

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE
TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
ÖĞRENCİLERİN
GÖRÜŞLERİ

AHMET FURKAN ACAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

PROF. DR. DURSUN DİLEK

II. DANIŞMAN

DOÇ. DR. SİBEL TEMİZBAŞ ÖNER

SİNOP- 2025

TEZ KABUL

Ahmet Furkan ACAR tarafından hazırlanan “**SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ**” başlıklı bu çalışma, 29.12.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Üye
(Başkan)**

Doç. Dr. Akif PAMUK
Marmara Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye
(Danışman)**

Prof. Dr. Dursun DİLEK
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Üye

Prof. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Onur ŞAHİN

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber İlkelerine uyduğumu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ahmet Furkan ACAR

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

AHMET FURKAN ACAR

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

DANIŞMAN: PROF. DR. DURSUN DİLEK

II. DANIŞMAN: DOÇ. DR. SİBEL TEMİZBAŞ ÖNER

Bu yüksek lisans tezi çalışmasının amacı sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisini incelemektir. Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmış, nicel veriler problem çözme becerisini *Problem Çözme Becerisine Güven, Öz denetim ve Kaçınma* alt boyutlarında ele alan Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise Öğrenci Günlük Formları ile elde edilmiştir. Çalışma 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Sinop ili Boyabat ilçesindeki bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim görmekte olan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik seviyeler bakımından birbirine çok yakın olan iki sınıftan biri deney grubu (18 öğrenci) diğeri kontrol grubu (18 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Beş hafta süren uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri araştırmacı-öğretmen tarafından hazırlanan video ders içeriklerini ders öncesinde izlemişler ve sınıf içi zamanlarını öğrenci merkezli problem çözme etkinlikleri ile geçirmişlerdir. Kontrol grubunda süreç boyunca geleneksel öğretim yöntemi uygulanmaya devam edilmiştir. Her iki gruba uygulamanın başında ve sonunda ön test – son test olarak ÇPÇE uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 27 programı ile yapılmış; problem çözme becerisinin normal dağılım gösteren alt boyutlarında Bağımsız Gruplar T-testi ve Bağımlı Gruplar T-testi, normal dağılım göstermeyen alt boyutlarında Wilcoxon testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Öz denetim ve Kaçınma alt boyutlarında ise anlamlı fark gözlenmemiştir. Ayrıca nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun problem çözme etkinliklerinin problem çözme becerilerini geliştirdiğine dair görüşlere sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Ters yüz öğrenme; Problem çözme becerisi; Sosyal bilgiler

Aralık 2025, 145 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

THE EFFECT OF FLIPPED LEARNING APPROACH ON STUDENTS' PROBLEM-SOLVING SKILLS IN SOCIAL STUDIES AND STUDENT OPINIONS ON FLIPPED LEARNING APPROACH

AHMET FURKAN ACAR

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

SOCIAL STUDIES EDUCATION

SUPERVISOR: PROF. DR. DURSUN DİLEK

CO-SUPERVISOR: ASSOCIATE PROF. DR. SİBEL TEMİZBAŞ ÖNER

The aim of this thesis is to examine the effect of the flipped learning model on students' problem-solving skills in the Social Studies course. A mixed-method research design was employed in the study. Quantitative data were collected through the Problem Solving Inventory for Children (PSIC; Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Envanteri – ÇPÇE), which evaluates problem-solving skills across three sub-dimensions: Confidence in Problem Solving, Self-Control, and Avoidance. Qualitative data were obtained through Student Daily Reflection Forms. The study was conducted with 36 sixth-grade students attending a public school in the Boyabat district of Sinop province during the 2024–2025 academic year. Two classes with highly similar academic achievement levels and socio-cultural and socio-economic characteristics were selected; one was assigned as the experimental group (18 students) and the other as the control group (18 students). During the five-week implementation period, students in the experimental group watched teacher-prepared instructional videos before class and participated in student-centered problem-solving activities during in-class sessions. In the control group, the traditional teaching method continued throughout the study. The PSIC was administered to both groups as a pre-test and post-test. Quantitative data were analyzed using SPSS 27. For sub-dimensions displaying normal distribution, Independent Samples t-Test and Paired Samples t-Test were conducted, whereas Wilcoxon Signed-Rank Test and Mann–Whitney U Test were applied for non-normal distributions. The findings revealed that the experimental group scored significantly higher than the control group in the Confidence in Problem Solving sub-dimension in the post-test ($p < .05$). No statistically significant differences were observed in the Self-Control and Avoidance sub-dimensions. In addition, qualitative findings indicated that the majority of students believed that the problem-solving activities contributed positively to the development of their problem-solving skills.

KEYWORDS: Flipped learning; Problem-solving skills; Social studies

December 2025, 145 Page

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanması ve yürütülmesi sürecinde bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana destek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Dursun DİLEK’e teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında sunduğu destek, nezaket ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmama büyük katkı sağlayan ve yoluma ışık tutan ikinci danışmanım Doç. Dr. Sibel TEMİZBAŞ ÖNER’e ise özellikle teşekkür borçluyum.

Sinop/Boyabat’ta görev yaptığım okulda araştırmanın uygulanması için maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kurum idarecilerime teşekkür ederim. Süreç boyunca anlayışları ve moral veren sözleriyle yanımda olan dostlarıma ve KARADENİZ ailesine minnettarım. Uygulamada gönüllü olarak yer alan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak, varlıklarıyla hayatıma anlam katan anneme, babama ve özellikle ablam Aslınur ACAR DENKEL’e daimî destekleri için gönülden teşekkür ederim.

Ahmet Furkan ACAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL.....	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	4
1.2. Çalışmanın Önemi	6
1.3. Çalışmanın Amacı.....	7
1.4. Alt Problemler	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Sayıtlılar	9
1.7. Tanımlar	9
2. ARAŞTIRMANIN TEORİK TEMELLERİ	10
2.1. Sosyal Bilgilerin Yolculuğu: Geçmişten Günümüze Bir Perspektif	10
2.2. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Serüveni	13
2.3. Problem Çözme Becerisi.....	14
2.3.1. Problem çözme süreci	16
2.3.2. Probleme dayalı öğrenme ve problem çözme.....	18
2.4. Harmanlanmış Öğrenme	18
2.4.1. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan uygulamalar.....	20
2.4.1.1. Zenginleştirilmiş sanal modeli.....	21
2.4.1.2. Alakart modeli	22
2.4.1.3. Esnek model	22
2.4.1.4. Döngü modeli	22

2.5. Ters Yüz Öğrenme Modeli	23
2.1.5.1. Modelin tarihsel süreci	25
2.1.5.2. Ters yüz öğrenmenin üstün ve zayıf yönleri	28
2.1.5.3. Ters yüz öğrenmede problem çözme becerisini inceleyen çalışmalar.....	31
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Araştırma Deseni	43
3.3. Çalışma Grubu.....	44
3.4. Deneysel İşlem Süreci.....	45
3.5. Veri Toplama Araçları.....	59
3.5.1. Çocuklar için problem çözme envanteri.....	59
3.5.1.1. Geçerlik	60
3.5.1.2. Davranış değerlendirme ölçeği ve faktör dağılımı.....	61
3.5.1.3. Güvenirlik	61
3.5.2. Yapılandırılmış öğrenci günlük formu	63
3.6. Nicel Verilerin Analizi	64
3.7. Nitel Verilerin Analizi	65
3.7.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları	66
3.8. Etik Çalışmaları	68
4. BULGULAR VE YORUMLAR	70
4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	70
4.1.1. Verilerin normallik dağılımına uygunluğu.....	70
4.1.2. Deney ve kontrol grupları ön test puanlarının alt boyutlara ilişkin istatistiksel analizleri.....	75
4.1.3. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test – son test puanlarının karşılaştırılması.....	76
4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının alt boyutlara ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması.....	79
4.1.5. Deney ve kontrol gruplarının ön-son test fark puanlarının karşılaştırılması	81
4.2. Nitel Verilerin Analizi	82
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
5.1. Tartışma.....	112
5.2. Sonuçlar	119
5.3. Öneriler	121

KAYNAKÇA	124
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ.....	145



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğretim modeli karşılaştırması	24
Tablo 3.1 Ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde uygulama süreci.....	43
Tablo 3.2 Faktör analizi sonucu oluşan faktörler, içerikleri ve madde sayıları.....	59
Tablo 3.3 Alt boyutlara ait maddeler ve tersine çevrilme durumları	60
Tablo 3.4 ÇPÇE alt faktörleri için Cronbach Alpha katsayısı değerleri ve yorumları.....	61
Tablo 3.5 ÇPÇE alt faktörleri için test-tekrar test katsayısı değerleri ve yorumları	62
Tablo 3.6 Nitel verilerin geçerlik güvenirlik çalışmaları için kullanılan kriterler ve kriterleri sağlama yolları.....	65
Tablo 4.1 Deney grubu ön test puanlarının alt boyutlara ait normallik göstergeleri (çarpıklık ve basıklık değerleri)	69
Tablo 4.2 Kontrol grubu ön test puanlarının alt boyutlara ait normallik göstergeleri (çarpıklık ve basıklık değerleri)	70
Tablo 4.3 Deney grubu son test puanlarının alt boyutlara ait normallik göstergeleri (çarpıklık ve basıklık değerleri)	71
Tablo 4.4 Kontrol grubu son test puanlarının alt boyutlara ait normallik göstergeleri (çarpıklık ve basıklık değerleri)	72
Tablo 4.5 Deney ve kontrol grubunun “ <i>problem çözme becerisine güven</i> ” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait Ortalama, Standart Sapma ve T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.6 Deney ve kontrol grubunun “ <i>öz denetim</i> ” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait Ortalama, Standart Sapma ve T-Testi Sonuçları	73
Tablo 4.7 Deney ve kontrol grubunun “ <i>kaçınma</i> ” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.8 Deney grubunun tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanlarına ilişkin istatistiksel değerleri	75
Tablo 4.9 Kontrol grubunun tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	76

Tablo 4.10 Deney ve kontrol grubunun “ <i>problem çözme becerisine güven</i> ” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait Ortalama, Standart Sapma ve T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.11 Deney ve kontrol grubunun “ <i>öz denetim</i> ” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları.....	78
Tablo 4.12 Deney ve kontrol grubunun “ <i>kaçınma</i> ” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait Ortalama, Standart Sapma ve T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.13 Deney ve kontrol gruplarının <i>problem çözme becerisine güven</i> alt boyutu fark puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.14 Deney ve kontrol gruplarının <i>öz denetim</i> alt boyutu fark puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15 Deney ve kontrol gruplarının <i>kaçınma</i> alt boyutu fark puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.16 Ters yüz sınıf modelinde uygulanan problem çözme etkinliklerinin öğrenci günlük formlarına yansımaları	81
Tablo 4.17 Birinci hafta öğrenci günlük formları için oluşturulan üç temaya ait kodların tekrar sayıları.....	82
Tablo 4.18 İkinci hafta öğrenci günlük formları için oluşturulan üç temaya ait kodların tekrar sayıları.....	89
Tablo 4.19 Üçüncü hafta öğrenci günlük formları için oluşturulan üç temaya ait kodların tekrar sayıları.....	95
Tablo 4.20 Dördüncü hafta öğrenci günlük formları için oluşturulan üç temaya ait kodların tekrar sayıları.....	100
Tablo 4.21 Beşinci hafta öğrenci günlük formları için oluşturulan üç temaya ait kodların tekrar sayıları.....	105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 NCSS tarafından 1994 yılında sosyal bilgiler programı için belirlenen on tematik alan	12
Şekil 2.2 Farklı harmanlanmış öğrenme uygulamaları	21
Şekil 2.3 Deney ve kontrol gruplarını oluşturan 6-a ve 6-b sınıflarının akademik başarı bakımından birbirine yakın öğrencilerden oluşturulduğunu gösteren sınıf listeleri	44
Şekil 2.4 Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği videodan ekran görüntüsü	46
Şekil 2.5 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği ikinci videodan ekran görüntüsü.....	46
Şekil 2.6 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü.....	47
Şekil 2.7 Araştırmacının hazırladığı problem senaryolarından birincisine ait ekran alıntısı	48
Şekil 2.8 Öğrenci günlük formuna ait ekran alıntısı.....	49
Şekil 2.9 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.2 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü	50
Şekil 2.10 Araştırmacının hazırladığı problem senaryolarından ikincisine ait ekran alıntısı	51
Şekil 2.11 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.3 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü	52
Şekil 2.12 Araştırmacının hazırladığı problem senaryolarından üçüncüsüne ait ekran alıntısı	53
Şekil 2.13 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.4 numaralı kazanım için yüklediği dördüncü ders videosundan ekran görüntüsü.....	54
Şekil 2.14 Araştırmacının hazırladığı problem senaryolarından dördüncüsüne ait ekran alıntısı	55
Şekil 2.15 Araştırmacının YouTube kanalına MEB (2018) s.b 6.6.5 numaralı kazanım için yüklediği beşinci ders videosundan ekran görüntüsü	56

Şekil 2.16 Araştırmacının hazırladığı problem senaryolarından beşincisine ait ekran alıntısı	57
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

%	: Yüzde
< >	: Küçük / büyük işaretleri
±	: Artı–eksi (standart hata)
df	: Serbestlik derecesi
M ($\bar{x}$)	: Aritmetik ortalama
N	: Örneklem büyüklüğü
p	: Anlamlılık düzeyi
SD	: Standart sapma
t	: t-testi istatistik değeri
U	: Mann-Whitney U testi değeri
W	: Wilcoxon Sıralı İşaretler testi değeri
Z	: Wilcoxon ve Mann-Whitney test istatistiği

Kısaltmalar

ÇPÇE	: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Tarih boyunca eğitim toplumsal ilerlemeyi sağlayan en önemli unsurlardan birisi olmuştur. Toplumsal düzende bu denli önemli bir yere sahip olması açısından eğitim, daima üzerine düşünülen, tartışılan ve geliştirilmeye çalışılan bir mesele olmuştur. (Westberg, 2021). Bu tartışmalar kaçınılmaz olarak insanlığın sahip olduğu mevcut teknolojik imkanlar çerçevesinde gerçekleşmiştir. Eğitim tartışmaları İnsanlık tarihi dikkate alındığında teknolojik gelişmelerde olağanüstü sıçramaların yaşandığı yirminci yüzyılda ve özellikle yirmi birinci yüzyılın başlarında da devam etmiş ve bu dönemde teknolojiye yaşanan gelişmeler de söz konusu tartışmaların içinde olmuştur. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin getirdiği imkanların eğitim teorisyenleri ve uygulayıcıları tarafından eğitime dahil edilmesi gündeme getirilmiştir. (Mazman ve Usluel, 2011). Bireylerden beklenen yirmi birinci yüzyıl yaşam becerileri, eğitim anlayışının geleneksel anlayıştan öğrenci merkezli yapılandırmacı paradigmaya kaymasına sebep olmuş ve bu durum da bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime dahil edilmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı bireylerin bilgiyi aktif bir rol aldıkları öğrenme yaşantıları ile zihinlerinde yapılandırdıklarını, öğrenmelerin ancak bu yolla gerçekleştiğini ve bu yüzden de eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencinin pasif konumdan çıkarılması gerektiğini savunur (Jonassen, 1999). Böyle bir eğitim anlayışında sınıftaki otorite, bilginin sahibi ve aktaranı rolünde değil bilgiye sahip olmak isteyen ve bunun için kendi zihinsel süreçlerini yaşamak durumunda olan öğrencilere rehberlik eden konumdadır. Öğrencilerin bu niteliklerde öğrenme yaşantıları geçirmeleri öğrencilerin salt bilgi edinmelerini değil problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, iş birliği yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Eğitim anlayışında yaşanan bu paradigma değişikliği yeni öğrenme ortamlarının hazırlanmasını, eğitim içeriklerinin revize edilmesini, öğretim teknolojilerinin eğitimdeki yerinin büyümesini gerektirmiştir.

Bilgisayar teknolojileri ile desteklenmiş öğretim süreçleri, yapılandırmacı yaklaşımın aktif öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, ihtiyaçlarına göre öğrenme gibi beklentilerini karşılama konusunda destekleyici bir rol oynamaktadır. Zira bu tarz tasarlanmış öğrenme ortamları geleneksel eğitim modelinin zaman ve mekân sınırını

ortadan kaldırarak öğrencinin kendi hızına göre, kendi öğrenme tarzına göre ilerlemesini mümkün kılmaktadır (Major, Francis ve Tsapali, 2021).

Yirminci yüzyılda bilgisayar teknolojisinde yaşanan gelişmeleri internet teknolojisi izlemiş özellikle 1990'lı yıllardan itibaren World Wide Web adıyla dünyada insan yaşantısında büyük bir değişime sebep olmuştur. Genel Ağ gelişim gösterdikçe kullanıldığı alanlar artmaya başlamış ve nihayetinde eğitim de bu alanlardan biri olmuştur. Bu gelişmeler gelecekte eğitim dünyasındaki yerini sağlamlaştıracak olan çevrimiçi öğrenme kavramının gündeme gelmesine ortam hazırlamıştır. Çevrimiçi öğrenme internet teknolojileri aracılığıyla oluşturulan akademik içeriklerin ağ üzerinden öğrenciler tarafından tüketilmesi ile gerçekleşmektedir (Means, Toyama, Murphy ve Bakia, 2010). Bu yeni anlayış 2000'lerin başından itibaren geleneksel eğitim yaklaşımına dahil edilmeye başlanmış ve bu entegrasyon sürecinden harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Singh, 2021).

Harmanlanmış öğrenme yaygın olarak geleneksel sınıf ortamında yürütülen eğitimin, internet teknolojileri sayesinde sınıfın dışına taşınması ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin geleneksel sınıfa entegre edilmesi şeklinde tanımlanır. Dolayısıyla, bu model yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur. Bu tanım üzerinden harmanlanmış öğrenme, plansız programsız, bütün çevrimiçi öğrenmeleri kapsayan bir model gibi anlaşılabilir da mutlaka belirtilmelidir ki çevrimiçi öğrenme süreçlerinin öğretim planlarına dahil edildiği ve sınıf dışı öğretim süreçlerinin de mutlaka gözetmen kontrolünde gerçekleştiği bir yaklaşımdır (Staker ve Horn, 2014, s.34). Yapılandırmacı eğitim paradigmasının önem kazandığı 2000'lerin başında yeni yeni kendini göstermeye başlayan harmanlanmış öğrenme bu paradigmaya hizmet edecek önemli enstrümanlara sahip bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya konu olan *ters yüz öğrenme modeli* ise harmanlanmış öğrenmenin alt türlerinden birisi olarak kabul edilmektedir.

Ters Yüz Öğrenme (Flipped Learning), sınıf içi zamanda öğrencilere kazandırılmak istenilen ders içeriğinin teknoloji destekli yollarla (video ders içerikleri, çevrimiçi ders içerikleri vb.) okul dışı zamanda kazandırıldığı, sınıf içi zamanlarda ise öğrenci merkezli etkinlikler ile öğrenmelerin pekiştirildiği ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin yapıldığı bir öğrenme modelidir (Bergman ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger, 2013; Abeysekera ve Dawson, 2015). Derse hazırlıklı gelen öğrenciler ile

sınıf dışı zamanda tüketilmesi gereken ders içeriklerinin üzerine kısa bir tekrar yapıldıktan sonra öğretmenin rehber konumunda olduğu, öğrencilerin ise aktif bir role büründüğü bireysel ya da grup etkinlikleri yapılmaktadır. Sınıf içi zamanın büyük kısmının bu tarz etkinliklere ayrılması, öğretmenin rehber konumuna geçmesi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi ve ders dışı zamanda öğrendikleri bilgilerin sınıf içi zamanda zihinlerinde yeniden kendilerine özgü bir şekilde inşa etmeleri yapılandırmacı eğitim paradigmasının öngördüğü bir eğitim anlayışıdır (Brooks ve Brooks, 1999).

Üst düzey bilişsel becerilerden birisi problem çözme becerisidir (OECD, 2018). En karmaşık becerilerden biri olan problem çözme becerisi bireylerin sahip oldukları mevcut bilgileri gerektiği gibi uyarlayarak karşılaştıkları yeni durumlara aktarmasını ifade eder (Gagne, 1985). Problemi çözme süreci belirli basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklar farklı kaynaklarda değişiklik gösterse de özünde şunları içerir: *Problemi fark etme-anlama, çözüm planı geliştirme, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme* (Polya, 1957). Dolayısıyla problem çözme, aşamalarıyla birlikte incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımının öğrenmeye yüklediği anlamla örtüşmektedir. Problem çözme becerisini geliştirmek için planlanan eğitim yapılandırmacı paradigma ile paralel olacaktır. Öğrenciler bilgileri ezberlemeyecek, gerçek yaşam senaryolarında kullanarak anlamlı hale getirecekler ve dolayısıyla yapılandırmış olacaklardır (Jonassen, 2000).

Ters yüz öğrenme modeli ile uyarlanmış derslerde yapılan öğrenci merkezli etkinlikler öğrencilerin özerklik duygularını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu etkinliklerde verilen problem çözme görevleri ise öğrencilerin iş birliği, eleştirel düşünme, öz denetim, yansıtma ve iletişim gibi becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Literatürde bu önemli becerinin ve öğrenme modelinin birlikte incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Özellikle Türkiye’de ters yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan çalışmaların akademik başarı, tutum ve motivasyon ağırlıklı olduğu, problem çözme becerisine olan etkisine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu çalışma literatürdeki söz konusu boşluğu hedef almış, sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirme konusunda etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma karma yöntem deseninde yürütülmüş, nicel veriler nitel verilerle birlikte değerlendirilmiştir. Nicel verileri toplama aracı olarak Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Günlük Formu kullanılmıştır. Deney grubuna beş hafta boyunca ters yüz öğrenme modeli uygulanmış ve sınıf içi ders zamanında ağırlıklı olarak problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel eğitim sürdürülmüştür.

Çalışma bu açıdan sosyal bilgiler öğretiminde yenilikçi öğrenme modellerinin öğrencilerin becerilerine etkisini inceleyen çalışmalara katkı sunmaktadır. Ayrıca problem çözme becerisinin *Güven*, *Öz denetim* ve *Kaçınma* gibi alt boyutlarını incelemesi açısından özgün bir şekilde literatürdeki yerini alacaktır. Elde edilen sonuçların eğitimcilerin ders planlama süreçlerine katkı sağlaması ve program yapıcılarının da öğrenciyi merkeze alan programlar tasarlama süreçlerini etkilemesi beklenmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma eğitim dünyasında yaşanan dijital dönüşümlerin ortaya çıkardığı yeni bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenme modelini, sosyal bilgiler dersi bağlamında ele almakta ve en önemli yaşam becerilerinden biri olan problem çözme becerisine etkisini öğrencilerin görüşleriyle birlikte ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Özellikle 21.yüzyıl ile öğrenci merkezli eğitim anlayışı giderek önem kazanmış ve ön plana çıkmıştır (Özpolat, 2013). Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı, bireysel ya da grup çalışmaları ile öğrenme etkinliklerinde aktif rol oynadığı, öğretmenin bu süreçte yol gösteren bir rehber konumunda olduğu bu yenilikçi eğitim anlayışı 21.yüzyıl dünyasının bireylerden beklediği becerileri inşa etmeye yöneliktir. Bu beceriler arasında öne çıkanlardan birisi de problem çözme becerisidir (Akcan, Doğan ve Ablak, 2023).

Esasen problem çözme becerisi akıllı insan türü var olduğundan beri insanın ihtiyaç duyduğu kadim bir beceri olmasına karşın günümüzde problemlerin nitelikleri değiştiğinden, beceride de niteliksel anlamda değişimler olmuştur. Sosyal bilgiler merkezli düşünüldüğünde günümüz toplumlarının sorunları bu değişen niteliklerin içine sokulabilir. Bireylere bu becerinin kazandırılmasında ise okullar büyük bir roller üstlenmektedir. Fakat öğretmenin bilgiyi aktaran ve öğrencinin de pasif olduğu geleneksel sınıflarda problem çözme becerisi gibi önemli beceriler göz ardı edilmekte

ve gerekli önem verilmemektedir. Problem çözme becerisi, ancak bireyin bizzat gerçekleştirdiği etkinlikler sonucunda, kimi zaman deneme-yanılma yoluyla, kimi zaman da zihinsel süreçlerle gelişir. Salt bilgi aktarımlarının yaşandığı derslerde böyle bir deneyim söz konusu değildir. Bununla birlikte bir öğretmenin ya da rol modelin problemlerin çözümünü göstermesi de problem çözme becerisinin gelişimine istenilen düzeyde katkı sağlamaz. Öğrencinin bu süreçte probleme maruz kalan ve üstesinden kendi çabaları ile gelmeye çalışan bir konumda olması gerekir (Jonassen, 1997). Okullarda öğrencilerin bu tarz deneyimler yaşayabilmesi için alışılmışın “ters yüz” edilmesi yani öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına geçilmesi gerekmektedir.

Bu beceriyi kazandırma hedefine hizmet eden yeni eğitim yaklaşımları eğitim bilimciler ve eğitimciler tarafından ortaya konulmakta, geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Özellikle son 30 yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan olağanüstü gelişmeler ortaya çıkan bu yeni eğitim yaklaşımlarından bazılarına ilham olmuştur. Ters yüz öğrenme modeli bu ilhamın sonuçlarından biridir (Yazar ve Tural, 2022). Model bu teknolojileri kullanarak öğrencinin kendi öğrenme sorumluluklarını alması üzerine tasarlanmıştır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında sınıfta öğretmen tarafından verilen teorik bilgiler, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak hazırlanan video ders içerikleri sayesinde okul dışı zamanda öğrenci tarafından kazanılır. Sınıf içi zamanda ise yukarıda sözü edilen becerilere yönelik bireysel ve grup etkinlikleri yapılır. Bu sayede sınıf içi etkinlikler gerektiği gibi tasarlandığında her türlü beceriyi geliştirmeye müsait bir öğrenme modeli ortaya çıkmış olur (Cole ve Kritzer, 2009).

Bu çalışma, problem çözme becerisine odaklanmıştır. Çalışmada, modelin problem çözme becerisini kazandırmada etkili olup olmadığı sorusuna yanıt arandığından, “Sosyal bilgiler derslerinde ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi nedir?” sorusu, çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Yapılan literatür taramasında, ters yüz öğrenme modelinin özellikle STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarında problem çözme becerilerini geliştirdiğine dair çalışmalar bulunmakla birlikte, sosyal bilgiler gibi disiplinlerde bu etkinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Geleneksel eğitim anlayışının öğrenme çıktıları çoğu zaman Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin hatırlama ve anlama basamaklarından ibaret kalmakta, öğrencilerin taksonomideki üst düzey bilişsel becerilerde kendilerini geliştiremedikleri görülmektedir. Bu gerçeklere rağmen geleneksel eğitim modelinin okullarda eğitimin merkezinde oluyor olmasının çeşitli sebepleri vardır. Eğitimin uygulayıcıları bu durumun ortaya çıkışı için yetersiz zaman, öğrenci merkeziliğine uygun olmayan eğitim içerikleri ve fiziksel koşullar gibi sebeplere işaret etmektedirler. Bu olumsuz koşulların ortaya çıkışı için ise ekonomi politik sebepler gerekçe gösterilebilir. Böylece eğitim sistemleri daha pratik ama daha verimsiz bir şekilde düzenlenir.

Geleneksel eğitim anlayışı eğitim süresince ucuz gibi görünse de nihai çıktıları hep daha pahalı olmuştur. Çünkü bu tarz eğitim, topluma katma değer üretmede eksik kalacak bireyler yetiştirir. Bu değersizlik uzun vadede tüm topluma ve ülkeye yansır. Bu gibi sebepler ile geleneksel eğitim anlayışının iyiden iyiye sorgulandığı ve yerine yeni anlayışların konulmaya çalışıldığı günümüzde, bu yeni eğitim yaklaşımlarının etkililiğinin ölçülmesi, varsa kusurlarının ve eksiklerinin giderilmesi gerekir. Bu görev esas olarak akademide ve bizzat sahada görev yapmakta olan eğitimcilere düşmektedir.

Ters yüz öğrenme yaklaşımı öğretim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile ortaya çıkması sebebiyle alanyazındaki en genç öğretim yaklaşımlarından birisidir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Model her ne kadar akademik başarı yönüne hizmet etmesi amacı ile ortaya çıkmış olsa da problem çözme, iş birliği, yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, özyönetim gibi 21. yüzyıl becerilerine katkısı da önemli bir araştırma konusudur (Trilling ve Fadel, 2009). Bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin etkililiği üzerinde inceleme yapılırken, problem çözme becerisine etkisi de araştırılmaktadır. Zira günlük hayatımız küçük, büyük, bireysel ya da toplumsal problemlerle bütünleşiktir. Yetişkinlerin bu problemlere dair tutumları ve tavırları aynı değildir. Her birey problemlere karşı aynı direnç ve dirayeti gösteremezler (Jozwiak, 2004). Problemlerin çözümüne dair olumlu algılara aynı derecede sahip değildirler. Bu becerisi zayıf kalmış bireyler yetişkin olduklarında en küçük problemlerle başa çıkmada sorun yaşayabilir ve bu durum onları bağımlı bireyler haline getirebilir. Kendilerini güçsüz ve yetersiz hissetmelerine sebep olabilir ki bu da ruhsal problemlere yol açabilir. Bu çalışmanın sonuçları, ters yüz öğrenme modelinin sosyal

bilgiler derslerinde etkili bir şekilde uygulanabilirliğini ortaya koymak suretiyle eğitimciler ve politika yapıcılar için yol gösterici olabilir. Ayrıca, modelin problem çözme becerisi gibi üst düzey becerilere katkısının anlaşılması, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmanın bir diğer önemli noktası sosyal bilgiler alanında bu tarz çalışmaların sayısının azlığıdır. Ters yüz öğrenme evde teorik bilgilerin video ders içerikleri ile öğrenci tarafından edinildiği ve sınıf ortamında daha çok öğrenciyi aktive eden etkinliklere odaklanan bir modeldir. Fakat öğrenilmesi gereken teorik bilgiler video ders içerikleri ile yeterince öğrenilemeyecek kadar zor ise sınıf ortamı için planlanan öğrenci merkezli etkinliklerden istenilen verim alınamayacaktır. Sosyal bilgiler teorik bilgilerin öğrenilmesinin diğer alanlara göre daha kolay olduğu bir disiplindir. Bu bakımdan ters yüz modelin etkililiğinin incelendiği çalışmalarda avantajlı bir alandır ve bu yönüyle araştırma sonuçlarına olumlu etkisi vardır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve bu yönetime ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Ters yüz öğrenme, öğrencilerin ders içeriğini sınıf dışında önceden öğrenmelerini ve sınıf içi zamanı etkileşimli, uygulamalı aktivitelerle geçirmelerini sağlayan bir öğretim modelidir. Bu araştırma, ters yüz öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin problem çözme becerilerini ne ölçüde geliştirdiğini ortaya koymayı ve öğrencilerin bu yönetime yönelik algılarını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yarı deneysel desen kullanılarak bir kontrol ve bir deney grubu üzerinde çalışma yürütülecek, nicel ve nitel veriler bir arada değerlendirilecektir. Elde edilen bulguların, ters yüz öğrenme yönteminin sosyal bilgiler eğitimindeki etkililiğine ilişkin alanyazına katkı sağlaması ve eğitimcilere rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.4. Alt Problemler

- 1) Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile geleneksel sınıf modeli ile alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) 6.sınıf sosyal bilgiler derslerini ters yüz öğrenme modeli ile alan deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) 6.sınıf sosyal bilgiler derslerini geleneksel sınıf modeli ile alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile geleneksel sınıf modeli ile alan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puan farkları ile geleneksel sınıf modeli ile alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test puan farkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Deney grubu öğrencilerine uygulanan ters yüz öğrenme modelinin derse ilgi, problem çözme becerisi, akademik başarı gibi alanlarda öğrencilere etkileri günlüklerine nasıl yansımıştır?

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Sinop'un Boyabat ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6-A ve 6-B sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “ETKİN VATANDAŞLIK” öğrenme alanı ile sınırlıdır.
3. Araştırma 1 hafta deneme, 5 hafta esas uygulama olmak üzere toplamda 6 hafta ile sınırlıdır.
4. Ters yüz öğrenme modeli ile ilgili öğrencilerden alınan görüşler (öğrenci günlükleri) deney grubu öğrencileri ile sınırlıdır.
5. Araştırma, öğretim sürecinde ters yüz öğrenme modelinin okul dışı zamanlarda kullanılan ve araştırmacı tarafından hazırlanarak YouTube'a yüklenen video ders içerikleri ile sınıf içi uygulamalar için hazırlanan öğretim materyalleriyle sınırlıdır.

6. Sınıf içi zamanlarda kullanılan etkinlikler araştırmacının hazırlamış olduğu problem senaryoları ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin zekâ açısından birbirlerine yakın oldukları varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin tüm veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Başarı testine katılım gösteren öğrencilerin birbirinden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Ters Yüz Öğrenme Modeli: Okulda öğretmen merkezli konu anlatımı, evde öğrenci merkezli ödev yapımı geleneksel eğitim tarzını oluşturmaktadır. Ters yüz öğrenme bu anlayışı tersine çevirip bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla sınıftaki öğretmen merkezli konu anlatımını eve, evdeki öğrenci merkezli etkinlikleri sınıfa taşır. Böylelikle derslerin öğrenci merkezli bir hal alması hedeflenir (Bergmann ve Sams, 2012, s.13,14).

Sosyal Bilgiler: Sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, psikoloji, siyaset biliminin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerikleri de içinde barındıran bir çalışma alanıdır (Savage ve Armstrong, 1996).

Problem Çözme Becerisi: Karşımıza çıkan sorunların aşımına dair seçenekler üretmeyi ve bu seçeneklerden en uygun olana işlerlik kazandırmayı ifade eder. John Dewey Problem Çözmeyi zihnin kararlılığını bozan, dengeli durumdan dengesiz bir hale getiren ve sahip olunan şemaların geçerliliğine olan inancı sarsan her şey olarak tanımlamıştır (Kuru, 2021).

2. ARAŞTIRMANIN TEORİK TEMELLERİ

2.1. Sosyal bilgilerin yolculuğu: geçmişten günümüze bir perspektif

Tarihte tüm toplumlar, genç kuşaklara hayatı, içinde yaşadıkları çevreyi ve yetişkin olduklarında toplumla uyum içinde nasıl yaşayacaklarını öğretmeye çalışmıştır. Bu durumu bilinen en eski medeniyetler olan Antik Mısır ve Sümerlere kadar götürmek mümkündür (Özgül, 2011). Sümerlerde özellikle toplumsal hayatı düzenleyen kuralların eğitiminin verilmesi sosyal bilgilere dair kadim bir işarettir (Kramer, 1996). Sosyal bilgilerin ne olduğuna dair literatüre başvurulduğunda ise genel olarak yukarıda söz edilen işleve uygun yapıda bir disiplin ile karşılaşılmaktadır. Bu sebeple sosyal bilgiler/bilimler eğitimi ABD’de ortaya çıkışından çok daha eski bir öğretilerdir.

Bugün bilinen anlamı ile sosyal bilgiler, 1916 yılında ABD’de söz konusu isim ile bir ders olarak ortaya çıktığından beri ne olduğuna ve ne olması gerektiğine dair tartışmalar sürmüş ve mutabık olunan bir noktaya tam anlamı ile varılamamıştır (Aslan, 2016; s.4,5). Bunun temel sebebi toplumların ve ihtiyaçlarının dirikliği dolayısıyla sosyal bilgilerin de sürekli yeniden şekilleniyor olması ve sosyal bilgilerin amacının ne olduğuna ve ne öğretmesi gerektiğine dair ortak bir görüşün olmamasıdır. Genelgeçer bir tanımı olmasa da sosyal bilgiler ortaya çıkışından günümüze temelinde etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olmuştur. Dolayısıyla sosyal bilgiler; sosyal bilimlerin sosyal meselelere karşı etkili vatandaşlar yetiştirmek adına disiplinler arası bir şekilde entegre edilmesi ve öğretilmesidir (Barth, 1991). Bir başka deyişle sosyal bilgiler içeriğini sosyal bilimlerin konu alanlarından almış disiplinler arası bir derstir. Bu içerik sosyal bilgilerin başlangıcında tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi dar sayılabilecek birkaç alandan oluşurken zaman içerisinde toplum ihtiyaçları doğrultusunda diğer sosyal bilimlerin konu alanları da derse dahil edilmiştir (Çetin, 2010).

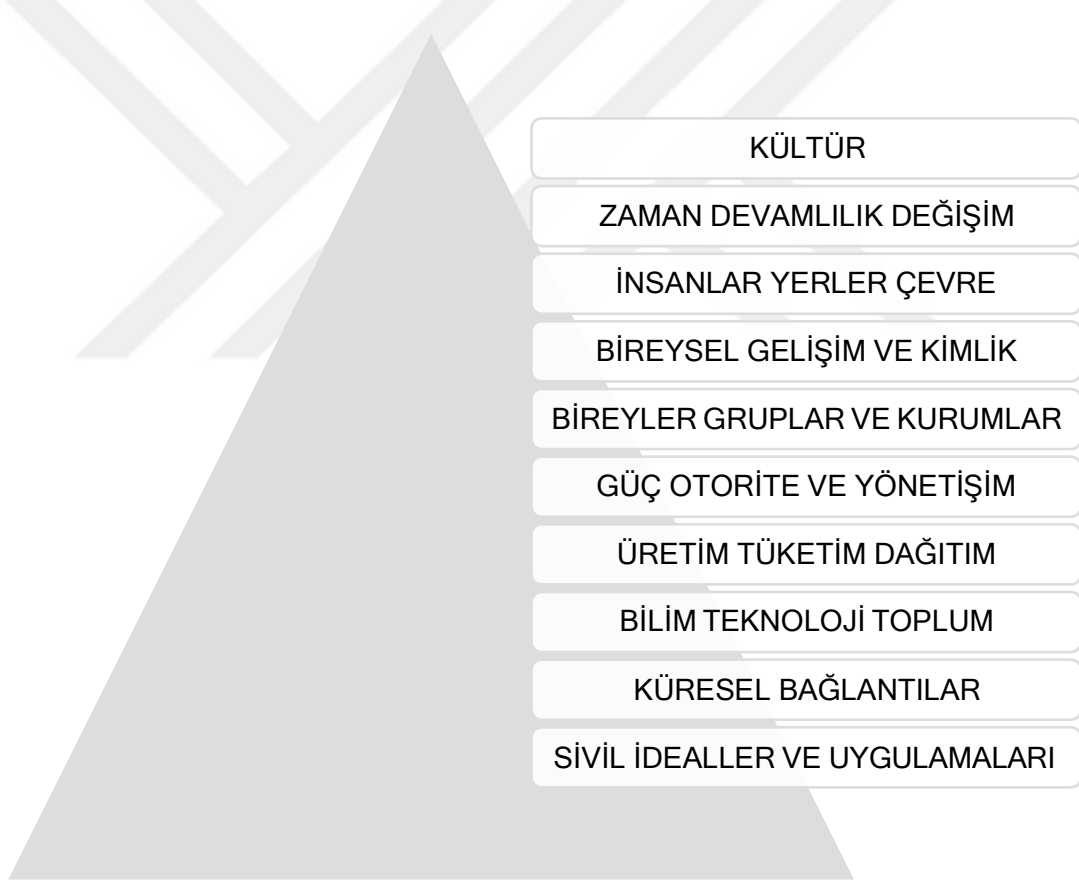
Sosyal bilgiler dersinin merkezinde yer alan “vatandaşlık” kavramı Antik Yunan ve Antik Roma’ya kadar uzanan bir kavram olmasına rağmen bugünkü anlamını 18.yüzyılda tarih sahnesine çıkan modern ulus-devletler ile kazandı (Şeker ve Gül, 2023). Sayıları 19.yüzyıl itibarı ile gittikçe artan ve tüm dünyaya yayılan bu devletler kendilerini güçlü kılabilmek için imparatorlukların izlediği tebaa politikasından sıyrılıp “vatandaş” adı altında yeni bir kavramla ona güç veren bir insan toplumu yaratma yoluna gittiler. Bu yaratım sürecinin en önemli araçlarından biri olarak eğitim görüldü.

Özellikle aydınlanma ve akabinde 19.yüzyılda önem kazanan sosyal bilimler “vatandaş” yetiştirme eğitiminin içeriğini oluşturdu (Çiydem ve Kaymakçı, 2020). Sosyal bilimlerin “vatandaş” yetiştirmek için *sosyal bilgilere* dönüşmesi ve ortaya çıkışı ise 1916 yılında ABD’de gerçekleşti. Ortaya çıkışından günümüze değin ABD’de eğitimciler genel itibari ile sosyal bilgilerin amacının ne olduğuna dair genellikle şu üç görüşte toplanmıştır; sosyal bilgiler içeriğinin büyük kısmını ülke tarihinden alarak hürriyet, vatan sevgisi gibi değerlerin geliştirilmesi üzerinden iyi yurttaşlar yetiştirilmesini savunanlar, daha çok sosyal bilimlere yoğunlaşıp değer üretecek entelektüel bireyler yetiştirilmesini savunanlar ve demokratik değerlerin merkeze alındığı, toplumsal barışı sağlayabilecek bireyler yetiştirmeye yönelik bir sosyal bilgileri savunanlar (Aslan, 2016; s.8,9). 1916 yılında ortaya çıkan ilk sosyal bilgiler içeriğini ağırlıklı olarak tarih konuları oluşturmaktaydı. (Kan, 2010). Bu bakımdan ulus-devletin zor zamanlarda imdadına koşması için yetiştirmek istediği etkin vatandaş kavramına paraleldi. Fakat özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra toplumdaki tek sorunun “dış düşmanlar” ile savaşmak olmadığı, toplumun iç dinamiklerinin ve yapısının ortaya çıkardığı problemlerin de ciddi uğraş alanları olarak görülmesi gerektiği anlaşıldı. Dolayısıyla, I. Dünya Savaşı yıllarında hazırlanan bu ilk sosyal bilgiler II. Dünya Savaşı sonrası toplumsal ihtiyaçlara gerekli cevabı veremedi ve sorgulanır hale geldi. Öyle ki diğer derslerin yanında eğitim programındaki etkisini ve hacmini yitirmeye başladı. 1940’tan 1950’ye kadar sosyal bilgiler tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri konu alanları merkeze alınarak okutulmaya devam edildi. Öte yandan derse dair ağır eleştiriler de kesilmedi. 1960’tan itibaren eleştiriler ışığında yeniden şekillenmeye başlayan sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi üçlüsünü aşarak sosyal bilimlerin diğer konu alanlarını da (sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji, antropoloji, felsefe, arkeoloji, siyaset bilimi vd.) içerir hale geldi (Mckenzie, 1998).

1960’tan 1970’li yılların ortasına kadar yenilikçi eğitim anlayışının hâkim olduğu bir sosyal bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun oluşmasında Sovyetler Birliği ile girilen soğuk savaş dönemi etkili olmuştur. Bu süreç içerisinde problem çözme becerisinin, eleştirel düşüncenin, bilgiyi yapılandırma becerisinin önde tutulduğu, aktif öğrenci modeli etkili olmuştur. Yaklaşık 15 yıllık bir süreç içerisinde deneysel bir çalışma olarak nitelendirilebilecek olan bu “yeni sosyal bilgiler” de eleştiri oklarının hedefi olmaktan kurtulamamıştır (Martorella vd., 2002, akt: Kan, 2010). 60 ve 70’li

yıllarda uygulamaya konulan “Yeni Sosyal Bilgiler” ağır eleştiriler alınca sosyal bilgiler öğretim anlayışında regresyon yaşanmış, 1940-1950’li yıllardaki anlayış bir süreliğine yeniden hâkim olmuştur. “Yeni sosyal bilgiler” eleştiriler doğrultusunda başarısız gibi görünse de özellikle 1990’dan itibaren geliştirilecek olan sosyal bilgiler programlarına ışık tutmuştur (Mckenzie, 1998).

Bugün ülkemiz sosyal bilgiler programının da etkilendiği sosyal bilgiler program standartları ve kılavuzu ABD’de 1994 yılında NCSS (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi) tarafından geliştirilmiştir. 1960 ve 1970’lerde yerleştirilmeye çalışılan fakat ciddi eleştirilere maruz kalan “yeni sosyal bilgiler” anlayışı NCSS’nin bu çalışmasında yeniden canlanmış denilebilir. 1994’teki bu kılavuza göre sosyal bilgiler programında görünen en önemli yeniliklerin başında 10 tematik alan gelir. Bunlar şu şekildedir;



Şekil 2.1. NCSS tarafından 1994 yılında sosyal bilgiler programı için belirlenen on tematik alan (Doğanay, 2008).

Dünyada birçok ülkenin etkilenip uyarlamaları ile uygulamaya koyduğu bu sosyal bilgiler programı 1996, 1999, 2002, 2004 yıllarında içerikte birtakım değişikliklere uğramıştır (Güllühan ve Bekiroğlu, 2022).

2.2. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Serüveni

Amerika’da 1916 yılında ortaya çıkan sosyal bilgiler adındaki bu derse kendi eğitim sisteminde aynı isimle yer veren ülkelerden birisi de Türkiye’dir. Sosyal Bilimlerin yeri Türk tarihinde oldukça eski olmasına rağmen “sosyal bilgiler” kavramının kullanılması Cumhuriyet sonrası yaşanan bir gelişmedir (Çetin, 2003). Cumhuriyet sonrası ilköğretim ve ortaokul sosyal bilgiler kapsamındaki derslerin öğretim programları (1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005 ve 2017) incelendiğinde “iyi vatandaş yetiştirmek, iyi insan yetiştirmek, yetkin vatandaş yetiştirmek, cumhuriyet değerlerine sahip çıkan yurttaşlar yetiştirmek” gibi gayelerin ağır bastığı görülecektir. Bu da sosyal bilgiler dersinin ülkemizde nasıl bir anlam taşıdığına dair önemli bir veridir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Çetin, 2010; Yalçın ve Akhan, 2019).

Türkiye’de 1953 yılına kadar sosyal bilgiler dersi içerik olarak eğitim programlarında farklı isim ve sosyal bilim alanları olarak yer almıştır. Özellikle tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi alanları bunların başında gelmiştir. 1924 tarihli programda *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye* isimli ders sosyal bilgilere dair verilen en belirgin derslerden biridir. Daha sonra 1926’da bu dersin adı *Yurt Bilgisi* olarak değiştirilmiş ve 1960’lı yıllara kadar irili ufaklı yapılan birtakım değişiklikler ile süregelmiştir. Bu dersin yanında tarih ve coğrafya gibi derslerde okutulmuş, dolayısıyla sosyal bilgiler isim olarak henüz vücuda gelmiş olmasa da içerik açısından cumhuriyet sonrası eğitimde daima yer bulmuştur (Yalçın ve Akhan, 2019).

1953 yılına gelindiğinde sosyal bilgiler kelimesi ilk kez kullanılmış, “Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı” içerisinde geçmiştir. 1962 yılında tarih coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” isminde bir derste birleştirilmiş daha sonra 1968 yılında geliştirilen ilköğretim programında bu ders yerini *sosyal bilgiler* adındaki derse bırakmıştır. Böylelikle ilk kez sosyal bilgiler ilköğretim programlarında bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Çiydem ve Kaymakçı, 2021).

Cumhuriyet sonrası geliştirilen sosyal bilgiler programları daima ABD’deki sosyal bilgiler çalışmaları ve felsefesinden etkilenmiştir. 1968’e kadar John Dewey’in temsilciliğini yaptığı ilerlemecilik felsefesi ABD’de olduğu gibi Türkiye’deki sosyal bilgiler anlayışında da etkili olmuştur. 70’lerden itibaren ABD’de sosyal bilgilerin yoğun eleştirilere maruz kalıp yaklaşık on yıllık bir süreç için esasici felsefeye bürünmesi Türkiye’de de karşılık bulmuş, 1968’den 2005 yılına kadar esasici bir sosyal

bilgiler anlayışına sahip olunmuştur (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Yine Türkiye'nin sosyal bilgiler konusunda yüzünü ABD'ye çevirmesinin örneklerinden birisi de ABD'de 1994 yılında NCSS tarafından geliştirilen sosyal bilgiler kılavuzudur. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan, öğrenciyi aktive eden bu öğretim programı Türkiye'de 2005 yılında sosyal bilgiler dersini baştan şekillendirecek ve yepyeni bir anlayışa geçilecektir. Öyle ki NCSS'nin hazırladığı kılavuzda yer alan tematik alanlara yer vermiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yıllar içerisinde görülen eksikler 2018'de yapılan değişiklikler ile tamamlanmaya çalışılmıştır (Güllühan ve Bekiroğlu, 2022).

Özetle sosyal bilgiler dersi cumhuriyetten itibaren büyük değişimler yaşamış, zaman zaman regresyona uğramış, zaman zaman ise ilerici bir anlayışa bürünmüştür. Bu değişimlerden etkili olan ana unsur ABD'deki gelişmeler olmuştur. Sosyal bilgiler dersinin temelinde hep etkin vatandaş yetiştirmek olmuş, çekirdek dersleri de tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olmuştur. Çağın gereksinimlerine cevap veremediği düşünüldüğünde ise sosyal bilimlerin diğer alanlarına dersin öğretim programında daha çok yer verilmiştir.

2.3. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi yekpare doğaya sahip olmayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm problemler aynı yapı ve düzeyde olmadığı gibi problemlere dair geliştirilen tutumlarda aynı yapıda ve nitelikte değildir. Bununla birlikte insan zihninin sahip olduğu çoğu beceri yalnızca insan türünde görülürken problem çözme becerisi hayvanlarda da görülebilen bir beceridir. Köhler'in 1927 ve 1957 yıllarında Sultan adındaki şempanze üzerinde gerçekleştirdiği deneysel çalışmalar buna kanıt olarak gösterilebilir. Kafese koyulan şempanze dışarıdaki elmalara ulaşmaya çalışır fakat erişemeyince bir süreliğine köşesine çekilerek pes eder. Bu sırada köşede bulunan birbirine geçmeye meyilli ayrı iki adet boru ile oynamaya başlar. Borular tek başlarına elmalara uzanmak için yeterli uzunlukta değildir. Bir süre sonra boruları birbirine geçirir ve elde ettiği uzun boru ile elmalara erişim sağlar. Köhler yaşanan bu olaydan yola çıkarak şempanzenin karşı karşıya olduğu problemi geçirdiği düşünce süreci sonrasında zihninde gerçekleştirdiğini öne sürmüş, insanların da problem çözme becerilerinin aynı şekilde işlediğini belirtmiş ve aslında problem çözme becerisinin özünün bu içgörü olgusu olduğunu ifade etmiştir (Sternberg, 1994. s.216). Yapılan bu

Çalışma ile diğerk Gestaltı psikologlar problem çözme becerisine dair ilk çalışmaları ortaya koymuş oldular.

şempanzenin problemi iğörü ile çözmesi tüm hayvanların problemlerini iğörü ile çözdüğü ya tüm problemlerin iğörü yolu ile çözüldüğü anlamına gelmemektedir. Thorndike'ın kedi deneyi buna kanıt gösterilebilir. Kedi dışında yemek olan bir kafese kilitlenir. Kafes mandalla açılmaktadır ve mandala bağlı bir ip kafesin içinde sarmaktadır. Kedi dışarıya çıkmak için girişimlerde bulunur. Bu girişimler esnasında rastlantı sonucu ipi aşağıya eker ve kafesin kapısı açılır. Deney aynı düzenekte her tekrarlanışında kedinin ipi çekme davranışının süresi azalmış ve nihayetinde kafese konulduğu gibi ipi eker hale gelmiştir (Chance, 2013). Öğrenme üzerine çalışan psikologların bu araştırmaları bize farklı öğrenme türlerinin olduğunu ortaya koymalarının yanı sıra problem çözme yöntemlerinin de değişiklik gösterebileceğini kanıtlamıştır. Bu alışmalar hayvanlar üzerinde yapılmış olsalar da problem çözme olgusu insanlarda da benzer özellikler göstermektedir. Günlük hayatımızda karşılaştığımız problemlerin çözümlerinde Sultan ve Thorndike'ın kedisinin sergiledikleri davranışları sergiliyoruz. Problemlerimizi bazen hiç hareket etmeksizin yaşadığımız zihinsel süreçler ile çözerken kimi zaman problemin yapısına göre eyleme geçip deneme yanılma yoluyla çözüyoruz. Bu farklılıklardan ötürü problemin ve problem çözmenin ne olduğu konusu literatürde oldukça geniş yer bulmuştur.

John Dewey problemi zihnin kararlılığını bozan, dengeli durumdan dengesiz bir hale getiren ve sahip olunan şemaların geçerliliğine olan inancı sarsan her şey olarak tanımlamıştır (Kuru, 2021). O halde problem çözme zihni yeniden kararlı ve dengeli duruma getirme ve var olan şemaların geçerliliğini sağlamlaştırmanın önündeki sorunları kaldırma adına yapılan eylemlerdir denilebilir.

Sunal ve Haas (2006) problem çözmeyi karşılaşılan zorlukları ve engelleri aşabilmek için zihinsel süreçlere başvurulması ve düşünce ile üstesinden gelinmesi olarak tanımlamışlardır (akt: Doğanay, 2016. s.406). İnsanoğlunun günlük yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bu önemli becerinin geliştirilmesi zorunlu sayılabilir. Günlük hayat esasında irili ufaklı problemlerden ibarettir. Sabah evden çıkarken kıyafetinizle uyumlu ayakkabının yırtılmış olduğunu fark etmenizden, ülke idaresine dair problemlere kadar birçok problem ile karşılaşırız (şahin, 2004). Reitman da (1965) bazı problemlerin günlük hayatta çözümleri kolay, hızlı aşılabilen türden olduklarını,

bazılarının ise içgörü süreci ile çözülebilecek karmaşık problemler olduğunu söylemiştir. Bu problemler günlük yaşamın akışını kaçınılmaz olarak etkilerler. İnsan bu akışın önündeki engelleri kaldırma eğiliminde olduğundan problem çözme becerisini devreye sokar ve hayatın olağan akışını yeniden sağlamak ister. Bu becerinin her insanda aynı seviyede gelişmiş olduğunu düşünmek de yanlış olacaktır. Fakat özellikle bu çağda bireylerin problem çözme becerilerinin en azından belirli bir seviyeye kadar getirilmesi beklenir. Bunun yeri de okuldur.

Problem çözme insan türünün yaşamı boyunca vazgeçilmez bir beceri olarak kabul edildiğinden eğitimin de oldukça önemli bir gündem maddesi olmuştur. Problem çözme becerisi her ne kadar tarih boyunca insanoğlu için önemli bir beceri olsa da özellikle 21.yüzyıl becerilerinin vazgeçilmezlerinden birisidir. Yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak ülkelerin birbirleri olan etkileşimleri artması, bilgiye erişimin kolaylaşması sonucu farklı alanlarda uzmanlaşmaların elzem olması gibi faktörler ile günlük hayat problemleri de daha karmaşık hale gelmiştir. Okullarda yetiştirilen çocukların bu beceri ile donanmış olması yetişkin hayatlarında onları böylesi bir çağda ön plana çıkaracak olan önemli bir unsurdur (Şahin, 2004). Bu yönüyle okullar öğrenciler için problemlerin simüle edildiği merkezler olarak karşımıza çıkar. Öğrenciler gerçek yaşam problemlerine dair tecrübesiz ve bilgisizdirler. Bu hamlıklarını okulda atarlar, problem çözmek için gerekli bilgi ve donanım zaman içerisinde sahip olurlar ve simülasyonun dışına yani gerçek hayata karışırlar.

2.3.1 Problem çözme süreci

Problem çözme bilimsel bir tabanda gerçekleşecekse beceriye dair literatürde karşımıza çıkan süreç basamakları farklı yerlerde farklılıklar gösterse de özünde John Dewey'in bilimsel araştırma basamaklarına dayanan bu süreçler, Mandell (1980) tarafından şu şekilde özetlenmiştir;

- Problemin Fark Edilmesi ve Tanımlanması
- Çözüme Dair Varsayımların Kurulması
- Varsayımların Test Edilmesi
- Çözüme Karar Verilmesi
- Çözümün Uygulanması
- Sonuç Değerlendirmesi

John Dewey'in 1912 yılında geliştirmiş olduğu bilimsel problem çözme adımları zaman içerisinde alanda çalışan uzmanlar tarafından değişimlere uğratılmıştır.

Örneğin;

Hicks'in Geliştirdiği Problem Çözme Basamakları

- Problem/Karışıklığın Belirmesi
- Probleme Dair Veri Toplama
- Problemi Veriler Işığında Yeniden Tanımlama
- Uygun Çözüm Seçenekleri Üretilmesi
- Çözüm Seçeneklerinden En İyisinin Seçilmesi
- Çözümün Onaylanması ve Uygulamaya Koyulması

olarak sıralanabilir (Kalaycı, 2006; akt:Kuru,2021).

Bir diğer farklılaşma örneği ise;

Kneeland'ın Geliştirdiği Problem Çözme Basamakları

- Problemin Farkına Varılması
- Çözüm İçin Gerekli Bilginin Toplanması
- Problemin Kaynağının Sorgulanması
- Çözümler Getirilmesi
- En Uygun Çözümün Belirlenmesi
- Belirlenen Çözüm Işığında Problemin Çözülmesi

şeklindedir (Karagöz & Çakır, 2011: 1669, Akt: Kuru, 2021).

Yukarıda ek olarak verilen problem çözme basamakları incelendiğinde değişimler görülecektir. Fakat buna rağmen John Dewey'in geliştirdiği sürecin özünden çok fazla uzaklaşmadığı da söylenebilir. Günlük yaşam problemlerimiz bu basamakların kullanılmasını gerektirmez. Zaten günlük yaşam problemlerinin basitliğinden dolayı kullanışsızdırlar. Fakat 21.yüzyılın bireylerden beklediği problem çözme becerisi sözü edilen günlük yaşam problemlerinin çözüm becerisinin ötesindedir. Dolayısıyla okullarda nesiller yetiştirilirken hem basit düzeyde hem de bilimsel nitelikte problem çözme becerisi kazandırılmalıdır.

2.3.2 Probleme dayalı öğrenme ve problem çözme

Başlıkta verilen kavramlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmakta ve farklı niteliklere sahip olduğu bilinmemektedir. Çalışmanın temel yapı taşlarından biri olan problem çözme becerisi ile ilgili bu ayrım sorununu bu başlık altında açığa kavuşturmak yararlı olacaktır. Probleme Dayalı Öğrenme kavramı eğitimde kullanılan öğretme yöntemlerinden birisidir. Eğitim için eğitim uzmanları tarafından geliştirilmiştir. Öğretilmek istenilen kavram ve konular için araç olarak kullanılır. Problem çözme ise çok daha kadim bir kavramdır. Her insanın belli bir seviyede sahip olduğu bir beceridir. Örgün eğitimin içerisinde sınırlı değildir. Günlük hayatın her alanında. Öğretilmek istenilen kavram ve konular için araç olarak kullanılmaz. Problem çözme becerisi eğitimin içerisinde ancak amaç olabilir (Çoban, 2019. s.549). Dolayısıyla araştırmacının deney ve kontrol grupları üzerinde yürüttüğü çalışma bir probleme dayalı öğrenme çalışması değil bir problem çözme becerisi çalışmasıdır. Sosyal bilgiler dersi ve ters yüz öğrenme modeli araç, problem çözme becerisi ise amaçtır.

2.4. Harmanlanmış Öğrenme

Bu başlık altında Harmanlanmış Öğrenme ve Ters Yüz Öğrenme kavramlarının zaman zaman karışması, zaman zaman birbirlerinin yerlerine kullanılmasından kaynaklanan kavram kargaşasına yönelik harmanlanmış öğrenmenin kısa bir incelemesi yapılacaktır.

Eğitim insanlığın günlük hayattaki önemli uğraşlarından biri olduğundan beridir onu hep daha iyi hale nasıl getireceğini, daha iyi eğitimi ve öğretimi nasıl yapacağını düşünmüştür. Medeniyet tarihi boyunca yaşanan gelişmeler eğitimi de şekillendirmiştir. 20.yüzyılda insanlık eğitim üzerine çok daha ciddi düşünmüş, yeni eğitim stratejileri, modelleri ve kuramları geliştirmiştir. Milenyumla birlikte kendini iyiden iyi hissettiren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de eğitim alanında yeni vizyonlar yaratmış, uzun bir zaman dilimince tüm insanlık tarafından benimsenen öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu klasik sınıf ortamında gerçekleşen eğitime yeni bir soluk getirmiştir. İletişim ve Bilgi Teknolojilerinin ışığında gelişen çevrimiçi, çevrimdışı öğrenme, e-öğrenme gibi araçların klasik sınıfta eğitim modeli ile entegre edilmesi sonucu harmanlanmış öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Akyıldız, 2022. s.324-326). Esasen harmanlanmış öğrenme bu anlamının dışında eğitim teknolojilerinden bağımsız olarak farklı öğrenme ve öğretmen yaklaşımlarının birbiri ile entegre edilmesi anlamında ve elektronik öğrenme ortamlarında kullanılan farklı araçların

harmanlanması anlamında da kullanılmaktadır (Oliver ve Trigwell, 2005). Fakat bu başlık altında ilk anlamında yani internet teknolojilerinin ürünü olan çevrimiçi-dışı sınıflar ile klasik sınıfların eğitimsel amaçlar doğrultusunda birleştirilmesi, anlamındaki harmanlanmış öğrenme incelenmiştir.

Harmanlanmış öğrenme verilmek istenilen kazanımların gerekli görülen kısımlarının sınıfta, gerekli görülen kısımlarının ise çevrimiçi ortamlarda verildiği (çevrimiçi unsurların gelişmesi ile çevrimdışı araçlar daha az kullanılır olmuştur) ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir miktar özerkliğe sahip oldukları bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir (Staker ve Horn, 2014. s.34). Esasen literatür incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ile ilgili tanımlar yukarıdaki tanımla paralellik gösterir. Fakat Allen ve Seaman (2010) harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi aktarımın, çalışmaların ve etkinliklerin yüz yüze sınıf ortamı etkinliklerinden daha büyük bir oran içerdiğini, yüz yüze etkinliklerin azaltıldığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme ile ilgili bu oransal değişiklikler söylemleri bakımından genel tanımlardan farklılaşmışlardır (akt; Hrastinski, 2019).

Harmanlanmış öğrenme tanımlarında yer alan sınıf içi öğretim ve çevrimiçi öğretim unsurları kendi içlerinde de çeşitli unsurlar barındırmaktadırlar (Lalima ve Dangwal, 2017). Bunlar;

Sınıfta Yüz Yüze Öğretim Unsurları

Harmanlanmış öğrenmenin en güçlü yanlarından birisi sadece çevrimiçi ya da sadece geleneksel sınıf ortamını öğretimin merkezine koymuyor oluşudur. Yüz yüze eğitim günümüzde ne kadar zamanın ruhuna uyum konusunda eleştiriler olsa da öğrencilere bilgisayar teknolojileri ile verilen eğitim ile aktarılamayacak bazı kazanımları olduğu da açıktır. Örneğin öğrenciler arası etkileşim, grup etkinlikleri, öğrencinin öğretmen ile doğrudan iletişimi ve gerekli olduğunda etkileşime girebilmesi, akranları ile ders dışı zamanlarda çeşitli oyun ve sportif faaliyetlerde bulunmaları, empati, hoşgörü, anlayış gibi bir takım sosyal beceriler geliştirmeleri ve aslında belki de en önemlisi gelecek yaşantısında karşılaşacağı günlük hayat problemlerini bu ortamlarda simüle etmesi klasik yüz yüze eğitimin önemli artıları olarak sıralanabilir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri ne kadar gelişmiş olsa da fiziksel ortamda gerçekleşen eğitimin bu kazanımları kolayca görmezden gelinemeyecek gibi görünmektedir.

Çevrimiçi Öğretim Unsurları

Fiziksel okul ortamının öğrencilere sunmuş olduğu kütüphane her zaman yeterli değildir. Çevrimiçi öğretim unsurlarından birisi bu ihtiyaca yönelik çok daha fazla kaynağa ulaşımın olduğu *elektronik kütüphanelerdir*. Eğitimde kitapların ulaşılabilirliğinin önemi düşünüldüğünde elektronik kütüphaneler son derece önemli çevrimiçi öğretim unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleneksel sınıf ortamında yapılan öğretim belirli bir zamana ve mekâna sıkıştırılmıştır. Orada olmayan öğrenciler eğitimi kaçırmalar. İşte bu noktada çevrimiçi öğretimin diğer bir unsuru olarak *sanal sınıflar* karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel sınıf ortamının zaman ve mekân kısıtını ortadan kaldırarak öğretmen ve öğrencileri kendilerinin istedikleri zamanda istedikleri yerden bir toplantı veya bir etkinlik düzenleme imkânı sunmaktadır. Eğitimdeki önemli unsurlardan biri olan geri bildirimler yine bu sanal sınıflar sayesinde mekân ve zamandan bağımsız olarak istenildiği durumlarda öğretmen tarafından öğrencilere verilebilecektir.

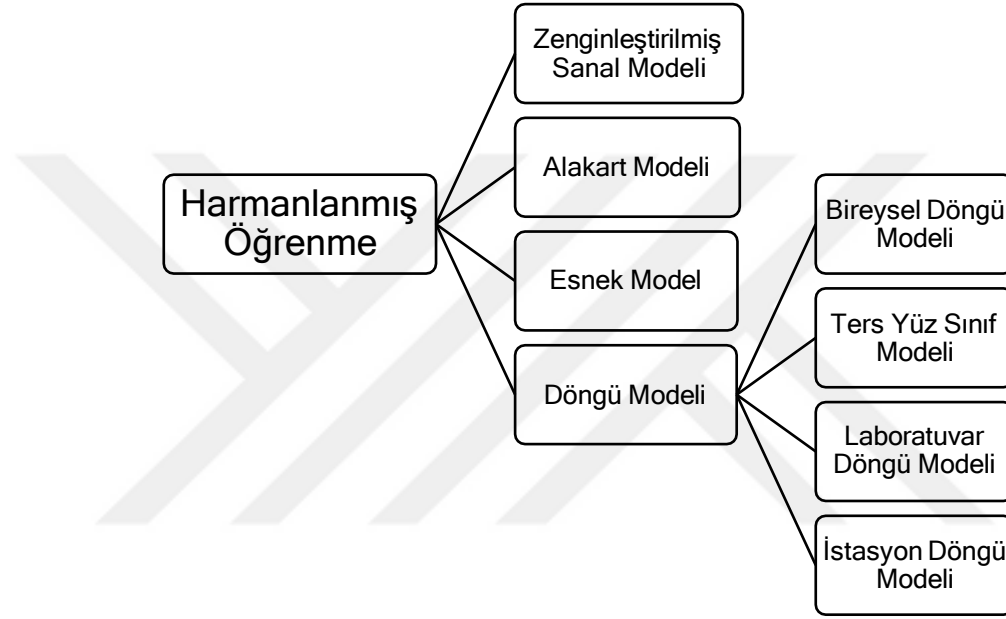
Geleneksel sınıf ortamlarında etkileşime girebilecekleri insan ve bu insanların sahip oldukları vizyonun çeşitliliği insan sayısının sınırlı oluşundan dolayı kaçınılmaz olarak sınırlıdır. Fakat internet ortamlarında geliştirilen eğitsel platformlar sayesinde okulda edinebilecekleri vizyondan çok daha fazlasını edinebilirler. Okula davet edilemeyen ya da getirilemeyen önemli isimlerin verdikleri **webinarlara** katılarak önemli konferanslara katılmış olurlar. Hatta benzer bir şekilde öğrenci topluluklarına karşı kendileri de hazırladıkları sunumları internet platformları sayesinde yapabilirler. Böylelikle sunum ve topluluk önünde konuşma becerilerini yönelik çalışmış olurlar.

Grafik tasarım teknolojisinin gelişmesi ile derslerde aktarılmaya çalışılan özellikle somut verilerin somut tasarımlar ile anlatıldığı **video ders içerikleri** ile öğretim süreçlerini somutlaştırılmış veriler ile zenginleştirebilmektedirler. Özellikle Youtube gibi önemli video içerik platformlarında bulunan Khan Academy gibi yaşam boyu öğrenme temalı kanallar sayesinde fiziksel sınıf ortamında öğrenmekte güçlük çektikleri ders konularını daha kolay öğrenebilmektedirler.

2.4.1. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan uygulamalar

Eğitimde harmanlanmış öğretim felsefesinin kullanılması uygulamayı yapan kişiden kişiye veya kurumdan kuruma değişiklik göstermiştir. Yüz Yüze eğitim ile çevrimiçi

eğitimin harmanlanması uygulamalarında kimi uygulayıcılar yüz yüze kısmına ağırlık verirken kimi bazı uygulayıcılar ise çevrimiçi kısmına ağırlık vermiştir (Akyıldız, 2022. s.333). Harmanlanmış eğitime dair bu farklı çalışmaları inceleyen Staker ve Horn (2014. s.37) *Döngü Modeli*, *Alakart Modeli*, *Esnek Model*, *Zenginleştirilmiş Sanal Modeli* şeklinde bir kategorizasyona gitmişlerdir. Bu kategorizasyonda Döngü Modelini de alt basamaklara ayırmışlar; *İstasyon Döngü Modeli*, *Laboratuvar Döngü Modeli*, *Ters Yüz Sınıf Modeli*, *Bireysel Döngü Modeli* isimlerinde yeni basamaklar eklemişlerdir.



Şekil 2.2. Farklı Harmanlanmış Öğrenme Uygulamaları (Horn ve Staker, 2014, s.38)

2.4.1.1. Zenginleştirilmiş sanal modeli

Model yüz yüze öğretimin iyiden iyiye seyreltiği, öğrencilerin öğretmenler ile fiziksel ortamda çok az görüşme yaptığı bir yapıdır. Öğrenciler çok gerekli olduğu anlarda öğretmenleri ile fiziksel ortamda da toplantı düzenleyebilirler. Özellikle pandemi sürecinde önem kazanan çevrimiçi öğretimin zenginleştirilmiş sınıf modeli ile uyum sağladığı söylenebilir. Bu modelde yüz yüze öğretim bir tamamlayıcı rolündedir. Çevrimiçi eğitimin eksik kaldığı hissedildiği takdirde çevrimiçi eğitimi yapan grup ve öğretmenler fiziksel ortamda yüz yüze eğitimle tamamlayıcı öğretim sayılabilecek süreçler gerçekleştirebilirler. Fakat bazı uygulamalarda örneğin Albuquerque Akademi’de öğrencilerin eğitimlerine uzaktan devam edebilmeleri için belli bir başarı kriterini sağlıyor olmaları gerekmektedir (Staker ve Horn, 2012, s.15).

2.4.1.2. Alakart modeli

Yaygın olarak lise seviyesinde uygulanan bu modelde öğrenci okul ortamından uzaklaşmaz. Okulun sunduğu dersleri yüz yüze eğitim ile fiziksel ortamda alabilir ve bunu yanı sıra almak isteyip de okulun açmadığı dersi de yine okul ortamında oluşturulan çevrim içi eğitim alanlarında yüz yüze dersler bitiminde ya da uygun zamanlarda alabilir (Staker ve Horn, 2014, s.49). Bu modelin, okullar arası imkanların eşitsizliğini ortadan kaldırma konusunda oldukça faydalı olduğu, öğrencilerine ders çeşitliliği ve öğretmen konusunda görece daha fazla imkanlar sunan bir okulun çevrim içi derslerine bu imkanları sunamayan başka bir okul öğrencisinin katılması ile aradaki fırsat eşitsizliğini kaldırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

2.4.1.3. Esnek model

Model çevrim içi öğretimi merkezine alır fakat bunu yaparken öğrencileri mekândan bağımsız kılmaz. Öğrenciler fiziksel bir okul ortamı ya da kampüs ortamına gelerek bireysel ihtiyaç ve öğrenme durumlarına göre sağlanan çevrim içi öğretim hizmetlerinden faydalanarak öğrenme deneyimlerini yaşarlar. Bunun yanı sıra kampüs-okul ortamında söz konusu derslerde yetkin öğretmenler hazır beklemekte ve çevrim içi eğitimini gerçekleştiren ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli öğretim hizmetini vermektedirler. Öğrenci ve öğretmenlerin düzenlediği grup etkinlikleri de yine okul-kampüs ortamında gerçekleşmekte böylelikle yüz yüze eğitimin sosyal becerilere olumlu katkısı da bu şekilde sağlanmaya çalışılmaktadır (Staker ve Horn, 2014, s.46-48). Öğrencilerin sınıf ortamında toplu bir şekilde öğretim gördüğü klasik sınıf ortamı öğrenme yaşantılarında bireysel farklılıklarından kaynaklı eksiklikler olmaktadır. Bu dezavantajlı durumdan ötürü zamanla önem kazanan esnek model öğrencilerin öğrenme faaliyetlerindeki kontrolünü de arttırmaktadır.

2.4.1.4. Döngü modeli

İsminden de anlaşılacağı gibi döngü modelinde bir dönüşümlülük söz konusudur. Dersler öğretmen tarafından çeşitli öğrenme modelleri ve aktiviteleri ile tasarlanır. Öğrenme sürecine öğretmen tarafından yerleştirilen bu duraklar arasında öğrenciler geçiş yaparlar. Bu duraklarda çevrim içi öğrenme de vardır (Staker ve Horn, 2014, s.38).

İstasyon Döngü Modeli

Bu modelde Öğretmen tarafından oluşturulan istasyonlar genellikle sınıf ortamı içerisinde. Her öğrenci bu farklı öğrenme yaklaşımına sahip duraklar arasında geçişler yapar. Bu duraklarda grup çalışmaları, proje ödevleri, sınıf içi konu etkinlikleri ve çevrimiçi öğrenme bulunur. Öğrenciler seçtikleri durakta öğretimini sürdürürken öğretmen değişim zamanını geldiğini bildirince bir başka durağa geçerler. Kendisi de sınıf içerisinde bulunarak rehber pozisyonunda öğrencilere eşlik etmektedir. Destek ihtiyacı olana destek sağlar. İstasyon Döngü Modelini tarihsel olarak daha eski olan İstasyon Tekniğinden ayıran en önemli özelliği ise çevrim içi öğretimin duraklara dahil edilmesidir (Staker ve Horn, 2014, s.38).

Laboratuvar Döngü Modeli

İstasyon döngü modeli ile farklı çevrim içi öğrenme duraklarının sınıf içerisinde değil ayrıca düzenlenmiş olan bilgisayar laboratuvarında gerçekleşmesidir. Bu laboratuvarlarda dersin öğretmeninden farklı bir başka öğretmen bulunur. Böylelikle ana sınıfta çevrim içi öğrenme için kullanılan aygıtların kapladığı alandan ve öğretmenin zamanından tasarruf edilir. Modeli uygulayan sınıf ile çevrim içi öğrenmenin gerçekleştiği laboratuvarlarda öğretim eş zamanlı yaşanır (Staker ve Horn, 2014, s.41).

Bireysel Döngü Modeli

Bireysel döngü modelinin en önemli vurgusu her bir öğrenci için öğretmen tarafından hazırlanan öğretim programlarıdır. Döngünün gerçekleştiği duraklar varlığını korur fakat her bir öğrencinin öğretimi kendine has programı üzerinden gerçekleşir. Bu denli bireyselleştirilmiş programlar hazırlandığında her öğrencinin her durağa girmesi beklenmez. Öğrenciler, ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına uygun olan duraklar arasında döngüsünü gerçekleştirerek öğretim sürecini tamamlar (Staker ve Horn, 2014, s.45). Her öğrenciye ayrı program hazırlanması ve her öğrencinin her durağa mutlaka girmemesi bakımından diğer modellerden ayrılır.

2.1.5. Ters yüz öğrenme modeli

Model ile ilgili literatür taraması yapıldığında farklı çalışmalarda farklı kişiler tarafından çok çeşit isimle anıldığı gözlenmektedir. Bunlara; Baker (2000) “Classroom

Flip”, Bergmann ve Sams (2012) “*Flipped Classroom*”, Wilson (2013) “*Flipped Class*” Seery (2015) “*Flipped Learning*”, Montoya ve Hernandez (2016) “*Inverted Learning*”, Li, Zhang ve Hu (2018) “*Flip Classroom*”, Zhu (2021) “*Flipped Instruction*” örnek verilebilir (Agirman ve Ercoskun, 2022). Bu çalışmada Flipped Learning şeklindeki kullanımın dilimize uyarlanmış hali olan “Ters Yüz Öğrenme” kullanılacaktır.

Harmanlanmış Öğrenme başlığında incelediğimiz üzere Ters Yüz öğrenme modeli esasen Harmanlanmış Öğrenme modellerinden Döngü Modelinin dört alt modelinden biridir. Bu alt modellerin her biri öğrenme etkinliklerinin farklı istasyonlarda gerçekleştiği modellerdir. Ters Yüz Öğrenme Modelini diğerlerinden ayıran önemli nokta öğrenme istasyonlarından birinin evde yani okul dışında olmasıdır (Horn ve Staker, 2014, s.38).

Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri fikri eğitimde oldukça eskidir. Ters yüz öğrenme modelinin temelinde de bu fikir yatmaktadır. Öğretim süreçlerinde alt ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmen tarafından anlatım yolu ile bilgi aktarımı yapılması alt düzey bilişsel becerilere hitap ederken genellikle zaman kısıtından dolayı ev ödevi olarak verilen çalışmalar ise üst düzey becerilere hizmet etmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli bu durumu tersine çevirir. Basit bir anlatımla ters yüz öğrenme yüz yüze eğitim verilen klasik sınıf ortamında gerçekleşen teorik bilgi aktarımının hazırlanan çevrimiçi ders içerikleri ile yapılması, daha üst düzey zihinsel becerilere hizmet eden çalışmaların ise sınıf ortamında yapılmasıdır (Bergman ve Sams, 2012, s.13-14). Modelde öğrencilerin sergiledikleri alt ve üst düzey bilişsel becerilerin sınıflandırılmasındaki ölçüt Bloom’un Taksonomisi’dir (Gopalan vd., 2022).

Öğretmen sınıf içerisinde, evde izlenilen video ders içeriklerine dair eksikleri giderir. Ağırlıklı olarak rehber konumundadır. Grup çalışmaları, bireysel çalışmalar öğrenci merkezli etkinliklerdir ve öğretmen yol gösterici rolünde öğrenme yaşantılarını organize eder (Ozdamli ve Asiksoy, 2016).

Tablo 2.1. Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Geleneksel Öğretim Modeli Karşılaştırması (Mok, 2014)

ZAMAN / MODEL	DERS ÖNCESİNDE	DERS SIRASINDA	DERS SONRASINDA
GELENEKSEL ÖĞRETİM MODELİ		Öğretmen tarafından anlatım yolu ile bilgi aktarımı yapılır / Öğrenci pasiftir.	Eve ödev verilir. Ödevler üst düzey bilişsel becerilere yöneliktir. / Öğrenci aktiftir. Rehberden yoksundur.
TERSYÜZ ÖĞRENME MODELİ	Video ders içerikleri üzerinden bilgi aktarımı yapılır. / Öğrenci pasiftir.	Öğrenci merkezli bireysel/grup öğrenme etkinlikleri yapılır. Öğrenci aktiftir. / öğretmen rehber konumundadır.	

Tablo 1’de verilen karşılaştırmadan da anlaşılacağı gibi günümüzde önem kazanan üst düzey zihinsel becerilere dair kazanımların sınıf içi etkinlikler ile kazandırılması modelin öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını ön gören çağdaş öğretim modellerine paralel olduğunu göstermektedir.

2.1.5.1. Modelin tarihsel süreci

Ters Yüz Modelin temelinde iki unsur bulunmaktadır. Bunlar sınıf içi ve dışı öğretim uygulamalarının tersine çevrilmesi ve bunu yaparken öğretim teknolojilerinin kullanılmasıdır. Esasen bunlar olmadan tam anlamıyla ters yüz öğrenme modelinden söz etmek mümkün değildir. Fakat modelin ilk uygulamalarına dair çoğunluğun hemfikir olduğu isim Eric Mazur’dur. Öğrencilerine ulaştırdığı çeşitli ders materyalleri ile derse hazırlıklı gelmelerini sağlamış bununla birlikte ders içi etkinliklerini akran öğretimi üzerine kurgulamıştır. Bu etkinlikler öğrencinin merkezde olduğu, aktif öğrenmeyi temel alan etkinliklerdir. Mazur’un geliştirdiği strateji aktarım modelinde ders içinde öğretmen tarafından öğrenciye verilen bilgilerin sınıf dışında verilmesi ve ders içerisinde akran öğretimi üzerinden üst düzey öğrenmelere odaklanılması bakımında ters yüz öğrenme modelinin temellerini atan bir uygulama olarak görülmektedir. (Gopalan, Daugherty ve Hackmann, 2022).

Milenyuma gelindiğinde model için yeni bir dönemin de başlangıcıdır. Zira bu alanda çalışmalar yapanlar modeli kendi isimleri ile adlandırmaya başlamıştır. Aynı yıl içerisinde J.Wesley Baker çalışmasına “Classrom Flipped”, Maureen J. Lage, Glenn J. Platt ve Michael Treglia ise “Inverted Classroom” adını vermişlerdir. (Agirman ve Ercoskun, 2022).

Baker 90’lı yılların sonlarında Cedarville College’ta lisans düzeyinde vermekte olduğu ekran tasarımı derslerinde öğrencilerin ders esnasında enerjilerinin büyük kısmını slayttaki bilgileri kendi notlarına kopyalamaya ayırdıklarını fark edince onlara bu sunumlara ders öncesinde Cedarnet isimli üniversite ağından ulaşabileceklerini, bu bilgileri sadece notlarına kopyalamayıp böylece üzerlerinde çalışarak derse öyle gelebileceklerini söylemiştir. Ders dışı öğretimi bu şekilde planladıktan sonra ders içerisinde kendisine kalan süreyi öğrenci merkezli şu adımlarla planlamıştır (Baker, 2016):

1.Netleştirme: Ders öncesinde öğrencilerin hazırlandıkları ders içeriklerine dair eksikleri giderme, sorular sorarak hazırbulunuşluklarını ölçme ve yanlış öğrenmeleri düzeltme aşamasıdır.

2.Genişletme: Öğrencilerden ders içerisinde verilen etkinliğe veya materyale sahip oldukları bilgi ve beceriler çerçevesinde katkıda bulunmalarının istendiği aşamadır.

3.Uygulama: Öğrencilerin ders öncesi öğrendikleri bilgileri öğretmen tarafından tasarlanan sınıf içi öğrenci merkezli etkinliklerde kullandıkları aşamadır.

4.Pratik Yapma: Yaratıcı düşüncenin çalıştırıldığı aşamadır. Öğretmenin tasarımlarının ötesine geçilmeye çalışılır.

Baker tasarlamış olduğu bu öğretim modeliyle ters yüz öğrenmenin ilk örneklerinden birini vermiş oldu.

Her öğrencinin aynı öğrenme hızı, stili ve becerisinin olmaması, ders içeriklerinin verilen ders saatleri ile uyumsuz olması gibi sebeplerden ötürü milenyumda modelle ilgili önemli çalışmalardan biri de “Inverted Classroom” adıyla Maureen J. Lage, Glenn J. Platt ve Michael Treglia üçlüsünden gelmiştir (Lee, 2023). Ekonomi derslerine giren bu akademisyenler öğrencilerinden derse gelmeden evvel belirttikleri ders notlarına, hazırladıkları video ders içerikleri ve seslendirilmiş sunumlara çeşitli ortamlardan erişip çalışmalarını istediler. Derslerin başlangıcında erişime açılan içeriklerde öğrencilerin

eksik kaldıkları ve anlamadıkları yerleri yoklayıp, bu eksikleri gidererek derslere başladılar. Bu aşamadan sonra o içeriklere dair hazırladıkları grup etkinliklerini sınıf içerisinde gerçekleştirdiler ve bunları öğrencileri merkeze alarak yaptılar. Lage, Platt ve Treglia'nın yaptığı bu uygulama bugünkü anlamda ters yüz öğrenme modeline en yakın ilk uygulamalardan biri olmuştur (Lage, Platt ve Treglia, 2000).

İlk uygulamaların ardından bir süreliğine modelle ilgili durağan bir döneme girilmiş olsa da 2007 yılında Woodland Park Lisesi'nde Kimya öğretmeni olan Bergmann ve Sams'in derslerini tersine çevirmeleri ve bununla ilgili yayınladıkları eserlerin ardından model asıl popülerliğini yakalamıştır (Eppard ve Rochdi, 2017). İkili yıllar süren tecrübelerinin üstüne öğretmenin merkezde, bilgiyi aktaran rolünde olduğu ve öğrencilerin derste edindikleri bilgileri ev ödevleriyle uygulamaya koydukları öğretim tarzının boşa kürek çekmek olduğunu hissetmişler ve derslerinde büyük bir değişikliğe gitmişlerdir. Birlikte konu konu hazırladıkları video ders içeriklerini internet ortamına yüklemişler, bunları öğrencilere izleme ve not alma şeklinde ödev vermişler ve derse gelen öğrencilerle kimya bilimine dair çok daha fazla deney yapabilme, problem durumunu çözebilme imkanına erişmişlerdir. “*Flipped Classroom*” adını verdikleri bu çalışmalarının sonunda öğrencilerin çok daha iyi öğrendiklerini, ters yüz edilmiş sınıfın bazı dezavantajları olmasına rağmen özellikle öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu gerçeği göz önüne alındığında ders içeriklerinin tekrar izlenebilen videolara dönüşmesi ve sınıf içerisinde aktif katılımı gerektiren etkinliklerin olması sebebiyle geleneksel sınıfa göre eğitim açısından daha iyi olduğunu belirtmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012; s.4,5). İkili çalışmalarını toparladıkları ilk kitaplarını 2012 yılında yayınladıktan sonra 2015 yılında da “*Flipped Classroom*” modelini çeşitli branşlara uyarladıkları kitaplar yayınladılar. Ek olarak 2012 yılında yerel düzeyde başlattıkları “FLN” (flipped learning network) isimli iletişim ağını 2015 yılında evrensel bir hale getirerek ters yüz öğrenme konusunda tüm dünya öğretmenleri ile etkileşime girebildikleri bir platform haline getirdiler (Flipped Learning Network, t.y.). Bergmann ve Sams'in yeniden gündeme getirmesi ve önceki paydaşlarına göre çok daha detaylı çalışmaları literatürü kazandırmalarıyla ters yüz öğrenme asıl değerini kazanmış ve 2015 sonrası modele dair oldukça fazla çalışma yer almıştır.

2012 yılında Türkiye’de kurulan MEF Üniversitesi tüm bölümlerinde eğitimini ters yüz eğitim modeline göre tasarlamış ve bu özelliği ile dünyada bir ilk olmuştur (MEF Üniversitesi, 2024). Üniversitenin ters yüz modelle ilgili çalışmaları bununla da sınırlı

kalmamış 2018 yılında Stanford Üniversitesi, Harvard Üniversitesi, Tayvan Ulusal Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve Ters Yüz Öğrenme Küresel Girişimi (Flipped Learning Global Initiative) gibi kurum ve organizasyonlar ile dünya çapında ters yüz öğrenme çerçevesi yani Flipped Learning 3.0 Küresel Standartlarını hazırlamak için iş birliği yapmıştır (Flipped Learning Global Initiative, t.y.).

2.1.5.2. Ters yüz öğrenmenin üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri

Akademik Başarı

Eğitim Öğretimde yeni modeller, yaklaşımlar ve stratejiler denemenin en önemli sebeplerinin başında akademik başarıyı yukarıya çekmek gelmektedir. Strayer (2007) dersini ters yüz sınıf modeline göre uyarladığında öğrencilerin akademik başarılarının somut bir şekilde arttığını görmüştür. Yerli ve yabancı alan yazında akademik başarı ile ilgili çalışmalara göz atıldığında başarıyı artırıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma olduğu gözlenecektir (Al-Jarrah, Ayasreh, Ahmad ve Mansour, 2021; Bhagat, Zheng, Zhang ve Zhen, 2020; Greenberg, Moore, Setren ve Yankovich, 2021; İyitoğlu, 2018; Orhan, 2019; Özdemir, 2020; Sahin, 2020; Solak, 2021; Söndür, 2020).

Öğrenmede Zamansal Sınırın Kalkması

Bir grup öğrenci ile bir sınıf içerisinde öğretim faaliyetleri gerçekleştirmenin en zor yanlarından biri öğrenme hızları farklı öğrenciler ile çalışmaktır. Öğretmenin ders içerisinde uyguladığı plan ve bu plan için ayrılan süre her öğrenciye uygun olmayabilir. Öğrenci geleneksel modelle yapılan bir öğretim sürecinde öğretmenin o anki anlatımı ile öğrenme konusunda sorun yaşayabilir (Kavut, 2024). Ters Yüz öğrenmenin öğretim teknolojilerini kullanarak öğretmenler tarafından video ders içeriklerinin üretilmesi ya da hazır olanlarının kullanılması öğrencilerin bu içerikleri istedikleri zaman istedikleri yerde istedikleri kadar tüketebilmelerine olanak sağlar (Ünsal, 2018). Bu yönüyle ters yüz öğrenme oldukça esnektir.

Çağdaş Eğitim Yaklaşımlarına Paraleldir

Yenilikçi eğitim yaklaşımları öğretmeni merkeze koyan modeller yerine öğrenciyi aktif kılan, grup etkinliklerine ağırlık veren, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanan öğretim modellerini savunmaktadır (Girgin ve Akcanca, 2021). Tersine çevrilmiş sınıf

düzeninde öğrenciler pasif bir şekilde bilginin aktarıcısı olan öğretmeni dinledikleri öğretim sürecini ders dışında gerçekleştirirler. Sınıf ortamına bu şekilde gelen öğrenciler öğretmenin ders esnasında rehber konumuna geçip önceden hazırladığı etkinlikler aracılığı ile aktif oldukları öğrenme yaşantıları edinirler (Danker, 2005). Bu sayede ders içi etkinlikler ister bireysel olsun ister grupla, eğitimde çağdaş yaklaşımların anlayışına paralel dersler tasarlanmış olur.

Sınıf İçi Etkileşimi Artırması

Geleneksel eğitim modelinde etkileşim genellikle öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmekte, sınıf içinde çeşitli grup etkinliklerine çok fazla zaman ayrılmamaktadır. Öğretmen zaman zaman öğrencilerine konuşma fırsatı sunsa da bu diyaloglar çoğunlukla öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşmekte öğrenciler arası sağlıklı tartışmaları başlatan diyaloglar kurulamamaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Ters Yüz Öğrenme modelinde bu durumun aksine sınıf içi öğretimde grup etkinliklerine geleneksel modele göre daha fazla yer verildiğinden öğrenciler arasında etkileşimde artışlar gözlenir (Kara, 2016). Çağdaş eğitimin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine son derece önem vermesi göz önüne alındığında bu durum modelin önemli artılarından biridir.

Ağırlığı Üst Düzey Bilişsel Becerilere Verir

Geleneksel eğitim modelinde sınıf içinde öğretmenin kendini merkeze koyarak yaptığı eğitim öğretim faaliyetleri Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisindeki *Bilgi ve Kavrama* basamaklarında kalmakta, eve verilen ödevler her ne kadar üst basamaklar olan *Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme* basamaklarına yönelik etkinlikler ve çalışmalar içerse de öğrencinin evde bir rehberle çoğu zaman sahip olmamasından ötürü bu basamaklara geçilememektedir (Tutkun, 2012; Eppard ve Rochdi, 2017). Ters Yüz Öğrenme Modelinde ise üst düzey bilişsel becerilere hizmet eden etkinlik ve çalışmalar sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğrencinin zorlandığında, takıldığında etkileşim kurabileceği bir figüre sahip olması bu çalışmaların daha verimli geçmesini sağlar.

Zayıf yönleri

Kaliteli Ders İçerikleri Hazırlamak Zaman Alır

Öğretmenlerin modeli uygulamak adına ders konuları anlattıkları video ders içerikleri hazırlamaları oldukça zor ve zaman alıcıdır (Herreid ve Schiller, 2013). Hazırlanan ders içeriklerinin öğrencilerin dikkatini çeken, verim alabilecekleri nitelikte olması sınıf dışı zamanın etkili olması açısından önemlidir. Öğrenciler hazırlanan video ders içeriklerinden konuyu yeterince anlamadıklarında sınıf içerisinde bireysel ya da grup etkinliklerinde aksamalar meydana gelecektir. Ayrıca sadece ders dışı zaman için hazırlanan etkinliklerin değil sınıf içi etkinliklerin de nitelikli olmaları gerekmektedir. Ters yüz öğrenme modelinde öğretmenin sınıf içerisinde rehber konuma geçmesi onun iş yükünü hafifletmiş gösterse de esasında tüm bu içeriklerin hazırlanması bakımında öğretmenin iş yükü artacaktır (Han ve Røkenes, 2020).

Öğrencilerin Derse Hazırlıklı Gelmemeleri

Her ne kadar öğretmen öğrencilerin ders dışında izleyecekleri kaliteli video ders içerikleri veya öğretim teknolojilerini kullanıp hazırladıkları ders içerikleri hazırlamış olsa da modelin gerçek anlamda işlerlik kazanabilmesi için öğrencilerin derse gelmeden evvel mutlaka bu içeriklere gereğince çalışmış olmaları gerekmektedir (Güngenci, 2023). Fakat geleneksel öğretim modelinde eve verilen ödevlerin başına gelen ters yüz modelde de gelmekte, öğrenciler çoğu zaman ev için verilen görevleri yerine getirmemektedirler (Hawks, 2014). Bu da uygulamanın ikinci aşaması olan ders içi etkinliklerin aksamasına sebep olmakta, dersin gereğinden fazla kısmının yine öğretmen tarafından aktarım yoluyla öğretimle geçmesine sebep olmaktadır.

Teknolojik Araçlara Erişimin Sınırlı Olması

Ters Yüz Öğrenme doğası gereği öğretim teknolojilerini etkin kullanan ve öğrencilerin de hazırlanan ders içeriklerini gerektiği gibi tüketmesini bekleyen bir modeldir. Fakat dünya üzerinde her coğrafyada teknolojiye erişim aynı seviyede değildir (Signé, 2023.; Baygöl, 2020). Dünya üzerinde bazı ülkelerde öğrencilerin değil teknolojik araçlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar) ulaşımı temel eğitim araç-gereçlerinde bile yoksunluk çektikleri bir gerçektir (ArcGIS, t.y.). Dolayısıyla bazı ülkelerde, bazı ülkelerin bazı coğrafyalarında bu kaynaklara erişimdeki adaletsizlikten ötürü ters yüz öğrenme modelinin uygulanması mümkün olmayacaktır.

Model Uygulandığında Eğitim Süresinin Uzayabilmesi

Öğretmenin sınıf dışı zaman için hazırladığı video ders içerikleri, sesli sunumlar gibi içerikler öğrenciler tarafından gereği gibi çalışıldığında her ne kadar sınıf için zaman kazanılmış gibi görünse de sınıf içi etkinlikler etkileşimin fazla olduğu, öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirdiği türden etkinlikler olduğundan eğitimin süresi uzayabilmektedir (Hung, 2015). Ayrıca bununla birlikte ders süresinin sadece bu etkinliklerine ayrılmadığı unutulmamalıdır. Öğretmen derslere daima evde yapılan çalışmaların, izlenen videoların ortaya çıkardığı eksik ve yanlış öğrenmeleri sözel yolla da olsa sınamalı ve bunları gidererek derse başlamalıdır (Bergman ve Sams, 2012; s.12). Tüm bunlar geleneksel öğretim modelinde olduğundan daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasına sebep olabilmektedir.

Sınıf Dışı Çalışmalarda Öğrencilerin Anlık Geribildirim Alamaması

Öğrenciler kendileri için hazırlanan içerikler ile sınıf dışı bireysel çalışmalarını yaparlarken anlamadıkları ve takıldıkları yerleri sorabilecekleri bir figürün eksikliğini hissedebilirler ve bunun için çoğu zaman sorularını not alıp sınıf içi öğretim zamanını beklemeleri gerekmektedir (Akçayır ve Akçayır, 2018).

2.1.5.3. Ters yüz öğrenmede problem çözme becerisini inceleyen çalışmalar

Ters Yüz Öğrenme ile ilgili alanyazın tarandığında modelin akademik başarı ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların ağır bastığı görülecektir (Özbay ve Sarıca, 2019). Bu çalışmada ters yüz öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırıldığından bu başlık altında modelin problem çözme becerisine olan etkisine dair yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Uçaş ve Say (2024) ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada oyunlaştırılmış ters yüz öğrenme modelinin eleştirel düşünme becerilerine, fen öğrenme motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Bir devlet okulunda deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desende 6 haftada yapılan bu çalışmada her bağımlı değişken için farklı bir ölçek olmak üzere problem çözme becerilerindeki etkiyi ölçmek adına İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterini kullanmış. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçlarını incelediğinde tüm bağımlı değişkenlerin bazı alt boyutlarında anlamlı değişimlere rastlamıştır. Araştırmacılar

Çalışma sonucunda oyunlaştırılmış ters yüz öğrenme modelinin yukarıda sayılan becerilere genel anlamda olumlu katkıları olduğunu belirtmişler ve bu anlamda modelin kullanılmasını önermişlerdir.

Ebibi, Fetaji ve Luma (2024) tarafından yürütülen deneysel araştırmada, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin problem zme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. “*Veri Yapıları ve Algoritmalar*” adındaki dersin 69 öğrencisini ters yüz sınıf grubu ve ders anlatımı tabanlı sınıf grubu olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Deney grubuna ters yüz öğrenme modelini, kontrol grubuna ise geleneksel ğretim yaklaşımını uygulamışlardır. Ters Yüz sınıfın uygulandığı grupta kavramsal ğretimi video ders içerikleri ile gerçekleştirip ders içerisinde öğrencilerin problem zme ve yaratıcı düşünme becerilerine dair çalışmalar yapmışlardır. Bu alışmalar; *tasarım odaklı düşünme projeleri, açık uçlu problem zme, farklı bakış aılılarıyla sorgulama teknikleri, eleştiri uygulamaları, yansıtıcı tartışmalar* gibi içeriklerden oluşmuştur. Araştırmacılar, 15 hafta süren eğitim sürecinin başında ve sonunda uyguladıkları Yaratıcı Düşünme Testi’ne (ATTA) ait ön test ve son test puanlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de yaratıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca elde edilen nitel veriler, öğrencilerin derse katılım ve motivasyon düzeylerinde de artış olduğunu ortaya koymuştur.

Çakar, Koray ve Koray (2023) Ters Yüz Sınıf modelinin lise seviyesi fizik eğitiminde öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına ve problem zme becerilerine etkisini araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. 121 kişiden oluşan 10.sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış, deney grubuna ters yüz öğrenme modeli ile fizik eğitimi uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim modeli ile fizik eğitimi verilmiştir. T-testi analizleri neticesinde ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ğrenci tutumları konusunda da yine deney grubu ğrencilerinin tutum puanları kontrol grubu öğrencilerine göre oldukça yüksek çıkmıştır. Fakat diğer bir değişken olan problem zme becerisinde iki grup puanları arasında anlamlı olacak şekilde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Araştırmacılar problem çözme becerisinde anlamlı bir farka rastlanmamasına; kontrol grubuna geleneksel eğitim veren öğretmenin üzerine düşün sorumluluğu tam anlamıyla yerine getirmesi, dar bir konu alanı ile çalışılmış olması ve problem çözme becerisi geliştirmek için yetersiz bir süre zarfında çalışılmış olması gibi hususların sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Khazai, Nili, Zavaraki ve Delavar (2023) ters yüz edilmiş sınıfların öğrencilerin üstbilişsel ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini gözlemlemek için yarı deneysel bir araştırma çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma için Alashtar'dan 60 öğrenci seçilmiş, bu öğrenciler deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna ters yüz öğrenme modeli ile eğitim verilmiş, kontrol grubu dersleri geleneksel yöntemler ile sürdürülmüştür. Deney grubunun sınıf içi zamanı üstbilişsel ve problem çözme becerilerine hitap eden etkinliklere ayrılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler ışığında deney grubu üstbilişsel ve problem çözme becerileri puanları kontrol grubu puanlarından anlamlı olacak şekilde yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bulgular eşliğinde ters yüz sınıf modelinin üstbilişsel ve problem çözme becerilere yönelik geliştirici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ariani, Sumantri ve Wibowo (2022) Android Modül Tabanlı Sorgulama Ters Yüz Sınıf Modelinin matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünme becerilerine etkilerini araştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 123 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler üç gruba bölünmüş, birinci grupta Android modül tabanlı sorgulama ters yüz sınıf modeli, ikinci grupta powerpoint modül tabanlı geleneksel sınıf modeli, üçüncü gruba ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma neticesinde Android modül tabanlı sorgulama ters yüz sınıf modelin uygulandığı grubun matematik problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirlikli çalışma becerilerinde diğer gruplara göre önemli ölçüde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Öğrenme süreçlerinin derinliğini artırarak öğrencilerin geleneksel modellere göre daha efektif öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamıştır. Ayrıca model sadece matematik problem çözme becerisine değil aynı zamanda günlük yaşam problemlerinin çözümüne dair de geliştirici bir etkiye sahiptir.

Rahayu, Setyosari, Hidayat ve Kuswandi (2022) fizik eğitiminde bilimsel problemlerin çözümü için yaratıcı problem çözme becerisinin önemini vurgulamışlar, yaratıcı problem çözme becerisini kazandırmada Yaratıcı Problem Çözme-Ters Yüz Sınıflar

(CPS-FC) modelinin etkisini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada Mataram Üniversitesi Fizik Bölümü Lisans Bölümü 66 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubunda Yaratıcı Problem Çözme – Ters Yüz Sınıf modeli uygulanırken kontrol grubunda yalnızca Yaratıcı Problem Çözme modeli uygulanmıştır. T-testi sonuçlarınca yapılan analizlere göre bilimsel problem çözme becerisinde Yaratıcı Problem Çözme-Ters Yüz Sınıf modelinin kullanıldığı deney grubunun daha etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ters yüz sınıf modeli öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine de katkı sağlamıştır. Araştırmacılar netice itibari ile ulaştıkları bulgular çerçevesinde CPS-FC modelinin üniversite eğitiminde harmanlanmış öğrenme modeli olarak uygulanmasını tavsiye etmişlerdir.

Nantha, Pimdee ve Sitthiworachart (2022) ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisini geliştirmedeki etkinliğini Tayland'ta özel bir üniversitenin Eğitim ve Liberal Sanatlar Fakültesinde İlköğretim Programında Dijital Medya ve Öğrenme İnnavasyonu dersini alan 90 öğretmen adayı ile yaptıkları bir deneysel bir araştırma ile ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir deney ve iki kontrol grubundan oluşan çalışmada deney grubuna geliştirdikleri ters yüz öğrenme modelini, kontrol gruplarından birine geleneksel eğitim yöntemlerini diğerine ise probleme dayalı öğrenme yöntemini uygulamışlardır. Sonuçlar geliştirilmiş ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubunun hem akademik başarılarının hem de problem çözme becerilerinin iki kontrol grubuna göre de daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenci memnuniyetlerinin de deney grubunda kontrol gruplarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Soleymani, Aliabadi, Zavaraki ve Delavar (2022) ters yüz sınıf modelinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini araştırmak için İngilizce dersini problem çözme temelli tasarlamışlardır. 320 katılımcının yer aldığı çalışmada kontrol grubuna geleneksel sınıf tarzında eğitim yapılırken deney grubuna problem çözme merkezli ters yüz sınıf modeli ile eğitim yapılmıştır. Grupların problem çözme becerisi anketlerinden aldıkları ön test son test puanları karşılaştırılıp elde edilen veriler analiz edildiğinde problem çözme becerisi açısından ters yüz sınıf modelinin etkisinin geleneksel sınıf modeline göre yüksek olmasına karşın ters yüz sınıf modelinin geleneksel modele göre önemli bir üstünlük kurmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacılar sonuçlar ışığında ters yüz öğrenme modelinin geleneksel sınıf modeline tamamlayıcı bir model olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Faridah, Ripto ve Saptono (2021) Semarang'daki bir okulda 10.sınıf öğrencileri ters yüz öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerisine ve öğrenme motivasyonlarına etkisini gözlemledikleri deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 2 deney, 1 kontrol grubundan oluşmuş, problem çözme becerisi için ön test- son test verilerini, öğrenme motivasyonları için anket verilerini kullanmışlardır. Araştırmacılar veri analizleri sonucu ters yüz öğrenmenin problem çözme becerisinin gelişmesinde %75'in üzerinde bir pozitif etkiye sahip olduğu, bununla birlikte öğrenme motivasyonunu artırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mudlofir (2021) ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini Nganjuk'ta bir okulda 8.sınıf öğrencileri ile İslami Din Eğitimi dersinde zekât konusu üzerinden incelediği bir araştırma çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada 25 öğrenciden oluşan deney ve 26 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Deney grubunda PBLFC (probleme dayalı ters yüz sınıf modeli) uygulanırken kontrol grubunda ters yüz sınıf modeli olmadan probleme dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmacı elde ettiği verilere göre PBLFC uygulanan deney grubu problem çözme puanı testi 79,36 çıkarken sadece probleme dayalı model uygulanan kontrol grubu problem çözme becerisi puanı 74,96 bulmuştur. Bununla birlikte öğrenme etkinliği puanlarında da deney grubunun 86,7 ile 85,5'e sahip kontrol grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğunu gözlemiştir. Tüm sürecin sonunda PBLFC modelinin problem çözme becerisi kazandırmada geleneksel sınıfta uygulanan probleme dayalı öğrenmeye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaştı.

Alias ve arkadaşları (2020) 120 öğrenci ile ortaokul fen bilimleri dersinde yaptıkları yarı deneysel araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini gözlemlemişlerdir. Ters Yüz Sınıf modeli ile problem temelli öğrenme uygulamasının yapıldığı deney grubu ile geleneksel eğitim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu arasında elde edilen ön test – son test verileri neticesinde kontrol grubunun lehine olacak şekilde anlamlı farkların olduğunu gözlemlemişler ve ters yüz sınıfın problem çözme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilebileceğini ve öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf içi etkinlikleri

ters yüz öğrenme modeli kapsamında etkili biçimde uygulayabileceklerini göstermektedir. Öğretmenlerin problem temelli öğrenmenin uygulandığı ters yüz sınıfları tasarlayabilmek için zaman ve gerekirse parasal fedakarlıklar yapmalarını, velilerin öğrencilerin özellikle ders dışı eğitimlerinde destekleyici olmalarını, problem temelli öğrenmeyi merkeze alan ters yüz sınıfların örgün eğitime entegre edilmesini ve öğretmenlere bununla ilgili eğitimlerin verilmesini önermişlerdir.

Hsia, Lin ve Hwang (2020) yaratıcı problem çözme becerisinin kazandırılmasının yaratıcı düşünme becerisine büyük bir katkısı olduğunu savunmuşlar ve bu doğrultuda 125 üniversite öğrencisi ile dans koreografisi etkinliği üzerinden bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada ters yüz öğrenme ile entegre edilmiş CPS stratejisinin yaratıcı düşünme becerisine, dans becerilerine ve işbirlikli çalışma becerilerine etkileri gözlenmek hedeflenmiştir. Tasarladıkları çalışmada öğrencileri üç gruba ayırmışlar, gruplardan birinde CPS-FP (Karmaşık Problem Çözme ile entegre edilmiş ters yüz sınıf modeli) stratejisini, diğerinde sadece ters yüz öğrenme modelini son grupta ise geleneksel sınıf yaklaşımını kullanmışlardır. Araştırma sonunda bulgular CPS-FP yönteminin dans ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca ters yüz öğrenme modeli ile eğitim alan grubun da aynı becerilerde geleneksel model ile eğitim alan gruba göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte modelin işbirlikli çalışma becerisine etkisine dair anlamlı olumlu sonuçlara rastlanmamıştır.

Park ve Kim (2020) iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde eğitim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde problem tabanlı bir ters sınıf modelinin problem çözme ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Hristiyanlık eğitimi ve okul öncesi eğitimi bölümlerinde eğitim gören toplam 60 öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Diğer çalışmalardan farklı olarak Nam, iki grupta da ters yüz modeli kullanmış fakat deney grubuna problem tabanlı ters yüz modelini, kontrol grubuna ise geleneksel anlamda ters yüz modelini uygulamıştır. Ders öncesi-sonrası testler uygulayarak topladığı verilere göre deney grubunun problem çözme becerisi ortalamasını 4,28 iletişim becerisi ortalamasını 4,06 bulurken kontrol grubu problem çözme becerisi ortalamasını 3,91 iletişim becerisi ortalamasını 3,32 olarak saptamıştır. Dolayısıyla araştırmacı, problem tabanlı ters yüz modeli uyguladığı grubun problem çözme ve iletişim becerilerini artırmada geleneksel ters yüz modeli uyguladığı gruba göre anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Techanamurthy, Alias ve Dewitt (2020) aşçılık alanında çalışan bireyleri problem çözme becerilerinin önemine dikkat çekmek istemişlerdir. Malezya’da bu alanda eğitim veren meslek yüksek okullarının bu beceriye eğilme konusunda eksik kaldıkları ve öğrencilerin de meslek hayatlarında bunu hissettikleri problemi üzerine bir meslek yüksek okulu aşçılık bölümünde eğitim gören 30 öğrenci ile PSFC’nin (problem çözümler yüz sınıf modeli) problem çözme becerisine etkisini araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Süreç ters yüz modele uygun olarak evde konu okulda etkinlik (problem çözme) şeklinde yürütülmüştür. Neticede t-testi analizi sonuçlarına göre PSFC modeli öğrencilerin problem çözme becerilerinde ve öğrenme çıktılarında önemli düzeyde artış olduğunu gözlemlediler. Bu doğrultuda PSFC modelinin meslek yüksekokullarında kullanılmasını önermişlerdir.

Çakar (2019) ters yüz öğrenme modelinin Fizik dersinde kullanımının akademik başarıya, ders performanslarına öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve problem çözme becerisine etkilerini 10.sınıf düzeyinde öğrenim gören 59’u deney, 62’si kontrol grubunda olan 121 öğrenci üzerinde incelemiştir. Her bir bağımlı değişken ayrı ölçekler kullanan araştırmacı problem çözme becerisine etkisi şeklindeki bağımsız değişken için “Mantıksal Düşünme Grup Testi” adındaki ölçeği kullanmıştır. Akademik başarı, tutum ve ders performansı ön test-son test verilerinde anlamlı farklılıkların olduğu bulgularına ulaşırken, problem çözme becerisinin etkisi hususunda anlamlı değişimlere rastlamamıştır. Araştırmacı çalışmasının sonucunda Ters Yüz Öğrenme Modelinin 10.sınıflar Fizik dersinde kullanılmasını önermiş olsa da Problem Çözme Becerisine etkisi olduğu bulgularına ulaşamamıştır.

Lin (2019) yazılım mühendisliği öğrencilerinin iş hayatlarında karşılaştıkları spesifik problemlerin çözümlerine ulaşma konusunda öğrencilerin okulda belirli uygulamalı çalışmalara katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Fakat geleneksel eğitim modelinin sınıf düzeyinde özellikle zaman sorunsalından kaynaklı öğretimin genellikle teori düzeyinde kalınmasına sebep olduğunu vurgulamış ve bu soruna yönelik sınıfını ters yüz edenlerden birisi olmuştur. Tayvan’da bir üniversitede yaptığı çalışmada mühendislik derslerini deney grubuna ters yüz öğrenme modeline uyarlamış kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle eğitimini sürdürmüştür. Neticede öğrencilerin ders başarılarının yanı sıra mühendisliğin önemli unsurlarından biri olan problem çözme becerisine etkisini de gözlemlemiştir. Çalışmanın sonunda elde ettiği bulgulara göre ters yüz edilmiş sınıflarda eğitim gören deney grubu öğrencilerinin geleneksel model ile

eğitimlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerine göre öğrenme motivasyonlarında, öğrenmeye karşı tutumlarında ve öğrenme başarısında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda da kontrol grubundan daha önde olduğunu fark etmiştir. Sonuç olarak, ters yüz öğrenme modelinin yazılım mühendisliği eğitiminde kullanılmasının faydalı olabileceği belirtilmiş; ancak elde edilen sonuçların daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için daha gelişmiş bir deneysel çalışma araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Srilaphat ve Jantakoon (2019) yaptıkları araştırmalar sonucunda ters yüz öğrenme modelini “Bilimsel Öğrenme Süreci ile Desteklenmiş Ters Yüz Öğrenme” (UFC-PS) ismini verdikleri bir versiyona taşımışlar ve aldıkları sonuçlar neticesinde modelin uygulanmasını önermişlerdir.

Geliştirdikleri UFC-PS modeli üç aşamadan oluşmuştur;

1. Yaygın Öğrenme Ortamı
2. Yaygın Destekleyici Yapı
3. Bilimsel Sorgulama Yoluyla Ters Yüz Sınıf Yaklaşımı

İkili yukarıda belirtilen her bir aşamanın da kendi için çeşitli bileşenlerinin olduğu UFC-PS modelinin geliştirilmesi ardından üç eğitim teknolojisi uzmanı ve iki problem temelli öğrenme uzmanı olmak üzere beş uzman tarafından değerlendirilmesi yolu ile elde ettikleri bulgularda UFC-PS modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini görmüşlerdir.

Zeineddine (2018) Güney Kaliforniya’da bir lisede ön kalkülüs dersi üzerinden ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini ve öğrencilerin problem çözmeye katılımlarını incelediği çalışmada 11.sınıf öğrencilerinden kontrol ve deney grupları oluşturmuş, kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna ise ters yüz öğrenme modeli ile ön kalkülüs dersini yürütmüştür. Kontrol grubu 23, deney grubu 20 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubu ev ödevleri ile bireysel problem çözme çalışmaları yaparken, deney grubu ders konularını video ders içeriklerinden öğrenip sınıf içerisinde problem çözmeye odaklanmışlardır. Araştırmanın neticesinde deney grubu öğrencilerinin problem çözmeye katılımlarının arttığı gözlenmiştir. Ters yüz sınıfta eğitim alan öğrencilerin problem çözme konusunda olumsuz geçmiş yaşantı etkilerinin azaldığı, problem çözmeye daha fazla cesaret gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nikolic, Ros ve Hastie (2018) yaptıkları çalışmada mühendislik alanı ile ilgili problem çözme ve mühendislik birinci yıl ortak dersindeki zorluklar ile baş edebilme becerisine ters yüz öğrenme eğitim yaklaşımının nasıl bir etkisi olduğunu araştırmak için 793 birinci sınıf mühendislik öğrencisi ile iki yıl süren bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın modele yönelik başarı değerlendirmesinde; akademik başarı, mühendislik bölümüne kayıt, gelecek öğrenmelere etkisi ve disiplinler arası çekicilik olmak üzere dört temel kriter kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, bu dört alanın her birinde modelin genel olarak başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu alanlarda sağlanan genel başarı ile öğrencilerin mühendislik birinci sınıf ortak dersinde problem çözme becerisi konusunda ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilir olduğunu ve araştırmanın mühendislikteki çeşitli alanlar ile derinleştirilmesini önermişlerdir.

Heo ve Chun (2018) ters yüz öğrenme modelinin problem sorma ve problem çözme etkinlikleri üzerinden üst düzey düşünme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmada Matematik Öğrenimi Psikolojisi dersini alan öğretmen adayları ile altı hafta süren bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında dersler, ders öncesi, ders içi ve ders sonrası olmak üzere üç temel süreçten oluşan bir yapıda yürütülmüştür. Bu süreçler sırasıyla; video derslerle temel bilgi edinimi, sınıf içinde problem çözme ve grup etkinlikleri, ardından da öğrenci günlükleri ve çevrim içi tartışma etkinliklerini içermektedir. Araştırma neticesinde ters yüz öğrenme modelinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu bulgusuna ulaşıldı.

Iwaniec, Simmonds ve Swan (2017) yaygın ters yüz model ve problem çözme becerisi çalışmalarından farklı olarak alanları farklı iki öğrenci grubu ile çalışarak ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisi üzerine etkisini araştırmışlardır. Gruplardan biri lisans seviyesinde eğitim gören 140 hukuk öğrencisinden; diğeri ise yüksek lisans seviyesindeki 52 bilgisayar mühendisi öğrencisinden oluşmuştur. Dersler standart ters yüz öğrenme modeline uygun bir şekilde yürütülmüş, okul zamanı problem çözme grup çalışmaları ve vaka analiz gibi etkinlikler ile geçmiştir. Çalışmanın nitel verilerini oluşturan açık uçlu sorular ile öğrencilerin modele yönelik düşüncelerine ulaşılmış, uygulanan anketler ile de nicel veriler elde edilmiştir. Bunlara göre öğrencilerin modele uyum sağlamada zorluk yaşamaları, içeriklerin uzunlukları gibi dezavantajların yanında modelin her iki öğrenci grubunun da alanlarına dair problem çözme becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar modelin eksikleri ile problem çözme becerisini geliştirmede kullanılmasını önermişlerdir.

Chae ve Kim (2017) Ters yüz öğrenme modelini STEAM (bilim teknoloji mühendislik sanat matematik) adındaki mobil eğitim uygulaması ile entegre ederek 5.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerinde gözlem yapmışlardır. Deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan çalışmada deney grubu ters yüz model ile kontrol grubu ise geleneksel yöntem ile eğitim görmüşlerdir. İstatistiksel analizler sonucu deney grubu problem çözme becerisinin ön test – son test verilerinde anlamlı farklılık gözlemlemiştir. Araştırmacılar bu veriler ışığında mobil uygulamalar ile desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisini geliştirmede etkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Karabulut-İlgu, Yao, Savolainen ve Jahren (2017) mühendislikte problem çözme becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. İşbirlikli problem çözme becerisine yönelik tasarladıkları ders içi zamanlarda öğrencilerin ne kadar etkin, verimli çalışmalar gerçekleştirdiklerini ve ne gibi davranışlar sergilediklerini ölçmüşlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan derslere karşı tutumlarını da çalışmaya dahil etmişlerdir. Araştırmayı 50 mühendislik öğrencisi ile Ulaştırma Mühendisliği İlkeleri isimli derste gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri bulgularda öğrencilerin ters yüz öğrenme ile tasarlanan derslere karşı olumlu ve beğeni içeren tutumlar geliştirdiklerini görmüşler öğrencilerin aynı zamanda problem çözme becerisine dair şu davranışları sergilediklerini gözlemlemiştir;

- Öğrenciler problemleri başarılı bir şekilde anlamış ve analiz etmişler,
- İşbirlikli çalışmaların yanı sıra problemler üzerine bireysel olarak da eğilebilmişler
- Bireysel çalışmalarını karşılaştırabilmişler
- Problemlere çözüm ararken sınıftaki diğer öğrenciler ile fikir alışverişi yapmışlar
- Öğitmenle etkileşim kurmuşlardır.

Öğrencilerin bu davranışlarının yanı sıra araştırmacılar geleneksel modelde sınıf içinde bulamadıkları problem çözme uygulama fırsatlarını ters yüz sınıflarda bulduklarını belirtmişlerdir.

Wen, Zaid ve Harun (2016) ters yüz modelin problem çözme becerisine etkisi üzerine söz söyleyen ilk araştırmacılardandır. Yaptıkları çalışmada literatürde ters yüz model ile ilgili öğrenci-öğretmen tutumları, akademik başarı gibi hususlarda çalışmaların

olduğunu fakat problem çözme becerisine etkisine dair henüz bir çalışma olmadığını belirterek gelecek çalışmalara yol haritası olabilecek bir teorik araştırma modeli geliştirmişlerdir. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklı bir nitelikte olan üçlünün çalışması Ters Yüz Model ile Bilgi İşlem Teknolojileri (BİT) problem çözme becerisi geliştirmeye yönelik süreci şu şekilde kurgulamıştır;

1.Adım – Ev Etkinlikleri- Çalışmaları

Öğrenciler bir öğrenme yönetimi sistemi üzerinden BİT ile ilgili hangi alanlarda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını hangi alanlarda olmadıklarını öz değerlendirmelerini yapar ve kendi öğrenme alanlarını ve etkinliklerini seçerek başlarlar. Bu aşama sonrasında bilginin öğrencilere aktarım kısmı gerçekleşmiş olur.

2.Adım – Sınıf Etkinlikleri-Çalışmaları

Sınıf içi ders süreçleri ters yüz öğrenmenin doğal yapısı gereği öğrencilerin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bireysel ya da grupta yapılan etkinliklerden oluşmalı bu etkinlikler aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Öğretmen bu süreçte rehber konumundadır.

3.Adım – Etkinlik Değerlendirme

Sınıf içerisinde yapılan her etkinlik sonrası -ister bireysel olsun ister grupta- her öğrenci Polya'nın Problem Çözme Modeli üzerinden değerlendirilir. Polya modeli öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini gözlemlemekte yararlı olacaktır.

4.Adım – Akran Değerlendirme ve Özdeğerlendirme

BİT ile ilgili bir konu bitiminde öğrenciler iki adımı gerçekleştirmelidirler. Öğrenme Yönetimi Sistemine girerler ve ilk olarak akranlarının konuyla ilgili bilgi seviyesini, tutumlarını ve problem çözme becerisini değerlendirirler. Daha sonra da aynı alanlarda özdeğerlendirmelerini yaparlar. Süreç başında ve sonunda yapılan özdeğerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri öğrencilerin kaydettikleri aşamaları göstermesi açısından verimli olacaktır.

Rim ve An (2016) yaptıkları çalışmada ters yüz öğrenme modelini ekip bazlı soru oluşturma tekniği ile bütünleştirip mühendislik öğrencileri ve mühendis olarak çalışmakta olan gruplar üzerinde ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisine etkisini araştırdıkları deneysel bir araştırma tasarlamışlardır. “Makine Titreşimleri”

adındaki derse katılan öğrencileri iki gruba ayırdılar. Dersi geleneksel program ve yöntemler kapsamında alan 3.sınıf mekatronik mühendisliği öğrencileriydi. Ters yüz model ile alanlar ise sektörde çalışıp eğitim programına katılan öğrencilerdi. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar eğitimi ters yüz öğrenme modeli alan kursiyerlerin problem çözme becerilerinde anlamlı pozitif değişim olduğunu gözlemlemişler ve becerinin geliştirilmesinde modeli önermişlerdir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışma nicel ve nitel verilerin bir arada toplanılıp, analiz edildiği ve birlikte değerlendirildiği karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Özellikle sosyal bilim araştırmaları geçmişte nicel ve nitel yöntemler çerçevesinde gerçekleşirken, günümüze doğru gelindikçe bu iki yöntemin birleşimi söz konusu olmuş, bu şekilde gerçekleşen çalışmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birleşiminin araştırma sonuçlarına açıklanabilirliği ve yorumlanabilirliği açısından pozitif etkileri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda karma yöntem, özellikle 2000’li yıllardan itibaren sosyal bilim araştırmalarında giderek yaygınlaşan bir araştırma yaklaşımı olarak karşımıza çıkmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s.25). Bu çalışmada nicel veriler ile eşzamanlı olarak nitel verilerin toplanılması ve veri analiz süreçlerine dahil edilip birlikte değerlendirilebiliyor olması sebebiyle karma yöntem araştırması tercih edilmiştir.

3.2. Araştırma Deseni

Ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini nicel verilerle ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların model hakkındaki görüşleri de süreç içerisinde “öğrenci günlükleri” yoluyla toplanmış ve veri analizine dâhil edilmiştir. Bu günlükler, nicel bulguların açıklanması ve yorumlanmasını derinleştiren tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desende nicel veri temel belirleyici iken, nitel veri nicel bulguları desteklemek amacıyla sürece gömülü biçimde kullanılmaktadır.

Bu modelin tercih edilme sebebi ters yüz öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının (bağımsız değişkenin) öğrencilerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisine (bağımlı değişkene) dair istatistiki veriler sağlamasıdır (Akay, 2021). Elde edilen bu verilerin ışığında nedensellik kurulabilmektedir. Söz konusu desen bağlamında deney grubunda sosyal bilgiler dersi ters yüz öğrenme modeli ile kontrol grubunda ise geleneksel sınıf modeli ile yürütülmüştür. *Çocuklar İçin Problem Çözme*

Becerisi Envanteri her iki gruba ön test-son test olarak uygulanmış, ayrıca aynı süreç içerisinde nitel veri kaynağı olarak deney grubu öğrencilerine her problem çözme etkinliği sonunda etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerine dair sorular içeren *Yapılandırılmış Öğrenci Günlükleri* doldurtulmuştur.

3.3. Çalışma Grubu

Tablo 3.1. Ön test – Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Modelde Uygulama Süreci

Gruplar	Uygulama öncesi (ön test)	Uygulama	Uygulama sonrası (son test)
Deney Grubu	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Yürütülen Sosyal Bilgiler Dersleri	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri
Kontrol Grubu	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Geleneksel Sınıf Modeli ile Sosyal Bilgiler Dersinin Yürütülmesi	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Araştırmanın çalışma grubu, *amaçlı örnekleme yöntemi* ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sinop ili Boyabat ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile 17.02.2025 – 17.03.2025 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında yer alan 6-A ve 6-B şubelerinde öğrenim gören toplam 36 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Sınıflar oluşturulduğunda 6-A şubesinde 21 öğrenci bulunmasına rağmen, uygulama süreci başında öğrenci sayısı 18’e düşmüştür. 6-B şubesinde ise deney grubu ile sayısal eşitliği sağlamak amacıyla ön test ve son test uygulamalarına dört öğrenci dâhil edilmemiştir. Bu öğrenciler, akademik başarı puanları dikkate alınarak dağılımın uç noktalarında yer alan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırma öncesinde her iki sınıfta yer alan öğrenciler akademik başarı puan ortalamalarına göre sıralanmış; sınıfların akademik başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf mevcutlarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 6-A ve 6-B sınıflarının akademik başarı bakımından benzer özellikler gösterdiği kabul edilmiştir (Şekil 2.3).

6-A			6-B		
1	K	94,0234	1	K	92,5715
2	K	91,5806	2	K	92,256
3	K	90,6846	3	K	87,9842
4	K	86,5477	4	K	87,0802
5	K	86,4389	5	K	85,3056
6	K	82,1699	6	K	83,9032
7	K	82,1191	7	K	74,4512
8	K	74	8	K	74,0849
9	K	73,7794	9	K	73,7175
10	K	55,0794	10	K	66,6607
11	E	93,2008	11	E	92,4288
12	E	88,7889	12	E	91,9877
13	E	84,9572	13	E	84,4095
14	E	80,9207	14	E	82,3179
15	E	80,8159	15	E	78,9357
16	E	77,8651	16	E	77,8774
17	E	77,0266	17	E	76,5135
18	E	70,081	18	E	70,9365
19	E	68,2353	19	E	65,6024
20	E	63,777	20	E	64,0127
21	E	58,1619	21	E	52,6437
SINIFIN PUAN ORTAMASI		79,05969	SINIFIN PUAN ORTAMASI		78,84193

Şekil 2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Bakımından Denkliğini Gösteren Sınıf Listeleri

Amaçlı örnekleme ile belirlenen bu iki sınıftan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiş; 6-A sınıfı deney grubu, 6-B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbirinin daha önce problem çözme becerilerine yönelik planlı bir eğitim ya da uygulamaya katılmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacının öğrenci tanıma ve veli tanıma formlarından elde ettiği bilgiler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin genel olarak birbirine yakın olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin seçiminde ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasına engel olacak teknolojik yetersizliklerin olup olmadığına da dikkat edilmiştir. Katılımcı öğrenciler, önceki öğrenme yaşantılarında EBA, YouTube ve Morpa Kampüs gibi çevrim içi platformlar aracılığıyla derslerine yönelik çalışmalar yapmış ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimi tecrübe etmişlerdir. Bu nedenle, araştırmacının uygulama öncesinde öğrencilerin çevrim içi eğitim becerilerine yönelik ek bir çalışma yapmasına gerek kalmamıştır.

3.4. DeneySEL İşlem Süreci

Uygulama öncesi deney ve kontrol sınıflarında “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” uygulandıktan sonra deney grubuna 5 hafta sürecek etkinlik ve uygulamalar ile ilgili araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama 6.sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında yer alan 5 kazanım üzerinde gerçekleşmiştir (MEB, 2018, s.22). (S.B.6.6.6 Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal

hayatta kadına verilen değeri fark eder.” şeklindeki kazanım hariç tutulmuştur.) MEB ortaokul 5,6 ve 7.sınıflar da sosyal bilgiler dersini haftalık 3 saat olarak belirlemiştir (MEB, 2024). Kazanımların her biri üç ders saati şeklinde planlıdır. Dolayısıyla her kazanım bir haftalık bir süreç anlamına gelmektedir. Ayrıca 2024-2025 sosyal bilgiler yıllık çerçeve planında (MEB, 2024) değişikliğe gidilerek, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile Üretim, Dağıtım, Tüketim Öğrenme Alanlarının yerleri uygulama izinlerine bağlı olarak zamansal nedenlerle değiştirilmiş ve etkinlikler buna göre planlanmıştır.

Araştırmacı ters yüz öğrenmenin yaygın uygulamasına paralel olarak önceden ilgili kazanımların her biri için konu anlatımına dayanan ders videoları çekmiş ve bunları şahsi Youtube kanalına yüklemiştir. Deney grubu öğrencilerine kanalı tanıtmış ve onlardan her hafta için araştırmacı tarafından belirtilen video ders içeriğinin izlenmesini istemiştir. Öğrencilerden video ders içeriklerini izlemelerinin yanı sıra videolarda anlamadıkları, sorun yaşadıkları yerleri not almaları, konuyla ilgili sınıfta sormak üzere sorular hazırlamaları gerektiğini de eklemiştir. Sürecin işleyişinde ön görülen sorunları azaltmak adına çalışmayla ilgili deney grubu öğrencilerinin velileri ile uygulama hakkında kısa bir toplantı yapılmış, öğrencilere aktarılanlar velilere de aktarılmıştır. Öğrencilerin ters yüz modelin önemsedığı sınıf dışı çalışmalarını takip etmeleri, teknolojik araçları verimli kullanmaları noktasında onları gerektiği anlarda yönlendirmeleri gerektiğine dair bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin her hafta araştırmacı tarafından belirtilen video ders içeriklerine dair tutum ve yaklaşımlarının ne olduğuna dair velilerle haftalık olarak iletişime geçileceği belirtilmiş ve velilerin de çözemediği sorunların oluşması durumunda araştırmacı ile iletişime geçmeleri hususunda karar kılınmıştır.

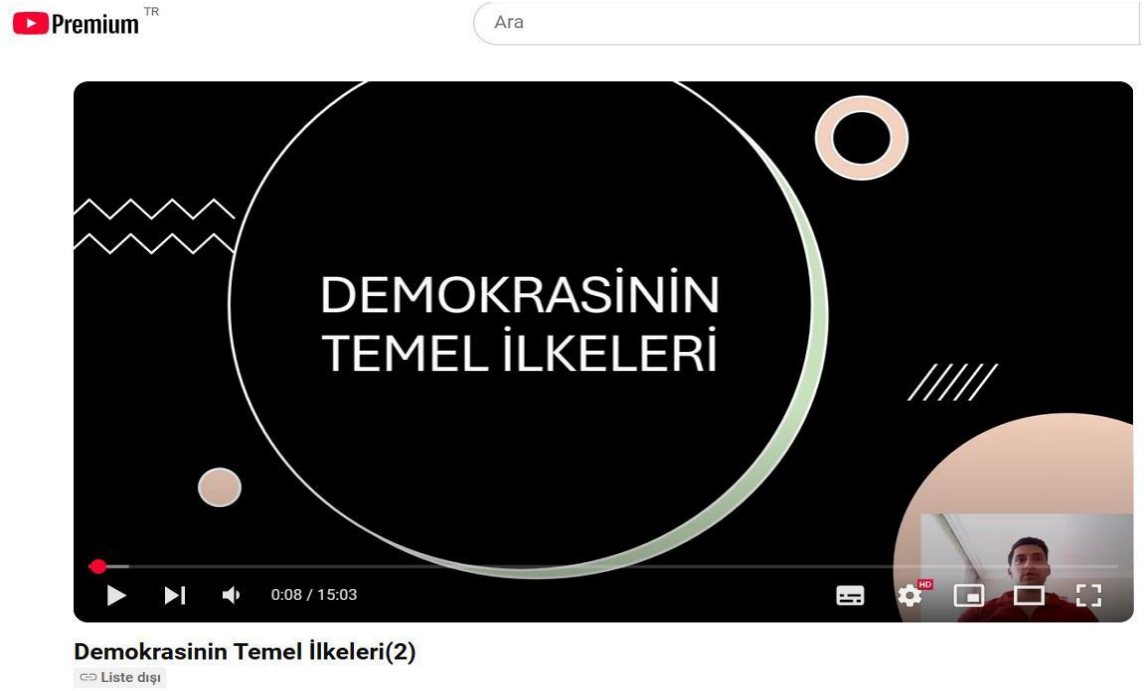
Haftalık 1+2 şeklinde programlanan sosyal bilgiler derslerinin 1 saatlik ders gününde video ders içeriğine dair öğrencilerin aldıkları notlar, sorular üzerinden konunun ne denli anlaşıldığı soru-cevap ile tespit edilerek araştırmacı-öğretmen tarafından video üzerinde anlatılan konunun genel bir tekrarı yapılmıştır. Bu sayede video ders içerikleri ve 1 ders saatinde sosyal bilgiler konuları sınıfa aktarılmış, kalan 2 ders saati problem çözme etkinliklerine ayrılmıştır. Ters yüz öğrenme modelini ilk kez uygulayacak olan araştırmacı uygulama sürecinde öngörülemez olası sorunları simüle etmek ve bunlara yönelik önlemler almak adına aynı okulda öğrenim görmekte olan 8.sınıf öğrencilerine ters yüz öğrenme modeli ile hazırladığı 1 haftalık ders planını uyguladı. Sınıf içi problem çözme etkinliklerinin yapılandırılması ve öğrenci günlük formu için

hazırlanan soruların düzeltilmesi süreci, araştırmacının uygulamaya hazırlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacı uygulama süresince kontrol grubunda ise aynı kazanımları geleneksel sınıf modeli çerçevesinde, her zamanki ders planlarına ve öğretim tekniklerine göre yürütmüştür.

1. Hafta



Şekil 2.4. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği videodan ekran görüntüsü



Şekil 2.5. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği ikinci videodan ekran görüntüsü



Diğer Yönetim Şekilleri(3)

Şekil 2.6. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.1 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü

Yukarıda verilen görseller araştırmacının Youtube kanalına öğrencilerin okul dışı zaman için hazırlayıp yüklemiş olduğu video ders içeriklerinden alınmıştır. Öğrencilere uygulamanın bir hafta öncesinden söz konusu videoların o haftaya hazırlık için izlenmesi izlenirken notlar alınması ve anlaşılmayan noktalara dair sorular hazırlanması istenmiştir. Programa göre 17.02.2025 Pazartesi günü olan 1 ders saatlik sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin videoları izleme durumları araştırmacı-öğretmenin sorduğu sorular üzerinde ölçülmeye çalışılmış, öğrencilerin hazırladığı sorulara cevaplar verilmiş ve videolarda anlatılan S.B 6.1.1 kazanımını anlatım yolu farklı yönetim şekilleri karşılaştırılarak aktarılmıştır. Kalan sürede öğrencilerin videoları izlerken aldıkları notlara ek olarak öğretmen tarafından konuya dair önemli kavramlar öğrencilere not ettirilmiştir. Dersin kazanımı öğrencilere bu şekilde verildikten sonra programda çarşamba günü bulunan 2 ders saatlik sosyal bilgiler dersi tamamen problem çözme etkinliklerine ve öğrenci günlükleri doldurmaya ayrılmıştır.

19.02.2025 Çarşamba günü gerçekleşen sosyal bilgiler derslerinde araştırmacı aşağıda görselde verilen problem senaryosunu dağıtmıştır.

GÜL'Ü GÜLDÜRMEK

Ceyda Öğretmen şube rehber öğretmeni olduğu sınıfı ile bir gezi düzenlemek istemişti. Sınıf epey zamandır böyle bir etkinlik bekliyordu. Dersler artık yormuş, havalar ısınmış, doğa canlanmıştı. Doğanın yeniden doğuşuna tanıklık ederken öğrencilerin içleri kıpır kıpır oluyordu. Ceyda Öğretmen bunu bildiğinden öğrencilerinin bu habere çok sevineceğini düşündü. Yine yoğun bir dersin ardından zil çalmasına 5 dakika kala konuyu gündeme getirdi. Öğrenciler sevinç çığlıkları attı. Planlar yapılmaya başlanmıştı bile. “Ben şunu getireceğim, ben bunu getireceğim, ben şunu...” Ceyda öğretmen gezi için pikniğe getirileceklerin listesini yaptıktan sonra geziye gidilecek araç için de belli bir miktar para gerektiğini belirtti. Öğrencileri evdeki durumları düşünmeksizin buna da olumlu dönüşler yaptılar.

İlerleyen günlerde Ceyda Öğretmen paraları toplama işlerini sürdürürken Gül parmağını kaldırarak söz istedi ve konuşmasında geziye katılamayacağını bildirdi. Herkes bu duruma üzülmüştü. Ceyda öğretmen Gül’e özel değil ise neden gelemediğini sınıf ile paylaşp paylaşamayacağını sordu. Gül biraz aşağıya, biraz öğretmenine sonra tekrar aşağıya bakındıktan sonra “Şu an ailem bu ücreti karşılayabilecek durumda değil öğretmenim” dedi. Ceyda öğretmen ise elini çenesine koydu ve hımm diye bir ses çıkardı.

Yukarıda verilen problem senaryosunda Gül’ün de geziye katılmasına yönelik aşağıdaki adımları gerçekleştiriniz.

- 1.Problemin Farkına Varma ve Tanımlama
- 2.Probleme Dair Çözüm Seçenekleri Belirleme
- 3.Seçenekleri Değerlendirme
- 4.Seçeneklerden Birisini Seçme

.....
.....
.....

Şekil 2.7. Araştırmacının Hazırladığı Problem Senaryolarından Birincisine Ait Ekran Alıntısı

Öğrencilerden problem senaryosunu okumalarını ve sadeleştirilmiş problem çözme basamaklarını adım adım uygulayarak etkinliği gerçekleştirmelerini istemiştir. Buna göre öğrenciler metni okuduktan sonra 1. Adım olarak metindeki problemin ne olduğunu, 2. adımda probleme dair çeşitli çözüm önerileri, 3.adımda probleme dair belirledikleri çözümlerin her birini avantajlı-dezavantajlı yönlerini ortaya koyarak değerlendirmelerini yazmalarını istemiştir. Son adımda ise bu değerlendirmelerden yola çıkarak çözüm seçeneklerinden birisini seçmelerini ve bunun sebebini yazmalarını istemiştir. Öğrenciler, problem çözümüne yönelik bireysel çalışmalar yürütmüş; bu süreçte araştırmacı, zaman zaman sınıfta dolaşarak, zaman zaman ise öğrencileri yanına çağırarak yönlendirme ve rehberlik sağlamıştır. İlk etkinliklerini tamamladıktan sonra tüm öğrenciler kendi yazdıklarını sınıf ile paylaşmıştır. Kalan süreçte araştırmacı öğrencilerden etkinlik kağıtlarını toplamış ve yerine *Öğrenci Günlük Formunu* dağıtmıştır.

1)Ders nasıl geçti, sana neler hissettirdi?

```
#####
#####
#####
#####
```

2)Derste neler yaptın?

```
#####
#####
#####
#####
```

3)Yapılan etkinlik/etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

```
#####
#####
#####
#####
```

4)Etkinlikteki problem durumu/durumları hakkında ne düşünüyorsun?

[illegible]

5)Etkinlikteki problem durumuna kendini yakın hissettin mi?

Şekil 2.8. Öğrenci Günlük Formuna Ait Ekran

6) Bu derste problemin çözümüne dair fikir üretebildin mi?

=====

=====

=====

=====

7)Ürettiğin fikri sınıf ortamında açıklayabildin mi?

```
#####
#####
#####
#####
```

8) Sınıfta problemin çözümüne dair üretilen fikirler hakkında ne düşünüyorsun?

```
#####
#####
#####
#####
#####
```

9)Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığınız problemlere çözümler üretmede etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?

[illegible]

Şekil 2.8. Öğrenci Günlük Formuna Ait Ekran Alıntısı

Araştırmacı öğrencilerden günlük kağıtlarında yer alan soruları samimiyetle cevaplamalarını istemiş, bu cevapların kimse ile paylaşılmayacağını belirtmiştir. Günlük formlarını öğrenciler doldurduktan sonra toplamış ve araştırmanın nitel kısmında kullanmak üzere dosyalamıştır. Kalan 4 haftada süreç benzer şekilde yürütülmüştür.

2. Hafta

24.02.2025 Pazartesi ve 26.02.2025 Çarşamba günleri gerçekleşecek olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere verilmesi planlanan S.B.6.6.2 *Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.* (MEB, 2018) şeklindeki kazanım için araştırmacı önceki haftadan öğrencilere Youtube kanalında izlemeleri gereken video ders içeriğini göstermiş ve 1.haftada olduğu gibi videoyu izlerken notlar alıp sorular hazırlamalarını istemiştir.



Üç Kuvvet: Yasama-Yürütme-Yargı

↳ Liste dışı

Şekil 2.9. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.2 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü

Pazartesi 1 ders saatlik süreçte öğrencilere kazanıma dair sorular soran araştırmacı konunun ne derece anlaşıldığını tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin aldıkları notları tek tek incelemiş ve her öğrencinin sorularını tek tek dinlemiştir. Ardından kazanıma dair genel bir konu anlatımı yapmış, öğrencilerin konuya dair önemli kavramları kendi notlarının yanına not almalarını sağlamıştır. Öğrencilerin kendi notlarında gözüne çarpan hatalara dair de açıklamalar yapmış ve bu yanlışların düzeltilmesini istemiştir.

Öğrenciler kazanıma yönelik istenilen seviyeye gelince araştırmacı 26.02.2025 Çarşamba iki ders saatlik süreçte 1.haftada olduğu gibi problem çözme etkinliğini yürütmüştür.

KARDEŞLER

Zülal ve Bilgehan iki kardeşler. Zülal lise 2.sınıfta öğrenim görmekteydi. Kardeşi Bilgehan ise liseye yeni başlamıştı. Ortaokul arkadaş ortamından çok çok farklı bir ortama yeni katılan Bilgehan ilk günlerde epey bocalamış ve kendisini yalnız hissetmişti. Hatta öyle ki okula gitmek istemediği günler olmuştu. Fakat ilerleyen günlerde yeni insanlarla tanışıp arkadaş oldukça okulunu sevmeye başlamış ve önceki arkadaşlarına duyduğu özlemi hafifletmişti. Bilgehan ders başarısına daima önem vermiş bir öğrenciydi. Bu yaşadığı uyum sürecinde bile derslerine aksatmamıştı.

Bilgehan'ın arkadaşlık ilişkileri koyulaştıkça tavırlarında da bazı değişiklikler olmaya başlamıştı. Bir gün ablası Zülal eve gelen Bilgehan'ın üstünden tuhaf bir koku aldı. Aslında aldığı kokunun ne olduğunu anlamıştı ama kendine bile itiraf edemedi. İlerleyen günlerde Zülal kardeşi Bilgehan'dan aynı kokuyu almaya devam etti. Fakat kardeşine bunu bir türlü konduramıyordu. Kendisine sormaya da çekindiğinden bir süre kendi kendini yiyip bitirdi. "Ne yapıp edip bunun gerçekliğini önce kendime kanıtlamalıyım sonra çaresini aramalıyım." Diye düşündü. Okulda Bilgehan'ı takip edecek, her hareketi izleyecekti. Bilgehan okul içerisinde çok fazla şüpheli hareket yapmıyor, teneffüslerde sakin bir şekilde arkadaşlarının yanında vakit geçiriyordu. Fakat okul paydos ettiğinde eve bir müddet geç geliyor, dışarıda vakit geçiriyordu. Zülal okul dışında da kardeşini takip etme kararı aldı. Son zil çaldıktan sonra Bilgehan arkadaş grubu ile okulun arka sokaklarına doğru ilerledi. Zülal ise bir hafiye edasıyla kardeşini takip etti. Sonunda Bilgehan ve arkadaşları bir kuytuda durdular ve ceplerinden bir şeyler çıkardılar. Zülal o an tüm şüphelerinin gerçek olduğunu anlayacağı şeyler gördü. Evet Bilgehan sigara kullanmaya başlamıştı. Zülal bu durum karşısında çok ama çok üzüldü ve endişeye kapıldı. Kardeşi daha yolun başındaydı. "Mutlaka bir şeyler yapmalıyım" diye geçirdi aklından.

Yukarıda verilen problem senaryosunda Zülal'in problemine yönelik aşağıdaki adımları gerçekleştiriniz.

- 1.Problemin Farkına Varma ve Tanımlama
- 2.Probleme Dair Çözüm Seçenekleri Belirleme
- 3.Seçenekleri Değerlendirme
- 4.Seçeneklerden Birisini Seçme

.....

.....

.....

.....

Şekil 2.10. Araştırmacının Hazırladığı Problem Senaryolarından İkincisine Ait Ekran Alıntısı

Buna göre araştırmacı Görsel 8'deki problem senaryosunu öğrencilere dağıtmış ve ilk hafta olduğu gibi basamakları sırası ile uygulamalarını istemiştir. Öğrenciler problem çözme adımlarını bireysel uygularken araştırmacı bu süreçte rehber pozisyonunda olmuştur. Öğrenciler yazdıkları ile ilgili geribildirim alma ihtiyaçları hissetmişler ve sık sık araştırmacıya yazdıkları ile ilgili sorular sormuşlardır. Tüm öğrenciler etkinlik kağıtlarını doldurduktan sonra teker teker yazdıklarını sınıf ile paylaşmışlardır. Paylaşım bittikten sonra araştırmacı *Görsel.6'daki Öğrenci Günlük Formlarını* dağıtmış ve öğrencilerden yapılan çalışma ile ilgili görüşlerini yazmalarını istemiştir. Toplanan günlük formları araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

3. Hafta

03.03.2025 Pazartesi ve 05.03.2025 Çarşamba günleri gerçekleşecek olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken 6.6.3.S.B Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder. (MEB, 2018) şeklindeki kazanım için araştırmacı önceki haftadan öğrencilere Youtube kanalında izlemeleri gereken video ders içeriğini göstermiş ve geride kalan haftalarda olduğu gibi videoyu izlerken notlar alıp sorular hazırlamalarını istemiştir.



Ara



yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurlar

Liste dışı

Şekil 2.11. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.3 numaralı kazanım için yüklediği üçüncü ders videosundan ekran görüntüsü

İki haftada yapılan uygulama devam ettirilmiş, pazartesi bir ders saatlik süreç tamamen kazanımın öğrenciler tarafından kavranmasına, video ders içeriğini izlerken aldıkları notlara, hazırladıkları sorulara yönelik ders anlatımına ayrılmıştır. Araştırmacı, video ders içeriklerinin sınıf ortamında yapılan ders içerikleri kadar verimli olmasa da videoların üstüne sınıf içinde öğretmen tarafından yapılan kısa konu anlatımı (tekrar), soru cevap etkinliği ve öğrencilerin hazırladıkları sorulara cevap verme süreçlerinden sonra kazanımların verilmesinde etkili olduğunu gözlemlemiştir.

05.03.2025 Çarşamba günü gerçekleşen iki ders saatlik süreç problem çözme etkinliğine ayrılmıştır.

DÖRT ARKADAŞ

İpek, Bahar, Ali ve Sertap hem okulda hem mahallede arkadaşlık yapan 4 çocuktular. Genellikle çok iyi geçinirler ve birlikte bir sürü etkinlik yaparlardı. Yıllardır süren bu arkadaşlıklarında çok nadiren birbirleri ile küsmüşler ve çatışma yaşamışlardı. Fakat yaşları büyüdükçe karakter özelliklerinde değişiklikler yaşamaya başlamışlar ve arkadaşlıkları farklı bir evreye girmişti. İpek yaşı ilerledikçe baskın bir karakter olmaya başlamış ve diğer arkadaşlarını her konuda yönlendirme girişiminde bulunmaya başlamıştı. Ali ise biraz daha içine kapanması ile İpek'in söylediklerin pek dışına çıkamaz olmuştu. Fakat Bahar ne baskın karakter ne de Ali gibi içine kapanıktı. İpek'in her türlü konuda kendi istediğini yaptırmaya çalışması, diğerlerinin isteklerini dikkate almaması, demokratik olmayışı Bahar'ı epey rahatsız ediyordu. Fakat Sertap da Ali gibi bu durumdan pek rahatsız değildi. Bu yüzden de İpek Sertap ve Ali'yi kolayca yönlendirebiliyor fakat her seferinde Bahar'ın itirazlarına tosluyordu. Bu çekişmeler bir süre devam ettikten sonra İpek ve Bahar'ın arası iyice açıldı. Fakat İpek Ali ile Sertap'ı yanına çekmek için onlara "Ben Bahar ile küstüm, siz de küsün yoksa sizinle konuşmam" demişti. Bunun üzerine Ali ve Sertap da Bahar'dan uzaklaştılar. Bahar kendini dışlanmış ve yalnız hissediyordu. Başına neden bunların geldiğini ve bu durumu nasıl düzeltebileceğini düşünüyordu.

Yukarıda verilen problem senaryosunda arkadaş grubunun problemine yönelik aşağıdaki adımları gerçekleştiriniz.

- 1.Problemin Farkına Varma ve Tanımlama
- 2.Probleme Dair Çözüm Seçenekleri Belirleme
- 3.Seçenekleri Değerlendirme
- 4.Seçeneklerden Birisini Seçme

.....
.....
.....
.....

Şekil 2.12. Araştırmacının Hazırladığı Problem Senaryolarından Üçüncüsüne Ait Ekran Alıntısı

Bu doğrultuda araştırmacı *Görsel 10*'daki problem senaryolarını tüm öğrencilere dağıtmış ve öğrenciler bireysel bir şekilde araştırma için uyarlanmış problem çözme basamaklarını uygulamışlardır. Bu süreçte araştırmacı rehber rolünde olmuş ve öğrencilerin etkinlikle ilgili sorularını cevaplayarak yol göstermiştir. Etkinlik bitiminde her öğrenci yazdıklarını sınıf ile paylaşmıştır. Son olarak *Görsel 5*'teki *Öğrenci Günlük Formları* öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra araştırmacı formları dosyalamıştır.

4. Hafta

10.03.2025 – 12.03.2025 tarihleri arasında gerçekleşecek 1+2 saatlik sosyal bilgiler dersleri için önceki haftalardaki uygulama adımları aynı şekilde izlenmiştir. S.B.6.6.4 numaralı “Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.” Kazanımı için araştırmacı öğrencilerle bir hafta önceden izlemeleri gereken video ders içeriğini paylaşmıştır. Öğrencilerden gelecek hafta için video ders içeriği ile gerekli çalışmaları yapmalarını istemiştir.



Şekil 2.13. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.4 numaralı kazanım için yüklediği dördüncü ders videosundan ekran görüntüsü

10.03.2025 Pazartesi günü gerçekleşen sosyal bilgiler dersi kazanım kavramaya yönelik çalışmalar ile geçmiş, öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmeleri düzeltilmiş, kendi aldıkları notlara ek olarak öğretmen tarafından notlar aldırılmıştır. Öğretmen kazanıma dair genel bir tekrar yaparak dersi sonlandırmıştır.

12.03.2025 Çarşamba günü yapılan sosyal bilgiler dersinde araştırmacı hazırlamış olduğu problem senaryosunu öğrencilere dağıtmış ve ortaokul öğrencileri için uyarlanan problem çözme basamaklarını uygulamalarını istemiştir.

ALİ BURADA

Ali son derse hiç odaklanamıyordu. Öğretmeni Seher Hanım'ın tahtaya yazdıklarına dikkat kesilemiyor, söylediklerini duyamayacak kadar başındaki sorunu düşünüyordu. İçine sıkıntı olan bu sorunu bir şekilde çözmeliydi ama nasıl? Ders boyunca düşündü, düşündü ve en sonunda tek başına üstesinde gelemeyeceğini anladı. En iyisi dürüst bir şekilde derdini ailemle paylaşmak diye geçirdi aklından. Evet ~~evet~~, anne ve babasını karşısına alacak ve olanları bir ~~bir~~ anlatacaktı. Onlar Ali'den çok daha uzun süreden beridir hayattalardı. Mutlaka buna benzer bir durum yaşamışlar ve bu tecrübeleri sayesinde yardım edebilirlerdi.

Bu derin düşüncelerinden kuvvetli zil sesi ile uykudan uyanır gibi uyandı. Ağır ağır çantasını topladı ve arkadaşları ile diyalog kurmadan dalgın dalgın eve doğru yürümeye başladı. Mevsim kış olduğundan hava kararmaya başlamıştı. Dışarı da epey soğuktu. Bu soğuk ve kararmakta olan hava Ali'nin içindeki sıkıntıyı katlamıştı. Yol boyunca da ailesinin derdine verecekleri tepkiyi düşündü. Acaba kızacaklar mıydı? Yardım edecekler miydi? Eğer onlar da yardım etmezse zaten kimden yardım alabilirdi ki? Kendi başına çözmekten başka seçeneği kalmazdı. Ama şimdilik bunları düşünmek için erken diye geçirdi içinden. Ailesinin ona yardım edeceğinden şüphesi yoktu.

Eve vardığında annesinin akşam yemeği hazırlıklarında olduğunu gördü. Babasının nerede olduğunu sorduğunda 10 dakikaya evde olacağını öğrendi. Üstünü değiştirmek için odasına geçti ve derdini akşam yemeğinde açmanın planlarını yaptı. Biraz sonra Ali zilin sesini duyup da salona geçtiğinde babasının gelmiş olduğunu gördü. İçinde ciddi bir sıkıntı vardı. Bir an önce anlatıp rahatlamak istiyordu. Fakat yemek esnasında anne ve babasının kendi aralarında sohbeti bölüp bir türlü araya giremedi. Her girişimi başarısız oldu. Çare yoktu yemekten sonra salonda ailecek çay içilirken anlatacaktı. Yemek masasından derdini anlatamamış olmanın sıkıntısıyla ayrıldı.

Yemek sonrası ailecek salonda çay içmek için toplanıldı ve bu Ali'nin beklediği andı. Herkes çayını alıp rahatına erdiğinde Ali annesine hitaben cümleye girişti. Annesi ise gözünü telefondan kaldırmadan çıkardığı "huşu" sesi ile Ali'ye onu dinlediğini ifade etmişti. Fakat Ali biraz eveleyip geveledikten sonra annesinin kendisini pek fazla dinlemediğini fark etti. Zaten derdini anlatma konusunda cesaretinin zayıf olması üzerine bir de bu durum onu iyice umutsuzluğa sürüklemişti. Ama yılmadı bu kez da babasına doğru konuyu açmayı yeltendi. Babası o sırada birkaç gündür soluksuz bir şekilde okumakta olduğu romanına dalmıştı. O da annesine benzer bir tutum içindeydi. Birisi telefona birisi kitaba dalmış ve Ali'yi unutmışlar gibiydi. Ali içindeki sıkıntıyı dökememiş olmanın şışkinliği ile bir "offf" çekti ve başı önde odasına çekildi. Uzun bir süre gözüne uyku girmedi. Anne ve babasının bu tutumları üzerine ve sonra da derdini nasıl çözeceğini düşündü. Bu düşüncelerle uykuya dalan Ali gece boyunca olmayacak kabuslar gördü.

Yukarıda verilen problem senaryosunda Zülal'in problemine yönelik aşağıdaki adımları gerçekleştiriniz.

- 1.Problemin Farkına Varma ve Tanımlama
- 2.Probleme Dair Çözüm Seçenekleri Belirleme
- 3.Seçenekleri Değerlendirme
- 4.Seçeneklerden Birisini Seçme

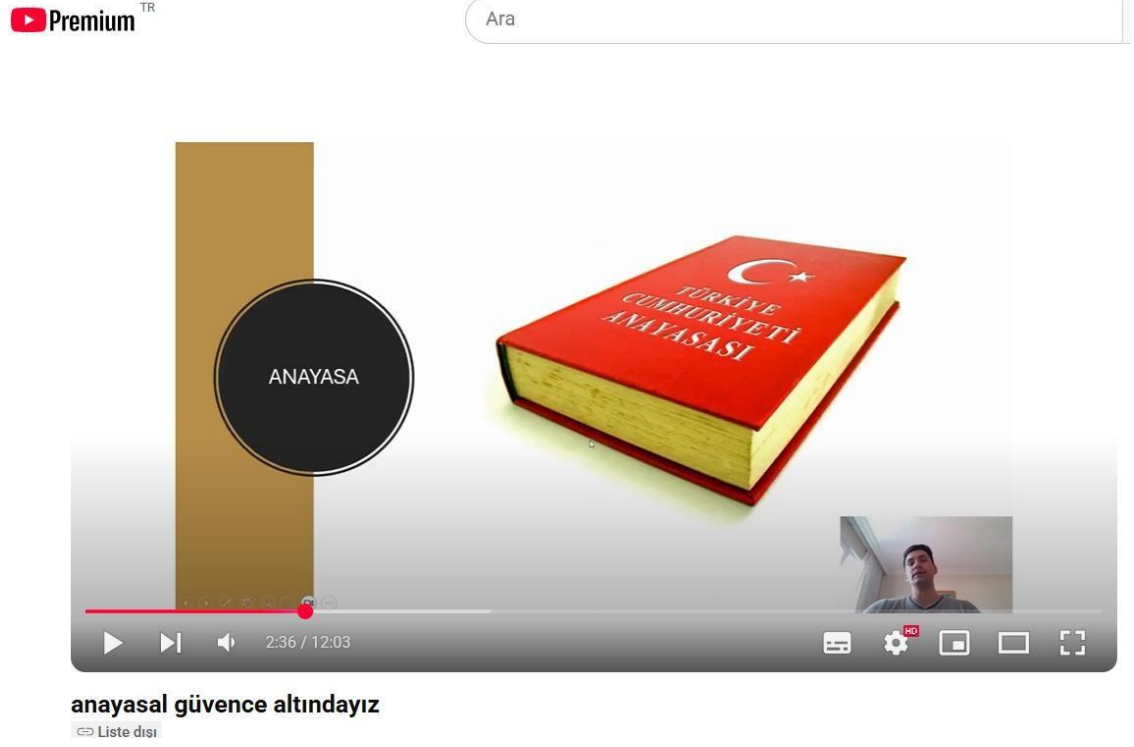
Şekil 2.14. Araştırmacının Hazırladığı Problem Senaryolarından Dördüncüsüne Ait Ekran Alıntısı

Araştırmacı süreçte her öğrenciye bireysel olarak rehberlik etmiş, sorularını cevaplamıştır. Uyarlanmış problem çözme basamaklarını uygulayan öğrenciler yazdıklarını sınıf ile paylaşmışlardır. Araştırmacı ortaya atılan fikirlerin üstüne genel bir değerlendirme yapmıştır. Problem çözme etkinliğini sona erince *Öğrenci Günlük Formları* öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

5. Hafta

17.03.2025 – 19.03.2025 tarihleri arasında yapılan 3 ders saatlik sosyal bilgiler derslerinin 17.03.2025 Pazartesi gerçekleşen bir ders saatinde öğretmen yıllık planında

bu tarihler arasında yer alan *S.B 6.6.5 Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının güvence altında olduğunu açıklar.* (MEB, 2018) şeklindeki kazanım için hazırlamış olduğu video ders içeriğini öğrencilerine bir hafta önceden göstermiş ve gelecek ders için videoyu izleyerek hazırlıklar yapmalarını istemiştir.



Şekil 2.15. Araştırmacının Youtube kanalına MEB (2018) S.B 6.6.5 numaralı kazanım için yüklediği beşinci ders videosundan ekran görüntüsü

Derse videoyu izleyerek gelen öğrenciler hazırladıkları soruları ve anlamadıkları yerleri öğretmenlerine bu 40 dakikalık derste sormuşlardır. Öğretmen kazanıma dair genel bir tekrar yaptıktan sonra öğrencilerin sorularına cevaplar vermiş ve anlaşılmayan yerlere dair açıklamalar yapmıştır. Önemli noktalara dair notlar aldırılmıştır. 17.03.2025 tarihinde gerçekleşen 2 saatlik sosyal bilgiler dersinde araştırmacı tarafından hazırlanan problem senaryosu üzerinden problem çözme etkinliği yapılmıştır.

ANNE VE OĞUL GEZİYOR

Fatih çok heyecanlıydı. İlk defa farklı bir şehirde gezintiye çıkmıştı. 10 yaşında olmasına rağmen bu onun yaşadığı yerden ilk ayrılışıydı. Her ne kadar yanında annesi olsa da gezinmekte olduğu şehrin büyüklüğü ve kalabalıklığı biraz gözünü de korkutmuştu. Fatih'in annesi önceden şehrin önemli yerlerine bakmış ve bir gezi planı yapmıştı. Anne ve oğul önemli müzeleri, camileri, parkları gezdikten sonra şehrin tarihi kapalı çarşısına vardılar. Fatih "anne burası tam sana göre, ilgi duyacağın birçok dükkân var". Dedi. Annesi oğlunu son derece haklı bulmuştu. İçini çocukça bir heyecan kaplamıştı. Adeta kendini kaybetmiş gibi o dükkândan o dükkâna mekik dokuyordu. Kapalı çarşı o ana kadar gezdikleri en kalabalık yerdı. Fatih'in gözü bir an vitrinde tüm mükemmelliği ile duran oyuncak araba koleksiyonuna daldı. Burası bir oyuncak koleksiyoncusuydu. Sadece arabalar değil türlü türlü oyuncaklar vardı. Hayran hayran dükkânın içine bakan Fatih, dalgınlığından uyandığında etrafına bakındı, gözleri annesini aradı, ileri geri yaptı ama annesini bulamadı. Çok korkmuştu. Etrafına öylece bakınıyordu. Gözlerinin dolduğunu hissetti. Ne yapacağını bilemez bir haldeydi. Gözyaşları sıcak sıcak yanaklarını ıslatıyordu.

Yukarıda verilen problem senaryosunda Zülal'in problemine yönelik aşağıdaki adımları gerçekleştiriniz.

- 1.Problemin Farkına Varma ve Tanımlama
- 2.Probleme Dair Çözüm Seçenekleri Belirleme
- 3.Seçenekleri Değerlendirme
- 4.Seçeneklerden Birisini Seçme

.....

.....

.....

Şekil 2.16. Araştırmacının Hazırladığı Problem Senaryolarından Beşincisine Ait Ekran Alıntısı

Öğrenciler bireysel olarak problem senaryosuna yönelik uyarlanan problem çözme basamaklarını uygulamışlardır. Araştırmacı bu süreçte sınıf içerisinde gezerek öğrencilere rehberlik etmiş basamakları sağlıklı gerçekleştirebilmeleri için yol göstermiştir. Her öğrenci bitirdiğinde yazdıklarını sınıf ile paylaşmıştır. Ardından probleme dair araştırmacı tarafından genel bir değerlendirme yapılmış, en iyi çözüm önerileri tahtaya yazılarak üzerlerine konuşulmuştur.

Problem çözme etkinliği bittikten sonra tüm öğrenciler *öğrenci günlük formunu* doldurmuş, toplanan formlar araştırmacı tarafından araştırmanın nitel verilerinde kullanılmak üzere dosyalanmıştır.

Uygulama Sürecinin Sonu

Deneysel süresince kontrol grubuna aynı tarih aralığında bulunan derslerde sosyal bilgiler dersi geleneksel sınıf modeli ile gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda deney ve kontrol gruplarına son test olarak *Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri* yeniden uygulanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırması olan bu çalışmada nicel veriler için “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” (ÇPÇE), nitel veriler için “Öğrenci Günlük Formu” kullanılmıştır.

3.5.1. Çocuklar için problem çözme envanteri

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde kazandırdığı sınıf içi zamanda problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada ön test ve son test olarak *Çocuklar için Problem Çözme Envanteri* uygulanmıştır. Bu ölçek ilköğretim düzeyinde eğitim gören çocukların problem çözme becerilerini ölçmek adına Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde İzmir ilinin Buca ilçesinde farklı kültürel ve ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören ortaokul kademelerindeki 568 öğrenci ile çalışılmıştır.

ÇPÇE, toplam 24 maddeden oluşan ve üç alt faktöre ayrılan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla şu şekildedir:

1. Problem Çözme Becerisine Güven:

12 maddeden oluşan bu alt boyutta öğrencilerin problem çözme durumlarında kendilerine güvenlerinin ne düzeyde olduğunu ölçen maddeler bulunmaktadır. Bu faktördeki maddeler problem çözme sürecinde kararlılık, yaratıcı düşünme ve problem çözme sürecine bağlılık gibi unsurlar içerir.

2. Öz Denetim

7 maddeden oluşan bu alt boyutta problem senaryolarında öğrencilerin kendilerini yönetebilme, otokontrol, duygularına hakimiyet düzeylerini ölçen maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler aynı zamanda problem karşısında moral kaybı, motivasyon düşüklüğü ve karamsarlık gibi durumları da ele almaktadır.

3. Kaçınma

5 maddeden oluşan bu alt boyutta öğrencilerin problem durumları karşısında kaçınma, erteleme ve sorumluluk almama gibi eğilimlerini ölçen maddeler yer almaktadır.

3.5.1.1. Geçerlik

Geçerlikle ilgili literatürde farklı tartışmalar olmasına rağmen (örneğin: geçerlik türleri) üzerinde uzlaşılan önemli noktalarından birisi testin kendisinin bir özelliği olduğu değil test sonuçlarından elde edilen puanlara dair yapılan yorum ve çıkarımlarla ilgili olduğudur (Cizek, 2015). Dolayısıyla geçerlik bir ölçme aracından elde edilen puanların, ne amaçla kullanıldığı ve nasıl yorumlandığı ile ilgili olarak bu kullanım ve yorumların ne kadar doğru ve uygun olduğunu gösteren bilimsel temeldir (Bademci, 2019). Bu doğrultuda ÇPÇE'yi geliştiren akademisyenler geçerlik çalışmalarında maddelerin hangi faktörler altında toplandığını görmek için açımlayıcı faktör analizi kullanmışlardır. Faktör analizinden önce ön koşul testlerinden KMO ve Barlett Testi'ni uygulamışlar, $KMO = 0.85$, Barlett Test ($p < .001$) sonuçlarını elde etmişlerdir. 64 madde ile başlayan faktör analiz sürecinde başlangıçta 19 faktör belirlenmiş neticede 3 faktörde karar kılmışlardır. İlk analiz sürecinde 23 madde elenmiş, 41 madde ile yeniden analiz yapmışlar, bu kez de 17 madde elemişler ve kesin olarak 24 madde belirlemişlerdir.

Tablo 3.2. Faktör Analizi Sonucu oluşan Faktörler, İçerikleri ve Madde Sayıları

Faktör Adı	İçerik	Madde Sayısı
F1: Problem çözme becerisine güven	Sabır, kararlılık, çözüm odaklılık	12
F2: Öz denetim	Duyguları kontrol etme, karamsarlıkla baş etme	7
F3: Kaçınma eğilimi	Sorumluluktan kaçma, erteleme, pes etme	5

3.5.1.2. Davranış değerlendirme ölçeği ve faktör dağılımı

Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde beşli değerlendirme kriterine sahip olan ölçekte maddeler de “Problem Çözme Becerisine Güven”, “Öz Denetim” ve “Kaçınma” şeklinde alt boyutlara ayrılmıştır.

Tablo 3.3. Alt boyutlara ait maddeler ve tersine çevrilme durumları

Faktör	İlgili Maddeler	Ters Çevrilme Durumu
Problem Çözme Becerisine Güven	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23	Hayır
Öz Denetim	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14	Evet (Ters çevrilecek)
Kaçınma	16, 18, 20, 22, 24	Evet (Ters çevrilecek)

Faktör analizi sonuçlarında; açıklanan varyans: Faktör 1 için %19,77, Faktör 2 için %12,99, Faktör 3 için %9,49 ve toplam için %42,26 değerlerini elde etmişlerdir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından elde edilen 3 faktörlü yapıya doğrulayıcı faktör analizi uygulamışlar ve neticede; $\chi^2=621.05$, $df=249$, $\chi^2/df = 2.49$, $RMSEA = .051$, $CFI = .90$, $GFI = .92$, $NNFI = .87$ değerlerini elde etmişlerdir. Elde edilen veriler ışığında ölçeği geliştirenler yapı geçerliğini DFA ile istatistiksel olarak desteklemişler ve ölçeğin çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmede geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.5.1.3. Güvenirlilik

Güvenirlilik bir ölçeğin tutarlılığı ile ilgilidir. Aynı ölçeğin farklı zamanlarda farklı uygulamaları yakın sonuçlar vermesi ölçeğin tutarlı olduğunu dolayısıyla güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. Birbirinden bağımsız ölçümlerde elde edilen yakın ve istikrarlı sonuçlar ölçeğin ölçmek istediği unsurları hatasız bir şekilde ölçme kapasitesini gösterir (Çakmur, 2012). Ölçeğin güvenilirliği çeşitli yöntemlerle belirlenir. Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı ve Test-Tekrar Test yöntemi bu yöntemlere örnek verilebilir. (Ercan ve Kan, 2004). ÇPÇE’nin güvenirliliğinin ortaya koyulmasında da ölçeği geliştirenler bu iki yöntemi kullanılmışlardır. Cronbach Alfa değeri iç tutarlılıkla

ilgilidir ve güvenilirlik belirlemede yaygın kullanılan yöntemlerden birisidir. Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değerler alır ve en az 0.70 beklenir. Alfa katsayısını beklenen değerden düşük çıkması maddelerin birbirleri ile tutarlı olmadığını gösterir (İslamoğlu ve Alınışık, 2016; s.156). Test-tekrar test yöntemi ise ölçeğin belirlenen bir gruba farklı zamanlarda uygulanması ve ortaya çıkan sonuçların karşılaştırılması ile elde edilen bir güvenilirlik katsayısıdır. 0 ile 1 arasında puanlar alır ve 1 yaklaştıkça iki uygulama puanları arasında yakınlık olduğu, 0 yaklaştıkça puanların farklılaştığı anlamı çıkar. Elde edilen katsayı aynı zamanda kararlılık katsayısı olarak da geçer (Büyüköztürk, 2016). ÇPÇE’yi geliştirenler ölçeğin güvenilirliğini sınamak için bu iki yöntemi kullanmışlardır. Ölçeğin tamamı için elde ettikleri Cronbach Alpha Katsayısı 0,80’dır ve bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu yöntemi alt faktörler için de ayrı ayrı uygulamışlar ve şu sonuçlara ulaşmışlardır;

Tablo 3.4. ÇPÇE Alt Faktörleri için Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri ve Yorumları

Alt Faktör	Cronbach Alpha Katsayısı	Güvenirlik Düzeyi
Problem Çözme Becerisine Güven	0,85	Yüksek
Öz Denetim	0,78	Orta-Yüksek
Kaçınma	0,66	Düşük
Tüm Ölçek	0,80	Yüksek

Ölçeğin geliştirenler “Kaçınma” alt boyutunun 0,70’in altında çıkmasını ölçeğin uygulandığı grubun homojenliğine ve madde sayılarının düşük oluşuna bağlamışlardır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarını elde etmek için 4 hafta arayla farklı gruplara uygulanmış elde edilen puanların karşılaştırılması üzerine şu sonuçlara ulaşmışlardır;

Tablo 3.5. ÇPÇE Alt Faktörleri için Test-Tekrar Test Katsayısı Değerleri ve Yorumları

Alt Faktör	Test-Tekrar Test Katsayısı	Güvenirlilik Düzeyi
Problem Çözme Becerisine Güven	0,84	Yüksek
Öz Denetim	0,79	Orta-Yüksek
Kaçınma	0,70	Kabul Edilebilir Sınırdadır
Tüm Ölçek	0,85	Yüksek

Test-tekrar test sonuçlarının hem ölçeğin genelinde hem de alt faktörlerde yüksek çıkması zaman için kararlılığı olan bir ölçek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla sonuç olarak ÇPÇE'nin hem iç tutarlılık katsayılarının hem de kararlılık katsayılarının yüksek çıkması güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Yapılandırılmış öğrenci günlük formu

Nitel araştırma insanlığın geliştirdiği sosyal sistemlere, yapılara ya da insanların salt bireysel özelliklerine ve bu özelliklerin sınırlarına dair veriler elde etmemizi sağlayan bir veri üretme sistematiğidir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada nicel veriler nitel veriler ile desteklenmesi amaçlanmış, bunun için de araştırmacı tarafından araştırmanın nitel verilerini elde etmek için “öğrenci günlük formu” başlığıyla bir yapılandırılmış katılımcı günlük formu geliştirilmiştir. Bu form her problem çözme etkinliğinin ardından öğrencilere dağıtılmış ve o gün yapılan etkinliğe dair soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir.

Söz konusu katılımcı günlükleri geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış, benzer nitelikte hazırlanan formlar analiz edilerek çalışmanın amaçlarına uygun, öğrencilerin yapılan problem çözme etkinliğine dair duygu ve düşüncelerini, sınıf içerisinde fikirlerini rahatça ifade edip etmediğini ve arkadaşlarının ürettiği fikirlere dair görüşlerini irdeleyen bir form hazırlanmıştır. Katılımcı günlükleri formu hazırlandıktan sonra birden fazla akademisyen görüşleri alınmış, verilen öneriler üzerine hazırlanan ilk halinde birtakım değişiklikler yapılmış, 2 soru çıkartılmış ve bazı sorularda değişimlere gidilmiştir. Formun elde edilen son haline işlerlik kazandırmadan evvel belirlenen iki öğrenci ile deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada yer alan öğrenciler

araştırmanın gerçekleştirildiği deney ve kontrol gruplarında yer almamıştır. Öğrencilere öncelikle problem çözme etkinliklerinden biri seçilip uygulanmış ve sonrasında *öğrenci günlük formu* verilmiştir. Verdikleri cevaplar incelendikten sonra bazı sorularda yeniden ufak değişikliklere gidilmiş fakat soru sayısı eksiltilip artırılmamıştır. Böylelikle 9 sorudan ve araştırmanın nitel verilerini toplamak için kullanılan *yapılandırılmış öğrenci günlük formunun* son haline ulaşılmıştır. Formlar her hafta plan dahilinde uygulanan problem çözme etkinliklerinin ardından verilmiştir. Dolayısıyla nitel veriler süreç içerisinde toplanılmıştır.

3.6. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonunda ön test- son test olarak uygulanan Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Envanteri sağlamıştır. Uygulama sürecinde gerçekleşen problem çözme etkinlikleri öncesinde çocukların problem çözme becerilerinin durumları ile etkinliklerin sonrasında problem çözme becerisi durumlarındaki farkın ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Analiz yalnızca deney grubu ile sınırlı kalmamış, benzer sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel yapılardan oluşan ve akademik başarı ortalamaları aynı olacak şekilde oluşturulan kontrol grubunun ön test – son test puanları analize dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce her bir değişkenin normallik durumu incelenmiştir. Bu amaçla, her alt boyuta ait ön test ve son test puanlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş; dağılımın normal olup olmadığı değerlendirilmiştir. Analizlerde ± 1.5 aralığı normallik sınırı olarak kabul edilmiştir.

Normallik testleri sonucunda dağılımın normal olduğu belirlenen alt boyutlarda parametrik testler, normal dağılmadığı belirlenen alt boyutlarda ise nonparametrik testler kullanılmıştır.

Buna göre:

- Grupların ön test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla, normal dağılım gösteren alt boyutlarda bağımsız örneklem t-testi, normal dağılmayan alt boyutlarda ise Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki ön test–son test farklarını belirlemek için, normal dağılım gösteren alt boyutlarda eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired samples t-test), normal dağılmayan alt boyutlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasında yine veri dağılımına uygun olarak bağımsız örneklem t-testi ve Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.
- Son olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test–son test fark puanları (delta puanlar) arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için, normal dağılım gösteren alt boyutlarda bağımsız örneklem t-testi, normal dağılmayan alt boyutlarda Mann–Whitney U testi kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar %95 güven düzeyinde ($p < .05$) anlamlılık kriterine göre değerlendirilmiştir. Analizler sırasında gruplar arasındaki farkların yönünü belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma, varyans ve standart hata değerlerinden de yararlanılmıştır.

3.7. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek adına araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğrenci Günlük Formları* kullanılmıştır. Bu formlar 5 hafta süren uygulama süreci boyunca her haftaya bir tane olacak şekilde dağıtılmış ve araştırmacı tarafından dosyalanmıştır. Elde edilen veriler nitel verilerin analizinde kullanılan tekniklerden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizi; parçalar halinde elde edilen görsel, yazılı veya sözel malzemelerin bütüncül bir anlam oluşturmak adına tasnif edilmesi, yorumlanması ve çözümlenmesidir. Tüm bu süreçlerden sonra başlangıçta parça parça toplanan veriler neticede anlamlı bir bütüne dönüştürülmüş olur (Miles ve Hubermann, 2014 s.85-86).

Nitel veri analizi yöntemlerinden olan ve bu çalışmada da kullanılan betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler tasnif ve kategorize edilerek anlamlı bir bütüne ulaşılmaya çalışılır. Elde edilen anlamlı bütünün araştırmanın sorularına cevap vermesi amaçlanır. Araştırma katılımcılarının veri toplama aracında verdikleri cevaplar yansız bir şekilde ele alınır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da tasnif ve kategorizasyon adına

her bir soruya uygun temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşan tema ve kodlar dahilinde öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar titizlikle incelenmiş ve ilgili temanın koduna yerleştirilmiştir. Yapılan bu tasnif çalışması bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aynı zamanda katılımcı öğrencilerin öğrenci günlük formuna verdikleri cevaplara doğrudan çalışmada yer verilmiştir. Cümlelerin öncesinde öğrencilerin isimleri değil “KÖ5”, “KÖ6” (katılımcı öğrenci) şeklinde numaralar kullanılmıştır.

3.7.1. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları

Nitel araştırma kişilerin bireysel ya da toplumsal ortamlarda ortaya çıkardıkları dinamikleri, olguları araştırmacının yorumlamasını merkeze alarak ortaya koyulması sürecidir. Araştırmacı yaptığı gözlem ve detaylı incelemeler ile ortaya bütüncül bir anlam koymayı hedefler. Nicel araştırmalarda olduğu gibi genellemelere değil konu özelinde olguların anlaşılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma süreçlerinde elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için *İnandırıcılık*, *Aktarılabilirlik*, *Tutarlılık* ve *Teyit Edilebilirlik* gibi kriterler ele alınır (Ravitch ve Carl, 2019). Bu kriterlerin sağlanması için kendi içlerinde de bir dizi uygulama yapılmaktadır;

Tablo 3.6. Nitel Verilerin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları için Kullanılan Kriterler ve Kriterleri Sağlama Yolları (Ravitch ve Carl, 2019)

Kriterler	Sağlama Yolları
İnandırıcılık	Uzun zamanlı etkileşim, detaylı veri toplama, Çeşitleme, Katılımcı doğrulaması
Aktarılabilirlik	Ayrıntılı betimleme, Amaçlı örnekleme
Tutarlık	Tutarlık İncelemesi
Doğrulanabilirlik	Doğruluk İncelemesi

Tabloda belirtilen geçerlik ve güvenirlik belirleme kriterleri doğrultusunda bu araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliği için yapılan uygulamalar şu şekilde ifade edilebilir;

- Son yıllarda literatürde çokça rastlanan karma yöntem araştırmalarının sayılarının artmasının bir sebebi de hiç şüphesiz araştırmada elde edilen verilerin doğruluğunu artırmaktır. Bu araştırmada karma yöntem araştırması kullanıldığı için nitel ya da nicel veriler ile sınırlı kalınmamıştır. Ön test – son test olarak uygulanan ÇPÇE’den elde edilecek nicel verileri desteklemek amacıyla “Öğrenci Günlük Formu” aracılığı ile nitel veriler elde edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan “Öğrenci Günlük Formu” geliştirilirken uzman görüşleri alınmış ve görüşlere göre form düzenlenmiştir. Ayrıca uzman görüşü ile oluşturulan form ile pilot uygulaması yapılmış, uygulama sonucu forma son hali verilmiştir.
- Nitel veri toplama aracı günlük formları araştırmacı tarafından bizzat katılımcılara verilmiştir. 5 haftalık planlanan süreçte her hafta öğrenciler tarafından formlar doldurulurken, araştırmacı-öğretmen sınıfta bulunmuş, formların doldurulmasına rehberlik etmiş ve veri kaybını önlemeye çalışmıştır. Elde edilen formlar her hafta özenle dosyalanmıştır.
- Araştırmanın nitel veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama sürecinde toplanılan nitel verilerin değerlendirilmesi ve analiz edilmesi, analiz edilirken kullanılan stratejiler için daima uzman görüşlerine başvurulmuş ve süreçler bu görüşlere göre yürütülmüştür.
- Araştırmada elde edilen bulgular katılımcı öğrencilerin düzeyine indirgenerek paylaşılmış ve bulgulara dair görüşleri alınmıştır. Çalışma bittikten sonra da araştırmacı aynı öğrencilerin derslerine girmeye devam etmiştir. Dolayısıyla iletişimin bu denli güçlü bir şekilde devam ediyor olması bulguların katılımcı öğrenciler tarafından teyidi için önem arz etmektedir.
- Nitel verilerin analizi kullanılan kod ve temaların oluşturulması için araştırmacı literatürdeki benzer çalışmaları incelemiş ve araştırmanın farklı ortamlara aktarılabilirliğine katkı sağlamak adına bu benzer çalışmalarda kullanılan kod ve temalara paralel temalar kullanmıştır.

- Oluşturulan kod ve temalar aracılığı ile nitel veriler titiz bir şekilde sınıflandırılmış, analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar bulgular kısmına yansız bir şekilde aktarılmıştır.
- Yapılandırılmış günlük formları, katılımcı öğrencilerin tamamına plana uygun olacak şekilde her hafta doldurtulmuştur. Hem formların doldurtulması aşamasında hem de nitel veri analizi kısmında öğrenciler arasında akademik başarı, özen gibi kriterler göz önünde tutularak pozitif ya da negatif ayırım yapılmamıştır. Her öğrencinin çalışması nitel veri setine dahil edilmiştir.

3.8. Etik Çalışmaları

Araştırmacılar yürüttükleri bilimsel araştırmalar için hem deney-uygulama sürecinde hem de elde ettiği verileri metne dönüştürürken bir takım etik kurallara uymak zorundadır (Esmer ve Özdaşlı, 2023). Bu doğrultuda yapılan çalışmanın etik temeli için şu çalışmalar yapılmıştır;

- Öğrenciler reşit olmadığından, veli ya da yasal temsilciden yazılı izin alınmıştır. İzin belgesinde araştırmanın amacı, süresi, kullanılacak yöntemler, gizlilik garantisi ve katılımın gönüllü olduğu açıkça belirtilmiştir.
- Öğrencinin yaşı ve bilişsel düzeyi göz önünde bulundurularak araştırmanın içeriği katılımcı öğrencilere seviyelerine uygun bir dille açıklanmıştır. Ayrıca “Katılmak zorunda değilsin.” ve “İstediğin zaman bırakabilirsin.” gibi cümleler ile zorunluluk hissine kapılmamaları sağlanmıştır.
- Öğrencilerin kimlikleri nitel verilerin çalışmaya yansıtılması aşaması da dahil tüm süreçlerde gizli tutularak araştırmacı tarafından veriler “KÖ4, KÖ5, KÖ6” şeklindeki kodlar üzerinden ifade edilmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin formlarda verdikleri tüm cevaplar olumlu olumsuz fark etmeksizin yansız bir şekilde değiştirilmeden verilmiştir.
- Hem ÇPÇE’den toplanan veriler hem de Öğrenci Günlük Formlarından toplanan veriler araştırmacı tarafından özenle dosyalanmış ve güvenli bir şekilde analiz sürecine kadar korunmuştur.
- Araştırma, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissedeceği, bilmedikleri bir ortamda bilmedikleri bir araştırmacı-öğretmen tarafından değil uzun zamandır derslerine giren öğretmen tarafından kendi okullarında ve kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma için uygulamalar öncesinde Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun “Uygundur” kararı alınmıştır.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında Ortaokul 6.sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine dair nicel verilere ve öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile problem çözme uygulamaları hakkındaki görüşlerinden elde edilen nitel verilere yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz sürecinde, verilerin normal dağılıma uygunluk durumuna göre analiz yöntemleri belirlenmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinde, parametrik testler (örneğin ANCOVA, Bağımsız Gruplar t-testi, Bağımlı Gruplar t-testi) tercih edilmektedir. Buna karşılık, veriler normal dağılım göstermediğinde ise non-parametrik testler (Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi) kullanılmaktadır (Karagöz, 2010). Bu çalışmada kullanılan Çocuklar için Problem Çözme Envanteri isimli ölçeğin deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verileri analiz süreci öncesinde normallik testine tabi tutulmuştur.

4.1.1. Verilerin normallik dağılımına uygunluğu

Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, verilerin dağılım özelliklerini incelemek ve normalliğe uygunluğunu değerlendirmek amacıyla temel ölçütler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test – son test verileri için uygun istatistiksel yöntemi seçmek adına çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden normal dağılım değerlendirmesi yapılmıştır.

Deney grubu ön test puanları için yapılan normallik testinden şu sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 4.1. Deney Grubu Ön Test Puanlarının Alt Boyutlara Ait Normallik Göstergeleri
(çarpıklık ve basıklık değerleri)

Alt Boyut	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (SS)	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Güven	39,94	7,37	24	50	-0,966	0,800
Öz denetim	23,22	5,36	12	33	-0,550	0,358
Kaçınma	19,67	3,34	11	25	-1,139	1,702

Çarpıklık, bir dağılımdaki simetriklik durumuna ilişkin veriler sunarken, Basıklık dağılımın tepe noktasının sivriligi ya da basıklığına dair veriler sunar. Bir dağılımın normal olduğu yorumunu yapabilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1,5 arasında değerler alması yeterlidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler ışığında tablodaki veriler için şu yorumlar yapılabilir;

Deney grubuna ait Problem Çözme Becerisine Güven, Öz denetim ve Kaçınma alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 10'da verilmiştir. Tabloya göre Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda ortalama 39,94; Öz denetim alt boyutunda 23,22; Kaçınma alt boyutunda ise 19,67'dir

Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0,966, basıklık değeri ise 0,800 olarak bulunmuştur. Bu değerler -1,5 ile +1,5 aralığında yer almaktadır. Dolayısıyla güven alt boyutuna ait verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Öz denetim alt boyutunda çarpıklık değeri -0,550, basıklık değeri ise 0,358 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer de -1,5 ile +1,5 aralığında bulunduğundan, öz denetim alt boyutuna ilişkin puanların normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir.

Kaçınma alt boyutunda çarpıklık değeri $-1,139$ olup kabul aralığı içerisinde yer almakla birlikte, basıklık değeri $1,702$ ile $+1,5$ sınırının üzerinde bulunmuştur. Bu durum, dağılımın normal dağılımdan sapma gösterdiğini işaret etmektedir. Dolayısıyla *Kaçınma* alt boyutuna ilişkin puanların normal dağılım varsayımını tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test puanları için yapılan normallik testinden şu sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 4.2 Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Alt Boyutlara Ait Normallik Göstergeleri
(çarpıklık ve basıklık değerleri)

Alt Boyut	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Güven	40,67	7,58	25	51	$-0,432$	$-0,256$
Öz denetim	22,78	5,15	10	30	$-0,765$	0,651
Kaçınma	19,06	4,60	7	24	$-1,489$	1,680

Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunun ortalaması $40,67$; standart sapması $7,58$ 'dir. Çarpıklık değeri $-0,432$, basıklık değeri $-0,256$ olup her iki değer de $-1,5$ ile $+1,5$ aralığındadır. Bu nedenle kontrol grubuna ilişkin *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutu puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Öz denetim alt boyutunda ortalama $22,78$; standart sapma $5,15$ olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri $-0,765$ ve basıklık değeri $0,651$ olup kabul aralığı içerisinde. Bu bulgu, *Öz denetim* alt boyutunda dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Kaçınma alt boyutunda ortalama $19,06$; standart sapma $4,60$ 'tır. Çarpıklık değeri $-1,489$ sınırdan olmakla birlikte kabul aralığında yer almaktadır. Ancak basıklık değeri $1,680$ olup $+1,5$ sınırını aşmaktadır. Bu durum, *Kaçınma* alt boyutunda dağılımın normalden sapma gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, *Problem Çözme Becerisine Güven* ve *Öz denetim* alt boyutlarına ait verilerin istatistiksel analizlerinde parametrik Bağımsız Gruplar T-Testi, *Kaçınma* alt boyutuna ait verilerde non-parametrik Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Deney grubu son test puanları için yapılan normallik testinden şu sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 4.3. Deney Grubu Son Test Puanlarının Alt Boyutlara Ait Normallik Göstergeleri
(çarpıklık ve basıklık değerleri)

Alt Boyut	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Güven	47,67	6,38	34	57	-0,791	-0,144
Öz denetim	24,78	5,07	10	30	-1,648	3,259
Kaçınma	19,28	4,16	10	24	-1,046	0,101

Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunun ortalaması 47,67; standart sapması 6,38 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri -0,791 ve basıklık değeri -0,144 olup her ikisi de -1,5 ile +1,5 aralığındadır. Bu sonuç, Güven alt boyutu puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Öz denetim alt boyutunun ortalaması 24,78; standart sapması 5,07'dir. Ancak çarpıklık değeri -1,648 ve basıklık değeri 3,259 olup belirlenen $\pm 1,5$ aralığının dışında kalmaktadır. Bu nedenle *Öz denetim* alt boyutuna ilişkin dağılımın normal dağılım varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçınma alt boyutunda ortalama 19,28; standart sapma 4,16'dır. Çarpıklık değeri -1,046, basıklık değeri ise 0,101 olup kabul aralığında bulunmaktadır. Bu bulgu, *Kaçınma* alt boyutunun normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Sonuç olarak, *Problem Çözme Becerisine Güven* ve *Kaçınma* alt boyutlarına ait verilerin istatistiksel analizlerinde parametrik, *Öz denetim* alt boyutuna ait verilerin istatistiksel analizlerinde ise non-parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir.

Kontrol grubu son test puanları için yapılan normallik testinden şu sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 4.4. Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Alt Boyutlara Ait Normallik Göstergeleri
(çarpıklık ve basıklık değerleri)

Alt Boyut	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Güven	39,00	8,13	23	54	0,069	-0,107
Öz denetim	23,33	4,91	13	30	-0,374	-0,801
Kaçınma	18,33	3,83	9	25	-0,590	1,057

Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunun ortalaması 39,00; standart sapması 8,13'tür. Çarpıklık değeri 0,069 ve basıklık değeri -0,107 olup -1,5 ile +1,5 aralığındadır. Dolayısıyla Güven alt boyutuna ilişkin puanlar normal dağılım varsayımını karşılamaktadır.

Öz denetim alt boyutunda ortalama 23,33; standart sapma 4,91'dir. Çarpıklık değeri -0,374 ve basıklık değeri -0,801 olup belirlenen kabul aralığı içerisinde. Bu sonuç, Öz denetim alt boyutunun normal dağıldığını göstermektedir.

Kaçınma alt boyutunda ortalama 18,33; standart sapma 3,83'tür. Çarpıklık değeri -0,590 ve basıklık değeri 1,057 olup her iki değer de kabul aralığında yer almaktadır. Bu sonuç, Kaçınma alt boyutunun normal dağıldığını göstermektedir.

Sonuç olarak, tüm alt boyutlara ait dağılımlar normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Normalliğe dair bu sonuçlar kontrol grubu son test verilerine ilişkin istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Normallik testlerinden elde edilen veriler doğrultusunda ilk olarak araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile geleneksel sınıf modeli ile alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik ÇPÇE maddelerinin her alt boyutu için bağımsız

gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.2. Deney ve kontrol grupları ön test puanlarının alt boyutlara ilişkin istatistiksel analizleri

Problem Çözme Becerisine Güven Alt Boyutu Ön Testine İlişkin T-Testi Sonuçları

Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubunun “*Problem Çözme Becerisine Güven*” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları.

Grup	N	Ortalama ($\bar{X}$)	SS	t(34)	p	Cohen's d	95% GA (Alt-Üst)
Deney	18	39,94	7,37				
Kontrol	18	40,67	7,58	-0,29	0,774	0,10	-5,78 – 4,34

Tablo 14'teki veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(34) = -0,29$, $p > .05$, $d \approx 0,10$). Ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 39,94$, $SS = 7,37$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 40,67$, $SS = 7,58$) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, grupların başlangıç düzeyinde *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutu açısından denk olduğunu göstermektedir.

Öz denetim Alt Boyutu Ön Testine İlişkin T-Testi Sonuçları

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun “*Öz denetim*” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Grup	N	Ortalama ($\bar{X}$)	SS	t(34)	p	Cohen's d	95% GA (Alt-Üst)
Deney	18	23,22	5,36				
Kontrol	18	22,78	5,15	0,25	0,801	0,08	-3,12 – 4,01

Tablo 15'teki veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının *Öz denetim* alt boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(34) = 0,25$, p

$> .05$, $d \approx 0,08$). Deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 23,22$, $SS = 5,36$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 22,78$, $SS = 5,15$) birbirine çok yakın değerler göstermektedir. Bu bulgu, grupların başlangıç düzeyinde Öz denetim alt boyutu açısından denk olduklarını ortaya koymaktadır.

Kaçınma Alt Boyutu Ön Testine İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubunun “*Kaçınma*” alt boyutuna ilişkin ön test puanlarına ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r (Etki Büyüklüğü)
Deney	18	18,31	329,50				
Kontrol	18	18,69	336,50	158,50	– 0,11	0,911	0,02

Deney ve kontrol gruplarının Kaçınma alt boyutuna ilişkin ön test puanları, dağılımın normal olmaması nedeniyle Mann–Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. ($U = 158,50$, $Z = -0,11$, $p > .05$, $r = 0,02$). Deney grubunun sıra ortalaması 18,31 iken kontrol grubunun sıra ortalaması 18,69’dur. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının *Kaçınma* alt boyutu açısından başlangıçta denk oldukları sonucunu vermektedir.

4.1.3. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test – son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın “deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?” şeklindeki alt problemine yönelik bulgular bu başlık altında her alt boyut için ayrı ayrı verilmiştir. Verilerin normal olduğu alt boyutlarda Bağımlı Gruplar T-Testi, normal olmadığı alt boyutlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Her iki test türünde de $p < .05$ düzeyi anlamlılık için kabul edilmiştir. Ortalama farklar “ön test - son test” şeklinde hesaplanmıştır. Negatif değerler son test puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler şu şekildedir;

Deney Grubu Ön – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.8. Deney grubunun tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanlarına ilişkin istatistiksel değerleri

Alt Boyut	Ölçüm	N	Ortalama ($\bar{X}$)	SS	Test İstatistiği	p	Etki Büyüklüğü
Problem Çözme Becerisine Güven	Ön Test	18	39,94	7,37			
	Son Test	18	47,67	6,38	$t(17) = -3,60$	.002	$d = 0,85$
Öz denetim	Ön Test	18	23,22	5,36			
	Son Test	18	24,78	5,07	$Z = -1,31$	.192	$r = 0,22$
Kaçınma	Ön Test	18	19,67	3,34			
	Son Test	18	19,28	4,16	$Z = -0,36$	.716	$r = 0,06$

Deney grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde, Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(17) = -3,60$, $p < .01$, $d = 0,85$). Bu bulgu, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme sürecindeki *Problem Çözme Becerisine Güven* boyutunu güçlü düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Öz denetim alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z = -1,31$, $p > .05$, $r = 0,22$). Benzer şekilde, *Kaçınma* alt boyutunda da anlamlı bir fark elde edilememiştir ($Z = -0,36$, $p > .05$, $r = 0,06$).

Genel olarak, ters yüz öğrenme modeli deney grubunda özellikle Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda güçlü bir etki yaratırken, Öz denetim ve Kaçınma boyutlarında anlamlı bir gelişme sağlamamıştır.

Kontrol Grubu Ön – Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Tablo 4.9. Kontrol grubunun tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ölçüm	N	X ⁻	SS	t	p	d
Problem Çözme Becerisine Güven	Ön Test	18	40,67	7,58	0,78	,445	0,18
	Son Test	18	39,00	8,13			
Öz Denetim	Ön Test	18	22,78	5,15	- 0,33	,747	0,08
	Son Test	18	23,33	4,91			
Kaçınma	Ön Test	18	19,06	4,60	0,56	,584	0,13
	Son Test	18	18,33	3,83			

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları tüm alt boyutlarda normallik sağlandığından Bağımlı Gruplar T-Testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutunda puanlarda küçük bir düşüş görülmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(17) = 0,78$, $p > .05$, $d = 0,18$). *Öz denetim* alt boyutunda da ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(17) = -0,33$, $p > .05$, $d = 0,08$). Benzer şekilde, *Kaçınma* alt boyutunda da anlamlı bir değişim saptanmamıştır ($t(17) = 0,56$, $p > .05$, $d = 0,13$).

Bu sonuçlar, kontrol grubunda ters yüz öğrenme modelinin ve problem çözme etkinliklerinin uygulanmayışı ile paralellik göstermektedir. Geleneksel eğitime devam

edilmesi sonucunda beklenildiği gibi öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı değişiklikler olmamıştır.

4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının alt boyutlara ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının son test uygulamalarından aldıkları puanların ÇPÇE'nin 3 alt boyutu (Problem Çözme Becerisine Güven, Öz denetim ve Kaçınma) üzerinden karşılaştırıldığı verilere yer verilmiştir; Normallik durumları göz önüne alındığında Problem Çözme Becerisine Güven ve Kaçınma Alt Boyutları karşılaştırmaları için Bağımsız Gruplar T-Testi, Öz denetim alt boyutu karşılaştırmaları için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Problem Çözme Becerisine Güven Alt Boyutu İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubunun “Problem Çözme Becerisine Güven” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Grup	N	Ortalama ($\bar{X}$)	SS	Test İstatistiği	p	Cohen's d	95% GA (Alt- Üst)
Deney	18	47,67	6,38				
Kontrol	18	39,00	8,13	$t(34) = 3,56$	.001	$d = 1,14$	3,72 – 13,62

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları, problem çözme becerisine güven alt boyutunda incelenmiştir. Deney grubunun ($M = 47.28$, $SD = 6.92$) ortalama puanı, kontrol grubunun ($M = 38.61$, $SD = 6.90$) ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, $t(34) = 3.764$, $p < 0,001$. Ortalama fark 8.67 bulunmuştur. Etki büyüklüğü Cohen's $d = 1.25$ olup, bu farkın büyük düzeyde bir etkiye karşılık geldiği görülmektedir. Bu sonuç, uygulamanın katılımcıların problem çözme becerisine yönelik güvenlerini artırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Öz denetim Alt Boyutu İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubunun “öz denetim” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	r
Deney	18	20,22	364,00				
Kontrol	18	16,78	302,00	131,00	-0,99	.324	0,16

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları Öz denetim alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 131,00$, $Z = -0,99$, $p > .05$, $r = 0,16$). Deney grubunun sıra ortalaması (20,22) kontrol grubuna (16,78) göre daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Kaçınma Alt Boyutu İçin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.12. Deney ve kontrol grubunun “Kaçınma” alt boyutuna ilişkin son test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Grup	N	Ortalama ($\bar{X}$)	SS	Test İstatistiği	p	Etki Büyüklüğü
Deney	18	19,28	4,16			
Kontrol	18	18,33	3,83	$t(34) = 0,71$	.483	$d = 0,23$

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları Kaçınma alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(34) = 0,71$, $p >$

.05, $d = 0,23$). Deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X} = 19,28$, $SS = 4,16$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 18,33$, $SS = 3,83$) daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.5. Deney ve kontrol gruplarının ön-son test fark puanlarının karşılaştırılması

Problem Çözme Becerisine Güven Alt Boyutu Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının *Problem Çözme Becerisine Güven* Alt Boyutu Fark Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Δ Ortalama	SS	Test İstatistiği	p	Etki Büyükliği	95% GA (Alt-Üst)
Deney	18	+7,72	9,11				
Kontrol	18	-1,67	9,04	$t(34) = 3,10$	.004	$d = 1,00$	3,24 – 15,54

Deney ve kontrol gruplarının ön-son test fark puanları *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(34) = 3,10$, $p < .01$, $d = 1,00$). Fark puanlarının dağılımı normal özellikler gösterdiğinden karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Deney grubunun fark puanı ortalaması ($\Delta\bar{X} = +7,72$, $SS = 9,11$) kontrol grubuna ($\Delta\bar{X} = -1,67$, $SS = 9,04$) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç, ters yüz öğrenme modelinin *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutunu geleneksel sınıf yöntemine kıyasla etkili biçimde geliştirdiğini göstermektedir.

Öz denetim Alt Boyutu Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının *Öz denetim* Alt Boyutu Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	Etki Büyüklüğü
Deney	18	18,58	334,50				
Kontrol	18	18,42	331,50	160,50	-0,05	.962	$r = 0,01$

Deney ve kontrol gruplarının ön–son test fark puanları Öz denetim alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 160,50$, $Z = -0,05$, $p > .05$, $r = 0,01$). Fark puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamaması nedeniyle karşılaştırmada Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Deney grubunun sıra ortalaması (18,58) kontrol grubuna (18,42) göre çok az daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu sonuç, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin Öz denetim boyutunda kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir gelişim sağlamadığını göstermektedir.

Kaçınma Alt Boyutu Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Alt Boyutu Fark Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	Etki Büyüklüğü
Deney	18	18,69	336,50				
Kontrol	18	18,31	329,50	158,50	-0,11	.912	$r = 0,02$

Deney ve kontrol gruplarının ön–son test fark puanları Kaçınma alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 158,50$, $Z = -0,11$, $p > .05$, $r = 0,02$). Fark puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamaması nedeniyle karşılaştırmada Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Deney grubunun sıra ortalaması (18,69) kontrol grubuna (18,31) göre biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu sonuç, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerinin Kaçınma boyutunda kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir gelişim sağlamadığını göstermektedir.

4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma nicel verilerin nitel veriler ile desteklendiği bir karma yöntem araştırmasıdır. Destekleyici nitel veriler “Öğrenci Günlük Formları” isimli veri toplama aracıyla elde edilmiştir. 5 haftalık uygulama sürecinde her problem çözme etkinliği sonrası öğrencilere günlükler araştırmacı tarafından doldurtulmuş ve bu süreçte araştırmacı rehber pozisyonunda olmuştur. Günlük formları üzerinden elde edilen nitel veriler

betimsel analiz yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kodlar üzerinden analiz edilmiştir.

Tablo 4.16. Ters Yüz Sınıf Modelinde Uygulanan Problem Çözme Etkinliklerinin Öğrenci Günlük Formlarına Yansımaları

Temalar	Kodlar
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	➤ Güzel, eğlenceli çok iyi ➤ Farklı bir deneyim ➤ Problem çözme açısından verimli ➤ Sıkıcı
Problemi Çözebilme Bakımından	➤ Birden fazla çözüm üretebilme ➤ Bir çözüm üretebilme ➤ İyi olmasa da çözüm üretebilme ➤ Hiç çözüm üretememe
Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından	➤ Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlama ➤ Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlamama

5 haftalık uygulama süresince öğrenci günlük formları ile elde edilen nitel veriler tablo 23'te verilen tema ve kodlar üzerinden analiz edilmiş ve her bir temanın 5 haftalık süreçte öğrencilerin görüşlerinde nasıl yer aldığı aşağıda doğrudan öğrencilerin cümleleri üzerinden yer verilmiştir. Bazı cevaplara verilen kodlar sayısal olarak işlene de çok kısa ve nitelikli olmadıklarından alıntılar kısmında yer verilmemiştir. Kod tekrar sayıları ile alıntılar kısmındaki alıntı sayılarında bu nedenle farklılıklar oluşmuştur. *Dersin işlenişi bakımından* temasında *sıkıcı* kodu haricindeki kodlar ile etiketlenen değerlendirmelerin hepsi olumlu değerlendirmeler olup cevapların niteliklerine ve açıklamalarına göre kodlar farklılaşma göstermiştir. Dersin güzel, eğlenceli ve keyifli geçtiğini belirten fakat daha fazla açıklama yapmayan kısa cevaplar *güzel*, *eğlenceli*, *çok iyi* kodu altında toplanmışlardır. Etkinlikteki problem senaryosu öğrencilere güçlü veya farklı hisler yaşattığını belirttikleri değerlendirmeler *farklı bir deneyim*, kendilerine bir şeyler öğrettiğini, kattığını ve faydalı olduğunu belirttikleri değerlendirmeler *verimli* kodu altında toplanmıştır. Dersin işlenişine dair olumsuz değerlendirmeler ise *sıkıcı* kodu ile değerlendirilmiştir.

1. Hafta

İlk haftaya ait tema ve kod tekrar sayıları, öğrenci günlükleri üzerinden çözümlenerek Tablo 4.17’da özetlenmiştir.

Tablo 4.17. Birinci Hafta Öğrenci Günlük Formları için Oluşturulan Üç Temaya Ait Kodların Tekrar Sayıları

TEMALAR	KODLAR	FREKANS (F)
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	Güzel, Eğlenceli, Çok iyi	9
	Verimli	3
	Sıkıcı	4
	Farklı Bir Deneyim	2
Problemi Çözebilme Bakımından	Bir Çözüm Üretebilme	10
	Birden Fazla Çözüm Üretebilme	2
	İyi Olmasa da Çözüm Üretebilme	2
	Çözüm Üretememe	4
Günlük Hayat Problemlerine Etkisi	Katkı Sağlama	12
	Katkı Sağlamama	6

Dersin Genel İşlenişi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

17-19/02/2025 tarihlerinde yapılan birinci problem çözme etkinliğinin ardından doldurulan günlük formlarında ters yüz edilmiş sınıfta problem çözme etkinliklerinin yapılmasına ve geleneksel modelde sınıf ortamında verilen teorik ders içeriklerinin evde video ders içerikleri üzerinden verilmesi şeklindeki yeni ders işleme tarzına yönelik öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş belirtmişlerdir. 9 öğrenci, günlüklerinde yeni ders işleme tarzıyla ilgili “*güzel, eğlenceli ve çok iyi*” şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bu şekilde değerlendirme yapan öğrencilerin hem problem çözme etkinliklerinden hem de ters yüz edilmiş sınıf modelinden daha ilk haftadan son derece memnun oldukları anlamı çıkmaktadır. Bu kapsamda KÖ3, yeni yöntemi “*Bu yeni ders işleme şekli benim açımdan güzel geçti, hocamız önce biraz ders anlattı sonra da bize bir hikâye verdi.*

Hikayedeki sorunu *çözdük.*” sözleri ile ifade etmiştir. KÖ11 ise *“Ders güzel etkinlik bana daha çok empatiyi hissettirdi. Öğretmenimizin videoları da güzeldi.”* Diyerek sürecin duygusal boyutuna dikkat çekmiştir. Sürecin işleyişine dair detay veren öğrencilerden KÖ4, *“ders iyi geçti biraz değişti hocamızın videolarını izlerken biraz güldüm ama yine de iyidi bence. Hocamız derste de vidyolardaki dersi biraz anlattı bize sorular sordu sonra da problem çözme etkinliği yaptık.”* değerlendirmesinde bulunurken; KÖ5 ise derste aktif katılımın kendisini mutlu ettiğini belirterek, *“Ders güzel geçti. Derste etkinlikler yapıldığından mutlu hissettirdi.”* demiştir. Uygulamanın devam etmesini isteyen KÖ9, *“Ders çok güzel geçti bu yaptığımız uygulama çok güzeldi bir daha yapmanızı çok isterim. Çok zevkli idi.”* ifadesini kullanmıştır. Bu görüşleri destekler nitelikte olan KÖ18, *“Ders güzel geçti etkinlik yaptık sardı”* derken, KÖ17 ise etkinliğin düzeyine değinerek *“ben beyendim etkinlik biraz zorladı ama güzeldi.”* şeklinde görüş bildirmiştir. *Güzel, Eğlenceli, Çok İyi* temasında yer alan öğrenci cümleleri incelendiğinde hem sınıf dışı video ders içeriklerine dair hem de sınıfta uygulanan problem çözme etkinlikleri için olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Geleneksel ders işleyişinin değişmesinin söz konusu öğrenciler için ilk haftadan olumlu bir etki yaptığı görülmüştür.

Aynı uygulama sonucu iki öğrenci günlük formlarına yeni ders işleme modeliyle ilgili *“farklı bir deneyim”* şeklinde değerlendirme yapmışlardır. KÖ8: *“bu şekilde ders yapmak çok acayip ders işleliyomuşuz gibi hissettim evde hocamızın attığı vidyoları izledim ama derste yaptığımız etkinlik deyişkti beyendim ama.”* derken KÖ1: *“Ders güzel geçti ben beğendim benim için farklı bir deneyim oldu ben yeni bir deneyim yaptığım için mutlu hissettirdi hem de eğlenceliydi ben çok beğendim.* İki öğrencinin yeni işleyişi farklı bir deneyim olarak değerlendirmesi geleneksel sınıf modelinin öğrenciler nezdinde kökleşmiş bir öğretim tarzı olduğunu göstermektedir. Yeni ders işleme tarzını günlük formunda faydalı ve verimli olarak ifade eden üç öğrenci bulunmaktadır. KÖ14: *“Ders güzel geçti bana pes etmemeyi öğretti durumu olmayanlara yardım etmemiz gerektiğini öğretti güzel hissettim.”* demiştir. KÖ10: *“Çok iyi geçti öncelikle artık bu problemler hep karşımıza çıkıyor bence burada alıştırmayı yapmamız onları çözmemiz o yüzden çok faydalı”* şeklinde ifade ederken KÖ6: *“Derste problem çözme basamaklarıyla ilgili bir etkinlik yaptım/yaptık. Çok güzel geçti. Çok verimli hissettim problem çok basitti ama hepimiz böyle şeyler yaşıyoruz o yüzden iyi bişey bence.”* Söz konusu üç öğrenci de yukarıda alıntıları verilen diğer öğrenciler gibi

ters yüz sınıf modeli ve problem çözme etkinliklerine dair olumlu görüşler belirtmişler ve kendi cümleleri ile etkinliğin gerçek hayat problemlerine karşın alıştıırma niteliğinde olduğunu vurgulamışlardır.

Buna karşın, dersin genel işlenişini "sıkıcı" bularak olumsuz görüş belirten öğrenciler de mevcuttur. Bu görüşe sahip öğrencilerden KÖ12, *"Sıkıcıydı hiç yapmasak ders işlese daha iyiydi vidyoda hiç anlayamadım konuyu"* diyerek geleneksel yöntemi özlediğini ifade etmiştir. Benzer bir memnuniyetsizlik yaşayan KÖ13, *"Hiç bişey hissetmedim normal bi dersti Ahmet hoca yardım etti etkinliği yaparken biraz sıkıldım"* derken; KÖ2 ise, *"Bugünkü derslerim iyi geçti ama sosyal bilgiler dersi eh işte hoca ders anlatınca daha iyi oluyor böyle sıkıcı"* diyerek öğretmen merkezli ders talebini dile getirmiştir. Son olarak KÖ7, *"Kötü geçti zaten mutsuzdum dersten hiçbirşey anlamadım"* ifadesiyle süreci olumsuz puanlamıştır. Dersin işlenişini sıkıcı bulan öğrencilerin ortak şikâyeti geleneksel ders işlenişine geri dönülmesi şeklindedir. Hem video ders içeriklerine hem de problem çözme etkinlikleri hakkında kötü değerlendirmeler yapmışlar, kendilerini pasif konuma alıştıran öğretmenin ders anlattığı öğrencinin dinlediği geleneksel ders işlenişini geri istemişlerdir. Söz konusu öğrencilerin zihinsel olarak konfor alanlarının dışına çıkma konusunda rahatsızlık hissettikleri, problem çözme etkinliğine zihinsel efor sergilemenin kendilerini rahatsızlık verdiği ve tekrar geleneksel yaklaşımdaki konfor alanlarına geri dönmek istedikleri çıkarımı yapılmıştır.

Problemi Çözebilme Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Birinci uygulama sonrasında günlük formlarında yer alan ve *Problemi Çözebilme Bakımından* temasını oluşturan *Problem durumu hakkında ne düşünüyorsun? Probleme dair çözüm üretebildin mi?* sorularına verdikleri cevaplar Tablo 4.17'deki kodlar üzerinden analiz edilmiştir. Buna göre 2 öğrencinin günlüklerine birden fazla çözüm üretebildiklerine dair değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme basamaklarını uygulama ve alternatif çözümler geliştirme süreçlerine dair görüşleri incelendiğinde, sürecin işlevsel bulunduğu görülmektedir. Bu konuda KÖ10, sürecin kendisine olan katkısını; *"çok iyi bir şeydi problemi bulma sonra değerlendirme çok işime yarayacak artık bir tane çözüm ürettim sonra hocamızın yardımıyla bir adet daha yaptım."* sözleriyle ifade ederek, hem yöntemin kalıcılığına hem de rehberlik desteğiyle çözüm sayısını artırdığına dikkat çekmiştir.

Etkinliğin duyuşsal ve bilişsel boyutunu bir arada değerlendiren KÖ6, süreci; *“Açıkçası düşün­düğü­m tek şey gülün durumunu yaşıyan arkadaşlarımız olduğıydu. Öğretmenimiz iyiki bu sorunu çöz­dür­dü evet birkaç tane çözüm üretebildim.”* şeklinde açıklamış ve problem durumuna karşı geliştirdiğı empatiyi çözüm üretme becerisiyle ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde, etkinlik sonucunda ortaya koyduğu fikirleri olumlu bulan KÖ3 ise sürece dair; *“sorunları çözmeyle ilgili yararlı bişey güzel fikirler üretebildim bence.”* değerlendirmesinde bulunmuştur.

Dersin genel işlenişine dair de olumlu görüşler belirten yukarıdaki üç katılımcı öğrenci paralel olarak problemi çözebilmeye dair de olumlu değerlendirmeler yapmışlardır. Probleme dair birden fazla çözüm üretmiş olmaları etkinliğe gerekli zihinsel eforu sergilediklerini bu da etkinliğe dair olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. 8 katılımcı öğrenci ise söz konusu temada bir adet çözüm üretebilme kodunu oluşturan değerlendirmeler yapmışlardır. KÖ9, sürecin bilişsel kolaylığına ve öz eleştiri boyutuna değinerek; *“Problemler bana göre çok kolay ve hiç zorlamıyor metni bir kere okumam yetiyor bence iyi bir çözüm ürettim kendimi eleştirdim.”* değerlendirmesini yapmıştır. Benzer şekilde, problemle kurduğu bağı dile getiren KÖ2, süreci; *“Problem durumuna az da olsa yakın hissettim Probleme çözüm üretebildim.”* şeklinde özetlemiştir. Problemlerin gerçek hayatla olan ilişkisini vurgulayan KÖ1, çalışmanın kendilerine uygunluğunu; *“Yani normal hayata karşımıza çıkan problemler ama yine de emek verilmiş emek harcanmış tam bize göre bir şey çünkü problemler hayatımızda olan bişey o yüzden iyi bişeydi bi tane güzel çözüm ürettim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Dersin geleneksel akışının dışına çıkmasına dikkat çeken KÖ14, süreci; *“ders kaynadı etkinlik yaptık ve yeni şeyler öğrendim problemlerin büyük olduğunu düşünüyorum ama çözüm ürettim.”* diyerek betimlemiştir. Son olarak, problem durumuyla doğrudan kişisel bir bağ kuran KÖ11 ise; *“bu durumu bende yaşadım o yüzden problem durumu için iyi düşünüyorum evet çözüm üretebildim.”* diyerek, deneyimlerinin çözüm üretme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir.

Probleme dair bir tane çözüm üretebilen öğrencilerin günlüklerine yazdıklarına bakıldığında etkinlikteki problem durumunun günlük hayat problemlerine benzediğini ve çok zorlanmadan çözüm üretebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin problem durumlarını günlük yaşam problemlerine benzetmeleri araştırmanın hedefleriyle paralellik göstermektedir. Bir diğ­er önemli bulgu ise kimi öğrencilerin yeni modeli

“ders kaynadı” olarak değerlendirmeleri yine kökleşmiş geleneksel öğretim modeli dışında bir yaklaşımın öğrenciler tarafından ders dışı bir uygulama olarak görülmesidir. “İyi olmasa da çözüm üretebilme” kodu ile değerlendirilen iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ5: “*Problem durumu hakkında olumlu düşünüyorum çünkü bir problemle karşılaşsak onu çözebiliriz bugün çok iyi olmasa da bitane çözüm üretebildim.*” şeklinde değerlendirme yaparken KÖ8: “*probleme çözüm çok iyi üretemedim ama bitane üretilip hocamıza gösterdim. Oda yardım etti.*” Söz konusu iki öğrencinin problem durumuna çözüm üretmede bir miktar sorun yaşasalar da yeni ders işleme modeline olumlu tutumları olduğu gözlenmiştir.

4 katılımcı öğrenci öğrenci günlük formunda yer alan *problemi çözebilme* teması ile ilgili soruya KÖ7, sürece dahil olamama nedenini; “*çözüm üretemedim çünkü dalgındım çözmek istemedim.*” diyerek kişisel motivasyon eksikliğiyle açıklamıştır. Benzer bir zorlanma yaşayan KÖ4, problemin nesnel zorluğundan ziyade kendi bilişsel sürecine odaklanarak; “*hayır ama sınıf arkadaşlarım üretebildiler aslında problem çok zor değildi ama ben zorlandım.*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Sürece dair dürüst bir geri bildirim veren KÖ12, içerik üretmekte zorlandığını; “*Valla yalan söyleyemeyim üretemedim metinde ne varsa aklımdan uydurdum bişeyler*” sözleriyle samimi bir şekilde dile getirmiştir. Son olarak, etkinliğe karşı ilgi kaybı yaşadığını belirten KÖ15 ise durumu; “*sıkıldım üretemedim bitek tahtadaki basamakları yazdım.*” şeklinde ifade ederek, sadece verilen yönergeleri mekanik bir şekilde takip etmekle yetindiğini belirtmiştir. Çözüm üretme konusunda sorun yaşayan öğrencilerin uygulamaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve bu yüzden çözüm üretmede olumlu görüş bildiren öğrenciler kadar başarılı olamadıkları gözlenmiştir.

Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Öğrenci günlük formlarında yer alan “Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmede etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın” şeklindeki soruya birinci uygulamadan sonra öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 26’teki kodlar üzerinden analiz edilmiştir. 12 öğrenci bu etkinliklerin gerçek hayattaki problemlerin çözümüne olumlu etkisinin olacağı yönünde görüş beyan etmişlerdir. KÖ10, edindiği becerinin sosyal ilişkilerindeki etkisini; “*İşime yarar, bir sorun olduğunda dinlerim çözümlerim*

ve kim haklı kim haksız bulabilirim ve işime yarar.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer bir yaklaşımla KÖ6, yöntemin pratik hayattaki karşılığını; *“Olur günlük hayatta yaşadığım sorunları çözmemi kolaylaştırır.”* şeklinde kısa ve öz bir biçimde dile getirmiştir. Yeni fikirler geliştirmenin önemine vurgu yapan KÖ14, süreci; *“Olur çünkü yeni fikirler öğreniyorum yeni çözümler buluyorum.”* diyerek öğrenme odaklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Son olarak, sürecin öz yeterlilik üzerindeki etkisine değinen KÖ2 ise; *“üretmemde sorun olmaz çünkü herkes hayatta her şeyi başarır burdada bazı şeyler öğrenmiş oluyoruz”* değerlendirmesinde bulunarak, kazanımlarının kalıcılığına ve başarabileceğine olan inancına dikkat çekmiştir. Öğrenci tam olarak uygulamanın kendi problem çözme becerisine etkisinden söz etmese de özellikle son cümlesinde etkinliğin olumlu etkilerinin olacağını hissettirdiğinden *“gerçek hayat problemlerine katkı sağlama”* kodu altında alınmıştır.

KÖ1; *“Etkisi olur çünkü sorun çözmeyi öğreniyoruz zaten hayat sorunlarla dolu ve karşımıza bir sürü sorun çıkacak ve bizde bu sorunları çözücez ben etkinliği çok beğendim oyüzden”* şeklinde değerlendirirken KÖ9; *“üretmemde etkisi oldu. Nedeni ise gülün problemi bendede gerçekleşiyordu ve artık bunu takmamayı sorunlarımı sonradan çözerim düşüncesiyle üzülmemeye karar verdim.”* Öğrenci uygulamanın etkisine dair yordama yapmayıp doğrudan anlık etkisinden bahsetmektedir. Henüz birinci uygulamanın sonucunda becerilerinde büyük değişimler yaşanması gerçekçi olmasa da öğrencinin de bahsettiği gibi günlük hayatta yaşadığı benzer bir probleme bakış açısını değiştirmesi açısından son derece önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. KÖ5 *“Evet olur. Çünkü insanlar problem çözmeyi yaparsa hayatta karşılaştığı problemleri rahatça çözer. Diyerek etkinliklerin tam olarak amacına değinirken, KÖ8; “Bence bana etkisi olur. Çünkü problemin çözümünü bulursun kendini daha iyi odaklı hissedersin.”* demiştir. KÖ7 ise; *“Evet, Ben bu soruyu açıklayamıyorum.”* Şeklinde ifadesinin yetmediği bir yorum yapmıştır. Yedinci katılımcı öğrenci gibi üç öğrenci daha benzer şekilde kısa, açıklamaları olmayan ama uygulamanın etkisine dair olumlu görüş belirten cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla söz konusu cevaplara burada yer verilmemiştir. Olumlu etkisi olacağını belirten öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında geneli günlük hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında simüle edilmesinin gerçeklerinin çözümünü kolaylaştıracağını bu problemlere dair yeni fikirlerini ve çözüm yollarını sınıf ortamında geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

6 öğrencinin öğrenci günlük formlarında yer alan “Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmende etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın” şeklindeki soruya olumsuz cevaplar verdiği gözlenmiştir. KÖ12 “*Olmaz çünkü küçük değilim gerek yok.*” öğrencinin verdiği cevaptan bu tür uygulamaların daha küçük yaşlarda verilmesi gerektiğini düşündüğü sonucu çıkmaktadır. KÖ4 “*Hayır olmaz. Çünkü problemleri yanlış anlayabiliyorum o yüzden.*” Öğrenci olumsuz cevap vermiş olsa da yaptığı açıklamadan soruyu tam anlamadığı ya da yanlış anladığı ya da nasıl bir cevap vereceğini bilemediği görülmektedir. Yine de söz konusu cevap olumsuz kod altına alınmıştır. KÖ11 “*Bence olmaz çünkü plansız bir şekilde iş yapmak felakete bile yol açar.*” Bu öğrencinin de benzer bir şekilde olumsuz cevabına rağmen yaptığı açıklamadan soruyu tam anlamadığı belli olmaktadır. Araştırmayı yürüten öğretmen günlük formlarında yer alan soruların hepsini net bir şekilde açıklamış olmasına rağmen öğrencilerin bu açıklamaları kaçırmaları verdikleri cevaplara yansımıştır. KÖ3 “*Bence olmuyor çünkü sorunları hızlı çözebilirim*” Verilen cevaplardan da görülmektedir ki olumsuz cevaplar veren öğrencilerin hepsi gerçekten öyle düşündüğü için olumsuz cevap vermemiştir. Bazı öğrenciler gerçekten uygulamanın problem çözme becerisine etkisi olmayacağını düşünseler de bazı öğrencilerin soruyu tam anlamadıkları ve soruda istenilenle alakası düşük açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

2. Hafta

İncelenen öğrenci günlüklerinden elde edilen ikinci hafta tema ve kod dağılımlarına dair veriler Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18. İkinci Hafta Öğrenci Günlük Formları için Oluşturulan Üç Temaya Ait Kodların Tekrar Sayıları

TEMALAR	KODLAR	FREKANS (f)
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	Güzel, Eğlenceli, Çok iyi	8
	Verimli	6
	Farklı Bir Deneyim	2
	Sıkıcı	2

Tablo 4.18'in devamı

Problemi Çözebilme Bakımından	Bir Çözüm Üretebilme	12
	İyi Olmasa da Çözüm Üretebilme	3
	Birden Fazla Çözüm Üretebilme	2
	Çözüm Üretememe	1
Etkinliklerin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlama	15
	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlamama	3

Dersin Genel İşlenişi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansınlar

İkinci uygulamanın yapıldığı 24-26/02/2025 tarihli haftada ters yüz edilmiş sınıfta problem çözme etkinliğinden sonra araştırmacı tarafından öğrencilere günlük formları yeniden dağıtılmış, yukarıda belirtilen temalar ve kodlar üzerinden nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Katılımcı öğrencilerden 9'u son uygulamaya dair “güzel, eğlenceli, çok iyi” kodu altında toplanan cevaplar vermiştir. Bu cevaplar genellikle nitelikli bir açıklamaya sahip olmayıp kısaca “güzeldi”, “çok iyiydi” gibi cevaplardan oluşmaktadır. *Verimli ve farklı bir deneyim* gibi diğer olumlu kodlarda da öğrenciler cümlelerine *iyi geçti güzel geçti* gibi cümlelerle başlasalar da devamlarında kodlarla uyumlu kısa-uzun açıklamalar yapmışlardır. KÖ9; “*Çok güzel geçti beni iyi hissettiriyor çok zevkli çok kolay.*” Diyerek sürecin kendisi için kolay geçtiğini ifade ederken, KÖ5; “*Ders güzel geçti açıkçası derste yapamadığım yerde sıkılmış olsam bile sonradan anlayıp çözdüm ders bana olumlu hissettirdi.*” şeklinde değerlendirmiştir. KÖ8 “*Dersim güzel geçti bana başarılı şeyler hissettirdi.*” diyerek başarı duygusuna vurgu yapmış, KÖ17 ise; “*Ders güzeldi mutlu hissettirdi.*” demiş ve duygusal çıktılarını paylaşmıştır. KÖ15; “*Onnumara beş yıldız iyi hissettirdi sağolun öğretmenim*” gibi samimi bir yorum yaparken, KÖ6; “*ders güzeldi evde hocamızın ders videolarını izleyip okula geliyoruz okulda da birazcık tekrar yapıp problem çözüyoruz pek ders gibi değil ama*” demiştir. Görüldüğü gibi güzel, çok iyi, eğlenceli kodu altında toplanan öğrencilerin cevapları önemli saptamalar yapılabilecek açıklamalar içermemektedir. Hatta bazı öğrencilerin cevaplarında ciddiyyetten uzaklaştıkları görülmektedir. 6 numaralı katılımcı öğrencinin

...pek ders gibi değil ama şeklindeki cümlesinden, birinci haftada olduğu gibi bazı öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenciler tarafından alışlagelmiş geleneksel eğitime göre ders niteliğinden uzak olduğu şeklinde yorumlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Farklı bir deneyim” kodu altında toplanan iki öğrenci bulunmaktadır. Farklı bir deneyim kodunu oluşturan cümleler öğrencilerin doğrudan belirtmesi dışında farklı hislerin ortaya çıktığını belirten cümlelerden seçilmiştir. KÖ11 “Bence güzeldi, bana yardım ve birlikteliği hissettirdi bizim durumumuz bence iyi ama iyi olmayan arkadaşlar var bazen böyle şeyleri biz de yaşıyoruz. (Ekonomik durumundan ötürü geziye katılamayan bir öğrencinin yer aldığı problem senaryosu üzerine)” diyerek empatik bir değerlendirme yapmış, KÖ1 ise “Ders güzel geçti ben güzel hissettim yeni deneyimler farklı deneyimler kazanıyoruz çözüm odaklı olmamızı sağlıyor” demiştir. Öğrencinin cümlesi iki kod (verimli, farklı bir deneyim) altına da alınabileceği gibi burada farklı deneyim vurgusu olduğundan farklı bir deneyim kodu altına alınmıştır.

Fayda getirdiğini belirten ve doğrudan verimli olduğunu söyleyen yorumlar Verimli kodu altına alınmıştır. Bu kod ikinci hafta dersin işlenişi bakımından temasında 6 tekrar göstermiştir. Öğrenciler araştırmacı-öğretmen tarafından hazırlanan ders videolarını izleyerek derslere gelmelerine ve dersin başında videodaki konuyu tekrar etmesine rağmen öğrencinin dersten geri kalıyormuşuz gibi geliyor demesi yine geleneksel eğitim modelinin öğrencilerde ne derece kökleştiğiyle ilgilidir. KÖ2 “Ders çok güzel geçti bana sorun nasıl çözülür onu gösterdi önceki ders çözememişim ama bu derste çözebildim.” diyerek gösterdiği gelişime işaret etmiş, KÖ18 ise “biraz sıkıcı öğretmen ders anlatsa daha iyi ama böylede problemlerimizi çözüyoruz.” demiştir. 18 numaralı katılımcı öğrencinin de geleneksel eğitime benzer bir atıf yaptığı görülmektedir. Fakat bununla birlikte uygulamanın fayda sağladığını da belirtmiştir. Dolayısıyla verimli koduyla değerlendirilmiştir. KÖ13 “Ders güzeldi herkes yine problem çözdü problem basitti bence faydalıydı” demiş ve etkinliğin yararlılığına dikkat çekmiştir. KÖ3; “ders iyidi geçen derste yaptığımız etkinliğin aynısını yaptık hikayelerdekiler gibi bende yaşıyorum öğretmenimiz bize bunları nasıl çözeceğimizi öğretiyor” şeklinde değerlendirmiştir. Söz konusu öğrencinin problem çözme etkinliklerinin temel amacının farkına vardığı ve bu yönde fayda gördüğü sonucu çıkmaktadır. KÖ10 “Ders güzeldi

problem çözmemiz gelişıyo” diyerek araştırmanın problem durumuna işaret eden bir değerlendirme yapmıştır.

Dersin Genel İşlenişı temasına olumsuz görüş bildiren ve sıkıcı kodu altında toplanan iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ13 *“hiçbişey hissetmedim nedeni ders sıkıcı geçti normal problemlerdi.”* diyerek etkinliklere karşı olumsuz tutumunu belirtmiş, KÖ12 *“derste canım sıkıldı yine problem çözdük hoca çok az ders anlatıyo sonra hemen bu etkinliğe geçiyoz böyle giderse sınavdan 0 alıcam.”* demiştir. 12 numaralı katılımcı öğrencinin günlüklerine yazdıklarından ters yüz edilmiş sınıfta problem çözme etkinlikleri ile geçen derslerin akademik anlamda verimsiz geçtiğini, yine akademik anlamda öğrenme yaşantılarının eksik kaldığını düşündüğü görülmektedir.

Problemi Çözebilme Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

İkinci uygulama sonrasında öğrenci günlük formlarında yer alan ve *Problemi Çözebilme Bakımından* temasını oluşturan *Problem durumu hakkında ne düşünüyorsun? Probleme dair çözüm üretebildin mi?* sorularına verdikleri cevaplara Tablo 4.18’deki kodlar üzerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. 2 öğrenci Birden Fazla Çözüm Üretebildim koduna ile değerlendirilen cevaplar vermiştir. KÖ11 *“Bir kişinin durumu olmaması yani biraz üzücü bi hikayeydi üç tane çözüm üretebildim.”* şeklinde empatik bir yaklaşımda bulunmuş, KÖ14 ise *“Problemler kolay hakkında olumlu düşünüyorum evet çözümler ürettim hem de 4 tane”* diyerek problemin çözümünde zorlanmadığını ifade etmiştir.

Aynı sorulara bir adet çözüm ürettiğini belirten 12 öğrenci gözlenmiştir. KÖ13 *“Problem durumu kolaydı metin kısaydı evet çözüm üretebildim mesela zülal anne ve babasına durumu anlatabilir bilgehanın iyiliği için ama”* demiştir. Öğrencinin ürettiği çözümü kısaca günlüğe yazdığı görülmektedir. KÖ5 *“Problem durumu bana göre orta zor geldi olumlu düşünüyorum empati kurdum evet çözüm ürettim”* diyerek çözümde zorlandığını ifade etmiştir. KÖ9, problemin bilişsel düzeyini değerlendirerek; *“Etkinlikteki problem bana göre çok basit çözüm ürettim problem çok basit olduğu için hemen anlaşılıyor zaten”* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Probleme yönelik duygusal bir bağ kuran ve empati becerisini vurgulayan KÖ15, düşüncelerini; *“İyi düşünüyorum zülale yazık bence kendimi ona yakın hissettim çözüm üretebildim”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde sürecin hem duygusal hem de eylemsel boyutuna değinen

KÖ8, süreci; *“etkinlikteki problemler hakkında başarılı ve eğlenceli düşünüyorum evet çözüm fikri üretebildim.”* ifadeleriyle özetlemiştir.

Problemlerin öğrencilerin yaşantılarına uygunluğunu vurgulayan KÖ17, zorlanmadan çözüm ürettiğini belirterek; *“etkinlikteki problemler tam bize göre böyle şeyler biz de yaşıyoruz evet ürettim hemde hiç zorlanmadan”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Son olarak, problem durumunu toplumsal bir gerçeklik üzerinden yorumlayan KÖ1, süreci; *“etkinlikteki problem durumu herkesin hayatta karşılaşacağı durumlardır çok şükür benim öyle bir sorunum yok Allah hiçkimseye de öyle bir sorun vermesin. Evet biraz zorlansamda çözüm üretebildim fikir üretebilmek için metni anlamamız gereklidir.”* sözleriyle açıklayarak, çözüm üretebilmek için metni anlamının (anlamlandırmanın) önemine dikkat çekmiştir. KÖ3 *“biraz üzıldüm gülün durumu kötü olması üzdü açıkçası bazı arkadaşlarımızda durumları kötü etkinlikte çözüm ürettim ama gerçek hayatta olsa naparım bilmiyorum”* şeklinde değerlendirmiş, KÖ6 ise; *“üzücüydü zülalin yerinde olsam neyapardım onu düşündüm hayatta böyle şeyler hep oluyor. Evet çözüm üretebildim kolaydı.”* diyerek çözüm esnasında kendisini empatik bir sürece soktuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin genel olarak problem senaryosuna karşı duygusal hassasiyet geliştirdikleri ve empatik yaklaşımları görülmektedir. Bununla birlikte problemin günlük hayattaki problemlerden biri olduğu için çözüm üretirken zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. 3 numaralı katılımcı öğrencinin günlüğüne düştüğü *“...gerçek hayatta olsa ne yaparım bilmiyorum”* cümlesi öğrencinin etkinlikte ürettiği çözümün gerçek hayatta uygulanabilirliğine dair şüphelerini göstermesi açısından önemlidir.

Öğrenci günlüklerine üç öğrencinin “iyi olmasa da çözüm üretebilme” kodu altında toplanan cevaplar vermiştir. KÖ2 *“Problem hakkında iyi düşünüyorum çünkü her insanın hayatta problemi vardır problem nasıl çözülür onu öğreniyoruz. Probleme dair çözüm ürettim diyim yani bazılarındanda(bazı yerlerde) yardım aldım tam ben çözmüş sayılmam ama çözdüm diyim :).”* Öğrencinin problem nasıl çözülür onu öğreniyoruz şeklindeki yorumu araştırmanın temel sorusuna yönelik önemli bir cümledir. KÖ4 çözümüne çok da güvenmediğini belirterek *“hepimizin başına gelebilir yani bu çok normal ama birbirimize yardım etmemiz lazım evet çözüm üretebildim ama işe yararmı bilmem biraz basit gibi.”* Demiş, KÖ18 ise *“güzeldi çözdüm desemmi demesemmi bilmiyorum ama öğretmenimiz kabul etti.”* diyerek benzer bir güvensizlik duygusunu

değerlendirmesine yansıtılmıştır. Söz konusu öğrenciler problemin çözümüne dair fikir üretseler de bu fikirlerden tam anlamıyla tatmin olmuş gözükmemektedirler. Son olarak ikinci uygulama sonrası günlüğe probleme çözüm üretmediğini belirten bir öğrenci belirlenmiştir. KÖ12 “*problem basit aslında ama ben çok sıkıldığım için yapmadım.*” Öğrencinin problemi çözemediği değil de etkinliklere karşı geliştirdiği olumsuz tutumdan ötürü çözmediği açıkça görülmektedir.

Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

İkinci uygulama sonrası öğrenci günlük formunda yer alan ve *Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından* temasını oluşturan “*Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmekte etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?*” şeklindeki soruya 15 öğrenci katkı sağlar, 3 öğrenci katkı sağlamaz şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu yanıtlar Tablo 4.18’de belirtilen kodlar altında toplanmıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, etkinlikte kazandıkları problem çözme becerilerinin günlük hayata transfer edilebileceği konusunda hemfikirdir. Bu konuda KÖ15, yaşantısal benzerliğe dikkat çekerek; “*oluyor çünkü bizde hayata böyle şeyler yaşayabiliriz.*” değerlendirmesini yapmıştır. Süreci bir hazırlık aşaması olarak gören KÖ8, “*Etkisi olur. Çünkü geleceğimizde bir problem olursa şimdiden hazırlanmış oluyoruz. Geleceğimiz için güzel birşey.*” sözleriyle modelin uzun vadedeki faydasına vurgu yapmıştır. Yöntemin sağladığı rehberliğe odaklanan KÖ17, “*Olur çünkü nasıl problem çözebileceğimize yardımcı olur.*” derken; KÖ14 ise sürecin psikolojik boyutuna da değinerek, “*Evet olur çünkü problemleri nasıl çözüceğimizi öğretiyor pes etmemeyi öğretiyor*” ifadesini kullanmıştır. Problemlerin güncelliğini ve gerçekliğini ön plana çıkaran KÖ11, “*evet etkisi olur çünkü bunlar günlük hayatta yaşanan şeyler*” görüşünü savunmuştur. Benzer şekilde KÖ3, uygulamanın hazırlayıcı rolünü; “*evet etkisi oluyo bizi hayata hazırlıyo oyüzden güzel bişey*” şeklinde dile getirmiştir. Karar verme sürecine katkısını belirten KÖ9, “*Evet olur. Nedeni günümüzde birçok insanın karşılaştığı problemler. Bunlar ile seçenek belirlediğimiz için seçenekleri yapabiliriz*” derken; KÖ13 ise gelecekteki eğitim kademelerine atıfta bulunarak, “*evet oluyor liseye geçtiğimizde buna benzer bişey yaşarız bence böyle şeyler oluyor işte böyle şeyler*

olduğunda ne yapacağımıza yardımcı olur” değerlendirmesini yapmıştır. KÖ5, “Evet, olur. Çünkü bir problemle karşılaştığımızda o problemi rahat ve kolayca çözerim” ifadesini kullanırken; KÖ1 ise çoklu çözüm yolları farkındalığına değinerek, “her problemin birden fazla çözümü vardır ve çözümlerin etkisi oldu.” demiştir. Sosyal sorumluluk ve empati bağlamında görüş bildiren KÖ4, “oluyo çünkü etrafımızda durumu olmayan arkadaşlar oluyo mesela onlar için ne yapacağımızı öğreniyoruz” sözleriyle toplumsal duyarlılığa dikkat çekmiştir. Son olarak KÖ10, etkinliklerin genel yaşam becerisi üzerindeki etkisini; “bence biz bu etkinliklerle hayatımızdaki sorunları çözmeyide öğreniyoruz buna katkısı oluyo” diyerek özetlemiştir.

Katkı sağlar şeklinde cevap veren öğrencilerin ortak vurgusunun etkinliklerin onları gerçek hayat problemlerine hazırladıkları şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum problem çözme etkinliklerinin hem temel gayesi ile örtüşmekte hem de öğrencilerin yorumları üzerinden problem çözme becerilerine katkısını göstermektedir. Ayrıca ilk hafta aynı temadaki kod tekrar sayıları ile ikinci haftadaki tekrar sayıları arasındaki olumlu değişim göze çarpmaktadır. Bu durumda öğrencilerin hem etkinliklere alışması hem de söz konusu tema için öğrenci günlüklerinde yer alan soruyu daha iyi anlamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Söz konusu temada olumsuz kod altında toplanan 3 öğrenci bulunmaktadır. KÖ7 “*Bilmiyorum geçen ders hiçbirşey yapmamıştım moralim bozuk olduğu için ama bu (ders demek istemiş) öğretmenime sordum oda yardım etti bişeyler yazdım ama bence faydası yok*” derken, KÖ2 “*Çok olmaz çünkü problemimi çözerim*” şeklinde değerlendirmiştir. Öğrencinin verdiği cevap tam manasıyla olumsuz bir nitelikte olmasa da problemlerini kendi başına çözebileceğine dair inancının olması bu yüzden de bu tür bir etkinliğe ihtiyacı olmadığını hissettirmesi açısından olumsuz kod ile kodlanmıştır. KÖ12 “*ben ahmet hocanın istediği şekilde sorunu çözüyorum e burda çözüyosam gerçek hayatta da çözerim zaten*” öğrencinin bu yorumundan problem durumlarını kolay bulduğu ya da getirdiği çözüm önerilerine karşı sarsılmaz bir inanç içinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada öğrencilerin getirdikleri çözüm önerilerinin niteliklerine odaklanmaktan ziyade öğrencilerin problem durumlarına karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve algı ile özgüven duygusuna odaklanılmıştır.

3. Hafta

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, üçüncü haftaya ilişkin temalar ve kod frekansları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Üçüncü Hafta Öğrenci Günlük Formları için Oluşturulan Üç Temaya Ait Kodların Tekrar Sayıları

TEMALAR	KODLAR	FREKANS (f)
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	Güzel, Eğlenceli, Çok iyi	8
	Verimli	6
	Farklı Bir Deneyim	2
Problemi Çözebilme Bakımından	Sıkıcı	2
	Bir Çözüm Üretebilme	15
	Birden Fazla Çözüm Üretebilme	2
	İyi Olmasa da Çözüm Üretebilme	1
	Çözüm Üretememe	0
Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlama	15
	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlamama	3

Dersin Genel İşlenişi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansayanlar

Üçüncü uygulamanın yapıldığı 03-05/03/2025 tarihli haftada ters yüz edilmiş sınıfta problem çözme etkinliğinden sonra öğrencilere günlük formları yeniden dağıtılmış, Tablo 4.19’daki kodlar üzerinden nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Söz konusu tema için öğrenci günlük formlarında yer alan “Ders nasıl geçti, neler yaptın, sana neler hissettirdi?” sorusuna 10 öğrencinin “*Güzel Eğlenceli Çok İyi*” şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin duygu, düşünce ve ne yaptıklarına dair açıklamalar yapmadıkları sadece *iyiydi, güzeldi, eğlenceliydi* şeklinde verdikleri cevaplar bu kod altında toplanmıştır. Zira *verimli* kodu

altında toplanan cevapların da hepsi *güzeldi, eğlenceliydi* gibi nitelendirmeler ile başlamaktadır.

KÖ6, dersin akıcılığına vurgu yaparak; *“Güzel geçti çok sürükleyiciydi problem çözme etkinliği yaptık”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer şekilde, dersin duygusal etkisinin devam ettiğini belirten KÖ9, süreci; *“Yine güzel geçti bana kendimi iyi hissettirdi ve çok zevkliydi çok eğlenceliydi problem çözdüm ve problemleri değerlendirdim.”* sözleriyle tanımlayarak, değerlendirme aşamasına dair farkındalığını ortaya koymuştur. Yöntemin artık bir rutin haline geldiğini ifade eden KÖ13, problem çözme basamaklarını kastederek; *“Ders keyifli geçti keyifli hissettirdi yine metin okuyup sorularını çözdük alıştım artık”* diyerek sürece olan uyumunu dile getirmiştir. Benzer bir yaklaşımla KÖ3, süreci sakin ve olumlu bir şekilde; *“Ders güzel geçti kötü bir şey hissetmedim. Problem okudum sonrada çözdük”* şeklinde betimlemiştir. Beceri gelişimindeki ilerlemeyi fark eden KÖ11, yaşadığı değişimi; *“derste yine problem çözdük artık daha iyi çözebiliyorum iyi hissettim”* diyerek kendi yetkinliğine olan güvenini vurgulamıştır. Son olarak KÖ8, uygulama adımlarına sadık kalarak süreci; *“Ders güzel geçti güzel hissettim problem basamaklarını yaptık”* sözleriyle özetlemiştir. Görüldüğü gibi *güzel eğlenceli çok iyi* kodu altında toplanan cevaplar açıklamadan yoksun, kısa geçişirici niteliktedir. Üçüncü uygulama sonrası söz konusu temada *farklı bir deneyim* şeklinde kodlanan bir cevap bulunmaktadır. KÖ5 *“Ders iyi geçti problem çözdük bu hikayeler bana değişik hissettiriyor empati kuruyorum”* Yapılan uygulamayı sıkıcı olarak nitelendiren iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ12 *“kötü geçti yazı yazdım hiçbir şey hissetmedim”* öğrenci doğrudan sıkıcı demese de belirlenen kodların arasında olumsuz olarak *sıkıcı* kodu bulunduğu için bu şekilde etiketlenmiştir. KÖ7 *“geçen hafta olduğu gibi yine problem çözdük yine aklıma birşey gelmedi önce sıkıldım sonra öğretmenimizden yardım istedim sonra daha iyi yazabildim.”* şeklinde değerlendirmiştir. Öğrencinin cümlesi salt olumsuz olmasa da başta yaptığı *“sıkıldım”* vurgusundan dolayı *sıkıcı* kodu ile etiketlenmiştir.

Açıklamaları ile doğrudan ve dolaylı olarak etkinliğin kendisi için verimli geçtiğini belirten 5 öğrenci bulunmaktadır. KÖ2 *“ders iyi geçti form doldurdum problem çözdük hikaye bana herkesin sorumluluğu olduğunu öğretti”* örneğin burada öğrencinin doğrudan verime dair bir söylemi olmasa da sorumluluk gibi önemli bir duyguya dair öğrenme yaşantısı gerçekleştirmesi sebebiyle verimli kodu ile etiketlenmiştir. KÖ1

“ders güzel geçti ben beğendim her zaman ki gibi problem çözme becerimizi test ettik yine bir problem verildi ve o probleme çözüm aradık ufak tefek hatalarım olsa da bu hatalarımı düzeltmeyi başardım çok faydalıydı” diyerek etkinliğin faydasına dikkat çekmiş, KÖ14 *“iyi geçti bana dürüst uyanık olmayı öğretti problem çözme basamaklarını uyguladım iyiki bu dersi yapıyoruz”* şeklinde değer eğitime atıfta bulunduğu bir yorum yapmıştır. Öğrencinin dürüstlük ve uyanıklığa dair öğrenme yaşantısı geçirdiğini belirtmesi üzerine verimli kodu ile etkilendirilmiştir. KÖ10 *“güzel geçti öğretmenimizin getirdiği problemi çözdük geçen haftakinden biraz zordu ama problem çözmeyi iyice öğrendik”* problem çözmeye becerisinin gelişimine dair geçirdiği olumlu öğrenme yaşantısını dile getirirken KÖ4 ise; *“güzeldi artık nasıl yapacağımı bildim için daha kolay yaptım. Gerçek hayatta karşıma çıksa hiç zorlanmam gibi geliyo”* demiştir. Özellikle son cümle problem çözme etkinliklerinin temel hedefine yönelik önemli bir yorum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Problemi Çözebilme Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Üçüncü uygulama sonrasında öğrenci günlük formlarında yer alan ve *Problemi Çözebilme Bakımından* temasını oluşturan *Problem durumu hakkında ne düşünüyorsun? Probleme dair çözüm üretebildin mi?* sorularına verdikleri cevaplara Tablo 4.19'daki kodlar üzerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. *Birden fazla çözüm ürettim* şeklinde değerlendirme yapan iki öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin problem çözme sürecindeki zorlanma düzeyleri ve ürettikleri çözüm sayısına dair görüşleri, yöntemin öğretici yönüne ve öğretmen dönütünün önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda KÖ14, sürecin zorlayıcı doğasına rağmen sağladığı gelişimi; *“olumlu düşünüyorum zor ama bana bir şeyler kazandırıyor fikir ürettim ve 5 tane buldum”* sözleriyle ifade ederek, yüksek bir çözüm üretme performansına ulaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde, sürece dair olumlu tutum sergileyen ve öğretmen rehberliğine dikkat çeken KÖ8 ise; *“güzel düşünüyorum iki tane fikir buldum öğretmenimize gösterdim beyendi”* değerlendirmesinde bulunarak, onay almanın yarattığı memnuniyeti dile getirmiştir.

Bir adet çözüm ürettiği şeklinde değerlendirme yapan öğrenci sayısı 13'tür. Bu öğrenci yorumlarından bazıları şöyledir: KÖ1, problemlerin doğallığına vurgu yaparak; *“etkinlikteki problem durumu normaldi herkesin hayatında yaşanabilir sorunlardır.*

Fikir üretebildim aslında biraz kendimizi zorlasak bulabiliriz.” sözleriyle zihinsel çabanın önemine değinmiştir. Benzer şekilde, problemlerin işlevselliğine odaklanan KÖ9; *“problem bana göre çok basitti fikir üretebildim ve bence bu bulduğumuz seçenekler işimize yarayabiliyor çünkü çözdüğümüz çoğu problem ile karşılaşabiliyoruz.”* değerlendirmesini yaparken, KÖ6 da problemin güncelliğini; *“bu problem herkesin başına gelmiştir bence güncel bir problem evet çözüm ürettim.”* ifadesiyle desteklemiştir.

Problemdeki karakterlerle kurulan özdeşim ve duygusal tepkiler de öğrenci ifadelerine yansımıştır. Örneğin KÖ5, karaktere karşı hissettiği antipatiyi; *“problemlerin kötü bir problem olduğunu düşünüyorum ipeği sevmedim evet ürettim”* diyerek dile getirirken, KÖ3 ise; *“problem durumu iyi değildi evet fikir ürettim.”* şeklinde kısa bir geri bildirim vermiştir. Problemin öğretici yönünü vurgulayan KÖ13, *“Problem kolaydı ve bulması da kolaydı ve eğlenceliydi ipek gibileri her yerde oyüzden bize dersler gösterebiliyor evet üretebildim”* diyerek vakanın evrenselliğine dikkat çekmiştir. Sürecin gerekliliğine ve düşünme aşamasına odaklanan öğrencilerden KÖ2, *“iyi bir şey bence herkes problem çözmeli evet ürettim.”* derken; KÖ10 ise çözüm bulma anını; *“hikaye güzeldi baya bi düşündüm ne yapılır diye sonra aklıma geldi yazdım”* sözleriyle betimlemiştir. Özellikle KÖ4, problem durumuyla kendi sosyal çevresi arasında doğrudan bir paralellik kurarak; *“bana yakın bi sorun bu çünkü A..... ile bugün küstük ve D.....’a N..... ile küsüm sende küs dediğini duydum o yüzden bu olaya kendimi yakın hissettim(hocam lütfen dikkate almayın bu sorunu biz kendi aramızda çözeriz)”* şeklinde oldukça samimi ve yaşantısal bir veri sunmuştur. Öte yandan, ürettiği çözümü niteliksel olarak tatmin edici bulmayan veya bu süreçte zorlandığını belirten öğrenciler de mevcuttur. Bu gruptan KÖ7, sürece katılımını; *“üretebildim işte az da olsa”* sözleriyle ifade ederken, KÖ17 ise fikir üretmekte yaşadığı güçlüğü; *“çok aklıma bişey gelmedi ama bişeyler yazmaya çalıştım”* diyerek samimiyetle dile getirmiştir.

Fikir üretmediğini belirten öğrenci sayısı ise birdir. KÖ12 *“üretmedim ahmet hocayada söyledim normal derse geçelim artık”* demiş ve yeni modele dair memnuniyetsizliğini dile getirmiştir.

Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Üçüncü uygulama sonrası öğrenci günlük formunda yer alan ve *Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından* temasını oluşturan “Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmede etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?” şeklindeki soruya ikinci haftayla aynı olacak şekilde 15 öğrenci katkı sağlar şeklinde cevaplar vermişlerdir.

KÖ9, vaka içeriklerinin gerçekliğiyle kurduğu bağı; “*evet katkısı oluyo niye diye sorarsanız öğretmenimizin verdiği problemler zaten günlük hayatta karşılaştığımız problemler zaten*” sözleriyle ifade etmiştir. Süreç içinde kendi gelişimini gözlemleyen KÖ6, kazanımlarını; “*Oldu bu süreçte karşılaştığım problemleri daha kolay çözüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Çözüm üretme pratiğinin zihinsel rahatlık sağladığını vurgulayan KÖ5, süreci; “*Evet olur. Çünkü biz hayatta bişeyler karşılaştığımızda onu rahat ve kolayca çözmemiz bizim üretmemizde etkisi olur.*” ifadesiyle betimlemiştir. Becerideki ilerlemeyi sade bir dille özetleyen KÖ3, “*evet oluyo sorun çözmemiz geliyor*” derken; KÖ17 ise sınıf içi pratiğin gerçeğe dönüşmesini; “*bence oluyo burda çözdüğümüzde gerçekte de çözebiliyoruz*” diyerek dile getirmiştir. Uygulamanın yaşam boyu rehberlik özelliğine değinen KÖ14, “*Evet oldu hayatımda problem çözmeme yardımcı oldu.*” değerlendirmesini yapmış; KÖ1 ise benzer bir yaklaşımla, “*olur çünkü burda problemlere çözüm buluyoruz hayatımızdaki sorunları da çözebiliriz.*” demiştir. Sürecin faydasına inandığını belirten KÖ2, “*Bence olur çünkü problem çözmemde işe yarar*” görüşünü savunurken; KÖ15 ise mekânsal transferi vurgulayarak, “*oluyo bence hep yaşadığımız şeyleri çözüyoruz sınıfta oyüzden dışardada çözebiliriz*” ifadesini kullanmıştır. Son olarak, problem senaryolarındaki karakterler üzerinden bir strateji geliştirdiğini belirten KÖ11, süreci; “*oluyo evet mesela ipek gibi kişiler etrafımızda var onlara karşı ne yapacağımızı öğrenmiş oluyoruz*” sözleriyle özetleyerek sosyal etkileşimlerdeki gelişimine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde araştırmanın temel sorusuna dair çok önemli bulgulara rastlanmaktadır. Deney grubunun büyük çoğunluğu üçüncü uygulama sonrasında da ters yüz edilmiş sınıfta uygulanan problem çözme etkinliklerinin problem çözme becerilerine katkısının olacağını çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin

bu ifadeleri nicel verilerden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bununla birlikte üç öğrenci problem çözme etkinliklerinin problem çözme becerilerine katkı sağlamayacağına yönelik değerlendirme yapmışlardır. KÖ7 “*bilmiyorumki olmaz heralde*” derken KÖ2 “*daha öncede dedim ben kendi sorunlarımı çözerim sınıfta yapmamıza gerek yok*” demiş ve etkinlikleri gereksiz gördüğünü ifade etmiştir. KÖ12 ise “*olmaz bu problemler çok basit*” diyerek problem senaryolarını yetersiz bulduğunu aktarmıştır. Bu değerlendirmede öğrencinin etkinliğin kendisinin etkisizliğine değil, problem senaryosunun niteliğine yönelik bir eleştiri getirdiği görülmektedir.

4. Hafta

Öğrenci günlük formları incelendiğinde dördüncü haftaya dair tema ve kod tekrar sayıları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Dördüncü Hafta Öğrenci Günlük Formları için Oluşturulan Üç Temaya Ait Kodların Tekrar Sayıları

TEMALAR	KODLAR	FREKANS (F)
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	Güzel, Eğlenceli, Çok iyi	8
	Verimli	6
	Farklı Bir Deneyim	2
	Sıkıcı	2
Problemi Çözebilme Bakımından	Bir Çözüm Üretebilme	15
	Birden Fazla Çözüm Üretebilme	2
	İyi Olmasa da Çözüm Üretebilme	1
	Çözüm Üretememe	0
Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlama	15
	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlamama	3

Dersin Genel İşlenişi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansınlar

Dördüncü uygulamanın yapıldığı 10-12/03/2025 tarihli haftada *dersin genel işlenişi bakımından* temasına dair öğrenci günlük formlarından elde edilen veriler Tablo 4.20’de görülmektedir.

Dördüncü uygulama sonrası etkinliği *güzel, eğlenceli, çok iyi* şeklinde değerlendiren sekiz öğrenci bulunmaktadır. Değerlendirmelerden bazıları şöyledir: KÖ8, dersin kendisindeki yansımasını; *“Dersim güzel geçti bana güzel ve eğlenceli geldi”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, dersin hissettirdiği duyguya odaklanan KÖ9, süreci; *“güzel geçti iyi hissettirdi hocamızın verdiği problemi çözdük”* şeklinde betimlemiştir. Süreci doğrudan problem çözme eylemiyle ilişkilendiren KÖ16, görüşünü; *“iyidi güzeldi sorun çözdüm”* diyerek kısa ve öz bir biçimde dile getirmiştir. Vaka analizindeki karakter üzerinden süreci somutlaştıran KÖ15 ise; *“güzel geçti iyiydi problem çözdük bilgihanın ablasının problemlerini çözdüm”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Son olarak, dersin akışını aşamalarıyla özetleyen ve kendi gelişimine dair öz eleştiri yapan KÖ1, süreci; *“bir sorun verildi bu sorunua çözüm bulduk ve sonra öğrenci günlük formu doldurduk güzel geçti ama ufak tefek sorunlarım oldu bunları düzeltirsem güzel.”* ifadeleriyle açıklamış ve özeleştiri vermiştir.

Etkinliği *farklı bir deneyim* olarak değerlendiren iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ5 yaşantısından bir anekdot ile ilişkilendirmiş; *“ders güzel geçti diğer hikayelerden farklıydı üzüldüm çünkü bu durumu ben değil tanıdığım yaşamıştı o aklıma geldi”* demiştir. KÖ6 ise; *“Güzel geçiyor. Problem çözmeye yönelik etkinlikler yaptık fakat bu problem beni biraz üzdü çünkü benzer bir durum yaşadım”* diyerek etkinliğin kendisinde uyandırdığı hisleri ifade etmiştir. Etkinliğin sıkıcı olduğunu ifade eden iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ7 *“hiçbir şey hissetmedim şuanki formu doldurduk hoca bize metin verdi onu okuduk problem çözme alıştırmaları yaptık der yarısı (dersin yarısı) iyi yarısı sıkıcıydı.”* Demiştir. Öğrenci her ne kadar dersin bir yarısının iyi geçtiğini belirtse de cümlesindeki genel ağırlığın olumsuz hislerden oluştuğunu düşünülerek *sıkıcı* şeklinde kodlanmıştır. KÖ12 ise sıkıldığını; *“eh işte diyebilirim yine problem çözdük sıkıldığım için hızlıca bişeyler yazdım”* sözleri ile ifade etmiştir. Dersin kendisine bir şeyler kattığını, öğrettiğini belirten dolayısıyla *verimli* şeklinde kodlanan öğrenci değerlendirmeleri şöyledir: KÖ2, dersin öğretici yönünü; *“Ders iyi geçti form*

doldurdum problem çözükle bana problem nasıl çözüklür onu öğretti” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinliğin ahlaki ve davranışsal çıkarımlarına değinen KÖ11 ise süreci; “Gayet güzeldi problem etkinliğı yaptık dersteeki etkinlik bana asla götü (kötü) şeyler yapmamam gerektirdiğini öğretti” şeklinde betimlemiştir.

Yöntemin bir rutin haline gelmesinden duyduğu memnuniyeti dile getiren KÖ17, “ders güzel geçti problem etkinliğı yaptık sonra form doldurduk problem çözmeye iyice alıştım artık” diyerek sürece olan adaptasyonunu vurgulamıştır. Benzer bir yaklaşımla, vaka analizindeki karakter ile kendi hayatı arasında köprü kuran KÖ10, süreci; “iyidi problem çözdük sonrada günlük doldurduk bana problem çözmeyi öğretti bilgehan(hikayedeki karakter)ın yaşadığına benzer bişey yaşamıştım” ifadeleriyle açıklamıştır. Son olarak, dersin içeriğı konusundaki değışimi değerdendiren ve akademik kaygısı ile fayda algısı arasındaki dengeye değinen KÖ16, görüşlerini; “derste etkinlik yaptık artık hep problem çözüyoruz derslerden biraz geri kalıyo gibi hissediyorum ama bu etkinliklerde bence faydalı oluyo” şeklinde dile getirmiştir.

Dördüncü uygulama sonrası dersin genel işlenişine dair temasına yönelik öğrenci değerdendirmelerinin de ağırlıklı olarak olumlu olduğu görölmektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin problem çözüme etkinliklerini keyifli bulmadığı, bazı öğrencilerin sosyal bilgiler ders kazanımlarından yoksun kaldıklarına dair endişeleri olduğu gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkışında öğrencinin araştırmacı tarafından hazırlanan video ders içeriklerini izlememesinin ya da izlese de sınıf ortamındaki ders anlatımları kadar verim almamasının etkili olduğu düşünölmektedir.

Problemi Çözebilme Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Dördüncü uygulama sonrasında öğrenci günlük formlarında yer alan ve *Problemi Çözebilme Bakımından* temasını oluşturan *Problem durumu hakkında ne düşünüyorsun? Probleme dair çözüm üretebildin mi?* sorularına verdikleri cevaplara Tablo 4.20’deki kodlar üzerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Günlüklerde birden fazla çözüm üretebildiğini belirten iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ17 “problem durumu hakkında iyi düşünüyorum Ali’ye biraz üzöldüm bazen bende yaşıyorum evet 3 tane çözüm ürettim.” diyerek empatik bir durum yaşadığını belirtmiş, KÖ16 ise; “bazen birileri beni de dinlemiyor kızıyorum öyle olunca oyüzden okurken kızdım. Bikaçtane çözüm ürettim” benzer bir şekilde etkinlikteki problem senaryosunun kendi yaşantılarına yakın oluşunu dile getirmiştir.

On beş öğrenci problemin çözümüne dair bir adet çözüm ürettim şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmelerden bazıları şöyledir: KÖ9, vaka karakterine karşı hissettiği empatiyi ve yaşadığı benzerliği; *“bana göre çok güzeldi Ali’nin durumuna üzuldüm anne ve babasını kızdım bazen aynısı banada oluyo evet çözüm üretebildim.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde, odak noktasını karakterin yaşadığı üzüntüye çeviren KÖ15, süreci; *“Aliye yazık bence çok üzüldü onun için çözüm ürettim.”* ifadesiyle özetlemiştir.

Etkinliğin içeriğini farklı bir bakış açısıyla tanımlayan KÖ18, durumu; *“Psikolojiyle alakalı bi hikaye evet çözüm ürettim”* şeklinde betimlerken; KÖ11 ise aile tutumlarına yönelik eleştirel bir yaklaşım sergileyerek; *“Alinin annesi ve babası çok kötü davranmış okurken üzuldüm. Evet çözüm üretebildim.”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Uygulamanın genel işleyişinden duyduğu memnuniyeti belirten KÖ2, *“Problemler çok güzel bişey çok güzel geçiyor. Çözüm üretebildim”* derken; KÖ6 ise vaka ile kendi hayatı arasındaki doğrudan paralellığe; *“çok yakın olduğum bi problem bazen ben de sorunları anlatırken dinlemiyorlar evet fikir üretebildim.”* sözleriyle dikkat çekmiştir. Buna benzer bir kişisel deneyimi paylaşan KÖ7, süreci; *“evde bazen anneme bişey söylediğimde beni dinlemiyor aklıma o geldi evet çözüm ürettim”* diyerek kendi yaşamından bir örnekle ilişkilendirmiştir. Son olarak, bilişsel düzey ile ilgi düzeyi arasındaki farka değinen KÖ5, süreci; *“problemler kolay olsa bile biraz sıkıcı olduğunu düşünüyorum evet ürettim”* şeklinde ifade ederek çözüm üretmiş olsa da etkinlik içeriğine dair mesafeli bir duruş sergilemiştir.

Çözüm üretse de ürettiği çözümü yeterli görmeye bir öğrenci bulunmaktadır. KÖ1 *“yani bazı kişiler illaki yaşamıştır kendi başımıza karar almamalıyız. Çözüm ürettim ama biraz daha kendimi geliştirmem lazım.”* diyerek samimi bir özeleştiri yapmıştır.

Önceki uygulamalardan farklı olarak dördüncü uygulamada probleme dair çözüm üretemeyen öğrenci bulunmamaktadır. Uygulamaya dair olumsuz değerlendirmeler yapan öğrencilerin bile dördüncü uygulama sonrası probleme dair çözüm ürettiklerini belirtmeleri önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Dördüncü uygulama sonrası öğrenci günlük formunda yer alan ve *Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından* temasını oluşturan “*Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmende etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?*” şeklindeki soruyu üçüncü uygulamayla aynı olacak şekilde on beş öğrenci gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlar şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerden bazıları şöyledir: KÖ8, kazanımların uygulama değerine vurgu yaparak; “*Etkisi olur. Çünkü böyle problemler bizim başımıza’da gelirse bu problemleri uygulayarak çözebiliriz.*” değerlendirmesini yapmıştır. Benzer şekilde, sürece dair genel bir tutum sergileyen KÖ1, “*olur çünkü hep çözüm odaklı olmalıyız hem dışarda hep çözmeliyiz*” diyerek çözüm odaklı düşünmenin sürekliliğine dikkat çekmiştir. Vakaların gerçek yaşamdan seçilmesinin önemine değinen KÖ6, süreci; “*olur çünkü bu problemler gerçek hayattan alınmış*” sözleriyle gerekçelendirirken; KÖ11 ise bu görüşü destekleyerek, “*evet olur her bir insanın yaşadığı şey*” ifadesini kullanmıştır. Sürecin bilişsel kapasiteyi geliştirdiğini savunan KÖ18, “*Evet yaratıcı fikirler düşünürüz*” diyerek yöntemin yaratıcılık boyutuna değinmiştir. Öğretmenin bu uygulamadaki rehberlik rolünü ve amacını kavrayan KÖ15, durumu; “*biz nasıl çözeceğimizi bazen bilmiyoruz hocamız oyüzden bu etkinliği yaptırıyo öğrenelim diye*” sözleriyle betimlemiştir. Problemlerin evrenselliğine ve her an karşılaşılabileceğine vurgu yapan KÖ9, “*Olur Nedeni ise zaten çözdüğümüz problemler hayatımızın her yerinde veya bazı yerlerinde karşımıza çıkan problemler.*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Son olarak, aile içi iletişim temalı vakaların transfer edilebilirliğine değinen KÖ5 ise; “*Evet olur çünkü anne ve babamız bizi dinlemezse ürettiğimiz problemler faydalı olur.*” diyerek edindiği becerinin somut bir durumda nasıl kullanılacağını ifade etmiştir.

Katkısı olmaz şeklinde değerlendiren üç öğrenci bulunmaktadır. KÖ7 “*olmaz çünkü bizim ailede herkes beni dinliyor*” demiştir. Öğrencinin burada özellikle dördüncü uygulamadaki probleme yönelik değerlendirme yaptığı görülmektedir. KÖ2 “*çok olmaz çünkü hayatım problem çok yaşamam*” diyerek fayda göremeyeceğini problem çözme etkinliklerinin ve modelin etkililiğine değil kendi hayatının gidişatına bağlamıştır. KÖ12 ise; “*hala fikrim değişmedi bence olmaz*” şeklinde değerlendirmiştir. Söz konusu

üç öğrenci üçüncü ve ikinci haftalarda da problem çözme etkinliklerinin günlük yaşam problemlerinin çözümüne etkisi olmayacağı yönünde değerlendirmeler yapmışlardır. Birinci haftada ise sadece 2 numaralı katılımcı öğrenci aynı temada olumlu değerlendirme yapmıştır.

5. Hafta

Öğrenci günlük formları incelendiğinde beşinci haftaya dair tema ve kod tekrar sayıları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Beşinci Hafta Öğrenci Günlük Formları için Oluşturulan Üç Temaya Ait Kodların Tekrar Sayıları

TEMALAR	KODLAR	FREKANS (F)
Dersin Genel İşlenişi Bakımından	Güzel, Eğlenceli, Çok iyi	8
	Verimli	7
	Sıkıcı	2
	Farklı Bir Deneyim	1
Problemi Çözebilme Bakımından	Bir Çözüm Üretebilme	15
	İyi Olmasa da Çözüm Üretebilme	2
	Birden Fazla Çözüm Üretebilme	1
	Çözüm Üretememe	0
Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlama	16
	Gerçek hayat problemlerini çözmeye katkı sağlamama	2

Dersin Genel İşlenişi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Beşinci uygulamanın yapıldığı 17-19/03/2025 tarihli haftada *dersin genel işlenişi bakımından* temasına dair öğrenci günlük formlarından elde edilen veriler Tablo 4.21’de görülmektedir.

Son uygulama sonrası öğrencilerin günlük formlarına yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde sekiz öğrencinin açıklamaların olmadığı ve kısa cevaplardan oluşan güzel, eğlenceli, çok iyi kodu altında toplanan değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bu değerlendirmelerden bazıları şöyledir: KÖ6, süreci; *“problem çözmeye dair etkinlikler yaptık güzel geçti bi şey hissetmedim.”* sözleriyle nötr ama olumlu bir çerçevede özetlemiştir. Ele alınan vaka içeriğini ön plana çıkaran KÖ4, deneyimini; *“kaybolan çocuğun problemini çözdüm güzeldi”* ifadesiyle dile getirirken; KÖ9 ise sürecin duygusal yansımasına değinerek; *“problem çözdüm güzel hissettim çok güzel geçti”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer şekilde, hikaye içeriğine atıfta bulunan KÖ18, durumu; *“bi çocuk kaybolmuştu onu çözdük iyidi bence”* şeklinde betimlemiştir. Uygulamanın metodolojik yönüne vurgu yapan KÖ10, süreci; *“hocamız bize metin verdi basamakları uyguladık iyi geçti iyi hissettim”* diyerek problem çözme basamaklarını takip ettiklerini belirtmiştir. Son olarak KÖ3, vaka konusunu hatırlatarak; *“annesinin yanından kaybolan bir çocuğun hikayesini okuduk çözdük güzeldi.”* sözleriyle dersin kendisi için verimli geçtiğini ifade etmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler olumlu duygulara sahip olsalar da değerlendirmeleri açıklamalardan yoksun olduğu için geçiştirici niteliğe sahip oldukları da göz önünde bulundurulmuştur. *Farklı bir deneyim* şeklinde değerlendiren bir öğrenci bulunmaktadır. KÖ17 *“yine problem çözdük basamaklarla beraber. Küçükken aynı bende böyle kaybolmuştum çok korkmuştum çok ağlamıştım hikayeyi okurken o geldi aklıma oyüzden benim için biraz kötü geçti”* demiştir. İki öğrenci ise etkinliği sıkıcı olarak değerlendirmiştir. KÖ12 *“ders hızlı geçti benim için çok sıkıcı geçtiği için dışarı çıkmak için hızlandım”* derken, KÖ7; *“hocamız yine problem getirdi onu çözdük Allaha bu hafta sonmuş ben bu etkinliği hiç sevmedim hocamız tekrar ders anlatsın”* burada öğrencinin *“hocamız tekrar ders anlatsın”* cümlesindeki kastı sınıf ortamında ders anlatmasıdır. Hazırlanan video ders içeriklerini izlemediği ya da onları da sevmediği anlaşılmaktadır. Son olarak yapılan uygulamayı verimli olarak değerlendiren yedi öğrenci bulunmaktadır. Bu tüm haftalar boyunca en yüksek sayı olmuştur. Son

uygulama sonrası yedi öğrenci dersin verimli geçtiğini belirtmişlerdir. KÖ13, kazanılan becerinin hayati önemine değinerek; *“bir metin okuyup metnin sorularını cevapladık iyi geçti belki kaybolursak nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik”* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Sürecin kendisine hissettirdiklerine odaklanan KÖ2, dersi; *“önce problem çözdük sonra da formu doldurduk ders çok iyiydi problem nasıl çözülür onu hissettirdi”* sözleriyle tanımlamıştır. Kendi çocukluk deneyimiyle vaka arasında doğrudan bir paralellik kuran KÖ1, süreci; *“Herzamanki gibi bir problem verildi o problemi çözdük. Ders çok güzel geçti küçükken bende bikere kaybolmuştum sonra cemel amca annemgile haber vermiş. Bu etkinlik sayesinde problem çözmemizi kuvvetlendiriyor”* ifadeleriyle aktararak uygulamanın beceri geliştirici yönüne dikkat çekmiştir. Metodolojik olarak süreci en net özetleyen öğrencilerden biri olan KÖ14 ise; *“Problemi çözdüm problemi tanımladım çözüm ürettim tek tek değerlendirdim çözümü seçtim. İyi geçti bana güzel hissettirdi çünkü problem çözmeyi öğretti.”* diyerek problem çözme basamaklarını başarıyla uyguladığını raporlamıştır. Benzer bir kaybolma deneyimi üzerinden problemin yarattığı duygusal etkiyi dile getiren KÖ5, yaşadığı farkındalığı; *“güzel geçti problemin farkına dair çözümledim problem beni korkuttu çünkü bende kaybolmuştum şimdi olsam ne yapacağımı öğrendim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak, geleneksel ders formatına dönüş öncesi bir değerlendirme yapan KÖ16, süreci; *“problem basamaklarını uyguladık yine güzel geçti çok az ders işliyoruz bu hafta sonmuş yine ders işleyecekmişiz eskisi gibi bence faydalı oldu problem nasıl çözülür onu gördük”* şeklinde özetleyerek, uygulamanın teknik ve pratik faydasına vurgu yapmıştır. Verimli kodu altında toplanan değerlendirmelerin ağırlıklı olarak etkinliklerin problem çözmeyi öğretmesi yönündeki etkisine vurgu yaptıkları gözlenmiştir.

Problemi Çözebilme Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Beşinci uygulama sonrasında öğrenci günlük formlarında yer alan ve *Problemi Çözebilme Bakımından* temasını oluşturan *Problem durumu hakkında ne düşünüyorsun? Probleme dair çözüm üretebildin mi?* sorularına birden fazla çözüm ürettiğini belirten bir öğrenci bulunmaktadır. KÖ4 *“evet kolay bi problemdi çocuğun pazardaki bi satıcıya gidip kaybolduğunu söylemesini söyledim bide bitane daha yazdım”* On beş öğrenci probleme çözüm üretebildiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirmelerden bazıları şöyledir: KÖ5, problemlerin hayati gerçekliğiyle kurduğu duygusal bağı; *“problemler biraz hayatta yaşadığımız şeylere benzediği için üzülüyorum ve ben çözmeye yardımcı olduğu*

için iyi düşünüyorum evet bugün çözüm ürettim.” sözleriyle ifade ederek sürecin iyileştirici yönüne dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, sürece dair yüksek motivasyon sergileyen KÖ14, *“Etkinlikleri çok sevdim onları çok sevdim çok şey kazandırdı evet ürettim hocamda çok beğendi.”* diyerek öğretmen onayının ve kişisel kazanımların önemini vurgulamıştır.

Vaka içeriklerinin yaş grubuna uygunluğunu ve çözüm süreçlerini değerlendiren KÖ1, *“Etkinlikteki problem durumu genellikle küçükken yaşıyor çözüm ürettim problem basitti ve rahatlıkla fikir ürettim.”* derken; KÖ2 ise problemlerin gerçekçiliğini; *“Problemi iyiydi çünkü hayatta olan bir şey çözüm ürettim.”* ifadesiyle desteklemiştir. Somut çözüm önerileri sunan öğrencilerden KÖ13, *“problem kolaydı evet üretebildim çocuk polise giderse ve kaybolduğunu söylerse sorun çözülür”* değerlendirmesini yaparken; KÖ12 ise duygusal bir beklentiyle; *“annesinin elini bırakmasa mutlu olurum evet ürettim”* diyerek sürece katılım sağlamıştır. Problemlerin zorluk derecesini analiz eden KÖ10, *“Bence hepsi ortadüzey zorda değil kolayda değil çözüm üretebiliyorum çocuk polise giderse annesini bulur”* sözleriyle öz yeterlilik algısını ortaya koymuştur. Son olarak, kendi geçmiş yaşantısıyla vaka arasında güçlü bir paralellik kuran KÖ6, süreci; *“çok yakın olduğum bir problem durumu bende küçükken kaybolmuştum bi teyze annemi tanıyomuş o haber vermiş hikayedeki çocuk da orda çalışan birinin yanına gidip kaybolduğunu söylerse sorun çözülür”* ifadeleriyle aktararak, deneyimsel bilgisini çözüm üretme sürecine başarıyla aktarmıştır. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında son uygulamadaki problem durumunu kolay buldukları ve çözüm üretmede zorlanmadıkları görülmektedir. Bununla birlikte Öğrencilerin sık sık problem senaryolarının gerçek hayat problemlerine benzettikleri gözlenmiştir. Bu yüzden probleme dair empatik yaklaşıtları, problemin çözümüne kolay ulaştıkları görülmektedir. Beğenme de çözüm ürettiğini söyleyen bir öğrenci bulunmaktadır. KÖ9 *“çözüm bulmak için biraz düşündüm bazı bulduklarım yanılttı yine de fikir ürettim”* Beşinci uygulamada katılımcı öğrencilerden çözüm üretmediğini söyleyen olmamıştır. İlk üç haftadan sonra dört ve beşinci haftalarda bu sonuca gelmesi öğrencilerin etkinliğe alışması, problemlerin kolay gelmesi ve problem çözebilme algılarının gelişmesi ve bu konuda özgüvenlerinin artması gibi sebeplerle açıklanabilir.

Problem Çözme Etkinliklerinin Günlük Hayat Problemlerine Etkisi Bakımından Öğrenci Günlüklerine Yansıyanlar

Beşinci uygulama sonrası “*Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmende etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?*” şeklindeki soruya on altı öğrenci katkısı olur şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmelerden bazıları şu şekildedir: KÖ4, kuramsal bilgi ile pratik hayat arasındaki örtüşmeyi; “*evet olur sonuçta çözdüğümüz şeyler hayattada oluyo*” sözleriyle ifade etmiştir. Becerinin sağladığı kolaylığa dikkat çeken KÖ5, “*Evet olur çünkü bir problemle karşılaşırsak onu daha kolay çözeriz.*” diyerek öz yeterlilik algısının güçlendiğini belirtmiştir. Uygulamanın hem öngörü hem de yöntem kazandırdığını vurgulayan KÖ14, süreci; “*Evet oldu bana ne gibi problemlerle karşılaşacağımı gösterdi onları nasıl çözeceğimi anlattı.*” şeklinde betimlemiştir. Problemlerin gerçekçiliğine değinen KÖ6, “*Evet olur. Gerçek hayatta yaşanabilecek bir sorun.*” derken; KÖ1 ise hayatın doğasına atıfta bulunarak, “*Etkisi olur çünkü bunu illaki yaşamışsınız ve hayat problemlerle dolu o yüzden etkisi olur.*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Sürecin niceliksel zenginliğine ve öğrenme boyutuna değinen KÖ10, “*evet oldu birsürü problem çözdük nasıl çözeceğimizi öğrendik*” derken; KÖ18 ise bilişsel gelişimin niteliğine vurgu yaparak, “*evet oluyo problemlerin çözümünü düşünürken aslında yaratıcı fikirler düşünüyoruz*” ifadesiyle yaratıcılık vurgusu yapmıştır. Problemlerin güncelliğini destekleyen KÖ9, “*evet çünkü günlük hayatta karşılaştığımız şeyler*” görüşünü bildirmiştir. Problem durumu özelinde bir ayırım yapan KÖ15, “*bugünkü problem için değil çünkü artık kaybolmayız ama önceki problemlerin katkısı olur*” diyerek seçici bir transfer algısı sergilemiştir. Son olarak, öğretmen rehberliğinin önemine dikkat çeken KÖ13 ise; “*bence olur öğretmenimizin yardımıyla bir sürü problem çözdük bence olur.*” sözleriyle süreci sonlandırmıştır.

Öğrencilerin değerlendirmeleri incelendiğinde genel itibari ile problemlerin günlük hayatta yaşadıkları sorunlar olduklarını vurgulamışlardır. Yapılan bu etkinliklerin onlar için gerçek hayat problemlerine dair bir çeşit simülasyon etkisi yapacağını dolaylı şekillerde anlatmışlardır. Aynı soruya *katkı sağlamaz* şeklinde cevap veren iki öğrenci bulunmaktadır. KÖ12 “*olmaz çünkü annemle dışarı gittiğimde kaybolmam b..... avucumun içi gibi bilirim*” KÖ2 “*ya bazen olur ama çoğu zaman olmaz çünkü problemler çok olmuyor*” son uygulamada bu sayının ikiye kadar düşmesi, araştırmanın problem durumuna yönelik, nicel bulguları da destekleyen önemli bir bulgudur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada, 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi karma yöntem araştırma deseninde incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ÇPÇE (Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri) araştırmanın nicel verilerini, uygulamalardan sonra *öğrenci günlük formları* ile alınan öğrenci görüşleri çalışmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Araştırma Sinop ilinin Boyabat ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı ortalamalarına göre oluşturulan ve bu doğrultuda hem akademik düzey hem de sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikler bakımından birbirine yakın olan iki sınıftan, 18 mevcuda sahip olan deney, 20 mevcuda sahip olan kontrol grubu olarak belirlenmiştir. (ön test - son test uygulamaları kontrol grubunda da 18 kişi üzerinden yapılmıştır.) Uygulama 07/04/2025 – 09/05/2025 tarihleri arasında beş haftalık süreçte gerçekleşmiştir. Uygulama öncesi her iki gruba ön test olarak Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Beş hafta süren uygulama sürecinde deney grubu sınıfı ters yüz edilmiş, araştırmacı ters yüz model doğrultusunda 6.sınıf sosyal bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan beş kazanım için Youtube’a video ders içerikleri hazırlamış ve bunları deney grubu öğrencilerinin kullanımına sunmuştur. Okul dışı zamanda bu videoları izleyen deney grubu öğrencileri ile okul-sınıf içi zamanda problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Her hafta yapılan etkinliklerden sonra uygulamaya dair öğrenci görüşleri *öğrenci günlük formları* üzerinden toplanmıştır. Bu süreç boyunca kontrol grubuna geleneksel eğitim modeli uygulanmaya devam edilmiştir. Beş haftalık sürecin sonunda her iki gruba tekrar ÇPÇE uygulanmış, elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel bulgular, nicel sonuçlar ile ilişkilendirilerek bu başlık altında tartışılmıştır.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), Problem Çözme Becerisini *Problem Çözme Becerisine Güven*, *Öz denetim* ve *Kaçınma* alt boyutları üzerinden değerlendirmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerindeki gelişim, söz konusu ölçeğin alt boyutları temelinde incelenmiştir. Nicel bulgular, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında sadece *Problem Çözme Becerisine Güven* alt boyutunda hem grup içi hem de gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlı bir gelişim

gösterdiklerini ortaya koymuştur. Fakat modelin Öz denetim ve Kaçınma alt boyutlarında anlamlı pozitif bir etkisi olmamıştır.

Problem Çözme Becerisine Güven

Bu çalışmada, ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin problem çözme becerilerine güven duygusunu anlamlı şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazında modelin problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir. Nicel veriler için ön-son test olarak kullanılan ÇPÇE doğrultusunda problem çözme becerisi üç alt boyutta ele alındığından literatürde doğrudan karşılaştırma yapılacak çalışmalar bulmak mümkün olmamıştır. Dolayısıyla karşılaştırma yapmak için ters yüz öğrenme ve problem çözme becerisine etkisi üzerine yapılan çalışmalar alt boyutlar gözetilmeksizin ele alınmıştır.

Literatürde ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisini anlamlı şekilde geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ariani vd., 2022; Chae ve Kim, 2017; Faridah vd., 2021; Heo ve Chun, 2018; Iwaniec vd., 2017; Lin, 2019; Mudlofir, 2021; Park ve Kim, 2020; Nikolic vd., 2018; Rahayu vd., 2022; Rim ve An, 2016; Srilaphat ve Jantakoon, 2019; Techanamurthy vd., 2020; Uçaş ve Say, 2024; Zeineddine, 2018). Bu çalışmalar Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutuna dair elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Jamaluddin, Mustaji ve Bahri (2022) ters yüz öğrenme modelinin matematiksel problem çözme becerisi ve özyeterliliği üzerine yaptıkları çalışmada modelin problem çözme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarını yükselttiğini fark etmişlerdir. Problem çözme becerisine güven duyma ve problem çözme konusunda öz yeterlik algısına sahip olma birbirine çok yakın durumlardır ve iki çalışmanın sonuçları bu anlamda örtüşmektedir. Ayrıca ters yüz öğrenme modelinin doğrudan problem çözme becerisine dair olmasa da özgüveni ve öz yeterlik algısını artırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Harmankaya vd., 2023; Zainuddin ve Perera, 2019). Literatürde, ters yüz öğrenme modelinin hem problem çözme becerisini geliştirdiğini hem de farklı alanlarda öz-yeterlik ve özgüveni artırdığını ortaya koyan çalışmaların olması bu çalışmada problem çözme becerisine güven alt boyutunda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Beş haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin her ders bilişsel katılımlarının son derece yüksek olduğu problem çözme görevlerini yerine getirmeleri, problem çözmeye dair güvenlerini artırmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen beş haftalık verilerde

problemi çözebilmeye dair görüşlerin süreç bitimine kadar artarak gitmesi ve sık tekrarlanan “*problemi çözebildim, birden fazla çözüm ürettim, çok kolaydı*” gibi cevaplar nicel verileri destekler niteliktedir. “Problemi çözebilme bakımından” teması altında yapılan analizler, öğrencilerin süreç ilerledikçe problem çözme becerilerine olan güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. İlk hafta öğrencilerin yalnızca %66,7’si bir problemi çözmek için yeterli çözüm geliştirebildiğini ifade ederken, ikinci ve üçüncü haftalarda bu oran sırasıyla %77,8 ve %83,3’e yükselmiştir. Dördüncü haftada ise öğrencilerin %94,4’ü bir problem karşısında çözüm üretebildiğini ya da birden fazla çözüm geliştirebildiğini belirtmiş, bu da sürecin güven boyutu açısından en güçlü haftasını oluşturmuştur. Son hafta %88,9’luk oranla çok hafif bir düşüş görülse de genel eğilim öğrencilerin problem çözme süreçlerinde kendilerini daha yetkin hissetmeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik güvenlerini önemli ölçüde güçlendirdiğini desteklemektedir.

Öz denetim

Yapılan çalışmanın sonucunda ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisi alt boyutlarından öz denetim üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Beş haftalık uygulama sürecini ters yüz öğrenme modeli ve problem çözme etkinlikleri ile geçiren deney grubunda ön-son test puan farklarında öz denetim alt boyutu için küçük bir artış olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu bulgular öğrencilerin öz denetim becerilerinin gelişmesinde beş hafta gibi kısa sayılabilecek bir uygulama sürecinin kısa kaldığını düşündürmektedir.

Öz denetim, üstbilişsel becerilerle ilişkili olarak bireyin kendi öğrenmelerine dair planlamaları yapabilme, planı sürdürebilme ve neticede sağlıklı değerlendirmeler yapabilme becerilerini içerir (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Bu, yalnızca öğrenme için değil aynı zamanda problem çözme süreçlerinde de kendini gösteren bir beceridir. Schunk ve Zimmerman’a (2003) göre öz-düzenleme becerileri kısa süreli müdahalelerle hızla gelişen özellikler değildir; öğrencilerin bu becerileri kazanması ancak sürekli geri bildirim, modelleme ve yapılandırılmış uygulamalarla zaman içinde gerçekleşmektedir. Öz denetim becerisinin gelişimi için uzun vadeli çalışmalar gerekmektedir. Pintrich (2000) öz denetim süreçlerinin kendiliğinden oluşmadığını, öğrencilerin bu becerileri uzun süreli ve aşamalı bir öğretim süreci boyunca geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu nedenle kısa süreli uygulamaların özdenetim üzerinde sınırlı etkiler göstermesi beklenen

bir durumdur. Bu çerçeveden bakıldığında öz denetim alt boyutundaki artışın istatistiksel olarak anlamlı boyutlarda olmaması çalışmanın beş haftalık bir süreçte gerçekleşmesi ve ön görülen geri bildirimlerin yeterince verilmemiş olması ile ilişkilendirilebilir. Bu durum, literatürde ters yüz öğrenmenin öz denetim becerisine anlamlı etkisi olmadığı bulgusunu elde etmiş çalışmalarla örtüşmektedir (Altaş ve Mede, 2021; Sun, Wu ve Lee, 2017; Yıldırım ve Turgut, 2025). Ayrıca öz denetim ile ilgili elde edilen bu sonucun, çalışmada yapılan uygulamanın doğrudan öz denetim becerisine odaklanmamasıyla ilişkili olduğu da düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yalnızca öz denetim becerisine odaklanan ve ters yüz öğrenmenin bu konuda anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Jdaitawi, 2019; Martina vd., 2021; Subagyo ve Widodo, 2024; Zarouk vd., 2020). Dolayısıyla öz denetim gibi öğrencilere kazandırılması güç bir becerinin ters yüz öğrenme modeli ile gelişebilmesi için hem uygulama zamanının daha uzun olması hem de doğrudan bu beceriyi merkeze alan uygulamaların tasarlanması gerekmektedir. Dolayısıyla öz denetim gibi öğrencilere kazandırılması güç bir becerinin ters yüz öğrenme modeli ile gelişebilmesi için hem uygulama zamanının daha uzun olması hem de doğrudan bu beceriyi merkeze alan uygulamaların tasarlanması gerekmektedir.

Beş haftalık uygulamanın öz denetim becerisinde anlamlı etki yaratmaması öğrenci günlük formlarında yer alan cümlelerle de örtüşmektedir. Öğrencilerin “evde videoyu izlemedim” “videoyu izlemeyi unuttum” “videoları dinledim ama aklımda birşey kalmadı” “problemi çözüme gelmedi, sıkıldım” gibi yorumları öz denetim becerisinde yaşadıkları eksikliği göstermektedir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin kritik gelişim dönemlerinde özerkliklerini kazanmak yerine aile içerisinde aşırı yapılandırılmış yönlendirmelere maruz kalmaları etkili olmaktadır (Perry vd., 2018). Bu gerçek toplumumuzda kendini göstermektedir. Kağıtçıbaşı’nın (2002, 2007) Türkiye gibi geleneksel-modern geçiş toplumlarında çocuk yetiştirme anlayışı hem özerklik hem de ebeveyn kontrolünün bir arada bulunduğu “psikolojik karşılıklı bağımlılık” modeli buna kanıt gösterilebilir. Bu çerçevede çocuklara belli bir hareket alanı tanınsa bile, ebeveynlerin denetleyici ve yönlendirici rolü önemini korumaktadır. Ne zaman, nerede ne yapacaklarıyla ilgili yönlendirilen çocuklar otokontrol ve öz denetim becerileri yeterince gelişmeden büyümektedirler. Bu profildeki öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmek için beş haftalık problem çözme etkinliklerinin kısa ve zayıf kaldığı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, sonraki çalışmalarda ters yüz öğrenme modelinin problem çözmede öz denetim ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini daha uzun süreli uygulamalarla ve bu becerilerin doğrudan hedef alındığı tasarımlarla incelemek uygun olacaktır.

Kaçınma

Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre ters yüz öğrenme modeli problem çözme becerisi Kaçınma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Deney ve Kontrol grupları son test puanlarında deney grubu lehine küçük bir artış gözlenirse de bu istatistiksel olarak anlamlı bir artış değildir. Ters yüz öğrenme modeli “problem çözme becerisine güven” alt boyutunda beş haftalık bir süreçte olumlu sonuçlar doğursa da “kaçınma” alt boyutunda aynı etkiyi gösterememiştir.

Kaçınma, problem çözme süreçlerinde bireyin zorlukla başa çıkamayıp geri çekilmesini, başarısız olmaktan korkmasını ve çaba göstermemesini ifade eder (Elliot ve Dweck, 2005). Kaçınma edimi, yalnızca bir başa çıkma davranışı olarak değil; aynı zamanda problem çözme becerisinin duyuşsal ve yönelimsel boyutlarından biri olarak görülmekte ve bu bağlamda öz-yeterlik algısı ile ilişkilendirilmektedir (Litman, 2006; Çam vd., 2020). Problem çözme becerisine güven alt boyutunda anlamlı farkın oluşması öz-yeterlik algısı ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda son test ÇPÇE uygulamasında öğrencilerin ölçekteki kaçınma stratejilerini sorgulayan maddelerden bu paralelde puanlar almaları beklenir. Fakat beklenen olmamış ve beş haftalık uygulama sonunda kaçınma eğilimlerinde anlamlı değişim görülmemiştir. Bu durumun oluşmasında da öz denetim alt boyutunda olduğu gibi uygulama süresinin kısa olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç hem nicel verilere hem de öğrenci günlük formlarına yansımıştır.

Duyuşsal katılım, hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilmesinin ve kalıcılığını sağlayabilmenin en temel unsurlarından birisidir (Fredricks vd., 2004). Bu sebeple kaçınma davranışlarının ortadan kaldırılması için model uygulanırken içerik mutlaka motivasyonel bileşenlerle zenginleştirilmeli, öğretmen öğrenciyi bu anlamda daha fazla geri bildirim vermelidir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrenci günlüklerine “bugün hiçbir şey yapasım gelmedi, problemi çözesim gelmedi, canım sıkıldı.” gibi cümleler yazan öğrencilerin özellikle bu bildirimlerden daha fazla faydalanmaları sağlanmalıdır.

Duyuşsal katılımı birlikte uygulama süresi de önemli değişkenlerden birisidir. Bu bağlamda kaçınma davranışının kısa süreli söndürme girişimleriyle ortadan

kalkmadığını, bu davranışın değişiminin uzun süreli ve tekrarlı müdahaleler gerektirdiğini belirten deneysel çalışmalar bulunmaktadır (Vervliet, Lange ve Milad, 2017; Kryptos vd., 2015) Dolayısıyla mevcut çalışmada uygulama süresinin sınırlı olması, kaçınma davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenememesinin olası bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Erteleme davranışını azaltmaya yönelik müdahaleler üzerine yapılan meta-analizler göstermektedir ki, bireylerin erteleme/kaçınma eğilimlerini hedef alan kısa süreli uygulamaların etkisi tutarlı ve güçlü olmayabilir; müdahaleler genel olarak erteleme davranışını azaltma potansiyeline sahip olmakla birlikte, etkinin sürdürülebilirliği ve büyüklüğü uygulama içeriği ve süresi gibi değişkenlere bağlıdır (Rozenal vd., 2018; Van Eerde ve Klingsieck, 2018). Bu sonuçlarla paralel olarak alanyazında kaçınma davranışının uygun koşullar ve zaman sağlandığında sönümlenebileceği sonucuna ulaşan deneysel çalışmalar mevcuttur (Rattel vd., 2017; de Vos vd., 2025). Bu açıdan bakıldığında, ters yüz öğrenmenin öz-düzenlemeyi destekleyen yapısı uzun vadeli uygulamalarda kaçınma davranışını azaltma potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu çalışmanın kısa süreli müdahale süresi bu potansiyelin ortaya çıkması için yeterli olmamış olabilir. Ayrıca çalışmanın kaçınma davranışını merkeze alarak tasarlanmamış olması da bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu nedenle, ters yüz öğrenme modelinin kaçınma davranışı üzerindeki etkisini daha uzun süreli, çok oturumlu uygulamalarla ve kaçınma davranışını hedefe koyarak inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Nicel verilerden elde edilen bulgular araştırmanın nitel verileri ile de örtüşmektedir. Beş haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin günlüklerine *“bugün problemi çözemedim”*, *“canım sıkıldı”*, *“problemi yapmak istemedim”*, *“videoyu izlemedim”*, *“eskisi gibi ders işlese öğretilen ders anlatsa daha iyi olurdu”* şeklinde değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bu değerlendirmeler öğrencilerin problem çözme süreçlerinde karşılaştıkları bilişsel ve duyuşsal zorluklara karşı geri durma yani kaçınma davranışı sergilediklerini göstermektedir. Özellikle ilk uygulamalarda bu türden ifadeler daha sık rastlanmıştır, ilerleyen haftalarda ise azalma eğilimi göstermişlerdir. Fakat bu azalma nicel verilerde anlamlı bir fark oluşturacak düzeye ulaşmamıştır.

Sonuç olarak araştırmada “Kaçınma” alt boyutunda anlamlı etkilerin ortaya çıkmayışı literatürde farklı çalışmalarda belirtilen uzun vadeli çalışmalar vurgusu ile örtüşmektedir. Modelin ve problem çözme etkinliklerinin Kaçınma davranışlarını azaltma potansiyelinin bulunduğu, ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi için uygulama süresinin artırılması ve ders içi etkinliklerin öğrencilerin kaçınma eğilimlerini sönmüleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Tüm Alt Boyutlara Genel Bakış

Problem Çözme Becerisi yekpare şekilde ele alınabilecek bir beceri olmadığından ve çeşitli alt boyutları içerdiğinden (Heppner ve Krauskopf, 1987) çalışmada kullanılan ölçekte yer alan alt boyutlar çalışmanın iskeletini oluşturmuştur. Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu öğrencinin problemi çözebileceğine dair inancını, Öz denetim alt boyutu problemi çözerken planlama, kontrol, izleme ve değerlendirme becerilerini, Kaçınma alt boyutu ise problemlerden kaçışı, görmezden gelmeyi ya da çözümünü ertelemeyi içeren problem çözme becerisine dair önemli bileşenlerdir. Sadece Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda anlamlı gelişim olması doğrudan “ters yüz öğrenme modeli problem çözme etkinlikleriyle beraber öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.” Şeklinde yargıya varılmasına engel olmuş ve bu sebeple her bir alt boyutun tartışması ayrı ayrı yapılmıştır. Aynı çalışmada tek bir beceriye dair üç alt boyuttan sadece birinin gelişim göstermesi ters yüz öğrenme modelinin etkisizliği ile değil, ağırlıklı olarak uygulamanın kısa sayılabilecek beş haftalık süresiyle ve sınıf içi problem çözme etkinliklerinin seviyesinin özellikle güven duygusuna hitap etmeye uygun olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler her ders aktif olarak çözüm getirebildikleri günlük yaşam problem senaryoları sayesinde problemleri çözebileceklerine dair güven duygularını geliştirmişlerdir. Fakat öz denetim gibi planlama, kontrol etme, değerlendirme gibi hızla kazanılmayacak becerilerin ya da karşılırlarına gerçek bir problem çıktığında onun karşısında durabilme, görmezden gelmeme tutumlarını geliştirmede etkili olmaması doğal bir sonuç gibi görülmektedir.

Bunlarla birlikte öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıfta gerçekleştirilen problem çözme etkinliklerine dair görüşleri de dikkate alınmalıdır. Betimsel analiz yöntemi doğrultusunda oluşturulan “Problem Çözme Etkinliklerinin Gerçek Hayat Problemlerine Etkisi” teması altına toplanan öğrenci değerlendirmeleri çalışma için önem arz etmektedir. Söz konusu temanın etkisi olur ve etkisi olmaz şeklindeki kodları ile

değerlendirilen öğrenci cevaplarında ilk haftada itibaren etkisi olur kodunda artış gözlenmiştir. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme etkinliklerinin günlük yaşam problemlerine katkısına yönelik olumlu algılarının 1. haftada %66,7’den başlayıp 5. haftada %88,9’a yükseldiği görülmektedir. Süreç boyunca olumsuz görüşlerin oranı ise %33,3’ten %11,1’e düşmüştür. Bu eğilim, öğrencilerin etkinlikleri giderek daha işlevsel bulduklarını ve bu becerileri gerçek yaşamlarına transfer etmeye başladıklarını göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen bu sonuçlar ÇPÇE’nin Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

5.2. Sonuçlar

Bu araştırmada, 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Karma yöntem deseninde yürütülen bu çalışmada araştırmanın nicel verileri Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Envanteri (ÇPÇE) ile nitel verileri ise araştırmacı tarafından yapılandırılan *Öğrenci Günlük Formları* üzerinden elde edilmiştir. Araştırma Sinop ili Boyabat ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikler açısından birbirine denk olarak belirlenen bu sınıflardan biri deney grubu (n=18), diğeri kontrol grubu(n=18) olarak belirlenmiştir. Beş hafta süren uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersi kontrol grubunda geleneksel sınıf modeli ile yürütülürken, deney grubunda ters yüz edilmiş sınıfta problem çözme etkinlikleri merkeze alınarak yürütülmüştür. Çalışmada problem çözme becerisi yekpare bir şekilde değil, ÇPÇE ölçeğinde bulunduğu üzere *Problem Çözme Becerisine Güven*, *Öz denetim* ve *Kaçınma* alt boyutlarına indirgenerek ele alınmıştır.

Beş haftalık uygulamanın sonunda, ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisinin güven alt boyutunda anlamlı bir gelişme sağladığı, ancak öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutu ön test – son test puanları arasında anlamlı bir artış gözlenmiş ayrıca aynı alt boyutta deney grubu son test puanı kontrol grubu son test puanına göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu ters yüz öğrenme modelinin beş hafta gibi kısa bir sürede bile öğrencilerin problem çözme süreçlerinde kendilerine duydukları güveni geliştirdiğini göstermektedir.

Öz denetim ve Kaçınma alt boyutlarında ise hem deney grubu ön test – son test puanları arasında hem de deney ve kontrol grubu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumun yaşanmasında problem çözme etkinlikleri temele alınarak uygulanan beş haftalık ters yüz öğrenme modelinin, öz-düzenleme, planlama, değerlendirme, çözebileceğine güvense bile probleme karşı durabilecek dirence sahip olma gibi bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimi için uygulama süresi açısından yetersiz kalmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen veriler ışığında öz denetim ve kaçınma alt boyutlarına ait duyuşsal ve bilişsel becerilerin ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan uygulama süreçlerinin doğrudan merkezinde yer alması bu alt boyutlardaki gelişim için önem arz etmektedir. Öz denetim gibi yerleşik becerilerin gelişimi için literatürdeki örneklerinde görüldüğü gibi uygulama süresinin beş haftadan daha uzun bir periyoda çıkarılması önerilmektedir. Benzer şekilde kaçınma edimine dair yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu davranışın sönmülenebilmesi için uzun soluklu müdahalelerin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, uzun süreli ve sistematik uygulamaların, söz konusu alt boyutlarda da anlamlı istatistiksel farkların oluşumunu destekleyeceği öngörülmektedir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde nicel bulgularla örtüşen ifadelerle sıkça rastlanmaktadır. “Problemi çözebildim”, “çok kolaydı” “birden fazla çözüm üretebildim”, “sınıfta çözünce gerçek hayatta da çözebiliriz” gibi tekrar sayıları yüksek ifadelerin problem çözme becerisine güven alt boyutundaki anlamlı istatistiksel gelişim ile örtüştüğü görülmektedir. “Problemi çözmek istemedim” “bugün problemi yapasım gelmedi” “videoları izlemeyi unuttum” “videolardan aklımda hiçbir şey kalmadı” “eskisi gibi ders işlese öğreten ders anlatsa keşke” gibi yorumlar da bazı öğrencilerin öğrenme süreçlerinde inisiyatif almaktan, zihinsel efor sergilemekten, düzenli ve planlı bir çalışma yürütmekten kaçındıklarını göstermektedir. Hatta bu öğrencilerin zaman zaman pasif konumda oldukları geleneksel eğitim modeline geri dönmeyi istedikleri, bu model ile derslerden geri kalındığını düşündükleri günlük formlarına yansımıştır. Öz denetim becerileri konusunda gelişim gösterememiş olmaları ve problemler karşısında kaçınma eğiliminde kalmaları öğrenci günlüklerindeki bu ifadelerle paralellik göstermektedir.

Sonuç itibarıyla, bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin beş haftalık süreçte 6.sınıf öğrencilerinde problem çözme becerisine güven duygusunu güçlendirdiği fakat öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı değişimler ortaya çıkarmadığı

belirlenmiştir. Bu bulgu problem çözme becerisinin çok boyutlu bir beceri olmasıyla ilişkilidir. Öğrenciler etkinliklerde gördükleri problemlere karşı “yapabilirim” duygusunu geliştirse de öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık gibi becerileri daha uzun bir süreç içerisinde kazanmaktadırlar. Dolayısıyla ters yüz öğrenme modelinin beş hafta gibi kısa sayılabilecek süreçlerde güven temelli bilişsel becerileri geliştirdiği ancak öz denetim ve duygusal istikrar gibi derin duyuşsal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi için bütüncül tasarlanan öğrenme ortamlarına ve daha uzun süreçlere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Modelin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

- Ters yüz öğrenme modelinin sosyal bilgiler derslerinde daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Kazanımlarına yönelik hazırlanan video ders içerikleri sayesinde öğrencilere dersin teorik kısmıyla ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri artırılmış olacak ve böylece okulda teorik kısım ile ilgili zamandan tasarruf edecektirler.
- Video ders içerikleri sayesinde artırılan sınıf içi zaman, problem çözme etkinlikleri, grup etkinlikleri, vaka analizi gibi etkinliklere ayrılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin hem problem çözme becerilerine hem de diğer 21.yüzyıl becerilerine yönelik çalışmalar yapılmış olur.
- Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmek için süreç boyunca öz değerlendirme, akran değerlendirme formları verilmeli ve düzenli geribildirimler sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hazırlanan video ders içerikleri üzerinden derse hazırlıklı gelmelerini alışkanlık haline getirebilmeleri için süreç takip çizelgeleri ile öğrenciler izlenmeli ve öğretmenler tarafından planlamaya yönelik rehberlik edilmelidir.
- Uygulamanın ilk haftalarında bazı öğrencilerin yeni düzene karşı motivasyonlarının düşük olması, isteksiz olmaları gibi olumsuz durumlara yönelik öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal alanda destek sağlanmalıdır.
- Tüm ders planları modele göre tasarlanmasa bile web araçlarının eğitime kaçınılmaz bir şekilde entegre olduğu günümüz dünyasında özellikle soyut ve görece zor konuların öğretiminde tercih edilebilir.

Yapılacak Yeni Araştırmalara İçin Öneriler

- Bu çalışma beş hafta ile sınırlı tutulmuş olup çalışmada belirlenen problem çözme becerisinin üç alt boyutundan yalnızca problem çözme becerisine güven alt boyutunda istatistiksel anlamlı farklar gözlenmiştir. Uygulama süresi uzatılarak modelin öz denetim ve kaçınma alanlarındaki etkisi incelenebilir.
- Sınıf içi problem çözme etkinliklerinin seviyesi öğrencilerin yalnızca problem çözme becerisine güven duygularını geliştirecek düzeyde tutulmayıp, kaçınma eğilimlerini ortadan kaldıracak şekilde tasarlanabilir.
- Öğrencilerin “ders kazanımlarından geri kalıyoruz” şeklindeki kaygılarını gidermek için sınıf içi zamanda kazanıma ayrılan süre artırılabilir. Özellikle ders saati daha yüksek olan branşlarda (Matematik, Fen Bilimleri vb.) problem çözme etkinlikleri öncesinde ders kazanımı için ayrılan sürenin uzun olması daha mümkündür.
- Ters yüz öğrenme modelinin problem çözme becerisine etkisinin incelendiği yeni çalışmalar farklı branşlarda ve farklı sınıf seviyelerinde yapılabilir. Böylelikle disiplinler arası ve farklı yaş grupları arası karşılaştırmalar mümkün olacaktır.
- Yapılacak benzer çalışmalarda problem çözme etkinlikleri problem çözme basamaklarına dayalı kâğıt üzeri etkinlikler ile sınırlı kalmayıp, uzun uygulama süreci boyunca üzerlerinde çalışacakları problem durumu performans görevleri ve proje tabanlı öğrenme çıktıları ile incelenmelidir.
- Gruplarda modele yönelik olumsuz tutum geliştiren, geleneksel modele geri dönmek isteyen öğrenciler için öğretmen ayrıca rehberlik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin problem çözme etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin temel sebeplerinden biri olan bilişsel yetersizlik durumları öğretmen tarafından mümkün olduğunca ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenciler genellikle yapamadıklarında ve zorlandıklarında sıkılmaktadırlar. Dolayısıyla bu öğrencilere verilen geri bildirimler ve pekiştireçler bu duruma yönelik olmalıdır. Ayrıca öğrenci merkezli etkinlikler her öğrencinin seviyesine özel tasarlanabilir.
- Uygulamanın yapıldığı gruplarda ev zamanı için hazırlanan video ders içeriklerini izleyip, gerekli çalışmaları yapmaları konusunda veliler paydaş yapılmalı ve ev sürecinin takibinde öğretmene gerekli desteği vermeleri

sağlanmalıdır. Bu açıdan ters yüz öğrenme uygulaması başlamadan önce ilgili gruptaki öğrencilerin velileri ile modelin ve uygulamanın işleyişine yönelik toplantı yapılmalıdır.

- Ters Yüz Öğrenme Modelini problem çözme becerisine etkisi yanı sıra diğer 21.yüzyıl becerilerine olan etkisi de araştırılmalıdır. Modelin akademik başarıya etkisine yönelik çalışmalar literatürde oldukça fazladır. Üst düzey bilişsel becerilere etkisini araştıran çalışmaların sayısı ise düşüktür. Bu yüzden özellikle problem çözme becerisine, iş birliğine, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

Eğitim Politikalarına ve Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının, Ters Yüz Öğrenme modeline uygun olarak "sınıf dışı kazanımlar" ve "sınıf içi derinleşme etkinlikleri" şeklinde modüler bir yapıya dönüştürülmesi önerilmektedir. Özellikle öğrenci merkezli bir yapı gerektiren; “sorgulama”, “çözümleme” ve “çıkarım yapma” gibi Bloom taksonomisinin üst basamaklarında yer alan bilişsel becerilere yönelik öğrenme çıktılarının tasarlanmasında, ters yüz öğrenme modeli etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.
- Bakanlıkça okul ortamlarında öğrencilerin grup çalışmaları yapabileceği ve esnek oturma düzenine sahip, *aktif öğrenme laboratuvarlarının* standart hale getirilmesi teşvik edilmelidir.
- Ters yüz öğrenme modelinin en büyük kısıtı olan dijital erişim sorununu ortadan kaldırmak için, internet ve cihaz erişimi kısıtlı bölgelerdeki öğrencilere yönelik çevrimdışı çalışabilen dijital içerik paketlerinin veya donanım desteğinin sağlanması kritik önem taşımaktadır.
- Halihazırda güçlü bir altyapıya sahip olan EBA platformundaki içeriklerin her kademedede her ders için zenginleştirilmesi ters yüz öğrenmenin ders dışı zaman için ayrılan öğrenme içerikleri ihtiyacını karşılayacak ve öğretmenlerin sınıf dışı zamanlar için içerik hazırlama yükünü hafifletecektir.

KAYNAKÇA

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–19.
- Agirman, N., & Ercoskun, M. H. (2022). History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 78-88.
- Akay, E. (2021). *Ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı ve derse katılım üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akcan, C., Doğan, M., & Ablak, S. (2023). Eğitim Alanında 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362. <https://doi.org/10.17152/gefad.1111443>
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 605-626.
- Akyıldız, S. (2022). Harmanlanmış öğrenme. M. Gültekin, M. F. Rice, & Ş. Çetin (Ed.), *21. yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar* içinde (ss. 379-412). Pegem Akademi.
- Alias, M., Iksan, Z. H., Karim, A. A., Nawawi, A. M. H. M., & Nawawi, S. R. M. (2020). A novel approach in problem-solving skills using flipped classroom technique. *Creative Education*, 11, 38–53. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.111003>
- Al-Jarrah, F. I. M., Ayasreh, M., Ahmad, F. B., & Mansour, O. (2021). The effect of using flipped learning strategy on the academic achievement of eighth grade students in Jordan. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(8).
- ArcGIS. (t.y.). *The struggles of education in third world countries*. StoryMaps. Erişim adresi: <https://storymaps.arcgis.com/stories/a25a44d0672f4addb59d1223fe320383>
- Ariani, D. N., Sumantri, M. s., & Wibowo, F. C. (2022). The Impact of Android Module-Based Inquiry Flipped Classroom Learning on Mathematics Problem Solving and Creative Thinking Ability. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(24).
- Aslan, C. (2016). *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler*. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (1. Cilt, ss. 3-48). Pegem Akademi Yayınları.
- Aslan, E. (2016). *Sosyal Bilgilerin Ne'liği ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bademci, V. (2019). Geçerlik: Nedir? Ne Değildir? Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(2), 373-385.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barth, J. (1991). *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum, Activities and Materials*, USA: University Press of America.
- Baygöl, S. (2020). Küreselleşme ve teknoloji üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 395-411.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 10-100). Washington DC: International Society for Technology in Education.

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *Proceedings of the ASEE National Conference* (pp. 1–18). American Society for Engineering Education.
- Signé, L. (2023, 5 Temmuz). *Fixing the global digital divide and digital access gap*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/fixing-the-global-digital-divide-and-digital-access-gap/>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Rev. ed.). ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumlama* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Chae, K., & Kim, T. (2017). The effect of a STEAM-based elementary mobile algorithm class for flipped learning on students' problem solving ability. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 21(4), 463-474.
- Chance, P. (2013). *Learning and Behavior* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cizek, G. J. (2015). Validating test score meaning and defending test score use: different aims, different methods. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1063479>
- Cole, J. E., & Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çakar, V. (2019). *Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 562145)
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda Ölçme-Güvenilirlik-Geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3).
- Çetin, K. (2010). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2).
- Çetin, T. (2003). *Sosyal Bilgilerin Doğuşu ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi: Kuramlar, Yaklaşımlar ve Güncel Tartışmalar. S. Kaymakçı (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi: Kuram ve Uygulama* (ss. 1–26). Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2019). Problem çözme becerisi. İçinde B. Oral (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 545–580). Pegem Akademi.
- Çolpan Kuru, B. (2021). Problem Çözme Yaklaşımının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi. *Alanyazın*, 2(1), 50-58.
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Doğanay, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 367–410). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2016). Sosyal Bilgiler dersi ve öğretimi. Ö. Demirel (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 383–423). Pegem Akademi.
- Elizabeth Setren, Kyle Greenberg, Oliver Moore, Michael Yankovich; Effects of Flipped Classroom Instruction: Evidence from a Randomized Trial. *Education Finance and Policy* 2021; 16 (3): 363–387. doi: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00314
- Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). A Framework for Flipped Learning. *International Association for Development of the Information Society*.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Faridah, N., Ridlo, S., & Saptono, S. (2021). The influence of flipped classroom learning model application on problem solving ability and learning motivation. *Journal of Innovative Science Education*, 10(3), 339-347.
- Faridah, N., Ridlo, S., & Saptono, S. (2021). *The influence of flipped classroom learning model application on problem-solving ability and learning motivation*. *Journal of Innovative Science Education*, 10(3), 339–347
- Fetaji, M., Ebibi, M., & Luma, A. (2024). Flipped Learning and Creativity: Fostering Innovation and Problem-Solving. *Editorial Board*, 31.
- Flipped Learning Global Initiative. (s.d.). *Global standards project*. Flipped Learning Global Initiative. <https://www.flglobal.org/globalstandardsproject/>
- Flipped Learning Network, (t.y.), *Who we are*, 4 Aralık 2024 tarihinde <https://flippedlearning.org/who-we-are/> adresinden erişildi.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallagher, R. (2023). The Flipped Classroom: Enhancing Self-confidence among Chemistry Students. *Science Education International*, 34(2), 109–114.
- Girgin, D., & Akcanca, N. (2021). Eğitimde Yenilikçi Bir Öğrenme Yaklaşımı: İşbirlikli Yaratıcılık Modeli. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 367-391. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.753592>
- Gopalan, C., Daugherty, S., & Hackmann, E. (2022). The past, the present, and the future of flipped teaching. *Advances in physiology education*, 46(2), 331-334.
- Güngenci, M. M. (2023). Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Ders Planı Önerisi: Kitle İletişiminde Arapça Dersi Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1562-1579. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353267>
- Han, H., & Røkenes, F. M. (2020, November). Flipped classroom in teacher education: A scoping review. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 601593). Frontiers Media SA.
- Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E., & Toker, T., (2023). The Effect of Flipped Writing Lessons on Writing Skills and Writing Self-Efficacy of Learners of Turkish as a Foreign Language. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches* , vol.8, no.24, 2621-2648.
- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never?. *AANA journal*, 82(4).

- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz öğrenme modeline ilişkin öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 451–468.
- Heo, H. J., & Chun, B. A. (2018). Improving the higher order thinking skills using flipped learning: Focused on the in-class activities with problem posing and solving. *Asia Life Sciences Supplement*, 15(4), 2187-2199.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The counseling psychologist*, 15(3), 371-447.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of college science teaching*, 42(5), 62-66.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.
- Hrastinski, S. What Do We Mean by Blended Learning?. *TechTrends* 63, 564–569 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Hsia, L. H., Lin, Y. N., & Hwang, G. J. (2021). A creative problem solving-based flipped learning strategy for promoting students' performing creativity, skills and tendencies of creative thinking and collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1771-1787.
- Hyppönen, T., Södervik, I., & Mikkonen, J. (2019). *University students' procrastination and the effectiveness of flipped learning: Exploring motivational and behavioral factors*. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3), 1–19.
- Iwaniec, M., Simmonds, T., & Swan, Z. (2017). A practical case study exploring how flipped learning affects the development of problem-solving skills in two different disciplines. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 10(1).
- İslamoğlu, A. H., & Alınacak, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Beta Yayınları.
- İyitoğlu, O. (2018). The impact of flipped classroom model on EFL learners academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study.
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665-680.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <http://www.jstor.org/stable/3700093>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational technology research and development*, 45(1), 65-94.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Jonassen, D. H., & Henning, P. (1999). Mental models: Knowledge in the head and knowledge in the world. *Educational technology*, 37-42.
- Jozwiak, J. (2004). Teaching problem-solving skills to adults. *Journal of Adult Education*, 33(1), 19-34.
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications*, Second Edition (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937068>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2002). A model of family change in cultural context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3).

- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Kara, C. O. (2016). *Tıp Fakültesi klinik eğitiminde "Ters Yüz Sınıf Modeli" kullanılabilir mi?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karabulut-İlgu, A., Yao, S., Savolainen, P., & Jähren, C. (2018). Student perspectives on the flipped-classroom approach and collaborative problem-solving process. *Journal of Educational Computing Research*, 56(4), 513-537.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış Öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Khazai, A., Nili, M. R., Zaraii Zavaraki, E., & Delavar, A. (2023). The effect of instructional package based on flipped learning on students' meta cognition and problem solving skills. *Journal of Psychological Science*, 21(120), 2347-2364.
- Koray, Ö., Çakar, V., & Koray, A. (2023). The effect of the flipped classroom model on students' achievement, problem-solving skills and attitudes towards physics lesson. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 289-305.
- Kramer, S. N. (1996). *Sümerler: Tarihleri, kültürleri ve karakterleri* (M. İ. Çığ, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Krypotos, A. M., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: a review of theoretical models and recent developments. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 9, 189.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Lalima, & Dangwal, K. L. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 129-136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>
- Lee, J. (2023). Flipped learning. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1179-1196). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Lin, Y. T. (2019). Impacts of a flipped classroom with a smart learning diagnosis system on students' learning performance, perception, and problem solving ability in a software engineering course. *Computers in human behavior*, 95, 187-196.
- Lin, Y. T. (2019). Impacts of a flipped classroom with a smart learning diagnosis system on students' learning performance, perception, and problem solving ability in a software engineering course. *Computers in human behavior*, 95, 187-196.
- Major, L., Francis, G. A., & Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low-and middle-income countries: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935-1964.
- Mandell, A. (1980). Problem-Solving Strategies of Sixth-Grade Students Who Are Superior Problem Solvers. *Science Education*, 64(2), 203-11.
- Martina, F., Afriani, Z. L., & Jannah, L. (2021). The Effect Of Flipped Classroom Strategy In Improving Students Self-Regulation Learning. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 1-9.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.

- McKenzie, G. R. (1998). Rise, stagnation and decline of elementary social studies and a successful defense. *The Social Studies*, 89(2), 65-72. <https://doi.org/10.1080/00377999809599827>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- MEF Üniversitesi, (2024). *Flipped learning*, MEF Üniversitesi, <https://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of information systems education*, 25(1), 7.
- Mudlofir, A. (2021). Effect of problem based learning model combination flipped classroom against problem solving ability. *International Journal of High Education Scientists (IJHES)*, 2(2), 11-26.
- Mudlofir, A. (2021). Effect of problem based learning model combination flipped classroom against problem solving ability. *International Journal of High Education Scientists (IJHES)*, 2(2), 11-26.
- Nam, S. (2020). The Effect of Flipped-PBL on the Communication and Problem Solving Skills. *Journal of Christian Education in Korea*, 64, 347-368.
- Nantha, C., Pimdee, P., & Sitthiworachart, J. (2022). A quasi-experimental evaluation of classes using traditional methods, problem-based learning, and flipped learning to enhance Thai student-teacher problem-solving skills and academic achievement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(14), 20-38.
- Nikolic, S., Ros, M., & Hastie, D. B. (2018). Teaching programming in common first year engineering: discipline insights applying a flipped learning problem-solving approach. *Australasian Journal of Engineering Education*, 23(1), 3-14.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? E-Learning and Digital Media, 2(1), 17-26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Orhan, A. (2019). The Effect of Flipped Learning on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396. <https://doi.org/10.14812/cuefd.400919>
- Overmyer, J., & Yestness, N. (2016). Proceedings of the 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference.
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz öğrenme modeline ilişkin alanyazın incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 143-156.
- Özdemir, A. (Ed.). *Ters Yüz Sınıf Modeli Kuramdan Uygulamaya*. I.Cilt. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. I.Baskı, 2021
- Özdemir, T. (2020). Ters yüz sınıf modelinin stereokimya kavramlarının öğrenilmesine ve bilimsel modeller ile ilgili anlayışlara etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özgül, O. (2011). Sümer Sosyal Hayatında Eğitimin Yeri ve Önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Park, S., & Kim, N. H. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 22-40.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542–1554.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Polat, M., Aydın, S., & Erdem, M. (2022). *The effect of flipped learning on students' procrastination behaviours and academic engagement*. *Education and Information Technologies*, 27, 13345–13366. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11164-4>
- Polya, G. (1957). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method* (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rahayu, S., Setyosari, P., Hidayat, A., & Kuswandi, D. (2022). The Effectiveness of Creative Problem Solving-Flipped Classroom for Enhancing Students' Creative Thinking Skills of Online Physics Educational Learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 11(4), 649-656.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Reitman, W. R. (1965). *Cognition and thought: An information processing approach*. John Wiley & Sons.
- Rim, K. H., & An, J. H. (2016). Design of flipped learning with strategic questioning to improve student's problem-solving competency in engineering. *Journal of Practical Engineering Education*, 8(2), 75-81.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). *Overcoming procrastination: One-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy*. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(6), 447–466. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1426293>
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies* (3rd ed.). Merrill Publishing Company.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 59–78). John Wiley & Sons.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). The validity and reliability study of the Problem Solving Inventory for Children. *Elementary Education Online*, 9(1), 446–458.
- Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In *Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks* (pp. 15-23). IGI Global Scientific Publishing.
- Solak, B. (2021). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: maddenin ısı ile etkileşimi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Soleymani, S., Aliabadi, K., Zaraii Zavaraki, I., & Delavar, A. (2022). The effect of flipped-learning model based on the problem-solving teaching approach on students' problem-solving styles of English language learning. *Journal of Foreign Language Research*, 12(3), 328-342.
- Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi* [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 638407)
- Srilaphat, E., & Jantakoon, T. (2019). Ubiquitous Flipped Classroom Instructional Model with Learning Process of Scientific to Enhance Problem-Solving Skills for Higher Education (UFC-PS Model). *Higher Education Studies*, 9(1), 76-85.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
- Sternberg, R. J. (1994). *Thinking and Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation). Ohio State University.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Subagyo, C., & Widodo, J. P. (2024). The impact of a flipped classroom on students' self-regulation in primary education. *Magister Scientiae*, 52(1), 51-65. <https://doi.org/10.33508/mgs.v52i1.5173>
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 160-171.
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 637841)
- Şeker, G., & Gül, H. (2023). Kavramsal ve Tarihsel Olarak Vatandaşlık. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 133-142. <https://doi.org/10.59113/niibfd.1402844>
- Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)
- Techanamurthy, U., Alias, N., & Dewitt, D. (2020). A problem-solving flipped classroom module: Developing problem-solving skills among culinary arts students. *Journal of Technical Education and Training*, 12(4), 39-47.
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tutkun, Ö. F., & Sevil, Ö. K. A. Y. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış.
- Uçaş, Ü. G., & Say, S. (2024). Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, Problem Çözme Becerilerine ve Fen Öğrenme

- Motivasyonlarına Etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.56423/fbod.1377092>
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Ütkür Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye Örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 787-804. <https://doi.org/10.24315/tred.938184>
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). *Overcoming procrastination? A meta-analysis of interventions and their effectiveness*. *Educational Research Review*, 25, 73–95. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Vervliet, B., Lange, I., & Milad, M. R. (2017). *Temporal dynamics of relief in avoidance conditioning and fear extinction: Experimental validation and clinical relevance*. *Behaviour Research and Therapy*, 96, 66–78. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.04.011>
- Wen, A. S., Zaid, N. M., & Harun, J. (2016, December). Enhancing students' ICT problem solving skills using flipped classroom model. In *2016 IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED)* (pp. 187-192). IEEE.
- Westberg, J. (2021). What we can learn from studying the past: The wonderful usefulness of history in educational research. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 227-248.
- Wong, A. H. K., & Pittig, A. (2022). *Avoiding a feared stimulus: Modelling costly avoidance of learnt fear in a sensory preconditioning paradigm*. *Biological Psychology*, 168, 108249. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2021.108249>
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873. <https://doi.org/10.30831/akukeg.414578>
- Yazar, T., & Tural, Ö. (2022). Ters-yüz öğrenme modelinin öğrenen başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(47), 337–360.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., & Turgut, Y. E. (2025). *The effect of the flipped classroom model on pre-service teachers' academic achievement, self-regulated learning skills, and classroom engagement*. *Journal of Pedagogical Research*, 9(3), 242–257.
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 103–115. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1356916>
- Zarouk, M. Y., Olivera, E., Peres, P., & Khaldi, M. (2020). The impact of flipped project-based learning on self-regulation in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17), 127–147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14135>
- Zeineddine, D. (2018). Investigate the effects of flipped learning on understanding of mathematics for secondary students. *Journal of Mathematics Education*, 11(1), 62-80.
- Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y., & Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 1-15.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



EKLER

Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli; Sayın Veli; Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİ GÖRÜŞLERİ” adıyla, 2024-2025 eğitim öğretim yılı 25.10.2024 – 30.11.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ters Yüz Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini ortaya koyma

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamiyle gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağımı söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : A. [] R

İletişim bilgileri : []

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz)*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Öğrenci Günlük Formu

Sayın Veli; Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİ GÖRÜŞLERİ” adıyla, 2024-2025 eğitim öğretim yılı süresince yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu araştırma problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Veriler 3. Kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Detaylar için [REDACTED] nolu telefondan ulaşabilirsiniz.

ÖĞRENCİ GÜNLÜK FORMU

1)Ders nasıl geçti, sana neler hissettirdi?

.....

.....

2)Derste neler yaptın?

.....

.....

3)Yapılan etkinlik/etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

.....

.....

4)Etkinlikteki problem durumu/durumları hakkında ne düşünüyorsun?

.....

.....

5)Etkinlikteki problem durumuna kendini yakın hissettin mi?

.....

.....

6)Bu derste problemin çözümüne dair fikir üretebildin mi?

.....

.....

7)Ürettiğin fikri sınıf ortamında açıklayabildin mi?

.....

.....

8)Sınıfta problemin çözümüne dair üretilen fikirler hakkında ne düşünüyorsun?

.....

.....

9)Etkinlikteki problemin çözümüne dair düşünmenin ve çözümler üretmenin günlük hayatta karşılaştığın problemlere çözümler üretmende etkisi olur mu? Cevabını nedeniyle açıklar mısın?

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					

18	Bir sorunum olduğuunda ne yaparsam yapayım özölmeveceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı özemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı özme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşıısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğuunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek özeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğuunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

Enstitü Yönetim Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.02.2024-242886



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-76539049-050.04-242886
Konu : Enstitü Yönetim Kurulu Kararı
(2024/121 ve 122)

21.02.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitü Yönetim Kurulunun almış olduğu; 09.02.2024 tarih ve 2024/121 ve 122 sayılı karar yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Enstitü Müdürü

Ek:

- 1- Enstitü Yönetim Kurulu Kararı (2024-121) (2 Sayfa)
- 2- Enstitü Yönetim Kurulu Kararı (2024-122) (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS9K6BT9S5 Pın Kodu : 00462

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BS9K6BT9S5&eS=242886>

SİNOP

Bilgi için

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 1717



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



SİNOP ÜNİVERSİTESİ KARAR FORMU

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
09.02.2024	7	2024/122

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

KARAR NO 2024/122: Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi tezli yüksek lisans programı 220136017 numaralı öğrencisi [REDACTED]n, tez konusu önerisine ilişkin Anabilim Dalı Başkanlığının E.239210 sayılı yazısı görüşüldü.

Yapılan görüşme sonucunda; Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğimizin 35. maddesine göre, ilgili Anabilim Dalı Başkanlığının önerisi doğrultusunda, [REDACTED]n tez konusunun aşağıdaki şekliyle kabulüne, tez çalışması etik kurul onayı gerektirdiğinden onay alındıktan sonra tez çalışmasına başlanmasına ve durumun Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığına bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.

Öğrencinin;		
Adı Soyadı	EABD/EASD	Akademik Danışmanı
[REDACTED]	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Sosyal Bilgiler Eğitimi)	[REDACTED]
Tezinin Adı	SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ	

[REDACTED] (Başkan)	(İmza)	[REDACTED] (Uye)	(İmza)
[REDACTED] (Uye)	(İzinli)	[REDACTED] (Uye)	(İmza)
[REDACTED] (Uye)	(İmza)	[REDACTED] (Uye)	(İmza)
[REDACTED] Enstitü Sekreteri			

NOT: Bu form Senato, Yönetim Kurulu, Akademik Birimler Akademik Kurul ve Akademik Birimler Yönetim Kurulu Kararları için kullanılacaktır.

KYT-FRM-132/01

Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



██████████ Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003348

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: ██████████

T.C. Kimlik No: ██████████

Adı Soyadı: ██████████

Araştırmanın Adı: SOSYAL BİLGİLERDE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ VE TERS YÜZ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİ GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cengiz Topel Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: SİNOP

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÇOCUKLAR İÇİN PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ, Öğrenci Günlüğü

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 10.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 10.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni SİNOP İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Etik Kurul İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.10.2024-293330



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Belgesi

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
27.09.2024	10	255-276

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu [Redacted] başkanlığında 27.09.2024 tarihinde 09:30-12:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2024/260

Yüksek Lisans Öğrencisi [Redacted] n 17 Eylül 2024 tarihli "Sosyal Bilgilerde Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi ve Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrencileri Görüşleri" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "Uygun" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi [Redacted] a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvuru Formu (5 Sayfa)
- 2- Bilgilendirilmiş Onam Formu (1 Sayfa)
- 3- Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)

Prof. Dr. [Redacted]
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Başkan Yardımcısı

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Toplantıya Katılamayanlar

Katılmadı

Dr. Öğr. Üyesi [Redacted]
Kurul Üyesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMKUMCLSU Pin Kodu :26213

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BSMKUMCLSU&eS=293330>

Adres:Korucuk Mah. Selanık Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SINOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inarek@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarek.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raporör: [Redacted]
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1207



2024/260 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı – Sayfa 1 / 1

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2024-295340



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı :E-57428665-050.04-295340
Konu : 2024/260 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik
Kurulu Kararı

07.10.2024

Sayın [REDACTED]

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuzca alınan 27.09.2024 tarih ve 2024/260 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. [REDACTED]
Rektör Yardımcısı

Ek:2024/260 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı (12 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLKTC0ZPE Pin Kodu :81092 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BSLKTC0ZPE&eS=295340>
Adres:Korucuk Mah. Selanik Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Bilgi için: Fikri ÖZKAYNAR
Merkez/SINOP Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70 Tel No: 1207
e-Posta:marek@sinop.edu.tr Web: www.sinop.edu.tr
Kep Adresi: sinopuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Envanteri Kullanım İzinleri

FA Furkan ALAR
Kime: Giz [REDACTED]
26.03.2024 Sal 13:36

Çok teşekkür ederim hocam.
İyi çalışmalar dilerim.

Android için [Outlook](#) edinin

From: [REDACTED]
Sent: Monday, March 25, 2024 9:50:45 AM
To: F [REDACTED]
Subject: Re: Problem Çözme Becerisi Ölçeği Kullanım İzni

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe ait bilgileri ekte gönderiyorum...

Kimden: [REDACTED]
Kime: [REDACTED]
Gönderilenler: 24 Mart Pazar 2024 11:42:48
Konu: Problem Çözme Becerisi Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar hocam,
Ben [REDACTED] Üniversitesinde Sosyal Bilgiler alanında lisansüstü eğitimi almaktayım ve tez çalışması dönemindeyim. Aynı zamanda Boyabat Cengiz Topel Ortaokulunda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Sizinle iletişime geçmemin nedeni 2010 yılında Nergis [REDACTED] geliştirdiğiniz ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik problem çözme becerisi ölçeği. Tezimde çalıştığım konu gereğince (*Sosyal Bilgilerde Ters Tüz Öğrenme Modelinin Problem Çözme Becerisine Etkisi*) böyle bir ölçeğe ihtiyaç duydum ve yaptığım literatür taraması sonucu geliştirdiğiniz ölçeğin çalışmam için son derece uygun olduğu kanısına vardım. Dolayısıyla sayın hocam, ölçeği kullanmak için izminize başvuruyorum.

Esenlikler dilerim.



Furkan ACAR

Kime: NEF [REDACTED]

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet



...

24.03.2024 Paz 11:39

Çok teşekkür ediyorum sayın hocam. Ben çalışmada iki isim daha olduğundan diğer hocalarıma da benzer bir mail gönderdim, bilginize...
İyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: NEF [REDACTED]

Gönderildi: 24 Mart 2024 Pazar 11:33

Kime: F [REDACTED]

Konu: Re: Problem Çözme Becerisi Envanteri Kullanım İzni

Merhaba,

Ölçeği kullanma izninizi kabul ediyorum, ölçek ve puanlaması ektedir.

Prof. Dr. N [REDACTED]

Eğitim Fakültesi Dekanı

Lefke Avrupa Üniversitesi

Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi

Gemikonağı - Lefke - KKTC



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet Furkan ACAR

ORCID ID : 0009-0002-2374-1912

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : SATSO ATML, 2012

Lisans : Kastamonu Üniversitesi, 2018

Yüksek Lisans :

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Boyabat Cengiz Topel Ortaokulu, 2020 -

Yayın Listesi :