



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF
MODELİNİN KULLANIMI**

Erdi Erdoğan

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2018

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Erdi

Soyadı : Erdoğan

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin

Kullanımı

İngilizce Adı : The Use of Flipped Classroom Model in Social Studies Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Erdi ERDOĞAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Erdi ERDOĞAN tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kullanımı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bülent AKBABA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Bülent AKSOY

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Kılcan

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Deniz TONGA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Osman ÇEPNİ

Coğrafi Bilgi Sistemleri Anabilim Dalı, Karabük Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 06. 04. 2018

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Babama

TEŞEKKÜR

Eğitimde tek bir ferdin dahi kaybedilemeyecek kadar değerli olduğu anlayışını benimseyerek yola çıktığım lisansüstü eğitim sürecimin son aşamasında, ilk olarak fikirlerin ölmeyeceğinin kanıtını bize 1938 yılından beri her gün tekrar kanıtlayan Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e derin saygılarımı ve minnetlerimi sunarım.

Doktora tezimin tüm aşamalarında, her zaman desteğini hissettiren ve samimi yaklaşımıyla bana değer katan değerli doktora tez danışmanım Doç. Dr. Bülent AKBABA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı bir borç bilirim. Tez çalışmamın planlamasında, uygulama sürecinde ve sonuçlandırılmasında desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Bülent AKSOY'a, Doç. Dr. Osman ÇEPNİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Bana her zaman destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Deniz TONGA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER'e saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecimde her zamanki gibi en büyük desteği veren değerli aileme ayrı bir paragraf açma gereği duydum. Bu kapsamda, ilk olarak ömür boyu destekçim olan sevgili eşim Özge ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Her gün güler yüzüyle benimle iletişim kuran sevgili annem Hacer ERDOĞAN'a çok teşekkür ediyorum. Kendisi hayatta olmasa da bugünlere ulaşmamda en büyük pay sahibi olan babam Birol ERDOĞAN'a minnetlerimi ifade ediyorum. Ülkemin çocuklarına yararlı olması dileğiyle...

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİNİN KULLANIMI

(Doktora Tezi)

Erdi ERDOĞAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2018

ÖZ

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, son dönemde önemi artan bir öğretim tasarımı modelidir. Bu model, öğrencilerin evde dersle ilgili çevrimiçi içerikle karşılaştığı, okulda ise aktif öğrenme süreçlerinin işletildiği bir yapıdadır. Bu kapsamda, bir harmanlanmış öğrenme modeli olan ters yüz edilmiş sınıf modelini öğretim sürecine dâhil etme çabaları giderek hızlanmıştır. Birçok derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de bu yeni modelin uygulanması ve var olan öğretim süreci sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik etkisinin ortaya çıkarılması önem arz etmiştir. Bu araştırmanın amacı; 6. sınıf sosyal bilgiler dersi İpek Yolunda Türkler Ünitesi'nde ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğinin incelenmesidir. Araştırma, sosyal bilgiler öğretimini farklılaştırıcı bir yapıda olması nedeniyle önemli görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Eylem araştırması, araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 2017-2018 Eğitim-Öğretim 2. Yarıyılında Kırıkkale ilinde yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Uygulama süreci 9 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını ise akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde, sistemik analiz süreci kapsamında, nitel analiz yöntemleri olan içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri

kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları anlamlı olarak artış göstermiştir. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algıları süreç içerisinde dikkate değer bir gelişme göstermiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları, uygulama sürecinde gelişim göstermiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama sürecinde ise ilk hafta öğrencilere sunulan çevrimiçi içerik haricinde herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Son olarak, ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama süreci farklı veri toplama araçlarıyla ve farklı öğrenci gruplarıyla test edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler Dersi, Eylem
Araştırması
Sayfa Adedi : 274
Danışman : Doç. Dr. Bülent AKBABA

THE USE OF FLIPPED CLASSROOM MODEL IN SOCIAL STUDIES TEACHING

(Ph.D Thesis)

Erdi ERDOĞAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2018

ABSTRACT

The flipped classroom model is an increasingly important instructional design model in the recent period. This is a model in which students interact with the online content at home and the active learning processes are run in the school. In this context, efforts to integrate the flipped classroom model, a blended learning model, into the teaching process are gradually accelerated. As it is applied in many courses, it is important to apply this new model in social studies course and reveal the effect of eliminating existing teaching process problems. The purpose of this research is to examine how the academic achievements, perceptions of social studies course and value of sensitivity to cultural heritage of students are developed and how the problems encountered in the implementation process can be eliminated through the flipped classroom model in 6th grade social studies course unit of Turks at Silk Road. The research is important as it provides differentiation structure in social studies teaching. Qualitative research approach is utilized in the research. The action research constitutes the design of the research. The study was conducted in a secondary school in the province of Kırıkkale in the second half of 2017-2018 academic years. The research was carried out in the period of 9 weeks. The study group of the research consists of 21 students selected by criterion sampling method. The data collection tools of the research are academic achievement test, observation, researcher diary, semi-structured interview, focus group interview and student products. In the analysis of the obtained data, content analysis and descriptive analysis methods, which are qualitative analysis methods, were used within the systematic analysis process. Paired samples t-test was used in the

analysis of quantitative data. According to research findings, the academic achievement of students in social studies course increased significantly. Perceptions of students regarding value of sensitivity to cultural heritage showed remarkable progress in the process. Perceptions of students about social studies course showed improvement in the implementation process. In the implementation phase of the flipped classroom model, no problems were encountered except for the online content presented to the students during the first week. Finally, the application process of the flipped classroom model can be tested with different data collection tools and with different study groups.

Key Words : Flipped Classroom Model, Social Studies Course, Action Research
Page Number : 274
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Bülent AKBABA

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	9
1.3.Araştırmanın Önemi.....	9
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6.Tanımlar	11
1.7.Kısaltmalar	11
BÖLÜM 2	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Harmanlanmış Öğrenme	12
2.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli.....	14
2.3. Ters Yüz Edilmiş Sınıfların Avantajları.....	17
2.4. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Dezavantajları.....	19
2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Algısı	20

2.6. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Algısı	23
2.7. İlgili Araştırmalar	26
2.7.1. Ulusal Araştırmalar	26
2.7.2. Uluslararası Araştırmalar	29
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Eylem Süreci	35
3.3. Araştırma Ortamı	40
3.4. Çalışma Grubu	42
3.5. Veri Toplama Araçları	43
3.5.1. Akademik Başarı Testi	43
3.5.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	46
3.5.3. Odak Grup Görüşmesi	47
3.5.4. Araştırmacı Günlüğü	49
3.5.5. Gözlem	49
3.5.6. Öğrenci Ürünleri	51
3.6. Verilerin Analiz Edilmesi	51
3.6.1. Akademik Başarıya Yönelik Verilerin Analizi	52
3.6.2. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine Yönelik Verilerin Analizi	53
3.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi Algısına Yönelik Verilerin Analizi	53
3.6.4. Ters yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Uygulama Sürecine Yönelik Verilerin Analizi	54
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	54
BÖLÜM 4	57
BULGULAR VE YORUM	57
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	57
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	67

4.2.1. Araştırma Süreci Öncesinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	67
4.2.2. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	76
4.2.3. Araştırma Süreci Sonunda Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	88
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	106
4.3.1. Araştırma Süreci Öncesinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	107
4.3.2. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	117
4.3.3. Araştırma Süreci Sonunda Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	130
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	148
BÖLÜM 5	167
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	167
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	167
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	169
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	171
5.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma	174
5.5. Öneriler	176
5.5.1. Araştırma Alanına Yönelik Öneriler	176
5.5.2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler	177
KAYNAKLAR	178
EKLER	192
EK 1. Tez İzin Yazısı	193
EK 2. Ders Planları	194
EK 3. İpek Yolu’nda Türkler Ünitesi Başarı Testi	239
EK 4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	249
EK 5. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Algısına Yönelik Odak Grup Görüşmesi	250
EK 6. Sosyal Bilgiler Dersi Algısına Yönelik Odak Grup Görüşmesi	251
EK 7. Gözlem Formu	252

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri</i>	45
Tablo 2. <i>İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Kazanımlara ve Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 3. <i>İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testinden Alınan Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	58
Tablo 4. <i>İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testinden Alınan Ortalama Puanların Öntest ve Sontest Karşılaştırmasına Yönelik Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları</i>	58
Tablo 5. <i>Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları</i>	67
Tablo 6. <i>Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	69
Tablo 7. <i>Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları</i>	71
Tablo 8. <i>Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	72
Tablo 9. <i>Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	73
Tablo 10. <i>Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları</i>	75
Tablo 11. <i>Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları</i>	76
Tablo 12. <i>Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	78
Tablo 13. <i>Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları</i>	80
Tablo 14. <i>Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	82
Tablo 15. <i>Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	84
Tablo 16. <i>Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları</i>	86
Tablo 17. <i>Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları</i>	88
Tablo 18. <i>Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	90
Tablo 19. <i>Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları</i>	92
Tablo 20. <i>Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	95
Tablo 21. <i>Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları</i>	96

Tablo 22. Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları	98
Tablo 23. Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları	107
Tablo 24. Sosyal Bilgilerin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları.....	108
Tablo 25. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları	110
Tablo 26. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri	112
Tablo 27. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları.....	113
Tablo 28 Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları	115
Tablo 29. Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları	117
Tablo 30. Sosyal Bilgilerin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları.....	120
Tablo 31. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları	122
Tablo 32. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Algıları.....	125
Tablo 33. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları.....	126
Tablo 34. Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları	128
Tablo 35. Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları	131
Tablo 36. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları.....	133
Tablo 37. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları	136
Tablo 38. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Algıları.....	138
Tablo 39. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları.....	139
Tablo 40. Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları	141
Tablo 41. Video Dersin Sunuma Giriş Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	148
Tablo 42. Video Dersin Aktarım Süreci Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	150
Tablo 43. Video Dersin Teknolojik Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	151
Tablo 44. Video Dersin Sunumu Sonlandırma Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	152
Tablo 45. Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Derse Giriş Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	153
Tablo 46. Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	154
Tablo 47. Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Değerlendirme ve Dersi Sonlandırma Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları	156
Tablo 48. Gözlemcilerin Döngülere İlişkin Genel Değerlendirmeleri	157

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Harmanlanmış öğrenme modeli olarak ters yüz edilmiş sınıf.....	17
<i>Şekil 2.</i> Araştırmanın eylem Süreci.....	37
<i>Şekil 3.</i> Ders videosundan örnek bir görüntü.	39
<i>Şekil 4.</i> Öğrencilerin video dersleri tamamlama durumları.	40
<i>Şekil 5.</i> Öğrencilerin oturma düzeni.....	41
<i>Şekil 6.</i> Öğrencilerin grup çalışmalarındaki oturma düzeni.	42
<i>Şekil 7.</i> Probleme dayalı öğrenme süreci sonucunda tasarlanan poster örneği.	60
<i>Şekil 8.</i> İpek Yolu kompozisyon örneği 1.	62
<i>Şekil 9.</i> İpek Yolu kompozisyon örneği 2.	63
<i>Şekil 10.</i> Öğrenciler tarafından tasarlanan tarih şeridi örneği.	64
<i>Şekil 11.</i> Tören ve kutlamalarımıza ilişkin kompozisyon örneği.	66
<i>Şekil 12.</i> Kültürel miras öğeleri panosu 1.	102
<i>Şekil 13.</i> Kültürel miras öğeleri panosu 2.	103
<i>Şekil 14.</i> Çağrılı konuşmacı etkinliği sınıf içi görüntüsü.	104
<i>Şekil 15.</i> Öğrenci mektuplarından bir örnek 1.	105
<i>Şekil 16.</i> Öğrenci mektuplarından bir örnek 2.	106
<i>Şekil 17.</i> Rol oynama sürecine ilişkin sınıf içi görüntüsü.	160

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	Öğrenci

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, ilgili tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren bireyler, toplumsal gruplar şeklinde örgütlenme faaliyetlerinde bulunmaktadırlar. Eski çağlarda bu örgütlenmenin temel sebebi hayatta kalma olarak belirirken, bu süreç dünya konjonktüründeki değişimler sebebiyle evrilerek yeni bir zemine oturtulmuştur. Özellikle etnisiteye dayalı ayrılıkların baş göstermesi, semavi dinlerin geniş kitlelere ulaşması ve özellikle bölgesel kültürel reflekslerin belirmesiyle birlikte örgütlenme tavrı bu sıralananlar ekseninde şekillenmiştir. Bu bağlamda, topluluklar kendi ırksal, dinsel (mezhepsel vb.) ve kültürel değerlerine uygun olarak birey yetiştirme süreçlerine önem vermişlerdir. Bahsedilen birey yetiştirme süreci ilk zamanlar yaygın eğitim aracılığıyla aktarılırken, toplulukların örgütlenmesi ve örgün eğitim anlayışının yaygınlaşması neticesinde devletin resmi okullarında belirli bir plan çerçevesinde yapılmaya başlanmıştır.

Bu bağlamda bakıldığında, daha önce metodolojisini zemine oturtmuş fen bilimlerinin ardından sosyal bilimlerin de yönteminin belirginleştirmesi (Günay, 2010) ve alt bilim dallarına ayrılması okullarda sosyal bilimlere yönelik okutulan derslerin içeriğini oluşturmuştur. Böylece, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, antropoloji vb. bilim dalları bireylerin dünyayı, çevreyi ve kendi kültürünü tanıması için önemli görevler üstlenmiştir. Buradaki temel amaç, bireyin kendi kültürünü ve dünyanın işleyişini kavramasını

sağlamaktır. Fakat zamanla müstakil bilim dallarının, özellikle de tarih dersinin güncel olayları ele almaması sebebiyle, toplumsal birlikteliği sağlamada etkisiz kaldığı anlaşılmaya başlanmıştır (Doğanay, 2008). Bu gereksinim ekseninde, birçok dersin müstakil olarak okutulması yerine bütünleşik ve birbiriyle etkileşimli olarak okutulması ihtiyacı sosyal bilgiler alanını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal bilgiler alanının tarihi, sosyal bilimler açısından bakıldığında oldukça eski görünmektedir. Buna dayanak olarak gösterebileceğimiz nokta ise Sümer, Çin, Mısır gibi eskiçağ uygarlıklarında toplumsal kuralların öğretilebileceği varsayımıdır. Tarihte ilk olarak sosyal bilgiler kapsamına giren yurttaşlık konularının Ortadoğu’da okutulmasına rastlanırken, Roma’da ise tarih, coğrafya, hukuk gibi derslerin verildiği söylenebilir (Sönmez, 2010). Fakat, Singer ve Hofstra (2009) ise sosyal bilimlerin bir çalışma alanı olarak kabul edilmesinin Aydınlanma Çağına, yani toplumu anlama çabalarının başladığı döneme denk geldiğini belirtmiştir. Sosyal bilgilerin kapsamına giren derslerin okullarda okutulması ise 19. Yüzyılda Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde görülmektedir. Fakat bütüncül ve farklı disiplinleri bünyesinde barındıran haliyle sosyal bilgilerin, 18. Yüzyıldan başlayıp, 20. Yüzyıl başlarına kadar uzanan siyasal, ekonomik, kültürel değişimlerin ve tartışmaların bir sonucu olarak şekillendiği söylenebilmektedir. Bu yüzyıllar arasındaki en önemli ve dünya tarihini bir anda değiştiren gelişme Sanayi Devrimi’ydi. Sanayi Devrimi neticesinde, Avrupa’nın birçok ülkesinde olduğu gibi Amerika’da da kırdan kentlere doğru yoğun bir göç dalgası yaşanmış, kozmopolit şehirler ortaya çıkmıştır. Bu nedenden dolayı, kişilerin farklı etnik kökene, inanç ve kültür yapılarına olan bakış açısı bir anda normalleşmemiştir. Bu durum da sosyal bilgilerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamış, eğitim alanına girmesinde İlerlemecilik akımının etkisiyle “demokratik toplum için vatandaş yetiştirme” görüşü önemli bir nokta olarak belirmiştir.

Her ne kadar toplumsal gereksinimler artmış görünse de I. Dünya Savaşı dönemine kadar, tarih, coğrafya gibi sosyal bilimler dersleri müstakil dersler olarak işlenmeye devam etmiştir. Özellikle 19. Yüzyıl programlarına bakıldığında, bu derslerin toplumun ve devletin gereksinimlerini karşılama noktasında oldukça yetersiz olduğu görülmekteydi. Örneğin, tarih öğretimi sadece geleneksellik ekseninde, bilgi aktarımı şeklinde öğrencilere uygulanmaktaydı. Fakat bu uygulamanın yetersizliği 19. Yüzyılın sonuna gelindiğinde anlaşılmaya başlanmış ve memnuniyetsizlikler baş göstermiştir (Evans, 2004). Bu

durumdan hareketle, disiplinler arası ve bütünleşik bir derse ihtiyaç duyulmuş, böylece sosyal bilgiler ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgilere ilişkin en kesin ve kapsamlı ilk tanım Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) tarafından yapılmıştır. NCSS (1993) sosyal bilgileri şöyle tanımlamaktadır: “Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini sağlamak için sosyal bilimler ve insan bilimlerinin birleşiminden oluşan bir çalışma alanıdır”. Bu yönüyle, birçok disiplin ve çalışma alanını bir araya getiren, fakat bunları yurttaşlık eğitimi ekseninde birleştiren bir yapıya bürünmektedir.

Sosyal bilgilerin anlamı noktasında Ellis (2010) ise sosyal bilgilerin sadece bir ders değil, vatandaşlık becerilerini geliştiren, katılımcı biri olmayı sağlayan ve bireysel farkındalığı arttıran yaşamın içinden bir alan olduğuna dikkat çekmektedir. Burada yer alan yaşamın içinden vurgusu, sosyal bilgilerin sadece sınıf içinde aktarılan bir ders olmadığını önemli bir göstergesidir. Sosyal bilgiler, köklerini temel sosyal bilimlerden alan, barındırdığı yoğun gündelik yaşam ilişkileriyle bireyleri topluma kazandıran, aynı zamanda uyumlu yurttaşlar yetiştirerek toplumsal devamlılığı sağlayan bir derstir. Dahası, sosyal bilgiler sadece günümüz toplumuyla da sınırlı değildir. Geçmişten aldığı birikimle ilerleyen, geleceğe de projeksiyon tutan bir yapıdadır.

Sosyal bilgilerin dünya tarihinde olduğu gibi ulusal düzeyde de disiplinler arası bütünleşik bir vatandaşlık eğitimi anlayışına bürünmesi uzun bir tarihsel süreci gerektirmiştir. Sosyal bilgiler dersi, dünya tarihindeki gelişiminde olduğu gibi ulusal düzeyde de ilk olarak tarih ve coğrafya ağırlıklı sosyal bilim dalları müstakil derslerinin öğrencilere aktarılması şeklinde gerçekleşmiştir. Sosyal bilgilerin kapsamına giren dersler, ilk olarak II. Abdülhamid döneminde iptidailerde okutulmuştur. Bu dönemin ardından özellikle İttihat ve Terakki Dönemi’nde 1913 yılında Malumat-ı Vataniye, Malumat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı İktisadiye gibi dersler ilköğretim programlarına dâhil edilmiştir (Üstel, 2014).

Cumhuriyet’in ilanının ardından ise sosyal bilgiler kapsamına giren tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri yeni kurulan devletin ideolojisini sağlamlaştırmak amacına hizmet etmesi gayesiyle müstakil dersler olarak okutulmuştur. Bu dersler tek disiplinli anlayışa uygun olarak 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında yer almışlardır. 1962 yılına gelindiğinde ise tarih, coğrafya ve vatandaşlık müstakil derslerinin yerini “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi almıştır (Sönmez, 2010). Her bir disiplin için ünitelendirme yoluna

gidilen bu ders, 4. Sınıflarda haftada 6 saat, 5. Sınıflarda ise 5 saat olarak okutulmuştur (Keskin, 2009).

1962 programının ardından Cumhuriyet tarihinin en uzun ömürlü programı olan 1968 programı oluşturulmuş, ulusal düzeyde devrimsel bir nitelik taşıyan değişim yaşanmış, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin adı “Sosyal Bilgiler” olarak değiştirilmiştir. Bu değişimin yaşanmasında ABD’de başlayan Yeni Sosyal Bilgiler Hareketi’nin önemli etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu gelişme, sosyal bilgiler ifadesinin ulusal alan yazına girmesi açısından oldukça önemlidir. Oldukça ayrıntılı amaçlara sahip olan 1968 programına göre Sosyal Bilgilerin 4. sınıflar için 6 saat, 5. Sınıflar için ise 5 saat okutulması kararlaştırılmıştır (Keskin, 2009). Ayrıca sosyal bilgiler dersi 1975 yılından itibaren ortaokul düzeyinde de okutulmaya başlanmıştır. Bu uygulamanın 1985 yılına kadar devam ettiği görülmektedir. 1985 yılında ise Sosyal Bilgiler dersinde değişikliğe gidilmiş, Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri programa girmiştir. Bu değişikliğin yaşanmasında 1980 yılında yaşanan askeri darbenin belirgin etkisi olduğu hissedilmektedir. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ise sosyal bilgiler dersi programda tekrar kendine yer edinmiş; 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır.

1998 programının ardından teknolojiden, yurttaşlık yeterliklerine kadar farklı ihtiyaçlar belirmiş, sosyal bilgiler alanında yeni bir program ihtiyacı doğmuş, böylece 2005 programıyla sosyal bilgiler farklı bir nitelik kazanmıştır. 2005 programı sosyal yapılandırmacı anlayışa dayanması, eleştirel bakış açısı ve problem çözebilen bireyler yetiştirme anlayışıyla değişen dünyayı yakalamak için oldukça önemli bir adım olarak görülmektedir. Hazırlanan program, 2004-2005 yıllarında 4. ve 5. sınıflar için, 2005-2006 yıllarında ise 6. ve 7. sınıflar için pilot uygulamaya dâhil edilmiştir, ardından uygulamaya konulmuştur (Kan, 2010).

Uygulamaya konulan 2005 programıyla birlikte öğretim programında yaşanan değişim dersin işlenişini, içeriğini ve değerlendirme sürecini büyük bir değişime uğratmıştır. Sosyal yapılandırmacı anlayış çerçevesinde şekillenen program, öğrenci temelli bir yapıya bürünmüştür. Çünkü yapılandırmacılık, bireyin fiziksel ve sosyal dünyayla girdiği etkileşimin sonucunda beliren, yorumlayıcı ve bireysel özümsemeye dayalı bir inşa süreci olarak tanımlanmaktadır (Fosnot & Perry, 2007). Yapılandırmacı anlayıştaki, bireysellik vurgusu, sürecin bireyselleştirilmiş şekilde işlemesi gerektiğinin bir göstergesidir. Böylece bireysel süreçler ön plana çıkmakta, bireyin bilgiyi kendi özelliklerine göre yapılandırması

istenilmektedir. Buna uygun olarak, sınıf içinde tek bir eğitim yerine, farklı bireysel özellikleri de dikkate alan anlayış yerleşmeye başlamıştır.

Fakat açıkça görünen bir gerçek olarak geleneksel eğitim anlayışı, bireysellikten oldukça uzaktır. Bu anlayışta önemli olan genele yönelik bir tasarımıdır. Yapılandırmacı anlayışta ise her bireyin kendine özgü öğrenme süreçleri olduğu kabul edilmektedir. Bu durumda, bireyselleştirilmiş bir öğretim sürecine ihtiyaç vardır. Çünkü bireylerin ihtiyaçlarını ve kapasitelerini tanımlayan, öğrenmeyi anlamlı kılan ve planlamada, ödevlendirmede ve öğrenme hızını ayarlama esneklik sağlayan bireyselleştirilmiş öğretim, eğitimciler tarafından yoğun olarak kabul görmektedir (Davies, Dean & Ball, 2013). Bu esnekliği sağlama noktasında ise teknoloji devreye girmektedir. Eğitimde teknolojinin kullanılmaya başlanması, geleneksel öğretim sürecini derinden sarsmış, öğretmenin eğitim sürecindeki merkezi olarak aktarıcı rolünü değiştirerek, yönlendirici ve rehber kimliğine bürünmesini sağlamıştır (Asan, 2003; Hwang, Lai & Wang, 2015). Bu duruma, ilişkisel açıdan bakıldığında ise yapılandırmacı anlayışın temel destekçisinin, eğitimde teknolojinin kullanımı olduğu görülmektedir.

İnternetin ve teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla birlikte birçok sınırlılık ortadan kalkmaya devam etmektedir. Bu durum, eğitim sürecinin özünü daha esnek bir hale büründürmektedir. Bu süreçle birlikte sınıfın fiziksel kısıtlaması son bulmakta, öğrenci deneyimleri zenginleşmekte, öğrencilerin sorgulama ve farklı düşünme becerilerinin önü açılmaktadır (Vanfossen, 2001; Acikalin & Duru, 2005). Bu doğrultuda bakıldığında, kullanılan teknolojilerin sosyal bilgiler dersine de önemli yansımaları bulunmaktadır. Günümüzde sıkça kullanılan, çeşitli bilgisayar destekli yazılım uygulamaları, dijital kameralar ve internetin etkili şekilde kullanımı, sosyal bilgiler dersi öğrencilerini içeriğe bağımlı durumdan kurtararak, bağımsız öğrenenler noktasına getirmektedir (Debele & Plevyak, 2012). Sosyal bilgiler ve teknoloji bağına ilişkin olarak Vanfossen (2001) de, sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası açıdan zengin içeriğe sahip medyayla iyi bir bağ kurabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak, Shriner, Clark, Nail, Schlee ve Libler (2010) ve Hilton (2016) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıflarında teknoloji uygulamalarını kullanmaları açısından oldukça zengin fırsatlara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, ters yüz edilmiş sınıf modeli de güncel teknoloji destekli eğitimin önemli uygulamalarından biri olarak göze çarpmakta ve sosyal bilgiler eğitimi alanına uygulanması hususunda da ilgi uyandırmaktadır.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, günümüzde eğitim alanında oldukça popüler bir hale gelmesine rağmen aslında ilk denemeleri tersine çevrilmiş sınıf (inverted classroom) ismiyle birlikte ekonomi alanında uygulanmıştır (Lage, Platt & Treglia, 2000; Serçemeli, 2016). Miami Üniversitesi'ndeki bir grup profesör bu yaklaşımın günümüz eğitim alanındaki haline ulaşmasında önemli katkıda bulunmuştur. Fakat bu yaklaşımın, ters yüz edilmiş sınıflar adıyla eğitim alanındaki öncüleri olarak Jonathan Bergmann ve Aaron Sams adlı iki kimya öğretmeni karşımıza çıkmaktadır.

Bu iki eğitimci, dersi kaçıran öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlı durumu düşünmüşler ve ardından öğrencilere kaçırdıkları dersleri bir kez daha öğretmenin zorluğunu belirtmişlerdir. Eğitimciler ters yüz edilmiş sınıf modelini ortaya çıkaran soruyu şu şekilde belirtmektedirler; “Tüm derslerimizi, ders öncesi video olarak kaydetsek, öğrenciler videoları ev ödevi olarak izlese, ardından biz de sınıfta geçirilen tüm zamanı öğrencilerin anlamadıkları kavramlara ayırsak nasıl olur?” (Bergmann & Sams, 2012: 5). Bu soruya bir cevap olarak ise eğitimciler, kendilerine video kaydetmelerine ve bu videoyu daha sonra öğrencilere yollamalarına imkân sağlayacak bir yazılım satın almışlardır (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014). Ardından Bergmann ve Sams, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından önce ders öncesi kayıtlara başlamışlardır (Bergmann & Sams, 2012: 5). Böylece ters yüz edilmiş sınıf modelinin temel uygulama süreci ortaya çıkmıştır.

Geleneksel öğretim sürecine bakıldığında öğretmen, sınıf içinde dersin içeriğini öğrenciye aktarmakta, öğrenciler ise evlerine gittiklerinde ders sürecinde öğretmenin verdiği ödevi ya da herhangi bir sorumluluğu yapmakla görevlidirler. Bunun aksine ters yüz edilmiş sınıf modelinde ise öğrenciler derse gelmeden önce dersle ilgili kavramlarla ve gerekli içerikle karşılaşmakta, derse geldiklerinde ise önceden izledikleri içerikle ilgili problemleri çözmekle ve uygulama aktiviteleriyle ilgilenmektedirler (Love, Hodge, Corritore & Ernst, 2015; Lage, Platt & Treglia, 2000; Hwang, Lai & Wang, 2015). Burada belirtilen “ters yüz etme” kalıbından anlaşılması gereken nokta olarak ise, öğrencinin evde yerine getirmesi gereken sorumlulukla, ders sürecinde yerine getirmesi gereken sorumlulukların yer değiştirmesidir.

Sorumlulukların yer değiştirmesi özellikle öğrencilerin zorlandıkları derslerde işlevsel sonuçlar vermiştir. Öğrenciler evlerinde video dersleri izlemişler, okulda ise öğretmen rehberliğinde etkinliklerle problemleri uygulamalı olarak çözüme kavuşturmuşlardır. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sosyal bilgiler öğretiminde de karşılaşılan çeşitli sorunların

çözümüne katkı sağlanmıştır. Çünkü sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde oldukça zor bir ders olarak görülmektedir. Özellikle, birçok disiplini barındırması, aktarılması gereken içeriğin yoğunluğu ve haftalık ders saatinin yetersiz görünmesi göze çarpan sorunsal durumlardır. Bunun üzerine, yapılandırmacı anlayışla birlikte sosyal bilgiler öğretiminin gerçekleştirilmesinin istenilmesi, öğretmenler üzerinde içerik ve zaman bağlamında büyük bir çıkmaz oluşturmuştur. Ayrıca, ders süresi içinde öğrencilere bir de her ünite bağlamında belirli değer ve becerilerin aktarılmasının istenilmesi de ayrı bir sorunsal alandır. Bu çıkarımları destekler bir çalışma Yılmaz ve Tepebaş (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilişkin algıladıkları sorunları incelemiş, sonucunda sınıftaki öğrenci fazlalığından dolayı haftalık 3 saat olarak belirtilen sürenin yetersiz geldiği, yapılandırmacı anlayışın istediği bireysel öğrenmeye yeterli destek verilemediği, öğrencilerin derse ilişkin algı ve tutumlarının oldukça düşük olduğu ve verilen ödevlerin yapılmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Bu araştırmayı destekleyen bir araştırma Çalışkan (2010) tarafından yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin ders süresinin yetersizliğine vurgu yaptıkları, sınıf içinde yapılandırmacı anlayışa uygun yöntem-teknikleri kullanmada sorun yaşadıkları ve derse ilişkin öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaştıkları sorunların araştırıldığı çalışmada Akşit (2011), öğretim programı ve haftalık ders saati arasındaki uyumsuzluk sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu duruma ilişkin, ders saati ve öğretim programının yoğunluğu yüzünden, sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih ve coğrafya konularının yüzeysel geçildiğinden ve bunun da öğrencinin derse yönelik algısını ve ilgisini azalttığını belirtmiştir. Ayrıca Tangülü ve Çıdaçı (2014) da öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin ödev yapma konusunda sorunları olduğu, bazı öğrencilerin yavaş öğrenerek sınıfın gerisinde kaldıkları, öğretim sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıkları, öğrencilerin araştırma ödevlerini tamamlamada sorun yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Araştırmalardan anlaşılabacağı üzere, sosyal bilgiler öğretiminde sınıf içi bireyselleştirilmiş ve öğrenci temelli etkinliklere az vakit ayrıldığı, yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda eksiklikler bulunduğu, gerekli içeriğin aktarılmasında öğrenci hızına göre

hareket edilemediği, öğrencilerin ödev yapma konusunda eksikleri olduğu, derslerin öğrencinin temel içeriği ve kavramları anlamadan yüzeysel geçildiği, öğrencilerin derse karşı algılarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, kazanımları gerçekleştirmek için yeterli sürenin bulunmadığı gibi çeşitli sorunlar belirtilmiştir. Bu durum da öğrencilerin akademik başarılarından, öğretim sürecinde verilmesi gereken beceri ve değerlere kadar birçok boyutta sorunsal alanlar oluşturmaktadır. Yapılan alan yazın incelemesinde de bu sonuçları destekleyen, birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Akgül, 2006; Arslantaş, 2006; İskender, 2007; Kan, 2006; Atbaşı, 2007; Aykaç, 2007; Alataş, 2008; Çelikkaya & Kuş, 2009; Taşkaya & Bal, 2009; Yeşil, 2009; Eski, 2014).

Gerek belirtilen sorunların giderilmesinde, gerekse yapılandırmacı anlayışa uygun bireyselleştirilmiş esnek ve sınıf içi uygulama yönünden zengin bir öğretim sürecinin hazırlanmasında ters yüz edilmiş sınıf modeli dikkate değer bir yer edinmektedir. Alan yazına bakıldığında, ters yüz edilmiş sınıf modelinin birçok alanda çalışıldığına rastlanılmaktadır. Özellikle uluslararası alanda hem uygulama yönünden, hem de teorik açıdan önemli çalışmalara rastlanılmaktadır (Kettle, 2013; Smith, 2013; DeSantis, Van Curen, Putsch & Metzger, 2015; Schultz, Duffield, Rasmussen & Wageman, 2014; Trogden, 2015; Helgeson, 2015; MacKinnon, 2015; Maxson & Szanislo, 2015; Prashar, 2015; Sharma, Lau, Doherty & Harbutt, 2015; Nederveld & Berge, 2015; Boevé, Meijer, Bosker, Vugteveen, Hoekstra & Albers, 2017; Mehring, 2016; Seery, 2016; Hibbard, Sung & Wells, 2016).

Ulusal alanda ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yapılmış çalışmalara bakıldığında, sınırlı sayıda uygulama çalışmalarının (Yıldız, 2016) yanında, genellikle teorik temelli ve görüş alma çalışmalarının (Gençer, Gürbulak & Adıgüzel, 2014; Filiz & Kurt, 2015; Kocabatmaz, 2016; Göğebakan-Yıldız, Kıyıcı & Altıntaş, 2016; Torun & Dargut, 2015) yaygın olduğu görülmektedir. Ayrıca ters yüz edilmiş sınıf modelinin, doğrudan sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılmış çalışmalar bakıldığında ise Mazur, Brown ve Jacobsen (2015) tarafından Kanada’da ve Snyder, Paska ve Besozzi (2014) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde 9. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalar haricinde ortaokul düzeyinde bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazındaki bu eksiklik, sosyal bilgiler gibi teorik açıdan oldukça yoğun, akademik başarının oldukça zor edinilebildiği, teorik yoğunluk ve geleneksel yöntem/teknikler yüzünden öğrenciler tarafından oldukça sıkıcı adlandırılabilirdiği ve beceri-değer gibi birçok boyutun öğretimini kapsayan bir ders için ters

yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmaması büyük bir eksiklik arz etmektedir. Bu eksikliğin tespit edilmesi çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada da bu eksiklikten kaynaklanan boşluk giderilmeye çalışılacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 6. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğinin incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrencilerin 6. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesindeki akademik başarılarında süreç içerisinde nasıl bir değişiklik oluşturmaktadır?
2. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen süreç, öğrencilerin 6. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarında süreç içerisinde nasıl bir değişiklik oluşturmaktadır?
3. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen süreç, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarında süreç içerisinde nasıl bir değişiklik oluşturmaktadır?
4. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanma süreci, süreçte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi, birçok farklı disiplini içermesi ve aktarılması gereken içeriğin yoğunluğundan dolayı öğretim sürecinde çeşitli sorunları barındırmaktadır. Özellikle, dersi kaçıran öğrenciye tekrar için zaman ayıramaması, içeriğin aktarılmasına çok zaman ayrılmasından dolayı etkinlik boyutuna yeterli zaman ayıramaması ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye katkı sağlayacak tekniklerin kullanılamaması en belirgin olanlarıdır. Fakat günümüzde teknolojik ilerlemenin güçlenmesiyle birlikte, eğitim alanı da kendi payına düşen yararlı durumları sahiplenmektedir. Bu noktada, sosyal bilgiler dersi de teknoloji alanından ve teknoloji destekli öğretim yaklaşım durumlarından faydalanmalıdır. Diğer

alanlarda olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi için de kullanılacak oldukça fazla sayıda teknoloji ve internet destekli öğretim stratejisi bulunmaktadır (Acikalin & Duru, 2005). Bunlardan biri olarak, alan yazında ters yüz edilmiş sınıflar modeli önemli bir değeri görmektedir. Fen bilgisi eğitimi (Göğebakan-Yıldız, Kıyıcı & Altıntaş, 2016), matematik eğitimi (Bhagat, Chang, & Chang, 2016; Clark, 2015; Lai & Hwang, 2016), İngilizce eğitimi (Huang & Hong, 2016), kimya eğitimi (Schultz, Duffield, Rasmussen & Wageman, 2014), bilişim teknolojileri eğitiminde (Tsai, Shen & Lu, 2015) kullanılan ters yüz edilmiş sınıf modeli, sosyal bilgiler eğitimi alanında ise uygulamalı çalışmalar açısından eksik görünmektedir. Sosyal bilgiler eğitim alanıyla ilgili olarak, Mazur, Brown ve Jacobsen (2015) ve Snyder, Paska ve Besozzi'nin (2014) çalışmalarının haricinde, ortaokul düzeyinde ve öğretim programına uygun bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat sosyal bilgiler dersi öğretim sürecindeki esneklik ve sınıf içi uygulama zenginliği ihtiyacı açısından en dikkat çekici alanlardan biridir. Bu kapsamda, böyle bir araştırmanın;

1. Sosyal bilgiler eğitimi alan yazınına katkı sağlayacağı,
2. Sosyal bilgiler eğitimi alanına, öğretim sürecini farklılaştırıcı bir yaklaşım katacağı,
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine ters yüz edilmiş sınıf modeli hakkında bir uygulama sunacağı,
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine, ders sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin bir uygulama önerisi getireceğı,
5. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma amaçları için geliştirilecek olan veri toplama araçlarının, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin algılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırma sürecinde doğal davrandıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırma sürecinde uygulanan veri toplama araçlarına verilen yanıtların, öğrencilerin gerçek duygu ve düşünceleri yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, uygulama sürecine dâhil olan ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla sınırlıdır.
2. Bu araştırma, akademik başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmesi, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden oluşan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma, öğrencilerin ve öğretmenin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarlar ve diğer veri toplama araçlarında kayıt altına alınan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma, “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde yer alan 9 kazanımla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (Flipped Classroom): Ters-yüz edilmiş sınıf (TES) modeli, öğretmen merkezli ve sınıf duvarlarıyla sınırlandırılmış geleneksel eğitim anlayışının tersine çevrildiği, harmanlanmış (blended) bir öğrenme sürecidir (Göğebakan-Yıldız, Kıyıcı & Altıntaş, 2016, s.187).

1.7.Kısaltmalar

NCSS: National Council for Social Studies (Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusuyla ilgili olan alan yazın incelenecek ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış araştırmalar sunulacaktır.

2.1. Harmanlanmış Öğrenme

İnternetin ve çeşitli teknolojilerin yayım alanı son yıllarda eğitim sürecini hızlı bir şekilde içine almıştır. Böylece, uzun yıllardır devam eden öğrenmenin nasıl daha anlamlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği sorununun çeşitli teknolojik araçların ve süreçlerin yardımıyla çözülebileceği düşüncesi eğitim alanında geniş bir yankı uyandırmıştır. Bu çözüm yollarından biri de harmanlanmış öğrenmedir. Harmanlanmış, öğrenmenin ilk ortaya çıkışı kesin olarak bilinmemesine rağmen, 1990'lu yıllardan itibaren çevrimiçi ortamların öğretim süreçlerine dâhil edilmeye başlandığı görülmektedir (Demiralay, 2014). Bu ilk kıvılcımın ardından, harmanlanmış öğrenme de kendi kavramsal kapsamını oluşturmuş ve alan yazına dâhil edilmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişim süreci, Friesen (2002) tarafından ikiye ayrılmıştır. Bunlardan ilki, 1999 ve 2004 yılları arasını kapsayan, harmanlanmış öğrenme kavramının içeriğinin oluşturulduğu ve farklı tanımların ortaya çıkarıldığı yıllardır. Ardından, 2006 ve 2012 yılları arasında ise kavramın kullanılma sıklığının arttığı, kavramsal temelini sağlamlaştırıldığı ve kavramın belirgin bir anlama kavuşturulduğu yıllar olarak nitelendirilmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel sürecini Güzer ve Caner (2014) üç bölüme ayırmışlardır. Bu kapsamda, ilk olarak 1999 ve 2002 yılları arası harmanlanmış öğrenme fikrinin belirlediği aşama olarak ortaya çıkmış, ardından 2003 ve 2006 yılları arasında kavramın yoğun bir şekilde tanımlanmaya

çalışıldığı bir süreç yaşanmış, son olarak ise 2007 ve 2009 yılları arasında ise harmanlanmış öğrenmenin alan yazında popüler bir dönem yaşadığı belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme günümüzde ise gerçekleştirdiği bu tarihsel gelişim sürecinin ardından, eğitim süreçlerine dâhil edilmiş ve birçok açıdan öğretim sürecine fayda sağlayan bir şekilde nitelendirilmiştir. Bunu belirginleştirmek için ise kavramın nasıl tanımlandığının ortaya çıkarılması gerekli görülmektedir. Harmanlanmış öğrenme, alan yazında karma ve hibrit öğrenme olarak adlandırılrsa da özünde e-öğrenme teknolojileriyle birlikte adını duyurmuş olan, bir öğretim tasarımı yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Dağ, 2011). Driscoll (2002) ise harmanlanmış öğrenmeyi, internet temelli teknoloji türlerinin birleşimi, farklı pedagojik anlayışların bir birleşimi, öğretim teknolojilerinin farklı türlerini ve yüz-yüze öğretim sürecinin birleştirilmesi ve gerçek iş görevleriyle öğretim teknolojilerinin bir karışımı olarak dört farklı açıdan ifade etmektedir. Harmanlanmış öğrenme kavramı, yüz-yüze öğrenme süreçlerinin, çevrimiçi öğrenme süreçleriyle birleştirilmesini ifade etmektedir (Garrison & Kanuka, 2004; Bonk & Graham). Harmanlanmış öğrenme, sadece öğretim sürecinde sadece bir web sitesine girip, bir şeyler göstermek değildir. Harmanlanmış öğrenme, internetin de kullanıldığı uzaktan gönderim araçlarının, yüz-yüze öğretim süreçleriyle birleştirilmesidir (Osguthorpe & Graham, 2003). Belirtilen tanımlara bakıldığında, harmanlanmış öğrenme, kavramın adından da anlaşılacağı üzere iki farklı öğretim sürecinin birleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada, hem çevrimiçi öğretim sürecinin, hem de yüz-yüze öğretim sürecinin birleştirilmesindeki amaç, bu farklı anlayışların aksayan yönlerini ortadan kaldırmaktır.

Yüz-yüze öğretim sürecinin aksayan yönlerine bakıldığında, zaman yetersizliği, öğrencinin bilgiyi kalıcı hale getirememesi, dersi kaçırmanın telafi edilemezliği, öğrencilerin dikkatinin çekilememesi, her şeyi öğretmenin gerçekleştirdiği bir öğretim süreci vb. gibi birçok şikâyet edilen noktayla karşılaşmaktadır. Yüz-yüze öğretim sürecinde olduğu gibi, sadece uzaktan eğitim süreçleriyle çevrim içi ortamlarda yürütülen öğretim süreçlerinde de sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunlar, kişiler arası etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucunda yaşanan motivasyon düşüklüğü, açıklama, yorumlama ve belirginleştirme gibi süreçlerin öğretmenle daha kolay gerçekleştirilmesi, bireylerin iletişim kurma becerilerini geliştirmenin güçlüğü, kopya çekme ve bilgi kopyalama sorunu, bireylerin sosyalleşme sorunu yaşaması, öğretmenin öğretim sürecini yönetmesini sınırlayabilmesi ve uygulama

gerektiren süreçlerde kullanımının zorluğu vb. şeklinde sıralanabilir (Molinari, 2003; Osguthorpe & Graham, 2003; Bouhnik & Marcus, 2006; Arkorful & Abaidoo, 2015).

Bu sorunlar, en temelde harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü ne geleneksel yüz-yüze eğitim süreci, ne de uzaktan eğitim süreci bireylerin ihtiyaçlarını ve eğitim sürecinin gerektirdiklerini karşılama noktasında tek başına yeterli olamamaktadır. Bu durum, bu iki öğretim tasarımı yaklaşımının birleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Böylece hem uzaktan eğitimle yürütülen süreçlerin avantajlarını sürece dâhil edilmekte, hem de sadece yüz-yüze eğitimin sağlayabildiği avantajlar uzaktan eğitim süreciyle birleştirilmektedir.

2.2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Günümüz eğitim süreçlerinde geleneksel eğitim anlayışı tartışmalı bir şekilde varlığını devam ettirmektedir. Bu eleştirilerin çıkış noktasına bakıldığında birçoğunun öğrenci merkezli ve bireysel öğrenmeyi sağlayan bir süreç olmaması ve günümüzün ihtiyaçlarına cevap verememesi nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğretim ve öğrenme süreçlerinin bir yeniden yapılanma süreci içine dâhil edilmesidir (Çevikbaş & Argün, 2017). Günümüzün kabul görmüş anlayışı, öğrenciyi merkeze alan, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle anlamlı öğrenmeyi sağlayan, öğrencinin bireysel olarak öğrenme sürecini yürütmesine imkân veren bir yapıdadır. Geleneksel eğitim anlayışının bunları sağlayamaması, farklı teori ve yaklaşımların eğitim alanında belirmesine yol açmıştır (Ersanlı, 2011). Bu teorilerden biri olarak yapılandırmacılığın eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmesiyle birlikte öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle sürdürüldüğü bir sürece girilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin öğrenme sürecine katılımı ve sınıf içi aktifliğini arttırması ön plana çıkmıştır (Prince, 2004). Böylece, öğretim süreçlerinde bireyselleştirilmiş ve öğrenciyi öğrenme sürecine katkı verecek şekilde dâhil edecek bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulmuştur.

Bununla birlikte öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğretim süreci ve verimli sınıf içi uygulamalar gerçekleştirmek için öncelikle bu sürecin en büyük engeli olan zaman sorununun ortadan kaldırılması gerekmektedir (Barak & Shakman, 2008). Derse ilişkin kavramların tanıtıldığı ve temel bilgilerin aktarıldığı bir ders sürecinde öğretim

programlarının da yoğunluğu dikkate alındığında, öğrenci merkezli aktif öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi oldukça zor görünmektedir. Bu durumda, öğretim sürecinin esnek bir yapıya bürünmesi gerekmektedir. Bu esnekliği sağlama noktasında ise teknoloji devreye girmektedir. Teknolojinin öğretim süreçlerine dâhil edilmesiyle birlikte, geleneksel öğretim sürecinin eksiklikleri daha net görülebilmüş ve geleneksel öğretim sürecindeki bilgi aktarım kaynağı olarak görünen öğretmen, yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği rehberlik edici bir role bürünmüştür (Asan, 2003; Hwang, Lai & Wang, 2015). Bunlara ek olarak, sınıfın sadece dört duvarla çevrili bir alan olması algısından uzaklaşmakta, öğrencilerin bilgiye erişim ve öğrenme süreçleri zenginleşmekte, eğitim süreçlerinde yoğun bir şekilde kullanılması istenilen düşünce becerileri harekete geçirilmekte, böylece eğitim sürecine teknoloji ile birlikte önemli bir destek sağlanmaktadır (Alkan, Deryakulu & Şimşek, 1995; Vanfossen, 2001; Acikalin & Duru, 2005).

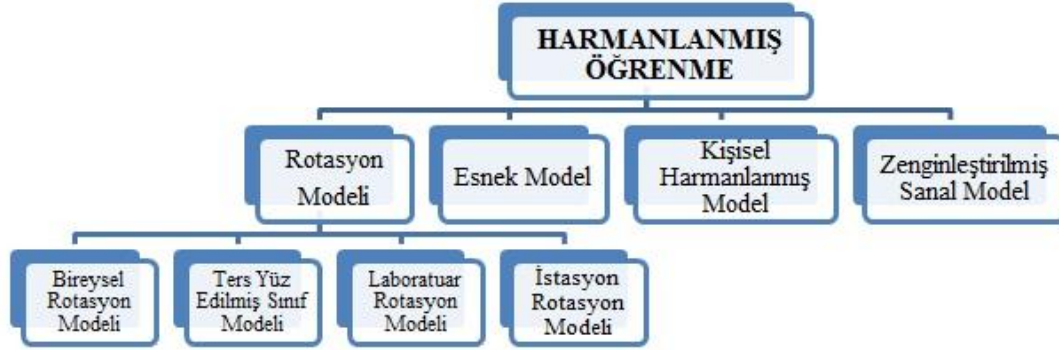
Eğitim ve öğretim süreçlerine teknolojik bir destek sağlama açısından alan yazın incelendiğinde, özellikle harmanlanmış öğrenmenin popülerliğini arttırmasıyla birlikte ters yüz edilmiş sınıf modeli karşımıza çıkmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf modeli, harmanlanmış öğrenmenin modellerinden biridir. Yüz-yüze öğretim sürecinin eksikliklerinin daha net ortaya koyulmasıyla, son yıllarda alan yazında kendine önemli bir yer edinmiştir. Her ne kadar ters yüz edilmiş sınıf modelinin 2007-2008 yıllarında Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından ortaya çıkarıldığı belirtilse de, bu durumun arka planı daha eski yıllara dayanmaktadır. Bu gelişim sürecine bakıldığında, ters yüz edilmiş sınıf modelinin temellerinin Miami Üniversitesi'ndeki bir grup profesör tarafından atıldığı görülmektedir (Lage, Platt & Treglia, 2000). Ayrıca bu yaklaşımın teknoloji destekli halinden uzak olsa da işletme, hukuk ve beşeri bilimler alanında, öğrencilere okumaları gereken içeriğin verilmesi, ders öncesi bunların okunması ve derste ise tartışmalarla sürecin devam ettirilmesi şeklinde uzun yıllardır kullanıldığına ulaşılmıştır (Talbert, 2012). Bu gelişim sürecinde, modelin 1990'lı yıllarda ise Eric Mazur tarafından Harvard Üniversitesi'nde uygulandığı görülmektedir (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013). Fakat ters yüz edilmiş sınıfların günümüzde kullanıldığı şekliyle ortaya çıkması, Jonathan Bergmann ve Aaron Sams tarafından 2007-2008 eğitim-öğretim yılında kullanılmasına denk gelmektedir.

Bu iki kimya eğitimcisi, ters yüz edilmiş sınıfların öncüleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bergmann ve Sams tarafından ortaya çıkarılan öğrenme tasarımı, aslında bir gereklilikten doğmuştur. Araştırmacılar, görev yaptıkları okulda dersi kaçıran ve telafi dersi alamayan öğrencilerin durumunu düşünmüşlerdir. Bu duruma düşen öğrencilerin dersi kaçırdıkları için akranlarından geri kaldıklarını ve temel bilgi ve kavramları öğrenemediklerini fark etmişlerdir. Bu durumun sonrasında çözüm yolları üzerine düşünmeye başlamışlardır. Karar kıldıkları çözümün ilk adımı video derslerin öğretim döneminden önce çekilmesidir. Ardından bunların öğretim sürecinde öğrencilerle paylaşılması ve evde izlenilmesi gerektiğini, sınıf içinde ise anlaşılmayan kavramlara ve eksik bilgilere süre ayrılacağını kararlaştırmışlardır (Bergmann & Sams, 2012). Sürecin planlamasının diğer bir aşaması olarak, oluşturdukları video dersleri öğrencilerle paylaşabilecekleri bir yazılım satın almışlardır (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014). Öğretim süreci öncesi planlamanın tamamlanmasıyla, 2007-2008 eğitim öğretim döneminde ters yüz edilmiş sınıf süreci uygulanmaya başlanmıştır (Ash, 2012). Böylece alan yazında her yıl biraz daha değerli hale gelen yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Ters yüz edilmiş sınıfların uygulama süreci günümüz geleneksel eğitim süreciyle neredeyse tamamen zıt bir açıdadır. Öğretmen merkezli geleneksel öğretim sürecinde, sınıf içinde gerekli bilgiler aktarılır ve kavramlar tanıtılır, evde ise öğrencilerden kendilerine verilen ödevleri yapmaları istenir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde ise öğrenciler derse gelmeden önce dersle ilgili kavramlarla ve gerekli içerikle karşılaşmaktadırlar. Sınıf içi uygulama sürecinde ise izledikleri içerikle ilgili problemleri çözmekle ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmektedirler (Love, Hodge, Corritore & Ernst, 2015; Lage, Platt & Treglia, 2000; Hwang, Lai & Wang, 2015; Lo & Hew, 2017).

Bu açıdan bakıldığında, ters yüz edilmiş sınıf modeli bir harmanlanmış öğrenme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Harmanlanmış öğrenme sürecinde, yüz-yüze eğitimle çevrimiçi eğitim sürecinin bir birleşimi sağlanmaktadır. Böylece, hem yüz-yüze eğitimin, hem de uzaktan eğitimin dezavantajlı noktaları kapatılmaktadır (Çevikbaş & Argün, 2017). Ters yüz edilmiş sınıf modelinde de öğrenciler evde kendilerine sağlanan içeriği incelemekte, okulda ise öğretmenlerinin rehberliğinde aktif öğrenme yöntem/teknikleriyle sınıf içi uygulama süreçlerine katılmakta ve sorumlu oldukları ödevlerini

tamamlamaktadırlar. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelinde hem çevrimiçi ortam kullanımının, hem de yüz-yüze öğretim sürecinin birleştirildiğinin bir göstergesidir.



Şekil 1. Harmanlanmış öğrenme modeli olarak ters yüz edilmiş sınıf, Staker, H., & Horn, M. B., 2012, *Classifying K–12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, Staker ve Horn (2012) tarafından belirtildiği üzere harmanlanmış öğrenmenin bir modeli olan rotasyon modelinin altında yer almaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf modelini kapsayan rotasyon modeli de öğrenciye öğrenme sürecinde esneklik getirmesiyle dikkat çekmektedir. Bu durum, hem öğretmenin, hem de öğrencinin öğretim sürecindeki rolünü fazlasıyla dönüştürmüştür. Geleneksel öğretim sürecindeki tek bilgi kaynağı ve içeriği aktarıcı öğretmen ve pasif dinleyici öğrenci rolü, ters yüz edilmiş sınıflarda farklı bir hale bürünmektedirler. Böylece öğretmen aktarıcı rolünden rehberlik edici ve yönlendirici bir role bürünmekte, öğrenciler ise bireysel öğrenenler konumuna gelmektedir. Bu dönüşümün ve teknoloji destekli sürecin yürütülmesinin eğitim ve öğretim süreçlerine birçok yansıması bulunmaktadır. Bu yansımalar, ters yüz edilmiş sınıfların avantajları ve dezavantajları bölümlerinde ayrıntılı olacak incelenmiştir.

2.3. Ters Yüz Edilmiş Sınıfların Avantajları

Geleneksel eğitim sürecinde, dersi kaçıran öğrenciye telafi dersi sağlanabilir mi?, sınıf içi zamanın yetersiz kalması durumunda öğretmen aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini nasıl uygulayabilir?, derste anlatılanları çeşitli kişisel nedenler ya da motivasyon eksikliği nedeniyle anlamayan bir öğrenciye içerik tekrar nasıl aktarılabilir?. Bu sorular kapsamında

bakıldığında bile, ters yüz edilmiş sınıfların neden uygulanması gerektiği ve katkıları açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden ötürü, 2007 yılında Bergmann ve Sams tarafından uygulanmaya konulan ters yüz edilmiş sınıf modeli eğitimciler tarafından öğrenme sürecine birçok açıdan olumlu katkılarda bulunduğu için hızlıca benimsenmiştir (Morgan, 2014). Bu açıdan bakıldığında, alan yazında ters yüz edilmiş sınıf modelinin birçok avantajından söz edilmektedir. Özellikle, sınıf ortamına esneklik getirmesi, öğrenciye bilgiye istediği zaman ulaşabilme şansı vermesi ve sınıf içi uygulama sürecini doruk noktaya çıkarması bunların başında gelmektedir. Fakat bu avantajlar sadece öğrenci ve öğretmenlere özgü değildir. Bu süreçten ebeveynler ve okul yönetimi de olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Ters yüz edilmiş sınıfların avantajları detaylı olarak ise şu şekilde sıralanabilir (Fulton, 2012; Talbert, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Morgan, 2014);

- Her öğrenci kendi öğrenme hızına uygun hareket edebilir ve video dersi istediği zaman ve istediği sıklıkla tekrardan izleyebilir.
- Öğretmenin içeriğin zorluğuna ya da kolaylığına okul sürecinde bir deneyim yaşanmadan karar vermesine olanak sağlar.
- Ödevlerin sınıfta yapılması, öğretmene öğrencilerin problem yaşadıkları durumların saptanmasında ve öğrenme tarzlarının anlaşılmasında daha iyi bakış açısı sağlar.
- Öğretmen, içeriği daha kolay düzenleyebilir ve öğrencilere 7/24 ulaştırabilir.
- Öğrenciler, incelemeleri gereken içeriklere akıllı telefon da dâhil olmak üzere birçok cihazı kullanarak erişebilirler.
- Öğrencilerin derse yönelik başarılarını ve ilgilerini arttırmaktadır.
- Öğrencilerle birlikte özgün araştırmalar üzerine daha fazla zaman geçirilebilir.
- Öğrencilere sadece sınıflarında bulunan bilimsel araç-gereçlerle daha fazla çalışabilme imkânı sunulabilir.
- Çeşitli nedenlerden dolayı dersi kaçıran öğrenciler, istedikleri yerden dersin videosuna ulaşabilirler.
- Öğrenciler hem sınıf içinde, hem de sınıf dışında konu üzerine düşünmeye sevk edilir.
- İçerik, video derslerle sağlandığı için sınıf içinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine daha fazla zaman ayrılabilir.
- Öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif olarak katılırlar.

- Öğretmenler, oluşturdıkları video dersleri birbiriyle paylaşarak, birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlarlar.
- Ters yüz edilmiş sınıflarda ödev süreci okula taşındığı için çocuklarına ödevlerinde yardım edemeyen ebeveyn sorunu da ortadan kalkmaktadır.
- Aktarılması gereken içerik video dersler aracılığıyla sağlandığı için okul yönetiminin ders kitabı gibi öğretim materyallerine daha az bütçe ayırması sağlanmaktadır.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin sağladığı olanaklarına bakıldığında, zamanın verimli kullanılması, anlaşılmayan ya da çeşitli nedenlerden dolayı kaçırılan konu ve kavramların bilgisinin kazanılmasında, öğrencinin kendi hızına uygun olarak ilerlemesi, sınıf ortamına esneklik getirmesi, sınıf içi zamanı sadece uygulama boyutuna ayırarak aslında yapılandırmacı anlayışın özüne hitap etmesi gibi çıkarımlarda bulunulabilir. Bu durum, günümüz öğretim sürecinin gerekliliklerinin birçok isteğini yerine getirmektedir.

2.4. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Dezavantajları

Harmanlanmış öğrenme sürecinin bir modeli olan ters yüz edilmiş sınıfların, alan yazında sadece öğretim sürecine yönelik katkıları ifade edilmemektedir. Bunun yanında geleneksel eğitim sürecini baştan değiştiren bu modelin doğurduğu sorunlar ve beliren eksiklikler de sıkça dile getirilmektedir. Bu açıdan baktığımızda, ters yüz edilmiş sınıf modeli, avantajlarının yanında bazı dezavantajlara da sahiptir. Bunlar şöyle ifade edilmektedir (Ash, 2012; Milman, 2012; Morgan, 2014, Erdogan & Akbaba, 2018):

- İyi bir öğretim sürecinin önemli noktaları göz ardı edilmektedir.
- Farklı öğrencilerin öğrenme türlerine yeterince önem verilmemektedir.
- Öğrencilerin video derse ilgi göstermeleri açıdan sorunlar yaşanmaktadır.
- Video dersin öğrenciler tarafından izlenip, izlenmediğini ya da ne derece uygun bir ortamda izlendiğinin kontrolünde sorunlar yaşanmaktadır.
- Öğrenciyi geleneksel eğitim sürecinde olduğu gibi içerik merkezli bir öğretim sürecine dâhil etmektedir.

- Video dersteeki içeriği nitelikli bir şekilde kavrayamayan öğrenciler, sınıfa hazırlıksız geldikleri için sınıf içi etkinliklerde yeterli performansı gösterememektedir.
- Öğrenciler, video derste anlayamadıkları ya da merak ettikleri unsurları eşzamanlı olarak öğretmenlerine sorup, cevap alamamaktadırlar.
- Ders videolarının oluşturulma süreci öğretmenin zamanını almakta ve yükünü arttırmaktadır.
- Bazı öğretmenlerin oluşturdukları videoların kalitesi akademik açıdan düşük olmaktadır.
- Geleneksel eğitim sürecinin uygulandığı okullardan gelen öğrenciler, ters yüz edilmiş sınıf sürecine dâhil edildiklerinde kültür şoku yaşayabilirler.

Ters yüz edilmiş sınıflara dezavantajlı yönleri açısından bakıldığında, öğretim sürecinin oldukça iyi planlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hem video ders, çevrimiçi materyaller ve değerlendirme, hem de sınıf içi uygulamaların öğrenci merkezli, öğrenciye uygun tasarımı ve etkinlik uygulama sürecinin iyi bir şekilde yürütölmesi dezavantajlı yönleri azaltmak için önemli aşamalardır. Bu aşamaları gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmaları, dışarıdan bir bakış açısı sağlanması noktasında olumlu bir etki yaratacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanmalarına yönelik hizmet içi eğitimlerin de ters yüz edilmiş sınıfları daha nitelikli hale getirmede önemli bir etki yaratacağı düşünölmektedir.

2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Algısı

Sosyal bilgiler dersi, ölkemizde eğitim alanındaki önemli dönüşömlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzun yıllar boyu müstakil dersler olarak okutulan, tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi dersler sosyal bilgiler dersi kapsamında bütünleşik olarak ilk defa 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975 yılından itibaren de bütün ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Kan, 2010). Her ne kadar dönemsel olarak kesintilere uğrasa da, sosyal bilgiler dersi günümüze kadar ulaşmış ve Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğini şekillendirecek olan vatandaşların yetiştirilme sürecinde önemli bir görevi bünyesinde barındırmıştır. Bu açıdan bakıldığında, birçok disiplini barındırmasına rağmen, sosyal bilgiler dersinin en temel görevi demokratik ve ölkesine katkı sağlayacak vatandaşların

yetişmesini sağlamaktır. Sosyal bilgiler, Öztürk (2015, s.4) tarafından şöyle tanımlanmaktadır, “Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ÷lke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır”. Sosyal bilgiler, farklı amaçları olan sosyal, költürel ve politik alanlarda bireyler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek için önemli bir görev üstlenmektedir (Levstik & Tyson, 2008). Böylece bu ders kapsamında, insan etkinlikleri merkeze alınarak (Ellis, 2010), bireylerin vatandaşlık bilgi ve becerilerinin arttırılması ve sosyal alanın içinde demokratik bir şekilde yaşamını sürdüren vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Zarrillo (2008), sosyal bilgilerin zamanla sınırlandırılmayacağından bahsederek, öğrencilerin geçmiş, günümüz ve gelecek yaşantılar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan ve temel odak noktası insan olan bir çalışma alanı olduğunu vurgulamıştır.

Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler, odak noktası demokratik bir toplumun işleyişini sağlamak için çeşitli bilim dallarının bilgisini ve becerisini bireylere kazandırarak, bilinçli ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bu kapsamda bakıldığında, sosyal bilgiler temel olarak, tarih, coğrafya, yurttaşlık ve yönetim, ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi sosyal bilim alanlarının yanı sıra felsefe, etik, edebiyat, din, müzik, görsel ve uygulamalı sanatları da kapsayan bir çalışma alanı olarak nitelendirilmektedir (Parker, 2009).

Birçok bilim dalını içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersindeki hedeflerin öğrencilere kazandırılması oldukça zorlu bir süreçtir. Hem farklı bilim dallarını aynı konu kapsamında buluşturmak, hem de bunları öğrencilere etkili bir şekilde aktarmak iyi bir planlama ve uygulama sürecini gerektirmektedir. Eğer sosyal bilgiler öğretimi süreci etkili bir şekilde yürütülemezse, öğrencilerin derse yönelik algılarında olumsuz değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu durumu ortaya çıkaran önemli etkenlerden biri, öğrencilerin sosyal bilgilerin içerisinde barındırdığı sosyal bilim konularına ilişkin bilgileri ezberlemek durumunda kalmalarıdır (Alkıs & Gulec, 2006). Böylece öğrenciler öğretim sürecine aktif olarak katılamamakta, adeta bir bilgi deposu gibi kendilerine aktarılan içeriği hatırlamaları istenmektedir. Bu duruma bir de uygulamadan yoksun, sadece ders kitabının okunmasıyla sürdür÷len bir içerik aktarım süreci eklendiğinde, öğrenciler sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmakta ve derse yönelik olumsuz bir algı geliştirmektedirler (Zhao & Hoge, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında aktif öğrenme yöntem/teknikleri ve çeşitli düşünme becerileri ile yürütülen sosyal bilgiler derslerinde ise öğrencilerin derse ilişkin olumlu bir bakış açısı sergiledikleri görülmektedir (Erdoğan, 2009; Kuyubaşoğlu, 2009). Bu durum, öğretim sürecinin tasarımının öğrencinin derse yönelik bakış açısını doğrudan etkilediğinin bir göstergesidir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi hakkında olumsuz ve eksik algı geliştirmelerinin en önemli nedenlerinden biri de sosyal bilgiler öğretmenleri olarak belirtilmektedir (Alkıs & Gulec, 2006; Chiodo & Byford, 2004). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin kapsamına yönelik bakış açıları, öğretim sürecindeki rolleri, sosyal bilgiler kapsamındaki bilgilerin öğrenciler tarafından beceri haline getirmedeki yeterlikleri ve çeşitli değerleri öğrencilerin benimsemelerine katkıları, sosyal bilgiler öğretimi sürecine yönelik öğrenci algılarını etkilemektedir. Sosyal bilgiler öğretimi sürecinde, gerekli bilgilerin öğrencilere doğru bir şekilde aktarılamaması, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin yüzeysel bilgiler edinmelerine ve sosyal bilgiler algılarında eksiklikler bulundurmalarına yol açmaktadır (Beck, Buehl & Barber, 2015). Ayrıca öğretmenin sınıf içinde öğretim sürecine yönelik benimsediği rol de öğrenci algısını önemli derecede etkilemektedir. Öğretmenin öğrencileri özerk öğrenmelere teşvik etmesi, kendini bilgi aktarıcı tek merkez rolünden uzaklaştırması öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımlarına ve derse yönelik olumlu algı geliştirmelerine destek olmaktadır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Jang, Reeve & Deci, 2010).

Bu açıdan bakıldığında, sosyal bilgiler algısını etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar birleştirildiğinde ise karşımıza temel olarak iki etken çıkmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak bireysel öğrenenler haline dönüştürülmeleridir. Böylece bireyler sosyal bilgiler öğretimi sürecine aktif olarak katılmakta ve dersten zevk alarak sosyal bilgilere olumlu bir bakış açısı geliştirmektedirler. Aksi halde ise öğrenciler, sosyal bilgiler dersini sıkıcı olarak adlandırmaktadır. Bu konuda ikinci etken ise öğretmendir. Öğretmenin sosyal bilgiler dersinin içeriğine olan hâkimiyeti, öğretim sürecini öğrenci merkezli olarak yürütebilme becerisi ve günlük hayat ve sosyal bilgiler ilişkisini kurmaya yönelik bakış açısı, öğrencilerin algılarını doğrudan etkilemektedir. Bu durumda, geleneksel anlayışa uygun olarak otoriter ve tek bilgi kaynağı rolünden uzaklaşan öğretmen, sınıf içi süreci öğrenci merkezli yürütebilir ve gerekli bilgi, değer ve becerileri öğrencilere kazandırıp, bunları öğrencilerin günlük hayatlarına

yansıtmalarına katkı sunabilirse öğrencilerin derse yönelik olumlu ve uygun bir algı geliştirebileceği söylenebilir.

2.6. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Algısı

Toplumsal yapılar için en önemli noktalardan biri adeta bir organizma gibi olağan işleyişini devam ettirmektir. Böyle bir durumu sürdürülebilir kılan koşul ise toplum içindeki bireylerin hem formal eğitim sürecinde, hem de informal alanda öğrenerek, benimsedikleri toplumsal yaşama uygun fikirler ve davranış kalıpları olmasıdır. Bireyler, nasıl davranacağını, neleri yapmaları gerektiğini ve sakınması gereken durumları doğumdan itibaren içinde bulunduğu ailede, çevrede ve devlet tarafından kontrolü sağlanan örgün eğitim kurumlarında öğrenmektedirler (Halstead & Taylor, 2000). Eğitim kurumlarında ise hem çeşitli davranış değişikliklerinin yaşanmasında, hem de fikirsel açıdan toplumsal işleyişini devam ettirme açısından değerlerin bireylere aktarılması öğretim sürecinin bir parçası olarak belirmektedir. Bireyler tarafından benimsenen değerler, yani inanç ve ilkeler, günlük yaşamdaki birey davranışlarını şekillendirmektedir (Balcı & Yanpar-Yelken, 2013). Bu açıdan bakıldığında değer, günlük yaşantımızdaki davranışlarımızı yönlendiren ve karar alma süreçlerimizi etkileyen ilkeler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Halstead, 1996). Değerler, ahlaki karar verme ölçütleridir. Bu yüzden değerler, eylemlerin iyi olup olmadıklarını yargılamamıza olanak tanıyan standartlar olarak tanımlanmaktadır (Halstead & Taylor, 2000). Değerler, günlük yaşantımızdaki davranışlarımızı etkileyen ve bireyler için önem arz eden düşünceler olarak adlandırılabilir (Doğanay, 2006). Farklı tanımlamalara rağmen, değerler üzerinde uzlaşılan nokta günümüzde bireylere aktarımının oldukça önemli hale geldiğidir.

Bu açıdan bakıldığında, değerler eğitiminin günümüzdeki oldukça popüler bir hale gelmesinin temel nedeni toplumsal yaşamdaki değişimin birçok faktörün etkisiyle hızlanması ve bazı toplumsal dinamiklerin ise kötüye gidiş yönelimi göstermesidir. Bu durumun nedeni Aladağ (2012) tarafından değer erozyonu olarak belirtilmektedir. Teknoloji, kültürel etkileşimler, ihtiyaçların değişimi vb. nedeniyle bireylerin benimsediği değer tercihleri de değişmektedir. Bu durum, toplumsal düzenin işleyişine etki etmekte ve kültürel yapı için bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tehdidin ortadan kaldırılmasının ancak etkili bir değerler eğitimi süreciyle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Tillman, 2000).

Değerler eğitimi kavramı, birçok farklı toplumda, vatandaşlık eğitimi, din eğitimi, ahlak eğitimi ve demokratik eğitim gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Tüm bu farklı adlandırmalara rağmen, değerler eğitimiyle ilgili olarak vurgulanmak istenen sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin bireylere aktarım sürecidir (Veugelers & Vedder, 2003). Değerlerin öğretilmesiyle kültürel mirasın geleceğe ulaştırılması, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal kalkınma sağlanabilmektedir (Aladağ, 2012). Bu süreç, eğitim faaliyetleri aracılığıyla yürütülmezse bireylerin bu değerlere doğuştan sahip olması beklenemez. Böylece değerler eğitimi süreciyle temel değerlerin bireylere aktarılması bir gereklilik olarak belirmektedir.

Eğer değerlere sahip ve toplumuna faydalı vatandaşlar yetiştirilmek isteniyorsa, değerler eğitimi sürecinin merkezlerinden biri okullar, süreçte en önemli görevi üstlenen ise öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Coombs-Richardson & Homer, 2005). Toplumsal alanın en önemli merkezlerinden biri olan okullarda öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilen değerler eğitimi süreci, bireyleri değerlerle donatarak, toplumsal devamlılığı ve kültürel sürekliliği sağlamaya çalışmaktadır. Bu durumda, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, gerek tasarladıkları değer öğretim süreçleriyle, gerek model alınabilir davranışlarıyla, gerekse okul ve günlük hayat bağlantısını kurmaya yönelik becerileriyle değerler eğitimi sürecini şekillendirebilme ve sürecin niteliğini arttırabilme yetkisine sahiptirler. Fakat öğretmenler, değerler eğitimi sürecini tasarlarken kendilerine verilmiş olan temel ölçütlere göre hareket etmelidirler. Burada ölçütler ifadesinden kastedilen öğretim programlarıdır. Öğretim programları da değerlerin bireylere kazandırılmasını hedeflemektedirler (Tay & Yıldırım, 2009).

Bu açıdan bakıldığında, sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı, bireylere değerlerin aktarılması noktasında ön plana çıkmaktadır. Ders kapsamında, 20 temel değerın bireylere aktarılması amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu değerler sınıf düzeylerinde ise daha özel değer vurgulara dönüşebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programında genel ifadeyle yer alan “duyarlılık” değeri, Kültür ve Miras Öğrenme Alanı kapsamında yer alan, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf İpek Yolu’nda Türkler Ünitesi’nde “kültürel mirasa duyarlılık” adı altında daha özel bir hale getirilmiştir. Böylece bireylerin, Türk kültürüne ilişkin kültürel miras öğelerini tanımalarını ve onlara karşı duyarlı davranmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Öğretim programı kapsamında karşımıza ulusal bir değer olarak çıkan kültürel mirasa duyarlılık, toplumsal alanımızda

birlik ve beraberliği sağlamak için önemli bir yer edinmiştir (Gömleksiz & Cro, 2011). Bu durum, sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarında kendine şöyle yer edinmiştir, “ Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel ge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi ğretim programının genel amaçlarına kadar yer edinmiş bir değerin önemine değinmeden önce kültürel miras kavramının anlamına ve kapsamına değinilmesinin daha doğru olacağı varsayılmaktadır. Oldukça geniş bir yelpazede birçok ögeyi içeren kültürel miras kavramını tanımlamak oldukça güçtür. Alan yazında farklı tanımlamalara rastlansa da kültürel miras kavramı, toplumların geçmişten günümüze kadar ulaştırdığı çeşitli kültürel ögeleri ifade etmektedir. Kültürel miras, toplumların düşünüş şekillerini ve yaşam tarzlarını yansıtan, günümüze kadar ulaşabilmiş çeşitli nesneler ve geleneklerdir (Arıkan, 2012). Kültürel miras kavramı Avrupa Konseyi tarafından ise “Kültürel miras, tanımlanabilen kişi ve topluluklardan miras kalmış, mülkiyet anlayışından bağımsız olarak, sürekli olarak gelişen değerlerin, inançların, bilginin ve geleneklerin ifadesi ve yansımasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Council of Europe, 2005). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültürel miras kavramı birçok ögeyi içerisinde barındırmaktadır. Alan yazına bakıldığında da bu ögelerin ayrımı için farklı kategoriler oluşturulmuştur. Öncelikle kültürel miras ögeleri somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ardından ise somut kültürel mirasın tanışabilir ve taşınmaz şeklinde kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Bunun temel nedeni ise kültürel miras kapsamına giren ögelerin ayrımının net bir şekilde yapılmak istenilmesidir.

Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin birçok ögeyi kapsayan kültürel mirası öğrenmeleri ve kültürel mirasa duyarlılık değerini benimsemeleri kendi çabalarıyla oldukça zor görünmektedir. Bu sorunun çözümünde ise önemli bir kültür öğreticisi işlevine sahip olarak sosyal bilgiler dersi belirlemektedir. Bu konu hakkında zbaş (2012), kültürel mirasın bireylere öğretilmesinde en iyi ders olarak sosyal bilgileri belirtmiştir. Fakat neredeyse birçok değerde olduğu gibi çeşitli kültürel miras ögelerinin tanınması ve kültürel mirasa duyarlılık değerinin bireylere öğretilmesinde de öğrencinin ilgisini çeken yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir (Dönmez & Yeşilbursa, 2014). Öğrenci merkezli olarak uygulanan yöntem ve tekniklerle, öğrencilerin kendilerine aktarılan içeriği ve istenilen davranışları kendi istekleriyle öğrenmeleri ve benimsemeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece kalıcı bilgi ve davranış örüntülerinin oluşmasına katkı sağlanması

amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın bir bölümünde de öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının, öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Kuramsal çerçevenin bu kısmında ulusal ve uluslararası yayın ayırımına gidilerek, araştırma konusuyla ilgili çalışmalara değinilecektir.

2.7.1. Ulusal Araştırmalar

Ulusal alanda, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalardan biri Gençler (2015) tarafından yapılan araştırmadır. Bir yüksek lisans tezi olan araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modelinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının incelenmesiyle, eğitim sistemimize uygunluğunun farklı paydaşlar tarafından ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının bir deseni olan vaka çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin, öğretmenlerin materyal hazırlama ve sınıf içi süreci planlama açısından yüklerini arttırdığına, öğrencilerin sıkıcı ödev algısını ortadan kaldırdığına, sınıf içi uygulamaların artmasıyla öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağladığına ve bireysel öğrenmeye katkı verdiğine ulaşılmıştır.

Turan ve Göktaş (2015) tarafından yapılan araştırma, yükseköğretim düzeyine yönelik bir çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin ters yüz sınıf modeline yönelik görüşlerini belirlemek olarak belirtilmiştir. Çalışma, durum çalışması deseninde olup, 58 okul öncesi öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüş formu ve öğrenci görüş anketi aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen 10 haftalık uygulamanın ardından, katılımcıların modelin kullanımıyla ilgili olarak, ilk karşılaştıklarında olumsuz görüş belirttikleri, süreç sonunda ise bunu olumluya çevirdiklerine ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ters yüz edilmiş sınıf modelinin dezavantajları noktasında, teknolojik donanım gereksinimini, anlık dönüt verilememesini ve video izleme zorunluluğunu belirtmişlerdir. Diğer açıdan ise öğretmen

adayları modeli, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, öğrenmeyi kolaylaştıran ve esnek bir yapısı bulunan bir model olarak tanımlamışlardır.

Göğebakan-Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmiştir. Karma araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada, eşzamanlı çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, fen bilgisi öğretmenliği programına devam eden 21 deney grubu ve 18 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri genel kimya başarı testi ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama, Genel Kimya-1 dersi kapsamında 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarı testi kapsamında, erişilerine yönelik anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde ise modelin, tekrar izleyebilme, ön bilgi sağlama ve teknolojiyi kullanmada olumlu etkilerde bulunduğu, anlık dönüt alma, fazla zaman alması, problem çözümlerinin yetersizliği ve öğretmenin geri planda kalması gibi dezavantajlar yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmının modeli etkili bulduğu ve özellikle sözel derslerde kullanılması gerektiğini sonucuna ulaşılmıştır.

Ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin çalışmalardan biri Kocabatmaz (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı çalışmasında, 7 haftalık uygulama süreci sonunda, öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen araştırmaya 21 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma, nitel yaklaşıma uygun olarak, durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmacı, çalışması sonucunda modelin avantajları doğrultusunda, öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin olumlu bir bakış açısı sergilediklerini, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde iletişime olumlu yansımalarla bulunduğunu, modelin kalıcılığı arttırdığını ve öğrenmeye katkı yaptığını, içeriğe esnek bir şekilde ulaşmaya, sınıf içinde aktif öğrenme ve bireysel farklılıklara yönelik bir öğretim sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı, modelin dezavantaj noktasında ise, modelin fazla zaman alması, internet ve teknoloji kullanımını gerekli kılması ve eve gidince de çalışma zorunluluğu getirdiğine ulaşmıştır.

Cukurbasi ve Kiyici (2017) tarafından yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeli destekli öğretim sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak durum çalışması

deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Uygulanan 6 haftalık süreç kapsamında, veriler anket formuyla toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik olarak ilk başta önyargılı görüşler ifade ettikleri, çalışma sürecinde ise bu görüşlerin olumluya doğru evrildiğine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının süreçte Facebook sosyal medya ağının kullanımına oldukça olumlu baktıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar, ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımının, soyut kavramlarının öğrenilmesine katkı sağlayacağı, videoların tekrar özelliği ile öğrenmeyi arttıracığı, ders öncesi süreçte teorik bilginin aktarılmasıyla sınıf içi zamanın kullanımından tasarruf edilebileceğini belirtmişlerdir.

Ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik olarak ulusal alanda yer alan diğer bir çalışma ise Akgün ve Atıcı (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, ters yüz edilmiş sınıf modelinin bilişim dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende 5. sınıf öğrencileriyle Bilişim Teknolojileri Dersinde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, deney grubunda 35 ve kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 67 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Öğrencilerden elde edilen görüşme verilerinin analizi sonucunda ise, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeliyle birlikte derse daha aktif katıldıkları, anlamadıkları noktaları daha net kavrayabildikleri, öğrenme hızını kendilerine göre ayarlayabildikleri ve sınıf içi iletişimlerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse ve Acar (2017) tarafından yapılan çalışmada ise lisans öğrencilerinin bakış açısıyla muhasebe eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanabilirliği ortaya konulmak istenmiştir. Bülent Ecevit Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını muhasebe dersini alan 373 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel yaklaşıma uygun tasarlanmış olup, araştırma verileri anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, anket demografik bilgiler ve ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik maddeler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerine göre ters yüz edilmiş sınıf modelinin

öğrenmeyi kolaylaştıracağı, öğrenmenin kalıcılığını arttıracığı, teknolojik araçların desteğiyle anlaşılmayan noktaların tekrar edilebileceği ve sınıf içinde teorik bilgi aktarılmasına ayrılan zamanın bu modelle birlikte uygulama etkinliklerine ayrılabilceği ifade edilmiştir.

Ulusal alanda yer alan diğcr bir çalışma Çakır ve Yaman (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, ortaokul 7. sınıf fen bilgisi dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik başarılarına ve zihinsel risk alma düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel yaklaşıma uygun tasarlanan araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 26, kontrol grubunda 27 olmak üzere 53 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan akademik başarı testi ve zihinsel risk alma düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı deney grubunda, fen bilgisine yönelik başarının kontrol grubuna göre %25 daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zihinsel risk alma düzeyleri noktasında ise deney grubunun puanları daha yüksek olmasına rağmen, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

2.7.2. Uluslararası Araştırmalar

Hultén ve Larsson (2016) tarafından ters yüz edilmiş sınıf hareketinin anlaşılmasına olanak tanımayı hedefleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşıma uygun olarak tasarlanan araştırma, 4 ve 9 yıl arasında deneyime sahip olan ve ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanan 7 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz-yüze ve dijital ortamda Skype aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz kullanılmış, analiz sürecinde MAXQDA yazılımından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf modelini tanımlarken genel ifadeler belirttiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf modelini tanımlarken, geleneksel öğretimle arasındaki “ödev” kavramının farkını tanımlamada da sorun yaşadıklarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkisi noktasında ise, sınıf içinde öğrenciyi daha aktif hale getireceğini, eğitimsel değişime katkı

sağlayacağını ve öğretmenleri dijital öğrenme topluluklarına daha fazla katılmaya teşvik edeceğini belirtmişlerdir.

Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili bir çalışma da Snyder, Paska ve Besozzi (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiğini ortaokul sosyal bilgiler dersinde değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Eylem araştırması modelinde tasarlanan araştırma, dünya tarihi dersini alan üç sınıfa uygulanmıştır. Araştırmacılar, veri toplama aracı olarak hem nicel, hem de nitel veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenci başarısında dikkate değer bir artışa neden olmadığı, geleneksel sınıf modelinin olduğu sınıfta ise öğrencilerin daha fazla gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, beceri noktasında ise ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımıyla ilgili bir çalışma da Unruh, Peters ve Willis (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerini ve tutumlarını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada, geleneksel sınıf modeli ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin karşılaştırılmasına gidilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, hem görüşme tekniğinden, hem de çeşitli ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanan öğretmenlerin, teknoloji ve öğretim yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu, teknoloji kullanımında önemli bir rahatlık düzeyine sahip oldukları, teknolojiye uyum sağlamada sıklık düzeylerinin yüksek oldukları, teknolojiye yönelik pozitif tutum takındıkları ve öğrencileri derse dâhil etme sürecinde önemli bir seviyede bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanan öğretmenler, sınıf dışı faktörlerin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları doğrultusunda, ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanan öğretmenlerin, geleneksel sınıf modelini kullanan öğretmenlere göre yeni oluşturdukları materyalleri meslektaşlarıyla paylaşmaya daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Zainuddin ve Attaran (2016) tarafından Malaya Üniversitesi'nde yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin algılarını ve dönütlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde, ders dışı çevrimiçi materyaller SPeCTRUM adlı web sitesi aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde olup, hem nicel, hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda

araştırma verileri, anket, odak grup görüşmesi ve kişisel görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise 13 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modeline, geleneksel öğretime göre daha fazla katılım gösterdikleri ve modele karşı olumlu bir bakış açısı sergilediklerine ulaşılmıştır. Ayrıca, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sınıf dışında sınıf arkadaşları arasında daha iyi bir iletişim ortamı yaratabileceği ve utangaç ve dil becerisi yeterli olmayan öğrencileri daha memnun ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aidinopoulou ve Sampson (2017) tarafından yapılan çalışmada, ters yüz edilmiş sınıf modeli bağlamında öğrenci merkezli bir süreç için gerekli sınıf içi zamanın kullanımı, tarih konusuyla ilgili bilginin hatırlanması ve tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlkokul sosyal bilgiler dersinde yürütülen araştırma, eylem araştırması deseninde olup, deney ve kontrol olmak üzere iki grup araştırmaya dâhil edilmiştir. Eylem süreci, deney grubunda ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun olarak yürütülürken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretime uygun olarak sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunda öğrenci merkezli aktif öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ayrıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama başarısı noktasında ise deney ve kontrol grubu arasında ters yüz edilmiş sınıf lehine düşük bir pozitif etkinin olduğu görülmüştür. Tarihsel düşünme becerisini geliştirme noktasında ise ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulanan deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Lo ve Hew (2017) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrenimi sürecine kadar ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili yapılan ampirik çalışmaların değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 15 yayın merkeze alınmış, yayınlar ters yüz edilmiş sınıf modeli etkinlikleri, öğrenci başarısı, öğrenci tutumu ve karşılaşılan zorluklar açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı sınıflarda, aktif öğrenme süreçlerinin arttığı ve öğrencilerin başarılarında negatif bir etki görülmediğine ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutumları noktasında ise ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ilgili negatif vurgulara ulaşılmış, bunlar öğrenciyle alakalı sorunlar, kurumla ilgili sorunlar ve yönetsel sorunlar olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Araştırmacılar, ilkököl seviyesinde ters yüz edilmiş sınıfla ilgili araştırmaların azlığına değinmekle birlikte, araştırmalarda ön testin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin tarih öğretiminde kullanıldığı bir araştırma ise Latif, Matzin, Jawawi, Mahadi, Jaidin, Mundia ve Shahrill (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışmalarında ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiğini ve öğrencilerin öğrenmelerine katkısına ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma, eylem araştırması deseniyle olup, bir ortaokulda yürütülmüştür. Ters yüz edilmiş sınıfın etkililiğini ortaya çıkarmak için öğrencilere ön-test ve son-test uygulaması yapılmıştır. Araştırmada diğer bir veri toplama aracı olarak ise görüşme kullanılmış, rastgele seçilen 5 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin tarih öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin son testlerinde anlamlı gelişmeler olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde de olumlu geri dönütler alındığı belirtilmiştir. Öğrenciler, özellikle öğrenmeleri gereken kavramlara daha fazla zaman ayrılmasından dolayı bu modeli desteklemektedirler.

Winter (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında 6. sınıf sosyal bilgiler sınıfındaki öğrencilerin motivasyonları ve performansları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırma 8 hafta sürdürülmüş olup, çalışma grubunu 35 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrenci performanslarının ölçülmesinde öğrencilerin video ders sonunda cevapladıkları sorular ve öğrenci ürünleri kullanılmış, motivasyonlarını ölçmede ise anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını geliştirici bir etki yaptığına ulaşılmıştır. Özellikle de orta düzey performans gösteren öğrencilere oldukça yarar sağladığı görülmüştür. Diğer önemli bir sonuç olarak ise, öğrencilerin performansları ve motivasyonları arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, eylem sürecine, araştırma ortamına çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine ve doğrulanabilirlik ve inandırıcılık sürecine ilişkin detaylı açıklamalarda bulunulacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma, günümüz paradigma değişimi hareketinden dolayı alan yazında önemli bir yer kaplamaktadır. Bu açıdan, gerek standart ölçümler kullanan nicel araştırmanın sorgulanmaya başlanması, gerekse odaklanılan araştırma problemine derinlemesine bir bakışın istenmesi, nitel araştırmanın yaklaşımının eğitim araştırmalarında da sıklıkla kullanılmasına yol açmıştır. Nitel araştırma, Patton (2014) tarafından da belirtildiği üzere problemin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesine yönelik bir araştırma yaklaşımıdır. Bunun yanı sıra, nitel araştırma genellikle, sayısal ifadeler yerine, kelimelerin veri olarak kullanıldığı, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bir araştırma yaklaşımı türü olarak nitelendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırma, metin ve imgesel verileri merkeze alarak, özgün analizleriyle bir durumun, olgunun, konunun, olayın derinlemesine incelenmesini sağlar (Creswell, 2013). Nitel araştırma yaklaşımında, araştırmacı tüm önyargılarını bir kenara bırakarak, araştırmaya sürecine ve verilerine nesnel bakış açısıyla odaklanmalıdır. Nitel yaklaşımda araştırmacı, sürece, olaya ya da duruma katılımcının penceresinden bakmayı amaç edinerek, verilerin içindeki gizli anlamları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Merriam, 2013).

Bu araştırma kapsamında desen olarak ise ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının geliştirilmesi ve süreçte karşılaşılan sorunlara nasıl çözümler bulunduğu ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımının bir deseni olan eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Eylem araştırması, temelleri Kurt Lewin tarafından atılan (McNiff, 2000), II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan sosyal problemlere bir çözüm bulma ve yeni düzenin gereklerini sağlamak için belirmiş bir nitel araştırma desendir (Mills, 2007: 5). Bir sosyal psikolog olan Lewin ve doktora öğrencileri, psikoloji ile ilgili tasarladıkları çeşitli araştırmalarda eylem araştırması deseni kullanmıştır. Böylece sürecin etkinliğini ve katılımcıların durumunu “nasıl” sorusunu sorarak kavramaya çalışmışlardır (Adelman, 1993). Lewin’in bu yöntemi araştırmalarında kullanmasının ardından eylem araştırması birçok alana dâhil olduğu gibi eğitim araştırmalarına da dâhil olmuş ve eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunan bir nitel araştırma deseni olarak kendine yer edinmiştir.

Eylem araştırmasının tanımına bakıldığında, alan yazında desenin farklı noktalarına yönelik vurgulara rastlanmaktadır. Fakat tüm bu tanımların, sorunları çözmek ve var olan durumu/uygulamayı geliştirmek olmak üzere iki temel vurgu üzerinde örtüştükleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırması, katılımcıların durumunu iyileştirmek için çeşitli paydaşların katılımıyla birlikte gerçekleştirilen bir sosyal araştırma olarak tanımlanabilir (Greenwood & Levin, 2007: 3). Eylem araştırması, eğitim alanında uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları çözmek ve uygulamayı geliştirmek amacıyla kullanılan bir araştırma türüdür (Glesne, 2015).

Temel olarak, bir problem durumunu ortadan kaldırmaya ya da uygulama sürecini geliştirmeyi amaçlayan eylem araştırması kendi içinde de farklı türlere ayrılmaktadır. Bu kapsamda, Berg (2001) tarafından ortaya konulan, teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırması bu araştırmanın temel metodolojisini oluşturmaktadır. Teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırması Berg (2011) tarafından, daha önceden teorik zemini oluşturulmuş bir uygulamayı test etmeyi amaçlayan, araştırmacı ve uygulayıcı arasında işbirliğini gerektiren bir eylem araştırması türü olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma noktasında ise teknik/bilimsel/işbirlikli eylem araştırması, ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğrencilerin

akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

3.2. Eylem Süreci

Eylem araştırması, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan ve özellikle esnekliği sebebiyle araştırmacılara büyük katkı sağlayan bir araştırma desenidir. Bu özelliğinden dolayı araştırmacılar, eylem sürecinin neredeyse tüm aşamalarında sürecin etkililiğini değerlendirebilirler. Bu durum eylem araştırmasının süreç boyutuna ilişkin olarak da farklı görüşleri ortaya çıkarmıştır. Örneğin; McNiff (2000, s.41) tarafından bu sürecin şöyle işlediği ifade edilmiştir:

- Gözle,
- Yansıtma yap,
- Eylemi uygula,
- Değerlendirme yap,
- Gözden geçir,
- Yeni yönlelere doğru hareket geç

Görüldüğü üzere eylem araştırması süreci döngüsel bir yapıdan oluşmaktadır. Sürekli olarak denetlenen süreç, yetersizlik durumlarında yeni döngülerin geliştirilmesine izin vermektedir. Bu kapsamda, alan yazında kabul görmüş eylem süreci modellerinden biri Stringer (2004, s.12) tarafından geliştirilmiş ve 3 aşamalı olarak şöyle ifade edilmiştir:

- Bak,
- Düşün,
- Eyleme geç

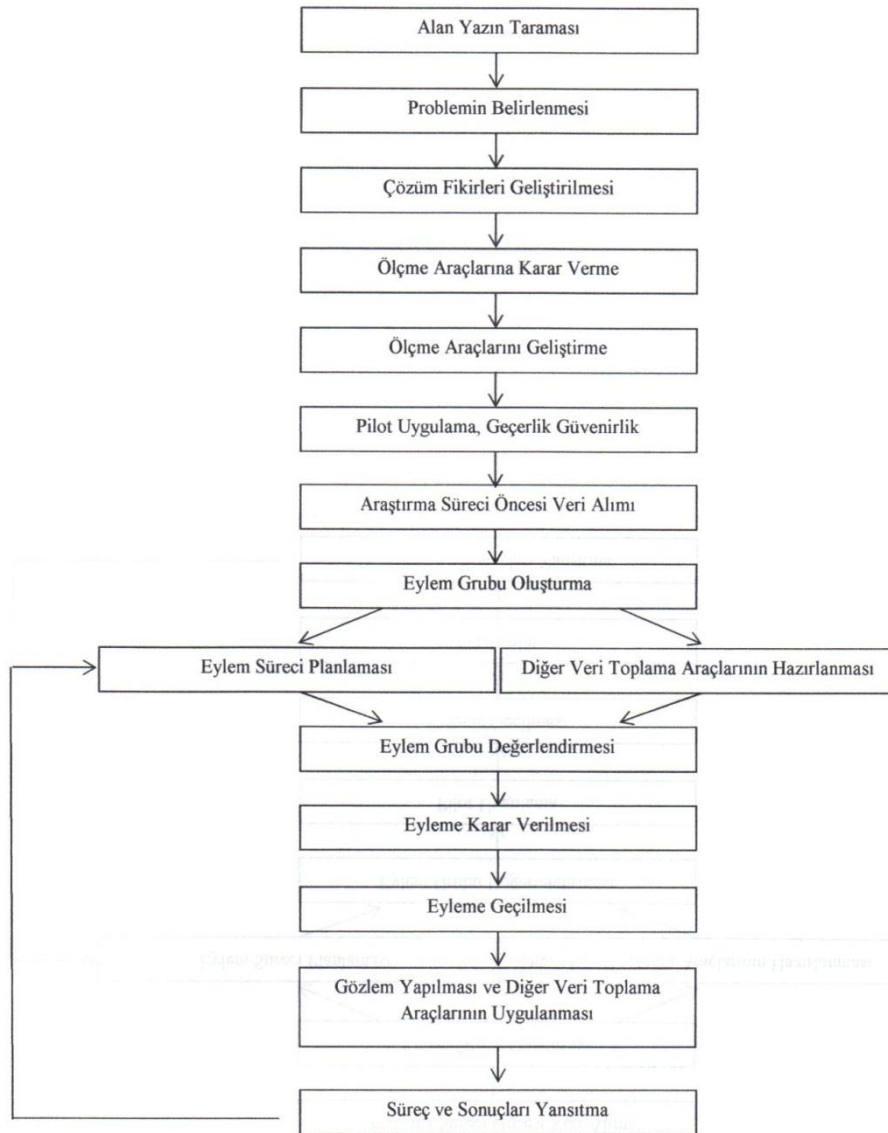
Modele bakıldığında eylem sürecinin 3 temel aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bak aşamasında eylemi gereken nedenlere odaklanılması, düşün kısmında eylem süreci için neler yapılabileceğinin irdelenmesi ve eyleme geç kısmında ise tasarlanan eylem sürecinin uygulama bölümüne aktarılması ifade edilmektedir. Diğer bir eylem döngüsü modeli ise McNiff ve Whitehead (2006, s.8-9) tarafından alan yazında yer etmiştir. Araştırmacılar süreçlerinin aşamalarını şöyle belirtmektedirler:

- Neler olup, bittiğinin farkına varma,

- Problemi tanımlama,
- Olası çözümleri düşünme,
- Çözümleri deneme,
- Neler yaşandığını gözlemlemek için veri toplayarak eylem sürecini izleme,
- Neler yaşandığı konusunda bir yargıya varabilmek için prosedür oluşturarak gelişimi değerlendirme,
- Öğrenme özetlerinin geçerliğini test etme,
- Değerlendirme ışığında uygulama sürecini düzenleme

Bu araştırma kapsamında ise Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) tarafından geliştirilen eylem süreci modeli kullanılmıştır. Modelin işleyişine bakıldığında, sürekli döngüsel bir şekilde istenilen noktaya varılıncaya kadar araştırma sürecinin yürütülmesine olanak veren bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu açıdan, Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014, s.18) tarafından geliştirilen eylem sürecinin aşamaları şöyledir:

- Bir değişimin planlanması,
- Eyleme geçilmesi ve sürecin ve değişimin sonuçlarının gözlemlenmesi,
- Sürecin ve sonuçların yansıtılması,
- Tekrar planlanması,
- Eyleme geçilmesi ve gözlemlenmesi,
- Yansıtılması ve bu şekilde sürdürülmesi



Şekil 2. Araştırmanın eylem süreci

Yukarıdaki eylem araştırması döngüsü temel alınarak gerçekleştirilen eylem araştırması sürecinin ilk aşamasında alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Böylece sosyal bilgiler öğretiminde var olan sorunlara yönelik bir bakış açısı geliştirilmiştir. Ardından araştırma probleminin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Problemin belirlenmesinin ardından, bu soruna nasıl bir çözüm bulunabileceği konusunda alan yazın taraması devam ettirilmiştir. Çözüm konusundaki fikirlerin netleştirilmesinin ardından ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecine geçilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle ön durum tespitinde kullanılacak olan veri toplama araçlarının geliştirilmesine çalışılmıştır. Bu süreçte, pilot uygulamalar, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ardından çalışma grubuna süreç

öncesi problem durumunun varlığını ortaya koymak üzere veri toplama araçları uygulanmıştır.

Çalışma grubunun belirlenen araştırma problemlerine uygun bir yapıda olduğu görüldükten sonra, eylem grubu oluşturulmuştur. Eylem grubu, 1 akademisyen, 1 araştırmacı ve 2 öğretmenden oluşmaktadır. Eylem grubunda yer alan akademisyen 8 yıldır sosyal bilgiler eğitimi alanında Dr. unvanına sahip olmakla birlikte, akademisyenin sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Eylem grubunda yer alan öğretmenlerden biri 10 yıldan beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmaktadır. Diğer öğretmen ise 4 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmaktadır. Eylem grubunun diğer bir üyesi olan araştırmacı ise 5 yıldır Yükseköğretim Kurumu bünyesinde yer alan bir devlet üniversitesinde 5 yıldır görevini faal olarak sürdürmektedir. Doktora öğrenimine devam eden araştırmacının sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

Eylem grubunun belirlenmesinin ardından eylem sürecinin planlanmasına gidilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın gerçekleştirileceği “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesinde yer alan 9 kazanımdan her biri bir döngü olarak kararlaştırılmıştır. Bu uzlaşının ardından, ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir boyutu olan sınıf içi uygulama sürecine yönelik aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini içeren ders planlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Bu süreçle eşzamanlı olarak, eylem sürecinde kullanılması planlanan diğer veri toplama araçlarının hazırlanmasına da çalışılmıştır. Hazırlanan ders planları ve veri toplama araçları eylem grubunun görüşüne sunulmuştur. Ders planları, gelen dönütler neticesinde düzenlenmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin dönütlerin gelmesiyle birlikte geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Eylem sürecine geçilmeden önce son olarak öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasına alışılması ve gözlem formunun pilot uygulamasının yapılması için 3 haftalık bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf “Yeryüzünde Yaşam” ünitesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu süreçle eşzamanlı olarak ters yüz edilmiş sınıf modelinin diğer bir boyutu olan video derslerin geliştirilmesine başlanmıştır. Geliştirilen video dersler eylem grubuna sunulmuş, dönütler neticesinde uygulama için hazır hale getirilmiş ya da tekrardan video ders çekimine geçilmiştir. Böylece sürecin hem video ders, hem de sınıf içi uygulama boyutunun tamamlanması sağlanmıştır.

Eylem sürecinin başlatılmasından önce, son olarak öğrencilere video dersleri izleyebilecekleri eğitim içerikli bir paylaşım sitesi olan edpuzzle.com hakkında iki ders saati boyunca eğitim verilmiştir. Eğitimin ikinci dersi bilişim sınıfında yürütülmüştür. Burada öğrencilere edpuzzle.com sitesinde kullanmaları gereken kullanıcı adları ve şifreleri dağıtılmış, ardından öğrencilerin ilk hafta videosuna bireysel olarak ulaşmalarının bir uygulaması yapılmıştır. Böylece video derslerin izlenebileceği ortam öğrencilere tanıtılmıştır.



Şekil 3. Ders videosundan örnek bir görüntü.

Eylem süreci boyunca tüm dersler edpuzzle.com sitesine yüklenmiş olup, öğrencilerin video derslere 7/24 ulaşabilmelerine izin verilmiştir. Sitede öğrencilerin ders videolarını izleme güvenliğini sağlamak için sistemin bir özelliği olan “ileri almayı engelle” seçeneği işaretlenmiştir. Böylece öğrencilerin ders videolarını ilerletme şansları ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin video dersleri izleme durumları haftalık olarak sistem üzerinden kontrol edilmiştir. Böylece video dersi izlememiş olarak görünen öğrencilere sınıf içi uygulama öncesinden 1 gün önce uyarıda bulunularak, video derslerin izlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca olası bir internet problemi için video dersler okulun bilişim sınıfındaki tüm bilgisayarlara yüklenmiştir. Fakat internet problemi yaşanmadığı için öğrenciler video derslerin tümüne sistem üzerinden ulaşmışlardır. Bunun sonucunda, sınıftaki tüm

öğrencilerin 9 haftalık video derslerini kendilerine sunulan sistem üzerinden izlemeleri sağlanmıştır.

Assignment		Due	Completed	
	9. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	8. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	7. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	6. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Help Center
	5. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	4. HAFTA Watch as a student Prevent Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	3. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	2. HAFTA Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share
	1. Hafta Watch as a student Allow Skipping Delete	 Add	100%	Progress Share

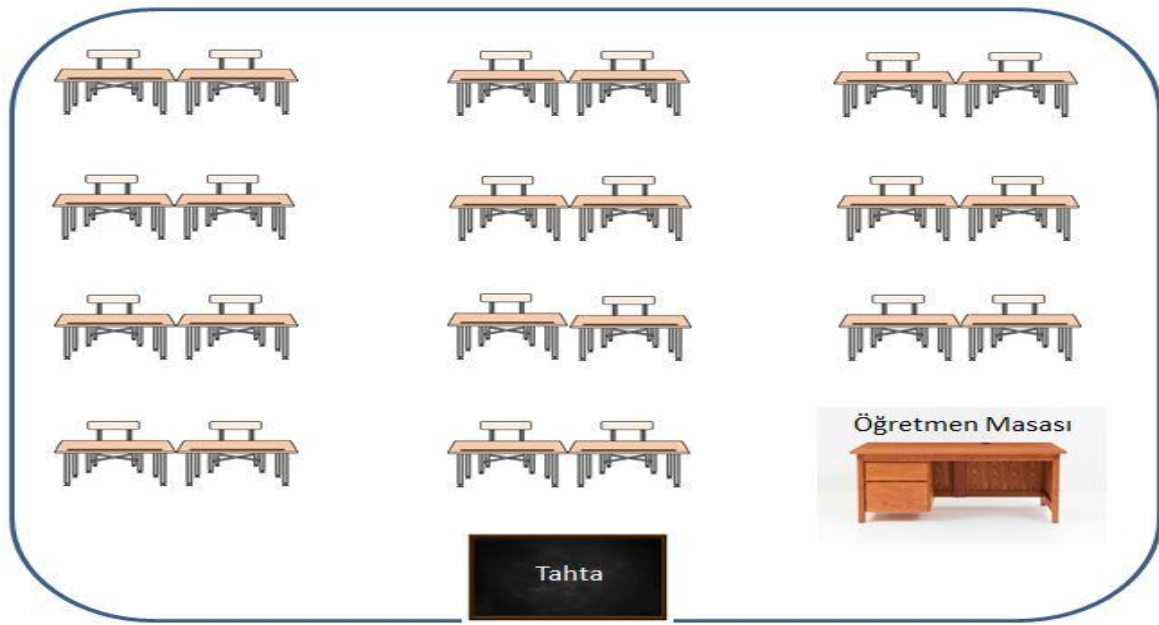
Şekil 4. Öğrencilerin video dersleri tamamlama durumları.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma ortamının detaylı betimlenmesi eylem araştırması sürecinin inandırıcılığının ve doğrulanma durumunun artırılması noktasında önemli görülmektedir. Bu kapsamda, araştırma süreci 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir

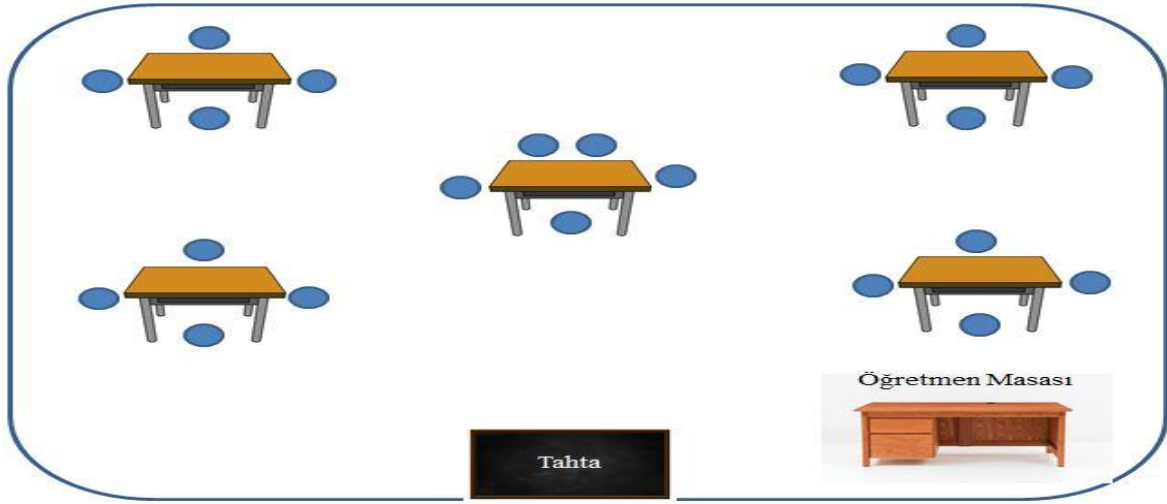
ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, 09.00-15.30 saatleri arasında faaliyet gösteren, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okulda 21 derslik, bilim teknolojileri sınıfı, fen bilgisi laboratuvarı, atölye, yemekhane ve konferans salonu bulunmaktadır.

Araştırma süreci, okulun 6. sınıfında öğrenimlerine devam eden 21 öğrenciyle sosyal bilgiler dersinde yürütülmüştür. Öğrencilerin, sınıf içindeki oturma düzeni Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin oturma düzeni.

Araştırmanın sınıf içi uygulama sürecinde, aktif öğrenme kapsamında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu sürece uygun olarak, öğrenciler grup çalışmasına uygun olarak oturtulmuşlardır. Bu kapsamda, her biri 4 öğrenciden oluşan 5 grup oluşturulması planlanmıştır. Fakat sınıf mevcudunun 21 olmasından dolayı, akademik başarısı en düşük olan öğrenci, sınıfta akademik başarısı en iyi olan öğrenciyle eşleştirilerek grup çalışmalarına dâhil edilmiştir. Grupla oturma düzeni şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin grup çalışmalarındaki oturma düzeni.

3.4. Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın doğasında yorumlayıcı bir anlayış bulunduğundan dolayı, çalışma grubunun seçimi de nicel araştırmadan farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, nitel araştırmalarda büyük örneklem gruplarıyla çalışılıp, evrene ilişkin genellemeler yapmak yerine, belirli özellikleri tanımlanmış, küçük gruplar üzerinde çalışılmaktadır. Nitel araştırmalarda çalışma grubun seçiminin, nicel araştırmalardan farklılaşmasına ilişkin Glesne (2015, s.59) şunu söylemektedir; “Nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan rastgele örneklem seçimi genellemelerin yapılabileceği ve istatistiksel olarak temsil edici nitelikte büyük örneklem seçmek için uygundur. Nitel araştırmacılar ise ne rastgele seçimi anlamlı kılacak kadar büyük gruplarla çalışırlar ne de genelleme yapmayı amaçlarlar”.

Nitel araştırmalarda çalışma grubu, belirli ölçütler içermelidir. Durumun, uygulamanın ya da çalışma grubunun, genel kabullerden farklı tarafları nitel araştırma yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında ise nitel araştırmanın doğasında çalışma grubu seçiminde amaçlı örneklem yönteminin bulunduğu görülmektedir (Patton, 2014). Bu araştırma kapsamında da çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmaya katılacak öğrencilerin, araştırma kapsamında gerekli olan teknolojik donanım imkânlarına sahip olmaları ve öğretmen ve çalışma grubunun araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemesi dikkate alınmış, bu şartların sağlanmasıyla çalışma grubu belirlenmiştir.

Bu kapsamda, altıncı sınıfta öğrenim gören, 11'i erkek, 10'u kız olmak üzere 21 öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Öğrenciler, veri analizinde kimliklerin gizlenmesi amacıyla Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmışlardır. Gönüllü katılımlarıyla araştırma sürecine dâhil olan öğrenciler, video ders ve sınıf içi öğretim süreci hakkında araştırma öncesinde bilgilendirilmişlerdir.

Araştırmada sınıf içi uygulamaları yürüten öğretmen ise 10 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Cinsiyeti erkek olan öğretmen, lisans eğitimini bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında tamamlamıştır. Uygulama öğretmeni, daha önce eğitimde teknoloji kullanımı hakkında herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırma sürecine katılımda istekli olduğu görülen öğretmen, sınıfında teknoloji destekli bir öğretim sürecinin sağlanması konusunda istekli davranmıştır. Gönüllü katılımıyla araştırma sürecine dâhil olan öğretmen, araştırma öncesi durum tespitinde kendisiyle yapılan görüşmede, döngülere yönelik eylem planlarının hazırlanmasında ve revize edilmesinde, eylem planlarının sınıf içinde uygulanmasında ve araştırma sonrası görüşmeye katılmasıyla araştırma sürecine önemli bir katkıda bulunmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, pilot uygulamaları ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalarda bulunulacaktır.

3.5.1. Akademik Başarı Testi

Eylem araştırması sürecinde, araştırmanın nicel verileri olan öğrencilerin akademik başarıları, akademik başarı testi ile ölçülmüştür. Bu kapsamda, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “İpek Yolunda Türkler” ünitesine ilişkin akademik başarı testi geliştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesine ilişkin olarak, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Tavşancıl, 2006). Belirtke tablosuna uygun olarak 48 çoktan seçmeli (3 çeldirici, 1 doğru cevap) sorudan oluşan ve ünite kapsamındaki tüm kazanımları kapsayan bir başarı testi taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak, farklı üniversitelerin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında görev yapan 2 alan uzmanına, 1 sosyal bilgiler öğretmenine, 1 dil uzmanına ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına

sunulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri sonucunda, bazı maddelerin çıkarılması istenilmiş, böylece taslak form 37 maddeye indirgenmiştir.

Başarı testinin pilot uygulaması Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir ortaokulda, 22 Mayıs – 2 Haziran 2017 tarihleri arasında 114 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen araştırma verileri “ITEMAN” programı aracılığı ile incelenmiştir. Toplanan verilerin analizinin ardından, her çoktan seçmeli maddeye ilişkin olarak madde güçlük indisi (p_j) ve madde ayırt edicilik gücü indisi (r_{jx}) hesaplanmıştır. Pilot uygulama sonucunda gerçekleştirilen analiz sürecinde, soruların madde güçlük değerlerinin 0.4 ile 0.6 arasında olmasına, madde ayırt edicilik değerlerinin ise 0.3 değerinden büyük olmasına dikkat edilmiştir. Bu koşulları sağlamayan maddeler başarı testinin dışında bırakılmıştır. Madde değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndisleri

Soru Numarası	Madde Güçlük İndisi (p _j)	Ayırt Edicilik Gücü (r _{jx})	Durum
1	.84	.11	Çıkartıldı
2	.54	.18	Çıkartıldı
3	.47	.46	Dâhil edildi
4	.47	.39	Dâhil edildi
5	.41	.86	Dâhil edildi
6	.57	.58	Dâhil edildi
7	.56	.56	Dâhil edildi
8	.50	.31	Dâhil edildi
9	.54	.41	Dâhil edildi
10	.54	.69	Dâhil edildi
11	.59	.61	Dâhil edildi
12	.92	.16	Çıkartıldı
13	.58	.49	Dâhil edildi
14	.49	.63	Dâhil edildi
15	.74	.56	Çıkartıldı
16	.56	.51	Dâhil edildi
17	.54	.38	Dâhil edildi
18	.53	.36	Dâhil edildi
19	.55	.37	Dâhil edildi
20	.44	.29	Çıkartıldı
21	.51	.45	Dâhil edildi
22	.53	.24	Çıkartıldı
23	.44	.39	Dâhil edildi
24	.44	.37	Dâhil edildi
25	.53	.56	Dâhil edildi
26	.37	.03	Çıkartıldı
27	.40	.67	Dâhil edildi
28	.49	.53	Dâhil edildi
29	.45	.57	Dâhil edildi
30	.43	.64	Dâhil edildi
31	.74	.40	Çıkartıldı
32	.43	.46	Dâhil edildi
33	.43	.66	Dâhil edildi
34	.26	.10	Çıkartıldı
35	.49	.42	Dâhil edildi
36	.42	.41	Dâhil edildi
37	.46	.42	Dâhil edildi

Madde analizlerinin yapılmasının ardından, İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi Başarı Testinden 9 madde çıkartılarak, test 28 maddeye indirgenmiştir. Nihai halini alan testin ortalama madde güçlük indisi .49, madde ayırt edicilik indisi ise .51 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca başarı testinin güvenirlik katsayısı olan KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.85 olarak bulunmuştur. İstatistiksel işlemlerin tamamlanmasının ardından akademik başarı testi uygulamada kullanılabilir haline dönüştürülmüştür (EK 3). Testin son halindeki soru sayıları ve bilişsel süreç basamaklarına dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Kazanımlara ve Bilişsel Öğrenme Basamaklarına Göre Dağılımı

Kazanım	Bilişsel Süreç Basamakları		
	Hatırlama	Anlama	Uygulama/Analiz Etme/Değerlendirme/Yaratma
1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	2	1	-
2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	-	3	1
3. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.	-	3	-
4. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	-	1	1
5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	3	1	-
6. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	1	2	-
7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	2	1	-
8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	-	3	-
9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir.	1	1	1
Toplam			28

3.5.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından biri olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Patton (2014) tarafından mülakat kılavuzu yaklaşımı olarak da nitelendirilen bu veri toplama yöntemi, araştırmaya ilişkin temel noktaların konuşulmasını sağlamak için önceden belirlenmiş alt başlıklar altında görüşme sürecinin yönlendirmesini ifade etmektedir. Bu durum araştırmacıya bir plan çizerek, görüşme sürecinin amacından uzaklaşmasına engel olmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin diğer bir avantajı da esnekliğidir. Araştırmacı görüşme esnasında soruların sırasını ve yapısını değiştirebilir, önemli gördüğü noktalarda sorularla daha derine inebilir (Yıldırım

& Şimşek, 2013). Esnekliğe ve görüşlerde gizli kalan anlamların daha nitelikli sorgulanmasına izin vermesinden dolayı bu araştırma kapsamında ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin uygulama öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesinde ilk olarak ters yüz edilmiş sınıflar ve sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilgili alan yazın taranmıştır. Ardından taslak görüşme sorularının hazırlanmasına başlanmıştır. Böylece ilk aşamada 11 sorudan oluşan bir taslak form geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, 2 alan uzmanı, 1 dil uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde 3 sorunun diğer soruların içinde yer aldığı belirtilmesi üzerine çıkarılmasına karar verilmiş ve görüşme formunun 8 sorudan oluşan bir yapıya indirgenmesine sağlanmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması Kırıkkale ili merkezinde bulunan bir ortaokulda görevli, lisansüstü öğrenimine devam eden bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında araştırma sorularının anlaşıldığı belirlenmiştir. Ardından yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulamada kullanılmak üzere son haline kavuşturulmuştur (EK 4).

Araştırma kapsamında görüşme eylem sürecinin sınıf içi uygulama bölümünü yürüten sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü problemine yanıt aramak için planlanan görüşme, uygulama sürecinin sosyal bilgiler öğretmeniyle 5 Ocak 2017 tarihinde, eylem sürecinin bittiği gün gerçekleştirilmiştir. Okulun rehberlik odasında, yüz yüze gerçekleştirilen görüşme 19 dakika sürmüş olup, ses kaydı cihazıyla kaydedilmiştir.

3.5.3. Odak Grup Görüşmesi

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmesi, görüşme tekniğinin işe koşulmasıyla gerçekleştirilen nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Matthews & Ross, 2010, s. 235). Odak grup görüşmesi ve eylem araştırması arasında önemli bir bağ olduğu alan yazında belirtilmektedir. Odak grup görüşmesi, doğası gereği eylem araştırmasına uygun görünmektedir. Bu durumu Glesne (2015, s. 177) şöyle ifade etmektedir; “Grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir politika ve eğitim programının uygulanması

gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri eylem ve değerlendirme araştırmaları için kullanışlıdır”. Bu avantajından hareketle araştırmada odak grup görüşmesi süreç içerisinde belirli haftalarda, eylem sürecinde geliştirilmesi gereken noktaların değerlendirilmesi için öğrencilerle yapılmıştır. Odak grup görüşmesi gerçekleştirilirken, görüşmeye katılımcı sayısının iyi belirlenmesi veri toplama sürecinin kalitesini artırma açısından önem taşımaktadır. Odak grup görüşmesine kaç kişinin katılması gerektiğine ilişkin olarak Matthews ve Ross, (2010) bu sayının en az 5 ile en fazla 13 katılımcı arasında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında, eylem süreci 21 öğrenci ile yürütüldüğünden dolayı grup ikiye ayrılmış, ilk grupta 11, ikinci grupta ise 10 öğrenciyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında iki farklı odak grup görüşmesi soru formu geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, ikinci araştırma sorusu olan kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik olarak hazırlanan odak grup görüşmesi sorularıdır. Görüşme formu açık uçlu 7 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sorularının hazırlanmasında ilk olarak ilgili alan yazın detaylıca incelenmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Ardından kültürel miras ve değer eğitimi alanlarında çalışmaları olan 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde soru formundan 2 soru çıkartılmıştır, 1 soruda ise düzenlemeye gidilmiştir. Ardından taslak form, 2 dil uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Dil bilgisi düzeltmelerinin ardından, soruların Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir ortaokulda 10 öğrenciyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda araştırma sorularının öğrenciler tarafından net bir şekilde anlaşıldığı ve olumlu dönütler alındığı gerekçeleriyle 7 sorudan oluşan odak grup görüşmesi formuna son hali verilmiştir (EK 5). Geliştirilen form, araştırma öncesi, esnasında ve sonucunda olmak üzere 3 kez öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen ikinci odak grup görüşmesi formu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde ilk olarak sosyal bilgiler dersi algısına yönelik olarak bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Böylece, görüşme formunda yer alması gereken temel noktaların belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda taslak formda yer almak üzere 8 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapan 3 alan uzmanı tarafından incelenen sorular, gerekli düzeltmelere tabi tutulmuştur. Gelen dönütler neticesinde 1 sorunun çıkartılmasına 3 sorunun eklenmesine

karar verilmiştir. Böylece 10 açık uçlu sorudan oluşan deneme formu oluşturulmuştur. Dil ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerinin alınmasının ardından görüşme formunun Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir ortaokulda 9 öğrenciyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, 2 sorunun aynı özelliği ölçtüğü anlaşılmış ve birinin çıkartılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, odak grup görüşmesi formunun 9 sorudan oluşmasına karar verilmiştir (EK 6). Geliştirilen form, eylem öncesinde, eylem sürecinde ve eylem süreci sonunda olmak üzere öğrencilere 3 kez uygulanmıştır.

3.5.4. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmasında, önemli noktalardan biri süreç boyunca detaylı olarak veri toplanması ve eş zamanlı olarak analiz edilmesidir. Böylece, eylem araştırması sürecinin etkililiği, süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri detaylıca incelenebilmektedir. Araştırmacı günlüğü de sistematik olarak veri toplama sürecinde önemli rol üstlenen veri toplama araçlarından biridir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının özgün ifadelerinden yararlanılarak oluşturulan, uygulama sürecinin sistematik olarak yansıtılmasını ve araştırmacının sürece ilişkin hislerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir veri toplama aracıdır (Mills, 2007). Araştırmacı günlüğünü tutarak, sınıf içindeki süreci yazılı hale getirir, böylece süreci tekrar inceleyebilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Bu durum araştırmacıya esneklik sağlamakta, sürecin titiz ve gerekli görülen tekrar sayılarıyla yeniden incelenmesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenden dolayı, bu araştırma kapsamında da araştırmacı tarafından her döngünün ardından günlük tutulmuş, döngü yeniden incelenerek değerlendirilmiştir.

3.5.5. Gözlem

Araştırmada uygulama sürecinin denetlenmesi, iyi işleyen ve sorunlu görünen durumların tespiti için gözlemlerden yararlanılmıştır. Böylece araştırmanın uygulama sürecinin, iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması sürecinin önemli veri toplama araçlarından biri olan gözlem hakkında alan yazında farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Gözlem, Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013, s.140) tarafından “Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç

kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar” şeklinde tanımlanmıştır. Gözlem, Creswell (2013, s.190) tarafından ise şöyle tanımlanmaktadır, “Nitel gözlem, araştırmacının, araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları almasıdır”. Bu tanımlardan hareketle bir veri toplama aracı olarak gözlem, belirli bir hedefi temel alarak, onun işleyişinin yazılı, video kaydı ya da ses kaydı gibi çeşitli şekillerde kayıt altına alınması süreci olarak tanımlanabilir.

Gözlem, bireylerin içinde bulundukları ve bireyler tarafından fark edilemeyen rutin düzenin ayrıntılı olarak betimlenmesini sağlar ve görüşmelerde çekingenlik gösteren bireylerin davranışlarının ortaya çıkarılmasında önemli bir rol üstlenir (Merriam, 2013, s.112-113). Gözlemin araştırma süreçlerinde kullanılmasındaki diğer önemli bir neden ise görüş ve dokümanlardan elde edilen verileri üçgenlemek yani çözümü ortaya çıkarılmak istenilen araştırma probleminin farklı veri toplama araçları tarafından denetlenmesini sağlamaktır. Gözlem sayesinde, katılımcı ve bağlam ilişkisi daha net kavranabilir, birincil elden veri toplanmasına olanak sağlanır, araştırma ortamında katılımcılar tarafından fark edilmeyen noktalar ortaya çıkarılabilir, kişilerin veri vermedeki isteksizlikleri araştırma sürecine etki etmesi önlenir ve araştırma ortamındaki katılımcılar daha yakından tanınabilir (Patton, 2014, s.262-264).

Gözlem, alan yazında farklı tekniklerle çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bunlardan biri gözlemin yapılandırılma durumudur. Yapılandırılma durumuna göre gözlem, yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemde, gözlem öncesinde yapılandırılmış herhangi bir ölçüt yoktur, yapılandırılmış ya da yarı-yapılandırılmış gözlemde ise gözlem öncesinde veri toplama aracında belirli bir kodlama sistemi yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s.141). Gözlemin diğer bir türü ise araştırmanın rolüne ilişkin olup, ikiye ayrılmaktadır. Böylece araştırmalar, katılımcı ve katılımcı olunmayan bir role bürünerek araştırma sürecine dâhil olmaktadır (Creswell, 2013, s. 190). Katılımlı gözlemde, araştırmacı grubun bir üyesi olarak kendini gizler ve veri toplar (Merriam, 2013, s.118), katılımcı olunmayan gözlemde ise araştırmacı sürece dahil olmadan sadece gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013, s.144).

Bu araştırma kapsamında ise ters yüz edilmiş sınıf modeliyle gerçekleştirilen öğretim sürecinin gözlemlenmesi amacıyla katılımcı olunmayan bir gözlem süreci gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinin yapılandırılma noktasında ise yapılandırılmış

gözlem süreci tercih edilmiş, araştırma verileri yarı-yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesinde ilk olarak alan yazın titiz bir şekilde taranmıştır. Araştırma konusu ile ilgili çalışmalar üzerine odaklanılarak, gözlem formunun kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte özellikle, Utah Üniversitesi tarafından yayımlanan ters yüz edilmiş ders gözlem formundan yararlanılmıştır (The University of Utah, t.y). Alan yazın taramasının ardından alandaki doküman incelemesi de yapılmış, oluşturulan taslak form 3 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Gözlem formunun geliştirilme sürecine katkı veren uzmanlardan gelen dönütler neticesinde gözlem formu düzenlenmiş ve pilot uygulama sürecine uygun hale getirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda uzmanların tekrar görüşü alınmış, 2 gözlem maddesinin gözlemlenmeye imkân vermediği noktasında bir karar alınmış ve gözlem formundan çıkarılmıştır. Son hali verilmiş olan gözlem formu 2 bölümden oluşmaktadır. Gözlem formunun ilk bölümü video ders süreciyle ilgili olup, 20 gözlem maddesinden oluşmaktadır. Gözlem formunun ikinci bölümü sınıf içi uygulama sürecine yönelik olup, 23 gözlem maddesini içermektedir. Ayrıca, formun sonunda ders sürecinin genel bir değerlendirmesine ilişkin bir madde ve gözlem maddelerinin yanında gözlemcilerin not alabileceği bir bölüm bulunmaktadır. Geliştirilen gözlem formu, uygulama sürecinin 9 haftasında kullanılmıştır (EK 7).

3.5.6. Öğrenci Ürünleri

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı, öğrenci ürünleridir. Araştırmada, akademik başarı ve kültürel mirasa duyarlılık değeri bulgularına destekleyici bir veri toplama aracı olarak hizmet eden öğrenci ürünleri, verilerin üçgenlenmesi sürecinde de önemli bir rol oynamıştır. Öğrenci ürünleri, eylem süreci boyunca öğrencilerden toplanmış, korunmuş ve dijital ortama aktarılmıştır. Böylece, başarı testi, odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçlarının farklı bir veri toplama aracıyla desteklenmesine ve araştırmanın inandırıcılığının artırılmasına katkı sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analiz Edilmesi

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilecektir. Bu kapsamda, verilerin analiz süreci araştırmada yer alan her bir alt amaç için ayrı ayrı betimlenmiştir.

3.6.1. Akademik Başarıya Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın akademik başarıya yönelik verilerinin analizinde hem nicel analiz yöntemlerinden, hem de nitel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu açıdan, ilk veri toplama aracı olan İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi Akademik Başarı Testinin analizinde nicel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu sürecin ilk adımı olarak, araştırma öncesi ve araştırma sonucunda toplanan verilerin istatistik paket programına girişi sağlanmıştır. Ardından, öğrencilerin öntest, sontest ve fark puanlarını gösteren betimsel istatistiklerin hesaplanması sağlanmıştır. Betimsel istatistiklerin oluşturulmasının ardından, öntest ve sontest verilerinin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normallik testinde verilerin normal dağıldığının anlaşılmasıyla parametrik bir testin kullanılmasına karar verilmiştir. Hangi parametrik testin uygulanacağı kararlaştırıldıktan sonra, bağımlı örneklem t-testi veri setine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılık durumu bulgular bölümünde sunulmuştur.

Öğrencilerin süreç içindeki akademik başarılarının değişimi ortaya çıkarmak için kullanılan diğer veri toplama araçları araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleridir. Bu nitel veri toplama araçlarının analizinde ise eylem araştırmasının doğasına uygun olan sistematik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Sistematik analitik analiz yaklaşımında, veriler alındıktan sonra hızlı bir şekilde incelenir, araştırma sorularıyla karşılaştırılması yapılır (Gürgür, 2016). Bu analiz yaklaşımının aşamaları Miles ve Huberman (1994) tarafından, verilerin okunması, verilerin seçilmesi, verilerin bulgulara dönüştürülmesi ve verilerin yorumlanması olarak belirtilmiştir. Böylece eylem sürecinin uygulama aşamasında değerlendirilmesi sağlanarak, ek eylemlere gerek duyulup, duyulmadığı konusunda eylem grubuna bir değerlendirme şansı yaratılmıştır.

Sistematik analitik analiz sürecinde bulunan verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda bakıldığında, içerik analizi, verilerin içinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir nitel analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizi süreci Patton (2014) tarafından ise nitel verileri temel alarak tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarma girişimi olarak nitelendirilmektedir. Bu konu hakkında Robson (2015) ise, içerik analizinin 5 temel aşamadan oluştuğu belirtmiştir. Bu

aşamalar, veri ile tanışmak, ilk kodları üretmek, temaları belirlemek, tematik ağlar oluşturmak, bütünleştirme ve yorumlama olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın akademik başarıya yönelik nitel veri toplama araçları olan araştırmacı günlüğü ve öğrencileri ürünleri verilerinin çözümlenmesinde içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular, okuyucuların görüşlerine sunulmuştur.

3.6.2. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmada, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik bulguların analizinde sistematik analitik analiz sürecinden yararlanılmıştır. Bu açıdan, haftalık döngülerde elde edilen veriler en kısa sürede çözümlenerek döngünün değerlendirilmesi gerçekleştirilmiş, böylece diğer döngüye geçme kararı alınmıştır. Sistematik analitik analiz sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Böylece, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik öğrencileri algılarının gelişimini ve değişimini ortaya çıkarmak için tasarlanan odak grup görüşmesi formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Odak grup görüşmesinin çözümlenmesi sürecinde öncelikle kodlar oluşturulmuş, sonrasında kodlar tek bir çatı altında toplanarak kategorilere ulaşılması sağlanmıştır. Ardından, her bir koda ilişkin doğrudan alıntılarla verilerin inandırıcılığı artırılmıştır. Son olarak ise, çözümlenen odak grup görüşmesi verileri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri verileriyle desteklenmiştir.

3.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi Algısına Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sosyal bilgiler algısı gelişimine yönelik araştırma verilerinin çözümlenmesinde de sistematik analitik analiz sürecinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma verileri haftalık olarak değerlendirilerek, diğer bir döngüye geçiş için karar verilmiştir. Verilerin analiz sürecinde ise nitel bir veri analiz yöntemi olan içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, ilk olarak odak grup görüşmesinden elde edilen veriler çözümlenmiş, ardından ise kodlara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkiler değerlendirilerek, kategori altında toplanmaları sağlanmıştır. Ardından haftalık olarak analiz edilen araştırmacı günlüğü verileriyle odak grup görüşmesi bulguları desteklenmiştir. Hem odak grup görüşmesi verileri, hem de araştırmacı günlüğü verileri

doğrudan alıntılarla desteklenerek, araştırmanın sürecinin inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

3.6.4. Ters yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Uygulama Sürecine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen eylem süreci, gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğünden oluşan 3 veri toplama aracıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 9 döngü boyunca gözlem yapılmış ve araştırmacı günlüğü yazılmış, süreç sonunda ise uygulama öğretmeniyle sürece ilişkin bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Diğer alt amaçlarda olduğu gibi ters yüz edilmiş sınıfın uygulama sürecinin değerlendirilmesinde de sistematik analitik analiz sürecinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri haftalık olarak analiz edilmiştir. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşme ise süreç sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci boyunca elde edilen gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenen ölçütlere göre araştırma verilerinin analizini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında da gözlem verileri betimsel analiz yöntemi aracılığıyla analiz edilmiştir. Böylece analiz sürecinde önceden belirlenmiş olan ve gözlem formunu oluşturan ölçütler dikkate alınarak, gözlemcilerin işaretlemeleri bu ölçütlere göre analiz edilmiştir.

Görüşme ve araştırmacı günlüğü verilerinin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde kategori ve kodların araştırma verilerinin içinden ortaya çıkması temel alınmaktadır. Bu araştırma kapsamında da görüşme ve araştırmacı günlüğü verileri üzerinde kodlamalar yapılmış, ardından ise doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuların görüşlerine sunulmuştur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma doğası gereği, birçok açıdan nicel araştırma yaklaşımından farklılık göstermektedir. Bu durumlardan biri de güvenilirlik ve geçerlik sürecidir. Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak, güvenilirlik ve geçerlik durumlarının sınamasına gidilmemektedir. Bunun yerine, nitel

araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak bazı işlemler gerçekleştirilmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Creswell (2015), alan yazında nicel araştırma yaklaşımındaki güvenilirlik ve geçerlik kavramlarının karşılığı olarak nitel yaklaşımda kendine özgü terimlerin birçok farklı araştırmacı tarafından farklı isimlerle oluşturulduğunu belirtmektedir. Tüm bunlara rağmen, alan yazında temel olarak kabul gören terimler, Lincoln ve Guba (1985) tarafından savunulan inandırıcılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu terimler, nitel araştırmanın doğasına uygunluğu sebebiyle alan yazında yoğun olarak kabul görmektedir. Bu terimler alan yazında, nicel araştırma yaklaşımındaki güvenilirlik ve geçerlik kavramlarının karşılığı olarak da adlandırılabilir. Bu araştırmada da bu varsayımları sağlamak için şu işlemler gerçekleştirilmiştir;

- Araştırmanın veri toplama sürecinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır.
- Araştırma sürecinde üçgenleme yöntemi kullanılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları için uzman görüşleri alınmış ve pilot uygulamaları yapılmıştır.
- Araştırma sürecinde akademik başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, yapılandırılmış gözlem, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla veriler toplanarak, birçok farklı veri toplama aracından veriler arası tutarlığın kontrolü sağlanmıştır.
- Toplanan verilerin katılımcılar tarafından teyit edilerek, nesnelliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Çalışma grubuyla, hem araştırma öncesinde, hem de araştırma sürecinde yoğun bir şekilde vakit geçirilerek etkileşim sağlanmıştır.
- Araştırmacı, uygulama sürecinde ön yargılarından arınık olarak araştırma sürecine katılmıştır.
- Araştırma ortamı, detaylı şekilde betimlenerek, nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma verilerinin analiz süreci detaylı olarak betimlenerek, okuyucunun gözünde canlandırılmasına özen gösterilmiştir.

- Araştırma verileri haftalık olarak analiz edilmiş, böylece sürecin yanlış yönlendirilmesinden kaçınılmıştır.
- Araştırma verileri, 3 farklı araştırmacı tarafından kodlanarak, araştırmacılar arasında tutarlılığın sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlamada Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Güvenirlilik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlamalar arası tutarlılığın %70 ve üzeri olması araştırmanın güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında ise kodlama süreci sonrasında araştırmacılar arasında %90 - %94 arasında bir tutarlılık sağlanmıştır. Görüş farklılığı olan noktalarda ise kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması yoluna gidilmiştir.
- Araştırmanın amacına yönelik bir nitel araştırma deseni kullanılmıştır.
- Araştırma desenine uygun veri toplama araçları tercih edilmiştir.
- Çalışma grubu seçiminin araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.
- Çalışma grubunun özellikleri detaylı olarak betimlenmiştir.
- Veri toplama ve analiz süreci detaylı olarak betimlenmiştir.
- Araştırma ortamı, araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde eylem sürecinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarının süreç içindeki değişimi çeşitli veri toplama araçlarıyla ortaya konulmak istenmiştir. Bu kapsamda, akademik başarı testi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısına yönelik gelişimleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak akademik başarı testine yönelik bulgular ortaya konulmuştur. Öntest ve sontest olarak uygulanan akademik başarı testi, öğrencilerin uygulama sürecinin öncesinden, sonuna değin gelişim gösterip, göstermediğinin bir göstergesi olarak uygulanmıştır. Bu açıdan, öğrencilerin akademik başarılarının betimlenmesinin ilk aşaması olarak başarı testi sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3.

İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testinden Alınan Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sıra	Öntest	Sontest	Fark Puanı
Ö1	32.14	71.43	39.29
Ö2	32.14	75.00	42.86
Ö3	32.14	71.43	39.29
Ö4	32.14	75.00	42.86
Ö5	39.29	89.29	50.00
Ö6	39.29	75.00	35.71
Ö7	28.57	71.43	42.86
Ö8	39.23	78.57	39.29
Ö9	32.14	82.14	50.00
Ö10	35.71	78.57	42.86
Ö11	32.14	71.43	39.29
Ö12	50.00	96.43	46.43
Ö13	32.14	75.00	42.86
Ö14	35.71	78.57	42.86
Ö15	32.14	85.71	53.57
Ö16	39.29	85.71	46.43
Ö17	46.43	89.29	42.86
Ö18	46.43	92.86	46.43
Ö19	39.29	75.00	35.71
Ö20	35.71	71.43	35.71
Ö21	32.14	75.00	42.86
Ortalama	36.39	79.25	42.86

Tablo 3’te yer alan araştırmanın öntest, sontest ve fark puanlarına bakıldığında öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanların dikkate değer şekilde değiştiği görülmektedir. Öğrenci puanlarına bakıldığında, araştırma öncesinde $\bar{X}= 36.39$ olarak gerçekleşen ortamlar, araştırmanın uygulama süreci sonunda $\bar{X}=79.25$ olarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın öntest ve sontest fark puanları incelendiğinde ise iki uygulama arasında $\bar{X}=42,86$ gibi bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir farklılık yarattığının göstergesidir.

Tablo 4.

İpek Yolunda Türkler Ünitesi Başarı Testinden Alınan Ortalama Puanların Öntest ve Sontest Karşılaştırmasına Yönelik Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	21	36.39	5.72	20	40.99	.000
Sontest	21	79.25	7.71			

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puanlarının bağımlı örneklem t-testi aracılığıyla karşılaştırılmasının sonuçları sunulmuştur. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı öğretim süreci sonucunda İpek Yolunda Türkler Ünitesi'ne yönelik akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır, ($t_{(20)}=40.99$, $p<.05$). Öğrencilerin, ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanıldığı uygulama süreci öncesi akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 36.39$ olarak gerçekleşirken, uygulama sonrası $\bar{X} = 79.25$ olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Böylece öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki başarılarının arttığı saptanmıştır. Bu bulgu, ters yüz edilmiş sınıf modelinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik başarılarını arttırmada dikkate değer bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişimi ortaya çıkarmak amacıyla diğer veri toplama araçları olarak araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinin kullanım amacı, öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanları farklı veri toplama araçlarıyla desteklemek, böylece akademik başarıya yönelik veriler arasında tutarlılığı sağlamaktır.

Araştırmanın uygulama süreci boyunca tüm döngüler için araştırmacı günlüğü tutulmuş, öğrenci ürünleri de ders sonlarında sınıftan toplanarak, zarar gelmeyecek şekilde saklanmıştır. Böylece araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulguların birlikte sunulmasına zemin hazırlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde ilk döngüden itibaren kayıt altına alınan araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

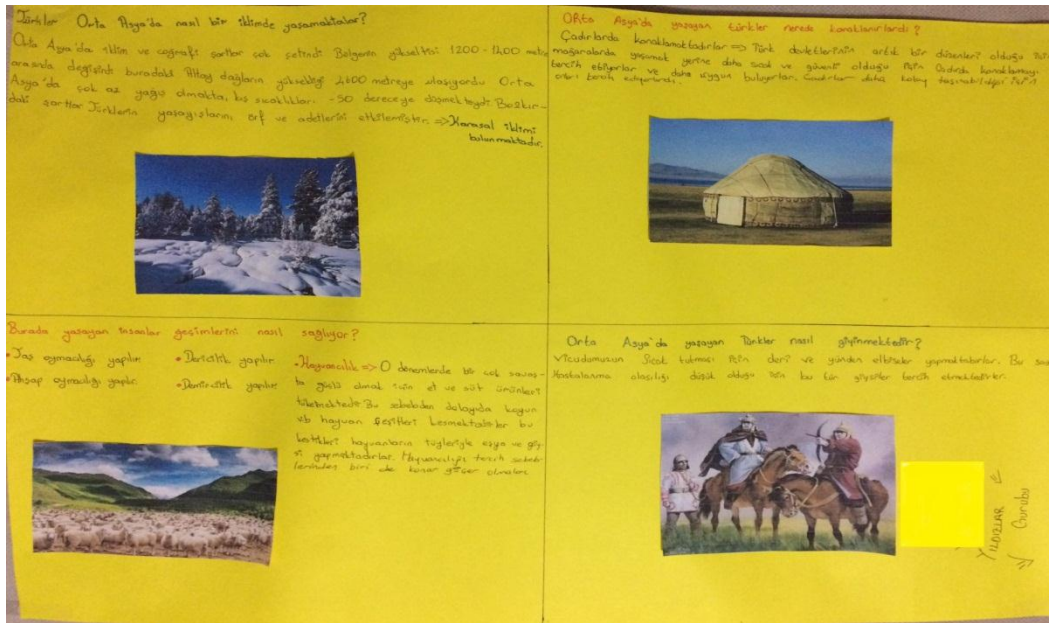
Araştırmanın ilk döngüsünde öğrencilerin kart gösterme tekniğine grup olarak yüksek oranda doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu durum, ilk döngüdeki konuların öğrenciler tarafından kavrandığını gösteren önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacı günlüğüne yansayanlar şöyledir:

“Değerlendirme sürecinde kart gösterme tekniğinden yararlanıldı. Öğrencilere sırasıyla sorular akıllı tahtada sunularak grup içinde 1 dakika tartışmaları ve ardından cevaplarını söylemeleri istendi. ... Değerlendirme sonunda tüm grupların doğru yanıt sayıları hesaplandı ve tüm gruplar alkışlandı. Birinci ve ikinci grubun 11, üçüncü ve dördüncü

grubun 10 ve son grubun ise 12 soruya da doğru cevap verdiği görüldü” (1. hafta, 10 Kasım 2017).

Araştırmanın ikinci döngüsünün değerlendirme bölümünde probleme dayalı öğrenme sürecinde tasarlanan posterlerin farklı gruplar tarafından değerlendirmesi yapıldı. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme sonucunda tüm grupların posterlerinde birkaç eksiklik dışında tüm bilgilerin doğru olduğu görüldü. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“... Ardından öğrencilerin buldukları çözümler poster olarak sınıf duvarlarına asıldı. Böylece grupların sırasıyla posterleri değerlendirmeleri istendi. Poster değerlendirmesi sonucunda neredeyse tüm grupların Türklerin iklimi, giyim tarzları, ekonomik faaliyetleri, konaklama yerleri ve şekillerine yönelik doğru bilgiler kullandıkları görüldü” (2. Hafta, 17 Kasım 2017).



Şekil 7. Probleme dayalı öğrenme süreci sonucunda tasarlanan poster örneği.

Üçüncü döngüde öğrencilerin kendilerine sunulan çoktan seçmeli ve doğru-yanlış işaretlemeli değerlendirme araçlarına yüksek sayıda doğru cevap verdikleri görülmüştür. Bu durum, üçüncü döngüde kazandırılması istenilen hedefin öğrenciler tarafından benimsendiğinin önemli bir göstergesidir. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“Dersin değerlendirme sürecinde, öğrenciler daha önceki haftalarda bulundukları gruplara ayrılarak, kendilerine sunulan sorulara grup üyeleriyle tartışarak cevap vermeleri istendi. Hem çoktan seçmeli, hem de doğru-yanlış sorularının bulunduğu test sonucunda birinci ve dördüncü grup hariç, diğer grupların tüm sorulara doğru cevap verdikleri görüldü. Bu durum, hem ders içi katılımları, hem de ders sonu değerlendirmeleri göz önüne alındığında öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği savını desteklemektedir” (3. Hafta, 24 Kasım 2017).

Araştırmanın uygulama sürecinin dördüncü döngüsünde öğrencilerden kompozisyon yazmaları istendi. Kompozisyonun kapsamı öğrencilere belirtildi ve yazmaları için süre verildi. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar ders süreci sonunda toplandı. Eylem grubuyla birlikte analiz edildi. Analiz sonucunda öğrencilerin, İpek Yolu’na ilişkin hem siyasal, hem kültürel hem de ekonomik birçok özelliği belirttikleri görüldü. Bu kapsamda, araştırmacı günlüğüne ve öğrenci ürünlerine yansıyanlar şöyledir:

“Son derste ise öğrencilerin İpek Yolu’na ilişkin kompozisyonlarının oluşturulmasına süre ayrıldı. İlk olarak kompozisyon yazılacak kâğıtlar öğrenciler dağıtıldı, ardından ise “İpek Yolu’nda bir tüccar olarak yaşadıklarınızı yazınız” yönergesi verildi. Böylece öğrenciler tarafından İpek Yolu’nun çeşitli özelliklerinin öğrenilmesi durumu tek bir metin üzerinde değerlendirilecekti” (4. Hafta, 1 Aralık 2017).

Konu= ipek yolunda bir tüccar olarak yaşadıklarını yazınız.

ipek Yolundan Çin'e yolculuk ...

Merhaba! ben İranlı bir tüccarım. Size Çin'e olan yolculuğumu anlatacağım.

Sabah güneşin ışığıyla uyandım. Ve aklıma Çin'e yapacağım yolculuk geldi. Hemen develerimi seçtim. Daha sonra ipek yolunda satacağım şeyleri yani: ipekten yapılmış kumaşları, Buğdaylarımı, Baharatları ve yolculukta yanıma almam gereken eşyalarımı develerime yükledim. Ve ailemle vedalaşarak yola çıktım. Yolda Merv'den ve Buhara'dan geçerek toplamda 6 saatlik bir süreden sonra Semerkant'daki Kervansaray'da 1 gün mola verdim. Sabah kahvaltımı yaptım ve tekrar yola çıktım. Taşkent'e gelince mallarımın bir kısmını burada sattım. Çünkü Kervansarayda kalmak için paramın bir miktarını harcamıştım. Taşkent'te mallarımın bir kısmını sattıktan sonra Kaşgar'ı, Aksu'yu ve Tufan'ı geçtim. Sonunda Çin'e geldim. Yolculuğum toplamda 6 ay sürdü. Çin'de büyük bir pazarlama sonucu bütün mallarımı sattım. Kumaşlarım karşılığında 10 kg zeytin, buğdaylarım karşılığında 20 kg elma ve baharatlarım karşılığında 15 kg ceviz aldım. Ve 2 gün daha Kervansarayda kalarak. Tekrardan İran'a dönmek için yola çıktım. Yolda çok acıktığım için mola verdim. Ve biraz elma yedim. 9 saat yolculuktan sonra tekrar Tufan'dan ve Aksu'dan geçtim. Burada da Çin'den aldığım malların birazını 12 altın değerine sattım ve yolculuğuma devam ederek tekrar İran'a geldim. Daha sonra gelişimin. Mutluluğuyla ailemle birlikte bir ziyafet çektik.

Şekil 8. İpek Yolu kompozisyon örneği 1.

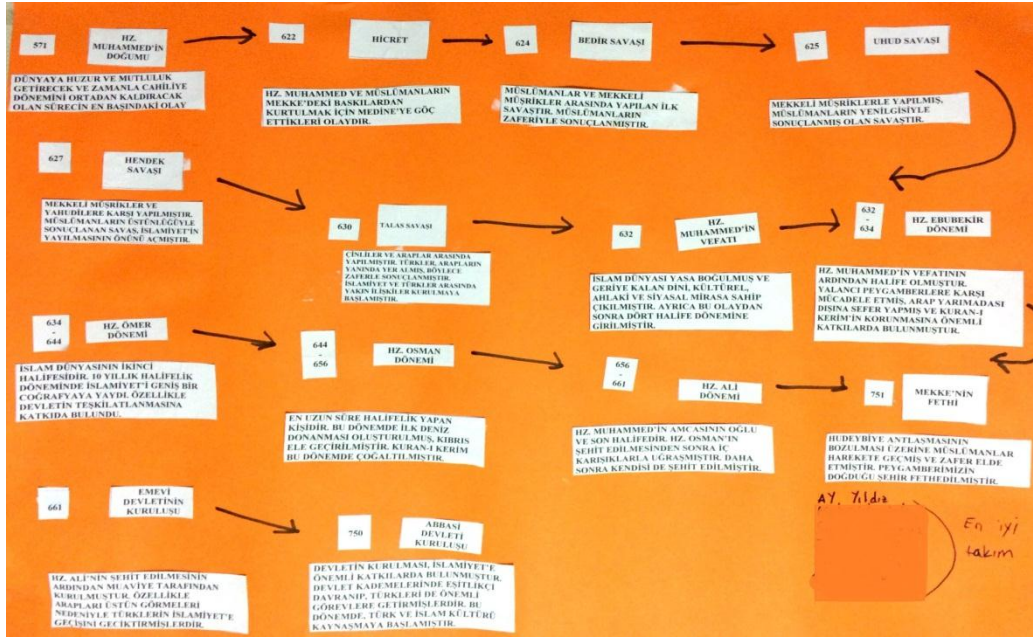
Konu: İpek Yolunda bir Tüccar olarak yaşadıklarınızı yazınız.

Merhabah ben GökTürk devletinde Yaşamıs olan bir Tüccarım Sabah GökTürkten çıkıp hervonımı hazırladım sonra diğer İpek Yolunda Tüccarlık yapmak istiyen arkadaşlarımı hervonlarımda hazırlayıp irona doğru galdık ama birsüne sonra öğıceceğınız de bitti sonra arkadaşlarıma hervonlarıya gitmemiz gerektığını söyledim sonra 1-2 saat sonra bir hervon saraya geldik sonra hervon sarayda Galişon adamı bize birer oda hazırladı dedim. sonra hayvolarıya yemek vermesini söyledim sonra belı bir ücret ödedikten sonra odama geçtim sonra hervon sarayda bir gün geçirdikten sonra yolculuğuma devam ettim. uzun zaman sonra ürünlerimi satıcom yene geldim ürünlerimi satıktan sonra birazda bana gereken şeyleri almak için başlıha Tüccarların yonına onları öğıym tarzını hangi yemekleri yadıtlarını öğıttim bende onlara kendi hölTürümü öğıttim sonra geçirdi bağratlan aldım sonrada bir şey Farketim İpek Yolu Sadece Tüccarların satış yadıtı biyer deıl hölTürkenimizde öğıttimiz bir yer.

Şekil 9. İpek Yolu kompozisyon örneği 2.

Beşinci döngüde öğrenciler gruplara ayrılarak, tarih şeridi oluşturma etkinliği yapıldı. Böylece öğrencilerin İslamiyet'in doğuş ve yayılış sürecine ilişkin hem olayları, hem bu olayların içeriğini, hem de tarihlerini bilmeleri sağlanmak istendi. Dersin değerlendirme kısmında ise gruplar tarafından tasarlanan tarih şeritleri değerlendirildi. Değerlendirme sonucunda öğrenci başarılarının iyi bir düzeyde olduğu görüldü, böylece döngünün akademik başarıya yönelik kısmı sorunsuz olarak sonlandırıldı. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerine yansıyanlar şunlardır:

“... Süre bitti ifadesiyle süreç tamamlandı. Bitirilen tarih şeritleri tahtaya asıldı. Böylece değerlendirme sürecine geçildi. Her tarih şeridi sınıfla birlikte değerlendirildi. Böylece öğrencilerin eksik ve yanlış bilgileri giderildi. Süreç sonunda tüm gruplar aynı puanı aldılar. Her grup 14 maddeden 12'sini doğru yapmıştı” (5. hafta, 8 Aralık 2017).



Şekil 10. Öğrenciler tarafından tasarlanan tarih şeridi örneği.

Araştırmanın altıncı döngüsünde, önceki haftalarda gerçekleştirilen rol oynama sürecinin farklı bir uygulandığı olan ve öğrencilerin oldukça keyif aldığı tarihsel empati yönteminden yararlanıldı. Dersin değerlendirme süreci ise oyunlaştırma sürecine uygun olarak, tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirildi. Sınıfta çember şeklinde oturtulan öğrenciler, öğretmenlerinin sürecin değerlendirmesine yönelik sordukları sorulara yoğun bir katılım gösterdiler ve birçoğu doğru cevaplar verdi. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“Dersin değerlendirme noktasında öğrencilerle, yaratıcı drama süreçlerinde olduğu gibi bir değerlendirme süreci yürütüldü. Öğrenciler, sınıf ortasında çember şeklinde oturtuldu, öğretmen de bu çemberde yer aldı. Ardından öğrencilere, İslamiyet öncesi dönem ve İslamiyet dönemi siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin sorular soruldu. Öğrencilerin neredeyse tümü bu sorulara parmak kaldırdı ve birçoğu da doğru cevap verdi. Eksik kalan cevaplara da öğretmen kendi yorumunu getirerek, öğrencilerin bilgilerini tamamlamasına yardım etti. Böylece tarihsel empati sürecinin bir değerlendirmesi yapıldı” (6. hafta, 15 Aralık 2017).

Araştırmanın yedinci döngüsünde, dersin değerlendirmesinde eşleştirme testinden yararlanıldı. Öğrencilerin bireysel olarak yanıtlamaları gereken teste verdikleri cevaplar

incelendiğinde yüksek puanlar aldıkları görüldü. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“Dersin değerlendirme noktasında, eşleştirme testlerinden yararlanıldı. İlk Türk-İslam devletleriyle ilgili olan eşleştirme testinde kazandırılması gereken tüm devletler ve ünlü şahsiyetlerine ilişkin öncüller yer aldı. Öğrencilere testlerin kendileri tarafından okunacağı söylendikten sonra heyecanlandıkları görüldü. Tüm öğrenciler, eşleştirme testlerini istekli bir şekilde cevapladılar. Ardından testlerin isim yazan kısımları kapatıldı, harmanlanarak farklı kişilere dağıtıldı. Öğrenciler, cevap anahtarına uygun olarak arkadaşlarının yanıtlarını değerlendirdiler. Eşleştirme testi 12 eşleştirme maddesinden oluşmaktaydı. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerin doğru cevap sayılarının 8 ve 12 arasında değiştiği görüldü” (7. hafta, 22 Aralık 2017).

Sekizinci döngüde, dersin değerlendirme noktasında öğrencilerden kompozisyon yazmaları istendi. Böylece tören ve kutlamamızdaki değişimin nedenleri ortaya çıkarılmak istendi. Bu kapsamda, araştırmacı günlüğünde kayıt altına alınan bulgular şöyledir:

“Öğrencilerin kompozisyonları ders süreci sonunda toplandı. Okul saati sona erdikten sonra ise eylem grubundaki 3 kişinin katılımıyla incelendi. Öğrencilerin kompozisyonlarında tören ve kutlamalarımızdaki nedenlere dair birçok vurgu görüldü. Özellikle teknolojinin gelişmesi öğrencilerin görüşleri arasında önemli bir yer tuttu” (8. Hafta, 29 Aralık 2017).

Neden Kutlamalarımız Değişir ?

Biz çocuklar olarak kutlamaları çok seviyoruz. Fakat onlar her yıl değişiyor. Bunun nedeni teknoloji olabilir. Babam bayramlarda artık mesaj atıyor. Eskiden seker toplanırmış şimdi toplanmıyor. Derstede gördük eskiden çocuklar zenginler kuyafet alırmış, şimdi almıyorlar.

Eskiden Türkler Nevruz'u kutlarmış şimdi de kutuyoruz.

Artık herkes bayram ziyaretine gitmiyor. İstanbul'daki teyzem buraya gelmiyor.

Bilet pahalı diyor. Onu bayram da göremiyorum. Ama eskiden herkes aynı eve gelirmiş. Derstede gördük eski kutlamalarımız hep değişiyormuş. Bizde buna uyum sağlıyoruz.

Şekil 11. Tören ve kutlamalarımıza ilişkin kompozisyon örneği.

Araştırmanın son döngüsü olan dokuzuncu döngüde, öğrencilerin ders sonu başarılarını anlamak için tartışma yöntemi kullanıldı. Bu kapsamda, öğrenciler birbirlerine dönük olarak oturtuldu, tartışmanın nasıl gerçekleştirileceği kendilerine anlatıldı ve tüm öğrencilerin katılımıyla verimli bir tartışma gerçekleştirildi. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şu şekildedir:

“Son haftaki dersin değerlendirme kısmında öğrencilerle bir tartışma ortamı oluşturuldu. Böylece öğrencilerin uygulama sürecinin başından itibaren edindikleri kültürel öğelerimiz tartışıldı. Özellikle kültürel öğelerimizin değişimi noktasında öğrenciler teknolojiyi sıklıkla vurguladılar. Öğrencilerden biri, “Eskiden babam, bayramlarda biz hep ev ev gezerdik diyor. Artık hep mesaj atıyoruz”, diye görüş belirtti. Tüm öğrencilerin katılımıyla

yürütülen süreç sonucunda öğrencilerin birçok soyut ve somut kültürel unsuru belirttikleri ve değişimin nedenlerine yönelik de iyi bir bakış açısı geliştirdiklerine ulaşıldı” (9. hafta, 5 Ocak 2018).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma süreci öncesi, araştırma süreci ve araştırma sonucu ayrımı yapılarak, öğrenci algılarının değişimi açık bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kültürel mirasa duyarlılık değeri başlığı altında 6 farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar, “Kültürel Miras Kavramı”, “Kültürel Miras Öğeleri”, “Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler”, “Kültürel Mirasın Önemi”, “Niçin Kültürel Miras Korunmalıdır?” ve “Öğretici Bir Unsur Olarak Kültürel Miras” olarak belirlenmiştir.

4.2.1. Araştırma Süreci Öncesinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma süreci öncesinde çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik araştırma öncesindeki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.2.1.1. Kültürel Miras Kavramı

Tablo 5

Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Geçmişten kalanlar	5
Maddi unsurlar	4
Tarihi eserler	4
Eşya	2
Atalarımızdan kalan yük	1
Toplam	16

Öğrencilerin araştırma öncesinde öğrencilerin sahip oldukları küresel miras kavramıyla ilgili bilişsel yapılara bakıldığında, bazı öğrencilerin kültürel miras kavramı hakkında karmaşa içinde olduğu, bazı öğrencilerin kültürel miras kavramının anlamını bilmedikleri,

bazı öğrencilerin ise yüzeysel ifadeler belirttikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik eksik ve yanlış bilgi sahibi olduklarının önemli göstergelerindendir. Öğrencilerin kültürel miras kavramı hakkındaki görüşleri frekans sırasıyla, “Geçmişten kalanlar”, “Maddi unsurlar”, “Tarihi eserler”, “Eşya” ve “Atalarımızdan kalan yük” olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin en sık olarak geçmişten kalan unsurları belirttikleri görülmektedir. Geçmişten kalanlar koduyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince, geçmişten bize kalan miraslar aklıma geliyor” Ö9.

“Atalarımızın bize bıraktığı miraslar, kültürel miraslarımızdır” Ö10.

“Eski dönemlerden, atalarımızdan bize kalan hatıralardır” Ö14.

“Atalarımızdan bize armağan olan hatıralardır” Ö6.

Öğrencilerin görüşleri neticesinde, bazı öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik görüş belirtmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik bir bilgi sahibi olmadıklarına ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu 21 olan öğrenci topluluğundan 5 kişinin kültürel miras kavramına yönelik fikir beyan edememesi önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Kültürel miras kavramı kapsamında ulaşılan diğer bir vurgu ise “Maddi unsurlar” kodu üzerinedir. Odak grup görüşmesi neticesinde 4 öğrenci kültürel mirası bir maddi unsur olarak algılamaktadır. Bu noktada öğrencilerin kültürel miras kavramı hakkında kavram karmaşasına sahip oldukları net bir biçimde görülmektedir. Maddi unsurlar koduna ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras, annemizden ve babamızdan kalan miraslardır” Ö1.

“Devletimizden bize verilen miraslardır” Ö15.

“Kültürel miras denilince, bize dedemizden kalan miraslar aklıma geliyor” Ö20.

Kültürel miras kavramına yönelik verilerin analizinde tarihi eserler de yinelenen kodlardan biridir. Her ne kadar kültürel miras kavramıyla tarihi eserleri ilişkilendirmeleri değerli bir görüş olarak görülse de, öğrencilerin yanıtlarında yüzeysel bir tarihi eser ifadesinden öteye gidemediklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince tarihi eserler aklıma geliyor” Ö18.

“Kültürel miras, geçmişten günümüze kalan tarihi eserlerdir” Ö2.

Görüşmede ulaşılan diğer kodlar ise “Eşya” ve “Atalarımızdan kalan yük” olarak belirtmiştir. Bu kodlara yönelik öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, kültürel mirası günümüzde kullanılan eşyalarla ilişkilendirdikleri böylece tarihsel arka planını görmezden geldikleri ve kültürel mirası bizim bir zenginliğimiz yerine bir yük olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin kültürel miras kavramı noktasında karmaşıklık ve eksik bilgiye sahip olduklarının göstergeleridir.

4.2.1.2. Kültürel Miras Öğeleri

Tablo 6

Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Siyasal Unsurlar	5
Eski eşyalar	5
Savaşlar	4
Doğal manzaralar ve kültürel peyzajlar	4
Soyut unsurlar	3
Tarihi eserler	2
Eğitim kurumu	1
Toplam	24

Öğrencilerin kültürel miras öğelerine ilişkin görüşleri 7 farklı kod etrafında toplanmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, kültürel miras ögesi olmayan birçok unsuru kültürel miras olarak belirttikleri görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel miras algılarındaki eksik ve yanlış bilgilerin bir kanıtı olarak adlandırılabilir. Ayrıca öğrenciler, somut bir öge söylemek yerine genel ifadelerle kültürel miras öğelerini ifade etmeye çalışmışlardır. Bu bulgu da öğrencilerin görüşlerinin yüzeysel olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin en sık yineledikleri kodlardan biri siyasi unsurlardır. Öğrenciler, siyasi unsurları, kültürel miras ögesi olarak belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kültürel ve siyasi unsurları birbirinden ayırt etmede sorun yaşadıklarının göstergelerindendir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Bence cumhuriyet bir kültürel mirastır” Ö6.

“Anayasanın kültürel miras olduğunu düşünüyorum” Ö12.

“Türkiye’de kalan topraklar kültürel mirasımızdır” Ö15.

Öğrenciler tarafından tekrarlanan diğer bir kod “Eski eşyalar” kodudur. Öğrenciler eskiden kullanılan eşyaları kültürel miras ögesi olarak görmektedirler. Fakat öğrencilerin somut bir eşya belirtmeyip, genel bir ifadeyle eşyalar ifadesini kullanmaları yüzeysel bir görüşe hâkim olduklarının göstergesidir.

“Atatürk’ün eşyalarının kültürel miras olduğunu söyleyebilirim” Ö3.

“Eski eşyalar kültürel miras ögesidir” Ö19.

“Anadolu Medeniyetleri müzesine gitmiştik. Orada gördüğümüz eşyalar bence kültürel miras ögeleridir” Ö18.

Öğrencilerin sıklıkla yineledikleri diğer bir kod savaşlardır. Öğrenciler savaşlar ve savaşta kullanılan araçların birer kültürel miras ögesi olduklarını düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin hem kültürel mirasın kapsamına hâkim olmadıklarının, hem de kültürel miras ögelerini diğer ögelerden ayırt etmekte sorun yaşadıklarının bir göstergesidir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kullanılan silahların kültürel miras ögesi olduğunu düşünüyorum” Ö16.

“Kültürel miras ögesi olarak, savaşlar olabilir” Ö12.

Doğal manzaralar ve kültürel peyzajlar da öğrencilerin kültürel miras olarak nitelendirdikleri unsurlardandır. Güncel kültürel miras sınıflandırmalarına bakıldığında da birçok peyzaj unsurunun hem kültürel, hem de doğal miras olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bazı öğrenciler de buna uygun olarak doğal ve kültürel güzellikleri kültürel miras ögesi olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Peribacaları bir kültürel miras ögesidir” Ö1.

“Ahşap evler vardı. Gezmeye gitmiştik. Onlar bana kültürel miras ögesi gibi geliyor (Safranbolu evleri kastediliyor)” Ö6.

Öğrenciler son olarak, “Tarihi eserler” ve “Eğitim kurumu” kodunu belirtmişlerdir. Tarihi eser kodu noktasında öğrenciler birçok kod için olduğu gibi yine genel bir ifade kullanmışlardır. Eğitim kurumu kodunda ise bir öğrenci okulu bir kültürel miras ögesi olarak görmektedir.

4.2.1.3. Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler

Tablo 7

Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mutluluk	10
Hatırlama	7
Duygusallaşma	5
Tanıma	2
Tanıma	2
Duyarlılık	2
İnceleme	2
Saygı Duyma	2
Gururlanma	1
Toplam	33

Öğrencilerin kültürel mirasa yönelik duyuşsal eğilimlerinde, en sık olarak mutluluk kodunun tekrarlandığı görülmüştür. Öğrencilerin mutluluk koduna ilişkin görüşleri incelendiğinde, yüzeysel bir mutluluk ifadesinin belirtildiği görülmektedir. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinde karşılaşınca mutlu olduklarını belirtmişler fakat mutlu olmalarının nedenlerini ifade edememişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler kültürel miras ve vatanımızın tarihini karıştırarak, şehitlerimizi bir kültürel miras olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin yüzeysel ifadeler belirttikleri söylenebilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirasla karşılaşınca, ilk önce biraz tarihi anımsanırım ve üzülürüm. Ardından ülkemizi var ettikleri için sevinirim” Ö4.

“Kendimi mutlu hissederim ve hemen resim çekerim” Ö9.

“Kültürel mirası görünce, mutlu olurum” Ö2.

“Sevinirim ve daha çok görmek isterim” Ö10.

Öğrenciler tarafından en sık tekrar edilen ikinci kod “Hatırlama”dır. Öğrenciler bu noktada da savaş ve şehit vurgusu kapsamında cevaplar vermiş olup, kültürel mirası yanlış açıdan algılamışlardır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirasla karşılaşınca üzülürüm, şehit olan askerlerimizi anımsarım” Ö3.

“Aklıma hemen savaşlar gelir” Ö14.

“Kültürel mirası görünce ilk olarak şaşırır ve üzülürüm. Ardından Eskiden şehit olan askerlerimizi anımsarım” Ö6.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan diğer kodlardan biri, “Duygusallaşma”dır. Öğrenciler kültürel miras öğeleriyle karşılaşınca duygusallaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin duygusal yönelimlerinde de nedenlerini belirtmedikleri yüzeysel ifadelerin sıklığı dikkat çekmektedir.

“İlk önce duygulanırım sonra ağlarım” Ö1.

“Kültürel mirası görünce duygusallaşıyorum” Ö21.

“Kendimi duygusal hissedirim” Ö20.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer kodlar “Tanımama”, “Tanıma”, “Duyarlılık”, “İnceleme”, “Saygı Duyma” ve “Gururlanma” kodları olarak belirmiştir. Ulaşılan kodlara bakıldığında, öğrencilerin bazılarının kültürel miras öğelerini tanıdıkları, bazılarının ise tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler, kültürel mirasa duyarlı davrandığını belirtirken, bazıları ise kültürel miras öğeleri görünce incelediğini belirtmiştir. Ayrıca kültürel mirasa saygı duyma ve görünce gururlanma da öğrencilerin görüşleri arasındadır.

4.2.1.4. Kültürel Mirasın Önemi

Tablo 8

Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihsel arka plan	14
Öğretici rol	1
Tarihi kanıt	1
Zor ulaşılması	1
Emek	1
Hatırlatıcı etki	1
Toplam	19

Kültürel mirasın önemine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, en sık tekrar edilen kod olarak “Tarihsel arka plan” belirlemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı kültürel mirasın önemli olduğunu belirtmiştir. Fakat öğrencilerin görüşleri atalarımızdan kaldıkları görüşünden öteye geçememiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Atalarımızdan kaldıkları için önemlidirler” Ö16.

“Oldukça eskiye dayanıyor oldukları için önemlidirler” Ö9.

“Atalarımızdan ve savaşlardan kaldıkları için önemlidirler” Ö14.

“Atalarımızdan kaldıkları ve tarihi eser oldukları için önemlidirler” Ö21.

Araştırma kapsamında bazı öğrencilerin görüş belirlemediği ortaya çıkmıştır. Kültürel mirasın önemine ilişkin olarak 4 öğrenci görüş belirtememiştir. Bu durum, özellikle bazı öğrencilerin kültürel mirasa yönelik bazı eksikliklere sahip olduklarının bir göstergesidir.

Son olarak ise, kültürel mirasın öğretici rolünden dolayı, tarihsel bir kanıt oluşundan dolayı, zor ulaşılmasından dolayı, emek gerektirmesinden dolayı ve hatırlatıcı etkisinden dolayı önemli olduğunu düşünen birer öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin algıları incelendiğinde sadece somut kültürel mirasa yönelik görüş belirttikleri, soyut mirası ise kültürel mirasın dışında bıraktıkları görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Kültürümüzü öğrenmemiz için önemlidirler” Ö5.

“Tarihimizin gerçek ve doğru olduğunu gösterdikleri için önemlidirler” Ö17.

“Tarihi eserlerimiz toprağa filan gömüldüğü için çok zor bulunuyor. Bu yüzden çok önemlidirler” Ö9.

“O tarihi eserlerin hepsi emekle yapıldığı için önemlidirler” Ö18.

“Bu topraklarda kimler yaşadıysa onları hatırlamak için önemlidirler” Ö15.

4.2.1.5. Niçin Kültürel Miras Korunmalıdır?

Tablo 9

Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihsel önem	8
Öğretici etkisi	4
Geleceğe ulaştırma	2
Değerli olma	1
Maddi getiri	1
Toplam	16

Araştırmanın verileri incelendiğinde en sık “Tarihsel önem” kodunun tekrarlandığına ulaşılmıştır. Bu kod için görüş belirten öğrenciler, kültürel mirasın tarihsel geçmişinden dolayı korunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Tarihi bir hatıra oldukları için iyi bakmalıyız” Ö19.

“Atalarımızdan kaldığı için korumalıyız” Ö10.

“Tarihsel değerleri olduğu için kültürel mirası korumalıyız” Ö14.

“Onlar bu topraklarda yaşadıkları için onların emanetlerini bu yüzden korumalıyız” Ö15.

Araştırmada verilerinde dikkat çekici bir nokta olarak 7 öğrencinin kültürel mirasın korunmasının önemi ve nedenleri hakkında görüş belirtmediği ortaya çıkmıştır. Böylece sınıfın bir bölümünün kültürel mirası korunma gerekliliği noktasında önemli eksikliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürel miras algıları noktasında eksikliklerinin bulunduğu bir kanıttır.

En sık olarak tekrarlanan kodlardan biri de “Öğretici etkisi” kodudur. Öğrenciler, kültürel mirasın korunmasının geçmişlerini ve kültürlerini öğrenmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda fikir beyan eden öğrenciler şunları düşünmektedir:

“Kültürel miras, savaşlarımızı ve kültürümüzü anlattığı için korumalıyız” Ö9.

“Bundan sonraki nesillerin de Türk tarihini iyi bir şekilde öğrenmesi için korumalıyız” Ö18.

“Tarihimizi öğrenmek için kültürel mirası korumalıyız” Ö8.

Araştırma kapsamında beliren kodlardan biri de “Geleceğe ulaştırma”dır. Bu kapsamda 2 öğrenci kültürel mirası korumamızın, onları geleceğe ulaştırma açısından katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Önceki dönemler nasıl bizlere ulaştırdıysa, biz de gelecek olan dönemlere kültürel mirası ulaştırmalıyız” Ö5.

“Çocuklarımızın çocuklarının da görmesi için kültürel mirası korumalıyız” Ö12.

Araştırmada ulaşılan diğer iki kod ise “Değerli olma” ve “Maddi getiri”dir. Bu kapsamda öğrenciler, kültürel mirasın kendisinin değerli olmasından dolayı korunması gerektiğini ve turistik açıdan maddi kazanç sağlamak için kültürel miras unsurlarının korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Tarihi eserler değerli bir şey olmasaydı, onları var etmezlerdi. Biz de bu yüzden onları korumalıyız” Ö17.

“Tarihi içeriği koruyarak turizmimizi geliştiririz. Buraya başka insanlar gelir ve ülkemiz para kazanır” Ö15.

4.2.1.6. Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras

Tablo 10

Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarih ve kültür öğretici	6
Somutlaştırma etkisi	4
Toplam	10

Araştırma kapsamında, öğrencilerin “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin görüşleri 2 kod etrafında toplanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu kategoriye ilişkin görüş belirtememiştir. Bu açıdan bakıldığında, 21 öğrenciden oluşan araştırma grubundan bazı öğrenciler birden fazla cevap verirken, 13 öğrenci kültürel mirasın öğretici rolüne ilişkin görüş belirtememiştir. Bu durum önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarih ve kültür öğreticisi kodu ise 6 öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin tarihlerini ve kültürlerini öğrenme noktasında katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras sayesinde geçmişin önemini öğreniriz” Ö12.

“Hatıra ve önemli olduğu için tarihimizi elbette bize öğretir” Ö14.

“Kültürel miras öğeleri tarihimizi ve kültürümüzü öğretir. Böylece başka ülkeler bizim tarihimizi ve kültürümüzü yanlış bilmezler” Ö15.

Öğrenciler tarafından tekrarlanan diğer bir kod ise “Somutlaştırma etkisi”dir. Öğrenciler kültürel miras öğelerinin öğrenmelerini somutlaştırdığını, böylece tarihi ve kültürü öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerin görüşleri sadece somut kültürel miras öğeleriyle sınırlıdır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras, tarihimizi ve kültürümüzü öğretir. Çünkü görünce aklımızda kalıyor” Ö19.

“Normalde derste öğrendiklerimiz bazen eksik kalıyor. Ama eserlerin yanına gidip, bilgilerini okuyunca daha kalıcı oluyor” Ö18.

“Bir insan, kültürel mirası okuyunca belki anlamaz ama gerçeğine dokununca daha iyi anlar” Ö9.

4.2.2. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik araştırma sürecindeki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.2.2.1. Kültürel Miras Kavramı

Tablo 11

Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Geçmişten kalanlar	9
Somut tarihi eserler	9
Eşya	6
Soyut kültürel eserler	2
Toplam	26

Kültürel miras kavramına yönelik olarak araştırma sürecinde elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik algılarında gelişim olduğu görülmektedir. Bunun en somut göstergelerinden biri tüm öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik görüş belirtebilmesidir. Böylece araştırma öncesinde sıkça beliren görüş belirtememe durumu, araştırma sürecinin başlamasıyla birlikte ortadan kalkmıştır. Bu durum tüm sınıfın kültürel miras kavramı hakkında bir görüşe sahip olduğunun göstergesidir. Diğer önemli bir nokta ise araştırma öncesinde tekrarlanan “Maddi unsurlar” kodunun uygulama süreciyle birlikte ortadan kalkmasıdır. Bu durum öğrencilerin maddi öğelerle, kültürel miras öğelerini ayırt etmedeki algılarının geliştiğinin bir göstergesidir. Ayrıca sınıftaki öğrenci sayısı 21 olmasına rağmen, bazı öğrenciler birden fazla görüş

belirterek, kültürel miras kavramına yönelik süreç verilerinde toplam 4 kod ve 26 frekans ortaya çıkmıştır.

Uygulama süreci içinde alınan verilerde en sık tekrar edilen kodlardan biri “Geçmişten kalanlar” kodudur. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler, kültürel miras kavramının geçmişten günümüze ulaşan birçok ögeyi içine alan bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir. Geçmişten kalanlar koduna ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Geçmişten günümüze kadar ulaşmış olan ve bizim de önem verdiğimiz her şeydir” Ö10.

“Atalarımız tarafından bize emanet edilmiş her şeydir” Ö6.

“Türk devletlerinden bize bırakılan miraslardır” Ö17.

“Geçmişten günümüze kalan en önemli miraslardır” Ö9.

Araştırma kapsamında en sık olarak tekrarlanan diğer kod ise “Somut kültürel öğeler”dir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler, soyut kültürel miras kavramından ziyade somut kültürel öğeleri merkeze alarak kültürel miras kavramı hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince atalarımızın bize bırakmış olduğu tarihi eserler aklıma geliyor” Ö15.

“Yaşadığımız topraklarda atalarımız tarafından bize bırakılan tarihi eserler olarak kültürel mirası düşünüyorum” Ö7.

“Kültürel miras atalarımızdan kalan mimari eserlerdir” Ö1.

“Atalarımızdan kalan, bizim için önemli olan heykeller ve yapılarıdır” Ö5.

Kültürel miras kavramı hakkında beliren diğer bir kod ise “Eşya”dır. Öğrenciler, eskiden kullanılan ve müze gibi koruma altına alınmış yerlerde bulundurulmuş eşyaları, kültürel miras kavramı algılarında ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğrenciler sadece mimari unsurlar değil, aynı zamanda günlük yaşamda kullanılan birçok eşyayı da kültürel miras tanımlarında dile getirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Geçmişten kalan ve kültürümüzü öğrenmemi sağlayan araç-gereçler ve eşyalardır” Ö16.

“Atalarımızdan kalan ve atalarımızın kullandığı eşyalardır” Ö11.

“Kültürel miras denilince eskiden kullanılan eşyalar aklıma geliyor” Ö20.

“Kültürel miras, geçmişte kullanılan eşyalar ve öğelerdir. Bunlar günümüze kadar gelmiş, kullanılmıyor ama biz bunlardan haberdarız” Ö9.

Kültürel miras kavramına yönelik olarak ortaya çıkan son kod olarak “Soyut kültürel öğeler” belirmiştir. Bu görüşte olan öğrenciler, kültürel miras kavramını soyut kültürel öğelerle ilişkilendirmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince aklıma destanlar geliyor. Örneğin Ergenekon Destanı” Ö13.

“Tarihi şeyler, destanlar aklıma geliyor” Ö3.

4.2.2.2. Kültürel Miras Öğeleri

Tablo 12

Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mimari yapılar	15
Destanlar	11
Doğal manzaralar	4
Kültürel peyzaj öğeleri	3
Tören ve kutlamalar	2
Eşyalar	2
Toplam	37

Öğrenciler, “Kültürel miras öğeleri” kategorisine ilişkin olarak 6 kod belirtmişlerdir. Uygulama süreci öncesinde alınan verilere bakıldığında, katılımcıların “Siyasal unsurlar”, “Savaşlar” ve “Eğitim kurumu” gibi kültürel miras kapsamına girmeyen kodlar belirttiklerine ulaşılmıştı. Uygulama sürecinde alınan verilerde ise katılımcıların bu kodları belirtmedikleri, kültürel miras öğelerini daha iyi belirleyebildikleri ve ifade edebildiklerine ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin belirttikleri kültürel miras öğesi sayısının artması da algılarının geliştiğinin bir kanıtıdır. Bu durum uygulama sürecinin araştırma öncesinde var olan yanlış algıları gidermede etkili olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmada “Kültürel miras öğeleri” kategorisine yönelik en sık tekrarlanan kod “Mimari yapılar” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, ülkemizin birçok bölgesinden birçok mimari eseri kültürel miras öğesi olarak nitelendirmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Ayasofya Camii kültürel miras öğelerimizdendir” Ö18.

“Selimiye Camii bir kültürel miras ögesidir. Mimar Sinan yapmıştır” Ö15.

“Atamızın mezarının olduğu Anıtkabir de bir kültürel miras ögesidir” Ö2.

Araştırma kapsamında “Kültürel miras ögeleri” kategorisinde en sık tekrarlanan ikinci kod “Destanlar” olarak belirmiştir. Öğrenciler, soyut kültürel miras ögesi olan destanları sıklıkla belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin sadece somut kültürel miras ögelerine değil, aynı zamanda soyut kültürel miras ögelerine de yönelik algılarının geliştiğinin bir kanıtıdır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras ögesi olarak Ergenekon Destanını söyleyebilirim” Ö3.

“Türk destanlarından Türeyiş Destanı da kültürel mirastır” Ö4.

“Oğuz Kağan Destanı kültürel mirastır” Ö10.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde hem kültürel peyzaj ögelerini, hem de doğal manzaraları kültürel miras olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, mimari eserler ve destanlar dışında kültürel ve doğal manzaraları da kültürel miras olarak değerlendirme yetkinliğine sahip olduklarını desteklemektedir. Öğrencilerin kültürel ve doğal manzaralara yönelik görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Nemrut Dağı ve heykelleri de bence kültürel miras ögelerindendir” Ö5.

“Pamukkale Travertenleri de kültürel miras ögelerimizdendir” Ö8.

Araştırma kapsamında “Kültürel miras ögeleri” kategorisine ilişkin olarak ulaşılan diğer kodlar ise “Tören ve kutlamalar” ve “Eşyalar” olarak belirmiştir. Katılımcılar, soyut kültürel miras ögeleri olan tören ve kutlamaları ve somut kültürel mirası olan eski eşyaları kültürel miras ögeleri arasında nitelendirmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Kutladığımız Nevruz Bayramı da kültürel mirastır” Ö15.

“Atalarımızın giydiği kıyafetler ve kullandıkları eşyaların kültürel miras olduğunu düşünüyorum” Ö12.

4.2.2.3. Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler

Tablo 13

Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mutlu olma	11
Duygusallaşma	7
Tanıma	6
Duyarlı davranma	5
Şaşırma	2
Gururlanma	1
Toplam	32

Katılımcıların kültürel mirasa yönelik duyuşsal eğilimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 6 farklı kodun belirdiği görülmektedir. Öğrenciler “Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler” kategorisinde farklı düşüncelerini ifade etmişler ve görüşlerine dayanak noktaları sunmuşlardır. Araştırma öncesi verilerde görülen, yüzeysel bir eğilim ifadesinin yerine, katılımcılar belirttikleri eğilimi ve nedenini birlikte ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde alınan verilerde dikkat çeken diğer bir nokta olarak ise öğrencilerin daha önce ifade ettikleri “Tanımama” kodunu süreç verilerinde belirtmemeleridir. Sıralanan bu değişimler öğrencilerin kültürel mirasa yönelik algılarında gelişim olduğunun göstergeleridir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, en sık tekrar edilen kod “Mutlu olma” olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerine göre, öğrenciler kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında kendilerini mutlu hissetmektedirler. Bu durum öğrencilerin kültürel miras öğelerini tanıdıklarının ve hakkında bilgi sahibi olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Mutlu olurum çünkü kültürel miras öğeleri bize tarihimizden kalan hatıralardır” Ö17.

“Kültürel miras öğesiyle karşılaşınca mutlu hissederim. Çünkü ülkemiz geçmişten kalan şeyleri korumuş” Ö12.

“Ankara’ya gitmiştik. Atatürk müzesi gibi bir yerd. Ardından içeri girdim. Atatürk’ün kıyafetlerini, fincanını ve eşyalarını gördüm. Kendimi bunları gördüğüm için mutlu hissettim” Ö1.

“Onlar atalarımızdan kaldıkları ve geçmişten günümüze kadar korunup geldikleri için mutlu hissederim” Ö10.

Katılımcıların sıklıkla yineledikleri diğer bir kod ise “Duygusallaşma”dır. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaşınca duygusallaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kültürel miras öğelerine değer verip, karşılaştıklarında ise geçmişi anımsayıp, duygusallaşma yönelimi gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Örneğin Anıtkabir’e gidince hüznlenirim. Çünkü Atatürk bizi koruyup, ölmüş. Bunu hatırlarım” Ö11.

“Kültürel miras ögesini görünce duygusallaşırım. Örneğin savaşla ilgili bir eser gördüğümde, atalarımızın bizi korurken neler yaşadıklarını anımsarım” Ö2.

“İlk olarak duygusal hissederim kendimi. Atalarımı hatırlarım. Atalarımız bize güzel eserler bırakmışlar, biz de onları başka insanlara tanıtıyoruz” Ö15.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan kodlardan biri olarak “Tanıma” olarak belirmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında ilk olarak onları tanıma eğiliminde bulunacaklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğelerini tanıyorum. Resimlerini de görüyorum. Bir yerde görsem hemen tanırım” Ö5.

“Kültürel mirası görünce hemen tanırım. Örneğin Anıtkabir’i görünce Atamızın mezarı olduğunu hemen anlarım” Ö2.

Araştırma kapsamında sıklıkla tekrar edilen diğer bir kod ise “Duyarlı davranma” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında ilk olarak duyarlı şekilde davranacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, duyarlı davranmadan kasıt olarak kültürel miras öğelerini inceleme ve koruma davranışlarında bulunacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirası görünce içine girip, incelemeye çalışırım” Ö12.

“Kültürel mirasa duyarlı davranırım. Örneğin Çanakkale’ye gittim. Bir eseri gördüm. Yanında bir şeyler yazıyordu. Onu okudum, inceledim. Hatta bir hikâyesi vardı, onu da öğrendim” Ö8.

“Kültürel mirası görünce ben de duyarlı davranırım. Gördüğüm zaman koruyorum, zarar vermelerine izin vermiyorum” Ö13.

Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler kategorisine yönelik olarak ortaya çıkan diğer kodlar ise “Şaşıрма” ve “Gururlanma”dır. Bu doğrultuda düşünen öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında bazı sebeplerinden dolayı şaşırmış veya gururlu hissedeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirası görünce şaşıyorum. Eskilerden bugüne kadar nasıl zarar görmeden geldikleri için” Ö4.

“Görünce gururlanırım. Tarihsel öneminden dolayı” Ö16.

4.2.2.4. Kültürel Mirasın Önemi

Tablo 14

Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihsel arka plan	10
Korunmuş olması	5
Öğretici rol	3
Emek	3
Değerli oluşu	2
Tarihsel ve kültürel kanıt	1
Toplam	24

Araştırma kapsamında, “Kültürel Mirasın Önemi” kategorisine ilişkin olarak 6 farklı koda ulaşılmıştır. Katılımcılar, kültürel mirasın önemine yönelik farklı bakış açıları sergilemiştir. Uygulama süreci öncesinde kültürel mirasın önemine ilişkin olarak bazı öğrencilerin görüş belirtememe durumu süreç verileriyle farklılaşmıştır. Bu durum, araştırma öncesinde kültürel mirasın önemine ilişkin görüş belirtemeyen öğrencilerin algılarının geliştiğinin bir göstergesidir. Buna ek olarak, araştırma öncesi verilerinde bu kategoriye ilişkin olarak yüzeysel ifadeler kullanan öğrencilerin, süreç verilerinde görüşlerini temellendirdikleri görülmüştür.

Araştırma süreci verilerinde, “Kültürel Mirasın Önemi” kategorisine ilişkin en sık tekrarlanan kod olarak “Tarihsel arka plan” ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras

ögelerinin geçmişi içinde barındırmalarından dolayı önemli olduklarını düşünmektedirler. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras önemlidir. Çünkü onlar atalarımızdan kalmış olup, atalarımızın tarihi eserleridir” Ö3.

“Önemlidirler. Çünkü atalarımızdan, eski dönemlerden bize kalmışlardır” Ö7.

“Kültürel miras önemlidir. Atalarımızdan bize gelen eserlerdir. Onlar eski tarihsel dönemlerden gelmektedir” Ö17.

Kültürel mirasın önemine ilişkin olarak en sık tekrar edilen diğer bir kod olarak “korunmuş olması” karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, hem somut, hem de soyut kültürel miras ögelerinin geçmişten günümüze kadar korunmuş olmasını önemli olarak görmekte ve bu anlamı kültürel miras ögelerine yüklemektedirler. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kültürel mirası geçmişten günümüze kadar koruyabildiğimiz için önemlidir” Ö12.

“Kültürel miras öğeleri geçmişten günümüze kadar korunup geldiği için önemlidir. Bunca yıl korunmaları önemlidir” Ö2.

Süreç verilerinde tekrarlanan diğer kodlar ise “Öğretici rol” ve “Emek” olarak belirmiştir. Katılımcılar, kültürel miras ögelerinin kendilerine tarihini ve kültürünü öğretmesinden ve ataları tarafından birçok çaba gerektiren süreç sonrasında oluşturulmalarından dolayı önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şunlardır:

“Kültürel miras, bize eski kültürümüzü öğrettiği için önemlidir” Ö5.

“Önemlidirler. Çünkü onları görünce tarihimizi hatırlar ve minnettar kalırız” Ö21.

“Kültürel miras önemlidir. Çünkü onları yapanlar birçok fedakârlıkta bulundular. Onlara sahip çıkmazsak saygısızlık olur” Ö20.

“Atalarımız bunları uğraşarak, emek vererek oluşturmuşlar. Bu yüzden önemlidirler” Ö18.

Araştırma kapsamında son olarak ise “Değerli oluşu” ve “Tarihsel ve kültürel kanıt” kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, kültürel miras ögelerinin değerli olarak nitelendirmelerinden ve günümüz bireylerine tarihsel ve kültürel kanıt olarak bir anlam

ifade etmelerinden dolayı önemli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras önemlidir. Çünkü onlar değerli kültürel öğelerdir” Ö14.

“Önemlidirler. Çünkü gelecekte çocuklarımızı yapılan eserlere götürüp, tarihimizin ve kültürümüzün gerçek olduğunu göstereceğiz” Ö15.

4.2.2.5. Niçin Kültürel Miras Korunmalıdır?

Tablo 15

Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Geleceğe ulaştırma	8
Tarihsel önem	5
Değerli olma	4
Maddi getiri	2
Öğretici etkisi	2
Kültürü koruma	1
Toplam	22

Katılımcıların “Niçin Kültürel Miras Korunmalıdır?” kategorisine yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde 6 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma öncesinde alınan verilere bakıldığında, süreç verileriyle arasında belirgin farklar olduğu görülmektedir. Araştırma öncesinde 7 öğrenci kültürel mirası neden korumamız gerektiğine yönelik herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu durum öğrencilerin araştırma öncesinde kültürel mirasa değer verme noktasında bazı sorunları barındırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Fakat araştırma sürecinde alınan verilerde tüm öğrencilerin koruma gerekliliğinin farklı noktalarına değinen cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrenci algılarındaki gelişimin somut bir göstergesidir.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan kod olarak “Geleceğe ulaştırma” ön plana çıkmıştır. Bu görüşte olan öğrenciler, kültürel mirasımızı tıpkı geçmişte yaşamış yurttaşların bize bıraktığı gibi bizim de geleceğe bırakmamız gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Geçmişten günümüze kadar gelen öğeleri biz gördüysek bizden sonra gelenlerin de görmesi gerekiyor. Bu yüzden onları korumalıyız” Ö8.

“Atalarımız bizim dönemimize kadar korumuşlar, biz de gelecek nesillere aktarmak için korumalıyız” Ö5.

“Onları korumalıyız, çünkü atalarımız bizim dönemimize aktarıp, görmemizi ve okumamızı istemiş. Biz de gelecek nesillere aktararak, gelecekteki çocukların da görmesini istemeliyiz” Ö11.

Araştırma kapsamında sık tekrarlanan diğer bir kod ise “Tarihsel önem” kodudur. Katılımcılar, kültürel miras öğelerinin geniş bir tarihi geçmişi bünyelerinde barındırdığı için korunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Biz onlara ne kadar sahip çıkarsak, kendi tarihimize de o derece sahip çıkmış oluruz. Bu yüzden korumalıyız onları” Ö18.

“Onları tarihsel önemlerinden dolayı korumalıyız” Ö17.

“Kültürel miras bize atalarımızdan geldiği için korumalıyız” Ö14.

Katılımcılar “Kültürel Mirası Niçin Korumalıyız?” kategorisi kapsamında “Değerli olma” kodunu da sıklıkla tekrarlamışlardır. Katılımcılar, kültürel miras öğelerinin değerli olduklarını düşünmekte ve bu sebepte korunmaları gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kültürel mirası korumalıyız. Çünkü kültürel mirasımız değersiz olsaydı, atalarımız onları bu zamana kadar getirmeye uğraşmazdı” Ö18.

“Onlar atalarımızdan kalmıştır. Değerlidirler. Tarihi eserdirler. Onları korumalıyız” Ö3.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan diğer kodlar ise “Maddi getiri”, “Öğretici etkisi” ve “Kültürü koruma”dır. Bu görüşlere sahip öğrenciler, kültürel miras öğelerinin turistik faaliyetlere zemin hazırlayarak ülkemize maddi getiri sağladığını, günlük hayatımızın içine girerek tarihimizi ve kültürümüzü öğrenmemize katkı sunduğunu ve kültürümüzün devamlılığının sağlanmasına yardım ettiğini düşünerek, kültürel miras öğelerimizi korumamız gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Kültürel miras öğeleri korunmalıdır. Eğer onları koruyabilirsek, ülkemize daha çok turist gelir ve ülkemiz para kazanır” Ö13.

“Onları korumamız lazım. Gelecekteki çocukların da geçmişini ve kültürünü öğrenmesi gerekiyor” Ö4.

“Eğer kültürel mirasımızı korumazsak, kültürümüzü kaybedebiliriz. Bu yüzden onları korumalıyız” Ö12.

4.2.2.6. Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras

Tablo 16

Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Somutlaştırma etkisi	7
Tarih ve kültür öğretici	7
Kalıcı hale getirme	6
Araştırmaya yöneltme	1
Tarih ve kültür kanıtı	1
Toplam	22

Araştırma kapsamında ulaşılan verilere bakıldığında, “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin olarak 5 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci öncesinde 13 öğrenci bu kategoriye ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırma süreci verilerinde ise bu durumun ortadan kalktığı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, birçok öğrencinin araştırmanın başlamasıyla birlikte kültürel mirasa ilişkin algılarında gelişimler yaşandığını doğrulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu kategoriye ilişkin görüşlerinin çeşitlenmesi, farklı bakış açılarını dile getirmeleri de kültürel miras konusundaki algılarındaki değişimin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan kodlardan biri olarak “Somutlaştırma etkisi” ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler, kültürel miras öğelerinin derste anlatılardan ziyade, görüldüğünde veya okunduğunda daha nitelikli öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kültürel miras öğelerini nitelikli öğrenmeyi sağlayan bir yapıda gördüklerinin kanıtıdır. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kültürel miras öğelerini derste görerek değil de, bu öğeleri gezip, görerek daha iyi anlarız” Ö2.

“Kültürel miras öğelerini görünce, sınıfta anlatılanlar aklımda daha iyi kalır” Ö14.

“Bir eserin resmini görünce çok iyi anlayamayabiliriz. Ama yanına gittiğimizde daha iyi anlarız” Ö10.

Veriler incelendiğinde en sık yinelenen diğer bir kod olarak “Tarih ve kültür öğretici” kodu ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin tarihlerini ve kültürlerini öğrenmelerine yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, kültürel miras öğelerinin öğrenme sürecine önemli bir etkisi ve sosyal bilgiler dersinde yardımcı bir öğrenme bileşeni olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kültürel miras öğeleri bana kültürümü öğretir. Örneğin destanları okuyarak kültürümü öğrenirim” Ö7.

“Kültürel miras öğeleri bana eskiden atalarımızın nasıl yaşadığını öğretir” Ö12.

Kültürel miras öğeleri sayesinde kültürümüzü öğrenmemiz sağlanır ve kolaylaşır” Ö6.

Araştırmada, “Kalıcı hale getirme” kodu da sıklıkla yinelenen kodlardan biridir. Katılımcılar, kültürel miras öğelerinin öğrendiklerini daha kalıcı hale getirdiğini belirtmektedirler. Bu durum, sınıf içi ve sınıf dışı süreç açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü edinilen bilgiler sınıf dışına çıkıldığında birçok öğrenci tarafından tekrar edilmediği için unutulmaktadır. Fakat öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, kültürel miras öğelerinin bu sorunu ortadan kaldırmada bir çözüm unsuru olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Örneğin bir kitabı okusak ve bir tarihi esere gitsek, okuduğumuz kitabı belki 1 yıl sonra unuturuz ama gezdiğimiz yeri unutmayız” Ö1.

“Okuyarak değil de, kültürel mirasımızı gezerek ve görerek daha iyi anlarız” Ö11.

“Kültürel miras öğelerini görünce aklımıza bilgiler gelir. Onları görünce bilgiler aklımda kalır” Ö15.

Araştırma kapsamında, “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin son olarak ortaya çıkan kodlar “Araştırmaya yöneltme” ve “Tarih ve kültür kanıtı” kodlarıdır. Katılımcılar, kültürel miras öğelerinin kendilerini meraklandırarak, araştırmaya yönelttiklerini ve tarihsel sürecin ve kültürün bir doğrulayıcısı görevini yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğelerini görünce meraklanırım, tarihimi ve kültürümü araştırırım” Ö21.

“Kültürel miras eserlerini görünce, tarihimin ve kültürümün gerçek olduğunu anlarım”
Ö19.

4.2.3. Araştırma Süreci Sonunda Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma süreci sonunda çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik araştırma süreci sonundaki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.2.3.1. Kültürel Miras Kavramı

Tablo 17

Kültürel Miras Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Somut tarihi eserler	15
Eşya	9
Soyut kültürel eserler	7
Geçmişten kalanlar	5
Doğal manzaralar ve kültürel peyzajlar	3
Toplam	39

Araştırma verileri incelendiğinde, kültürel miras kavramına yönelik 5 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, araştırma süreci sonundaki verilerde de araştırma sürecinde alınan verilerde olduğu gibi “Maddi unsurlar” koduna rastlanılmamıştır. Buna ek olarak, araştırma süreci sonucunda öğrencilerin belirttikleri görüşlerin analizinin ardından kodların tekrarlanma sıklığının araştırma sürecinde elde edilen verilere göre arttığına ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik görüşlerinin çeşitlendiği ve algılarının geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrenciler, süreç verilerinden farklı olarak görüşlerini daha somutlaştırmışlardır. Bu durumun bir göstergesi olarak, araştırma sürecinde sıklıkla tekrarlanan “Geçmişten kalanlar” kodunun sıklığının azalması, bunun yerine daha somut bir anlam sunan diğer kodların sıklığının artması gösterilebilir. Bu duruma ilişkin olarak, araştırma sürecinin sonucunda öğrencilerin kültürel mirasa yönelik görüşlerini daha net ifade edebildikleri söylenebilir.

Araştırmada “Kültürel miras kavramı” kategorisine yönelik en sık tekrarlanan kod “Somut tarihi eserler” olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşe sahip olan öğrenciler, kültürel miras

öğelerini insanlar tarafından yapılmış olan çeşitli mimari yapılar olarak görmektedirler. Özellikle, mimari vurgusunun sıklıkla yer alması, somut tarihi eserler kodunu diğer somut öğelerden ayırmaktadır. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince, eskiden günümüze kadar ulaşmış olan mimari eserler aklıma geliyor” Ö12.

“Geçmişte yaşayan insanlar, kendilerini hatırlasınlar diye bize çeşitli mimari eserler bırakmışlar. Bunlar aklıma geliyor” Ö10.

“Geçmişte yapılmış olan yapılar aklıma geliyor” Ö2.

“Kültürel miras denilince, atalarımızdan bize kalmış olan mimari eserler aklıma geliyor” Ö14.

Araştırma kapsamında, öğrenciler tarafından sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod olarak “Eşya” belirmiştir. Bu doğrultuda düşünen öğrenciler, günümüze kadar ulaşmış olan ve hem kültürel, hem de tarihi değere sahip çeşitli eşyaların kültürel miras kavramına karşılık geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

“Geçmişten günümüze kadar ulaşmış olan, atalarımızın kullandığı eşyalar aklıma geliyor. Şu anda müzede sergilenen, eski dönemlerden kalan eşyalar aklıma geliyor” Ö18.

“Geçmişte kullanılan ve günümüze kalan eşyaları hatırlıyorum” Ö16.

“Kültürel miras denilince geçmişten günümüze kadar gelmiş olan, eski eşyaları hatırlarım” Ö8.

Diğer bir kod olarak ise “Soyut kültürel eserler” ortaya çıkmıştır. Araştırma sürecine göre sıklığı daha artan bu kodun, öğrenciler tarafından kültürel miras kavramı noktasında daha net bir şekilde değerlendirildiği söylenebilir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince soyut öğeler aklıma geliyor. Örneğin; destanlar” Ö21.

“Kültürel miras denilince geçmişten bize kadar ulaşmış olan çeşitli destanları, bayramları hatırlıyorum. Bunların kültürel miras olduğunu düşünüyorum” Ö19.

“Destanlarımız ve Nevruz Bayramı gibi kutlamalarımız aklıma geliyor” Ö20.

Araştırma kapsamında tekrarlanan kodlardan biri de “Geçmişten kalanlar” olarak ortaya çıkmıştır. Bu şekilde düşünen öğrenciler, geçmişten ve atalarımızdan kalan çeşitli

unsurların kültürel miras kavramını karşıladığını belirtmişleridir. Bu açıdan düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Eskiden günümüze kadar gelen şeylerin kullanılması, eskiden günümüze kadar gelen öğeler aklıma geliyor” Ö9.

“Geçmişten günümüze kadar gelen ve atalarımızdan kalan kültürel miras öğeleri aklıma geliyor” Ö11.

Araştırma kapsamında ilk kez araştırma sonu verilerinde ortaya çıkan bir kod olarak “Doğal manzaralar ve kültürel peyzajlar” kodu belirmiştir. Bu görüşe sahip öğrenciler, çeşitli peyzaj değeri olan öğelerin kültürel miras kavramını karşıladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras denilince manzaralar da aklıma geliyor. Hani derste görmüştük, Pamukkale travertenleri. Bence kültürel miras budur” Ö13.

“Güzel görüntüler de aklıma geliyor. Örneğin; Safranbolu ve evleri” Ö10.

4.2.3.2. Kültürel Miras Öğeleri

Tablo 18

Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mimari yapılar	35
Destanlar	10
Eşyalar ve çalgılar	9
Tören ve kutlamalar	6
Doğal manzaralar	4
Kültürel peyzaj öğeleri	4
Toplam	68

Araştırma süreci sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, 6 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler bu 6 koda ilişkin birçok farklı görüş belirtmişlerdir. Burada ilk olarak dikkati çeken bulgu, öğrencilerin araştırma öncesinde belirttikleri “Siyasal unsurlar”, “Savaşlar” ve “Eğitim kurumları” kodlarının araştırma sürecinde olduğu gibi araştırma sonu verilerinde de ortaya çıkmamasıdır. Bu durum, öğrencilerin yanlış algılardan kalıcı bir şekilde kurtulduğunun bir göstergesidir. Ayrıca, öğrencilerin belirttikleri kültürel miras öğelerinin frekanslarının araştırma sürecinde alınan verilere göre

yaklaşık olarak iki katına çıkması, öğrencilerin kültürel miras algılarının gelişiminin bir göstergesidir. Buna ek olarak, tüm öğrencilerin birden fazla görüş belirtmesi de dikkate değer diğer bir bulgudur.

Araştırmanın uygulama süreci sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, en sık tekrar edilen kodun “Mimari yapılar” olduğu görülmektedir. Öğrenciler, yoğun bir sıklıkla kültürel miras kapsamına giren çeşitli mimari eserleri belirtmişlerdir. Bu noktada, öğrencilerin somut ifadeler kullanmaları da çeşitli kültürel miras öğelerini tanıdıklarının önemli bir göstergesidir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras ögesi olarak, Karatay Medresesi, Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası ve Diyarbakır Ulu Camii aklıma geliyor” Ö18.

“Sivas Gök Medrese kültürel miras öğelerinden biridir” Ö10.

“Bursa’daki Ulu Camii de kültürel miras ögesidir. Ayrıca İstanbul’daki Ayasofya Camii de öyledir” Ö15.

“Bursa’daki Koza Han bir kültürel miras ögesidir” Ö3.

“İshak Paşa Sarayı kültürel mirastır” Ö6.

Araştırma kapsamında sıklıkla tekrarlanan kodlardan biri de “Destanlar” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, Türk kültüründe yer edinmiş destanları kültürel miras ögesi olarak adlandırmaktadır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Oğuz Kağan Destanı bir kültürel miras ögesidir” Ö21.

“Ergenekon Destanı’nın kültürel miras ögesi olduğunu söyleyebilirim” Ö13.

“Bence Türeyiş Destanı da kültürel miras ögesidir” Ö14.

Araştırma kapsamında eskiden kullanılan, günümüzde korunan eşyalar ve çalgılar da kültürel miras ögesi olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Araştırma öncesi ve araştırma sürecinde alınan verilerde çalgıların belirtilmemesi bir eksiklik olarak tespit edilirken, bu durum uygulama süreci sonunda alınan verilerde giderilmiştir. Bu noktada, “Eşyalar ve çalgılar” kodu kapsamında Türk kültüründe yer edinmiş çeşitli çalgılar ve günümüze kadar ulaşmış olan eşyalardan söz edilmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kopuz çalgısı da bir kültürel mirastır bence” Ö6.

“Türklerin kullandığı davul kültürel miras ögesidir. Ayrıca Pazırık Halısı da miras ögesidir” Ö2.

“Davul bence de bir kültürel miras ögesidir” Ö13.

Soyut kültürel miras kapsamında ortaya çıkan diğer bir kod olarak “Tören ve kutlamalar” belirmiştir. Uygulama süreci sonunda elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin, kültürümüzdeki tören ve kutlamaları da kültürel miras ögesi olarak gördüklerine ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde alınan verilerle karşılaştırıldığında, öğrenciler süreç sonu verilerinde tören ve kutlamalara daha fazla vurguda bulunmuşlardır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Ergenekon Destanı’ndan gelen Nevruz Bayramı da kültürel mirastır” Ö14.

“Düğünlerimiz de kültürel dir. Geçmişten günümüze kadar gelmiştir” Ö20.

“Hıdrellez kutlamasının kültürel miras ögesi olduğunu düşünüyorum” Ö19.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde son olarak eşit tekrarlanma sıklığına sahip olan “Doğal manzaralar” ve “Kültürel peyzaj ögeleri” kodları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan düşünen öğrenciler, ülkemizdeki bazı manzaraların doğal veya kültürel açıdan bir değer taşıdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Pamukkale Travertenleri bir kültürel miras ögesidir” Ö8.

“Kültürel miras ögesi denilince aklıma Nemrut Dağı ve buradaki heykeller geliyor” Ö11.

“Safranbolu evleri de kültürel mirastır” Ö16.

4.2.3.3. Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler

Tablo 19

Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mutlu olma	13
Tanıma	10
Duyarlı davranma	8
Meraklı hissetme	6
Duygusallaşma	2
Şaşıрма	2
Gururlanma	1
Toplam	42

Araştırmanın uygulama sürecinin ardından “Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler” kategorisine yönelik ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, 7 farklı kodun belirdiği görülmüştür. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinde karşılaştıklarında, onlara yönelik farklı eğilimlerde bulunacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada kültürel miras verilerine süreç açısından bakıldığında, araştırma öncesinde kültürel mirasa yönelik duyuşsal eğilimler kategorisine temellendirilmemiş ifadelerde bulunan öğrenciler, süreç verilerinde bu düşünme biçimlerinden vazgeçmişlerdir. Aynı durum araştırma sonucunda elde edilen verilerde de devam etmektedir. Kültürel mirasa yönelik duyuşsal eğilimini belli eden öğrenciler, ardından eğilimlerini çeşitli açıklamalarla desteklemiştir.

Kategori kapsamında en sık tekrar edilen kod olarak “Mutlu olma” kodu belirlemiştir. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel miras öğelerine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durum öğrencilerin görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

“Kültürel miras öğesini görünce mutlu hissederim. Çünkü bizim bu kültürel öğeleri görme şansımız var” Ö18.

“Kendimi mutlu hissederim. Çünkü onlar bana tarihim hatırlatır” Ö15.

“Atalarımızdan kalan kültürel miras öğelerini görünce mutlu olurum” Ö3.

“Mutlu hissediyorum çünkü geçmişten kalan bir şeyi görüyorum” Ö1.

Sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod olarak ise “Tanıma” ön plana çıkmıştır. Öğrenciler bu kod kapsamında kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında, hemen onları tanıyabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel miras öğelerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğelerini görünce tanırım. Tanımadıklarımı da etrafındaki yazıları okuyup öğrenirim”. Ö4

“Kültürel miras öğelerini görünce ben de tanırım. Çünkü onlar atalarımızdan bize kalmıştır” Ö17.

“Eserleri görünce ben de tanırım. Ardından onları hemen incelemek isterim” Ö16.

Araştırmanın uygulama süreci sonrasında “Kültürel Mirasa Yönelik Duyuşsal Eğilimler” kategorisine yönelik olarak sık bir şekilde tekrarlanan kodlardan diğeri ise “Duyarlı

davranma” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaşınca onlara duyarlı davranacaklarını ve onlara zarar gelmesini engelleyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Ben mecburen duyarlıyım. Çünkü atalarımız onları bize emanet ettiler. Vatanımızı atalarımız korudu. Biz de onların bıraktığı eserlere sahip çıkmalıyız, tersini yaparsak bu saygısızlık olur” Ö15.

“Duyarlıyım. Birileri onlara zarar vermeye çalışırsa uyarırım. Çünkü atalarımız onları günümüze kadar getirmişler, bizim de onlara zarar vermemiz gerekiyor” Ö9.

Öğrencilerin görüşleri kapsamında ortaya çıkan diğer bir kod ise “Meraklı hissetme” olarak belirmiştir. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında, kendilerinde büyük bir merak uyandığını, böylece onları incelemek için sabırsızlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirası görünce merak ederim. Onları incelemek isterim. Çünkü neden ve nasıl yapıldığını öğrenmek isterim” Ö13.

“Kültürel mirası görünce meraklı hissederim. Çünkü onların nasıl yapıldığını ve günümüze kadar nasıl geldiğini merak ederim” Ö7.

Araştırmanın süreç verileri kapsamında son olarak beliren kodlar ise “Duygusallaşma”, “Şaşırma” ve “Gururlanma” olarak ortaya çıkmıştır. Bu kodlar kapsamında düşünen öğrenciler, kültürel miras öğelerini görünce geçmişi hatırlayıp duygusallaşacaklarını, farklı sebeplerden dolayı şaşırabileceklerini ve onları koruyabildiğimiz için gururlanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirası görünce, atalarımızı özlediğim için duygusal hissederim” Ö12.

“Kendimi şaşkın hissederim. Çünkü biz onları görebiliyor ve ulaşabiliyoruz” Ö17.

“Gururlu hissederim. Çünkü o eserleri günümüze kadar koruyabilmişiz” Ö5.

4.2.3.4. Kültürel Mirasın Önemi

Tablo 20

Kültürel Mirasın Önemine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihsel arka plan	10
Korunmuş olması	6
Öğretici rol	3
Değerli oluşu	3
Emek	2
Tarihsel ve kültürel kanıt	2
Toplam	26

Uygulama süreci sonunda, öğrencilerin “Kültürel Mirasın Önemi” kategorisine ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde, 6 farklı kodun ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin araştırma öncesi verilerini de kapsayan bir değerlendirme yapıldığında öğrenci algılarının gelişimi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Araştırma öncesinde bu kategoriye ilişkin görüş belirtemeyen öğrenciler, araştırma sürecinde alınan verilerde görüşlerini belirtmişler, uygulama süreci sonrasındaki verilerde ise görüşlerine yönelik daha nitelikli cümleler kurmuşlardır.

Araştırma sürecinin sonunda alınan verilerde kültürel mirasın önemine yönelik en sık tekrarlanan kodun araştırma sürecinde olduğu gibi yine “Tarihsel arka plan” olduğu görülmektedir. Bu görüşe sahip öğrenciler, kültürel miras öğelerinin öneminin tarihsel bir geçmişe sahip olmalarından dolayı kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras önemlidir. Çünkü atalarımız onları bize bıraktılar” Ö13.

“Bence önemlidirler. Onlar tarihimizden bize kalan eserlerdir” Ö14.

“Tarihi bir eser olduğu için kültürel miras önemlidir” Ö21.

“Kültürel miras öğeleri önemlidir. Çünkü onlar tarihimizden gelmiş, atalarımızdan kalmışlardır” Ö3.

Sık bir tekrarlanma frekansına sahip olan diğer bir kod ise “Korunmuş olması” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin oluşturulduğu dönemden itibaren günümüze kadar korunup, ulaşmasına değer vermektedirler. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Onlar önemlidir. Çünkü bizim görmemiz için günümüze kadar korunup, gelmişlerdir”
Ö10.

“Önemlidirler. Çünkü onlar günümüze kadar gelmişler, biz de onları geleceğe ulaştırmalıyız” Ö1.

“Önemlidir hocam, çünkü günümüze kadar korunarak gelmişler” Ö5.

Ayrıca, öğrenciler kültürel mirasın öğretici bir rolü olduğunu ve özünde değerli olduğundan dolayı önemli kabul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras eserleri önemlidir. Onları kitapta gördüğümüzde aklımızdan hemen gidebilir ama gerçekten yanına gidip gördüğümüzde ise aklımızda kalır” Ö8.

“Önemlidir. Çünkü bize geçmiş hakkında bilgi verir” Ö2.

“Önemlidirler. Çünkü onlar geçmişte kullanılan ve çok değerli öğeler olabilirler” Ö9.

Araştırma kapsamında ulaşılan son kodlar ise “Emek” ve “Tarihsel ve kültürel kanıt” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin belirli bir emek gerektirerek oluşturulduğu ve tarihimiz ve kültürümüzün adeta bir doğrulayıcısı olduğu için önemli olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğeleri önemlidir. Çünkü onlar atalarımızın çok çalışmaları sonucunda yapılmıştır” Ö19.

“Önemlidirler. Onlar sayesinde tarihimin ve kültürümün gerçek olduğunu anlıyorum”
Ö20.

4.2.3.5. Niçin Kültürel Mirası Korumalıyız?

Tablo 21

Kültürel Mirasın Korunma Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Geleceğe ulaştırma	9
Tarihsel önem	8
Öğretici etkisi	4
Ceza korkusu	3
Maddi getiri	2
Kültürü koruma	2
Değerli olma	1
Toplam	29

Araştırma süreci sonunda “Niçin Kültürel Mirası Korumalıyız?” kategorisine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 7 farklı kodun ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Araştırmanın kültürel mirasa ilişkin verilerine bütünsel olarak bakıldığında, “Niçin Kültürel Mirası Korumalıyız?” kategorisine yönelik öğrenci algılarının değişimi dikkat çekicidir. Araştırma sürecinin başında alınan verilere bakıldığında öğrencilerin sıklıkla bu kategoriye ilişkin görüş belirtmedikleri görülmüştü. Bu durum uygulama sürecinin başlamasından sonra alınan verilerde ortadan kalkmıştır. Buna paralel olarak, uygulama sürecinin sonunda da bu koda rastlanmamıştır. Ayrıca, uygulama sürecinin sonunda alınan verilerin frekans sıklığının, uygulama sürecinden de fazla olması öğrenci algılarının sürekli bir gelişim gösterdiğinin kanıtıdır.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan kod olarak “Geleceğe ulaştırma” belirmiştir. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin nasıl geçmişte korunduysa, günümüzde de korunarak geleceğe ulaştırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Korumalıyız çünkü atalarımız onları korumuş ve günümüze kadar getirebilmiş. Biz de şimdi onları koruyup geleceğe aktaracağız” Ö10.

“Korumalıyız. Çünkü gelecekteki çocuklar bizim atalarımızdan kalan hiçbir kültürel miras ögesi yok mu, onları göremeyecek miyiz diyebilir” Ö11.

“Onları korumalıyız çünkü onlar geçmişten günümüze kadar gelmiştir ve değerlidir. Ayrıca gelecek kuşaklar da bizim nasıl koruduğumuzu görerek örnek alabilirler” Ö9.

Araştırma kapsamında sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod ise “Tarihsel önem” olarak belirmektedir. Bu görüşte olan öğrenciler, kültürel mirasımızı içerdiği tarihsel geçmişten dolayı korumamız gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğeleri çok eski tarihlerden günümüze geliyor. Bu yüzden onları korumalıyız” Ö4.

“Bu eserler atalarımızdan bize miras kaldığı için onları korumalıyız” Ö3.

“Kültürel miras öğelerimizi korumalıyız. Atalarımız bize onları miras bırakmışlar” Ö10.

Öğrencilerin görüşleri neticesinde ortaya çıkan diğer bir kod olarak “Öğretici etkisi” karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin adeta bir ders materyali gibi öğretici bir etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Korumalıyız. Çünkü bizden önceki devletlerin nasıl yaşadığını, nasıl savaştığını, nasıl tarım yaptığını öğrenmek ve bunlar hakkında bilgi edinmek için bu eserleri korumalıyız. Onlardan bilgi alarak, biz de işlerimizi yapmalıyız” Ö15.

“Onları korumalıyız çünkü resimlerde ve yanlarına gidip rahatça görebiliyoruz. İleride öğretmen olduğumuzda da kendi öğrencilerimize derste anlattıklarımızı gidip yerinde gösterebilmemiz için korumalıyız” Ö8.

Araştırma kapsamında tekrarlanan diğer bir kod olarak ise “Ceza korkusu” ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel mirasa zarar vermenin, devlet tarafından verilecek bir ceza ile sonuçlanacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel mirası korumalıyız. Eğer korumazsak ceza alırız” Ö2.

“Özellikle ceza almamak için kültürel miras öğelerini korumalıyız” Ö12.

Uygulama sürecinde son olarak beliren kodlar olarak “Maddi getiri”, “Kültürü koruma” ve “Değerli olma” sıralanabilir. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin turistik açıdan maddi getiri sağlaması, Türk kültürünü koruması ve bu öğelerin değerli olmalarından dolayı korunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Onları korumalıyız. Eğer korumazsak turizm yönünden de zararları olabilir” Ö1.

“Kültürümüzün devam etmesi için onları korumalıyız” Ö19.

“Kültürel miras öğeleri değerlidir. Onları değerli oldukları için korumalıyız” Ö20.

4.2.3.6. Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras

Tablo 22

Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Mirasa İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Kalıcı hale getirme	6
Tarih ve kültür öğretici	6
Somutlaştırma etkisi	3
Tarih ve kültür kanıtı	3
Araştırmaya yöneltme	2
Bireysel öğrenmeyi sağlama	2
Toplam	22

Araştırma kapsamında, “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin ortaya çıkan kodlara bakıldığında, 6 farklı kodun belirdiği görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin olarak araştırma sürecine bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında öğrencilerin algılarının gelişimi daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Araştırma süreci öncesinde öğrencilerin görüş belirtememe durumu, araştırma süreci verilerinde ortadan kalkmış, araştırma sonunda elde edilen verilerde de belirmemesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin belirttikleri görüşleri daha net cümlelerle ifade etmeleri de algılarındaki gelişimin bir göstergesi olarak belirmektedir.

Uygulama süreci sonunda “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin olarak en sık tekrarlanan iki kod arasından biri “Kalıcı hale getirme” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, derste anlatılanların kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında daha kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel miras öğelerini adeta bir öğretime katkı sağlayan bir yardımcı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Örneğin; biri bana bir tarih konusu anlattığında bu aklımdan gidebilir. Ama tarih konusuyla ilgili eserleri gösterdiği zaman bunu unutmam daha zorlaşır” Ö4.

“Hocam, bir kitaptan görmek var, bir de onun yanına gidip incelemek var. Böylece daha fazla aklımızda kalmasını sağlar” Ö1.

“Derste anlatıldığı zaman aklımdan gidebiliyor. Ama bu tarihi eserleri gördüğüm zaman tarihimizi daha iyi öğreniyorum” Ö6.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan diğer kod olarak “Tarih ve kültür öğretici” karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerinin, hem tarihlerini, hem de kültürlerini öğrenmelerine önemli bir katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kültürel miras öğeleri sayesinde tarihimize ve kültürümüze yönelik bilgi eksikliklerini tamamlayabiliriz. Onları görüp, onların tarihini ve bize etkisini anlayabiliriz” Ö9.

“Kültürel mirasımız bize geçmiş anlatır. Kültürümüz hakkında bilgi verir” Ö16.

Uygulama süreci sonunda, kültürel mirasın öğretici rolüne ilişkin olarak beliren diğer bir kod olarak “Somutlaştırma etkisi” belirmiştir. Öğrenciler, kültürel miras öğeleri sayesinde

zihinlerinde havada kalan bilgilerin daha somut bir hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Hocam kitaplardan gördüğümüzde gerçek boyutunu, tarihini anlayamayabiliriz. Ama görünce bunlar bizim aklımızda daha iyi kalır, daha somutlaşır” Ö11.

“Bir eser derste anlatılınca onu tam olarak anlayamayabiliriz. Ama yanına gidince, görünce gerçek boyutunu, tarihini ve özelliklerini daha iyi kavrarız” Ö19.

Araştırma kapsamında tekrarlanan diğer bir kod ise “Tarih ve kültür kanıtı” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğelerini tarihimizin ve kültürümüzün bir doğrulayıcısı, gerçek olduğunun kanıtı olarak görmektedirler. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Hocam internette yalan dolan birçok bilgi var. Eğer biz bunları görüp inceleyebilirsek gerçek bilgilere daha net bir şekilde ulaşabiliriz. Böylece tarihimi ve kültürümü daha net bir şekilde öğrenebilirim” Ö5.

“Şimdi bazı ülkeler bize tarihinizi yanlış bir şekilde göstermeye çalışıyorlar. Eğer biz bu eserleri görüp, incelersek onların yanlış olduğunu anlarız. Tarihimizin doğru ve gerçek yönlerini ortaya çıkarabiliriz” Ö18.

Araştırma sürecinin sonunda, “Öğretici Bir Etken Olarak Kültürel Miras” kategorisine ilişkin olarak beliren son kodlar “Araştırmaya yöneltme” ve “Bireysel öğrenmeyi sağlama” şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kültürel miras öğeleriyle karşılaştıklarında, kültürel miras ögesinin çeşitli özelliklerini araştırmaya merak duyacaklarını ve kendi başlarına tarihini ve kültürlerini öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Kültürel miras öğeleriyle karşılaşınca onları araştırmak istiyorum. Tarihini, nasıl yapıldığını, kim tarafından yapıldığını merak ediyorum” Ö20.

“Kültürel miras ögesini görünce tarihini okuyorum. Böylece kendi tarihimi de öğrenebiliyorum” Ö19.

Araştırmanın kültürel miras boyutuyla ilgili olarak destekleyici veri toplama araçları olarak araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerine ait bulgular analiz edilmiştir. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinde, farklı döngülerde kültürel mirasa yönelik olarak yapılanlar ve öğrencilerin bu durumlara verdikleri tepkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu

noktada, araştırmacı günlüğü ve ğrenci ürünlerinin önemli katkılarından biri, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik görüşmeleri destekleyerek, tutarlılık sağlanması katkı sağlamak olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, kültürel mirasa duyarlılık değeri noktasında araştırmacı günlüğü ve ğrenci ürünlerine yansıyanlar aşağıda sunulmaktadır.

Eylem sürecinin ilk döngüsünde kültürel mirasa yönelik olarak tasarlanan, öğrencilerin adlarının yazılı olduğu ve her bir öğrenciye ait bir satırın bulunduğu posterler sınıf duvarına asılmıştır. Uygulama süreci içinde her hafta öğrenciler öğrendikleri kültürel miras ögelerini bu alanlara yazmışlardır. Haftalar geçtikte öğrencilerin öğrendikleri kültürel miras ögelerinin oldukça arttığı grlmştır. Uygulamanın son döngüsünde ise kültürel miras ögesi panosuna yazılan ögeler analiz edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak süreci içinde araştırmacı günlüğüne ve ğrenci ürünlerine yansıyanlar (ğrencilerin isimleri kapatılmış olup, her satır bir öğrenciye aittir) şunlardır:

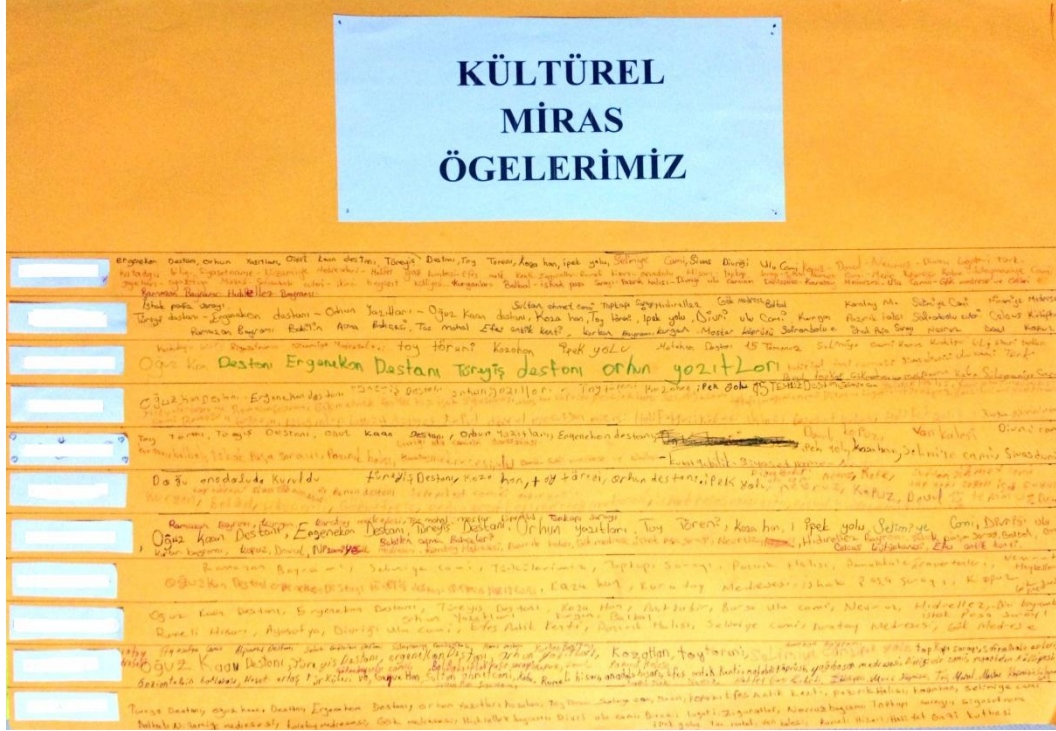
“Sınıf içi uygulama süreci sonunda ise kültürel miras ögelerine dayalı olan poster sınıf duvarına asılarak, öğrencilerin 9 hafta boyunca öğrendikleri kültürel miras ögelerini postere yazmaları istendi. Asılan poster, ders sonunda heyecanlı bir şekilde öğrenciler tarafından incelendi. İlk hafta öğrenilen soyut kültürel miras ögeleri posterlere yazıldı” (1. Hafta, 10 Kasım 2017).

“İlk dersin teneffsnde öğrenciler kültürel miras panosuna eklemelerde bulundular. Öğrencilerin ekledikleri ögeler incelendiğinde hem soyut, hem de somut kültürel miras ögelerinin aralarında yer aldığı gözlemlendi” (5. Hafta, 8 Aralık 2017).

“Araştırmanın 8. döngüsünün sonunda öğrencilerin öğrendikleri soyut kültürel miras ögelerini panolardaki kendilerine ait alanlara ekledikleri görüldü. Öğrenciler zellikle Nevruz Bayramı ile ilgili panoya eklemelerde bulundular. Ayrıca, internetten araştırdıkları tarihimizde ve kültürümüzde yer alan farklı somut kültürel ögeleri de ekledikleri görüldü” (8. Hafta, 29 Aralık 2017).

“Uygulama sürecinin son döngüsünde değerler eğitimi noktasında, uygulamanın ilk haftasında başlatılan kültürel miras ögeleri panosu etkinliğinin verileri tahtaya asılarak analiz edildi. Öğretmen, duvarda asılı olan panoları sökerek, bunları tahtaya astı. Ardından her bir öğrencinin kültürel miras ögeleri satırı okundu, sınıfla tartışıldı ve varsa eklenebilecek olan ögeler belirtildi. Fakat neredeyse tüm öğrencilerin panolarda kendilerine ait olan yerleri doldurdukları ve birçok kültürel miras ögesini bu alanlara

yazdıkları görüldü. Bu durum, öğrencilerin birçok kültürel miras ögesini artık tanyor olduğunu bir göstergesi gibiydi” (9. Hafta, 5 Ocak 2018).



Şekil 12. Kültürel miras öğeleri panosu 1.

KÜLTÜREL MİRAS ÖĞELERİMİZ

Araştırmamanın üçüncü döngüsünde ise kültürel mirasımızın süreklilik yönünün vurgulanması için öğrencilere Manisa Mesir Macunu Şenlikleri'ne ilişkin video izletildi. Ardından ise çeşitli sorularla bu gelenek tartışıldı. İzlenilen videonun öğrencilerde ilgi ve merak uyandırdığı anlaşıldı. Öğrencilerin bu geleneğin günümüzde de devam etmesinin önemli olduğunu belirttikleri görüldü. Bu kapsamda, araştırmacı günlüğüne yansıyanlardan bir bölüm aşağıda sunulmaktadır.

Uygulama sürecinin beşinci döngüsünde çağrılı konuşması etkinliği yapıldı. Bu kapsamda, değerler eğitimi alanında çalışmaları olan sosyal bilgiler eğitimcisi bir akademisyen konuşma yapmak üzere sınıfa davet edildi. Bu durum öğrenciler üzerinde büyük bir heyecan yarattı. Hem akademisyenin anlattıklarını dikkatlice dinleyen öğrenciler, hem de

sorulan sorulara büyük bir istekle cevap verdiler. Bu duruma ilişkin olarak araştırmacı günlüğüne yansıyanlar aşağıda sunulmuştur.

“Dersin değerler eğitimi kısmında, sınıfa çağrılı konuşmacı davet edildi. Değer eğitimi konusunda çalışan akademisyenin sınıfa girişiyle birlikte öğrenciler büyük bir heyecana kapıldılar. Konuşmacı, hem kültürel mirasın önemini anlattı, hem de birçok kültürel miras ögesinden örnekler vererek neden kültürel mirasımızın önemli olduğunu ve korunması gerektiğini öğrencilerle tartıştı. Süreçte öğrencilere öğrendikleri kültürel miras öğelerini de soran konuşmacı, yaklaşık olarak 20 dakika sınıfta kaldı. Sınıftan çıkarken öğrencilerin konuşmacıya tekrar gelin öğretmenim diye seslendikleri duyuldu” (5. Hafta, 8 Aralık 2017).



Şekil 14. Çağrılı konuşmacı etkinliği sınıf içi görüntüsü.

Araştırmanın yedinci döngüsünde kültürel mirasın korunmasının önemine dair mektup yazıldığı görülmektedir. Mektup arkadaşlığı etkinliği kapsamında yürütülen süreç, ilk olarak Tekirdağ ili içinde yer alan bir ortaokul ve sosyal bilgiler öğretmeniyle irtibata geçilerek başlatılmıştı. Ardından, öğretmen ile birlikte mektubun yazılacağı tarih ve öğrenci sayısı ayarlaması yapılarak süreç ilerletilmişti. Araştırmanın yedinci döngüsünde de Tekirdağ ilinde yer alan bir ortaokuldaki öğrencilerin mektupları, eylem sürecinin gerçekleştirildiği gruba teslim edildi. Aynı şekilde onların da bir cevap olarak mektup yazmaları istendi. Öğrencilerin mektupları aldıktan sonra oldukça heyecanlı oldukları ve

teneffüste okuduktan sonra öğretmenlerine buna ilişkin heyecanlarını paylaştıkları görüldü. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şunlardır:

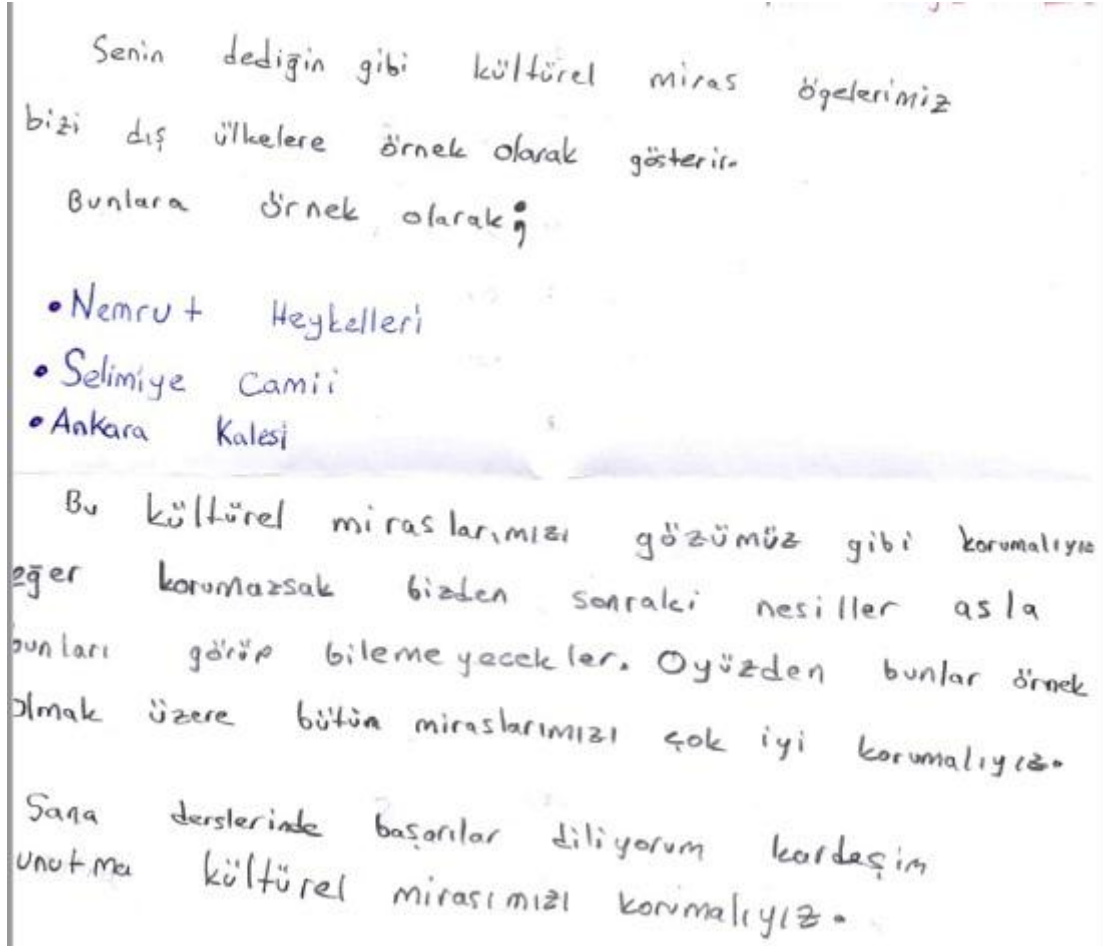
“Araştırmanın 7. haftasında mektup arkadaşlığı uygulamasının başladığı görüldü. İlk olarak öğretmen öğrencilere süreçle ilgili bilgi verdi. Mektubun yazılması gereken konu ve öğretmene teslim tarihi kararlaştırıldı. Ardından gelen mektuplar öğrencilere dağıtıldı. Öğrenciler mektuplarını teneffüste okudular ve öğretmenlerinin yanına gittiler. Oldukça heyecanlı oldukları gözlemlendi ve öğretmenin etrafını sararak merak ettikleri ve öğrendiklerini söylediler. Örneğin; bir öğrenci ben de mektup arkadaşım gibi düşünüyorum. Öğretmenim bence de kültürel mirasımızı korumalıyız. Çünkü onlar atalarımızdan kaldı, korumazsak kültürümüz de, tarihimiz de yok olur, şeklinde görüş belirttiği görüldü. Sınıf içi uygulama sürecinin sonunda başlayan mektup yazımı, ertesi gün teslim edilmesi şartıyla öğrencilere süre sağlandı” (7. Hafta, 22 Aralık 2018).

Öğrenciler mektuplarında kültürel mirası neden korumamız gerektiğine dair birçok vurguda bulundular. Mektuplarında özellikle bizden sonra gelecek olan nesillere ulaştırmak için kültürel mirasımızı korumalıyız vurgusu ön plana çıktı. Öğrenci mektuplarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Senin mektubunu okudum. Ve bildiğin üzere mektubun konusu **kültürel Miras öğelerini neden korumalıyız?**

kültürel miras öğelerimizin çoğu bize atalarımızdan kalmıştır. Ve bizden önceki nesiller kültürel miras öğelerini bu zamana kadar korumuşlar. Peki biz neden korumayalım ki? Zaten bu kültürel miras öğelerinin çoğu çeşitli müzelerde saklanmaktadır. Ama bunun dışında olan kültürel miraslarımız örneğin; Nemrut Heykelleri, Selimiye Camisi ve bunun gibi daha bir çok şey... Bunları koruyup gelecek nesillere aktarmak bizim en büyük görevimizdir. Yani bu güzelliklerin birçoğunu bizim gönme şansımız olmuştur. Peki bizden Sonrakiler görebilecek mi? İşte bu bize bağlı. Neyse Kendine dikkat et. Hoşçakal...

Şekil 15. Öğrenci mektuplarından bir örnek 1.



Şekil 16. Öğrenci mektuplarından bir örnek 2.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersi algısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma süreci öncesi, araştırma süreci ve araştırma sonucu ayrımı yapılarak, öğrenci algılarının değişimi açık bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sosyal bilgiler dersi başlığı altında 6 farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar, “Sosyal Bilgiler Kavramı”, “Sosyal Bilgilerin Amacı”, “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar”, “Sosyal Bilgiler Dersin Yapılması Gerekenler”, “Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler” ve “Sosyal Bilgilerin Kazandırdıkları” olarak belirlenmiştir.

4.3.1. Araştırma Süreci Öncesinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma süreci öncesinde çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik araştırma süreci öncesindeki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.3.1.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

Tablo 23

Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarih	16
Coğrafya	5
Vatandaşlık	4
İnsan Hakları	2
Bilim konuları	1
Güncel olaylar	1
Toplam	29

Öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına yönelik algıları incelendiğinde, birçok farklı vurgu ortaya çıkmasına rağmen, kültürel konular ile alakalı herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. Öğrencilerin, sosyal bilgiler kavramına yönelik olarak en sık tekrarladıkları kod “Tarih” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu kodu 16 kez tekrarlarlarken, bazı öğrenciler birden fazla cevap vermesine rağmen 2 öğrenci sosyal bilgiler kavramına yönelik olarak görüş belirtememiştir. Bu durum, sınıfta bazı öğrencilerin sosyal bilgiler algısında eksiklik bulunduğu bir göstergesidir. Tarih koduyla ilgili olarak düşünceleri paylaşan öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince tarih aklıma geliyor. Atatürk konuları aklıma geliyor” Ö20.

“Savaşlar, sosyal bilgilerin içindedir” Ö16.

“Eskiden bu topraklar kimlerin yaşadığı aklıma geliyor” Ö15.

Katılımcıların sıklıkla yineledikleri diğer bir kod ise “Coğrafya” olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, 5 öğrenci sosyal bilgiler denilince akıllarına coğrafya ile ilgili konuların geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince, dünya ve haritalarla ilgili şeyler aklıma geliyor” Ö10.

“Ülkelerin toprakları aklıma geliyor” Ö1.

“Dünya ile ilgili bilgiler aklıma geliyor” Ö5.

“Vatandaşlık” kodu ise araştırma kapsamında 4 öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Öğrenciler görüşlerinde özellikle sorumluluk vurgusunda bulunmuşlardır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince sorumluluklarımız aklıma geliyor” Ö6.

“Trafik kuralları aklıma geliyor” Ö19.

Araştırma kapsamında belirtilen diğer kodlar ise “İnsan hakları”, “Bilim konuları” ve “Güncel olaylar” kodlarıdır. Öğrenciler, tarih ve coğrafyadan farklı olarak farklı alanları belirtmelerine rağmen, kültürel yapı ve kültürel özelliklerle ilgili herhangi bir vurguda bulunmamışlardır. Yukarıda sıralanan kodlara ilişkin öğrenci görüşleri sırayla şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince haklarımız aklıma gelir” Ö21.

“Sosyal bilgiler bana geçmişten günümüze kadar gelen icatları hatırlatır” Ö1.

“Günümüzde yaşanan olaylar aklıma geliyor” Ö2.

4.3.1.2. Sosyal Bilgilerin Amacı

Tablo 24

Sosyal Bilgilerin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihi öğretmek	12
Coğrafyayı öğretmek	7
Vatandaşlık konularını öğretmek	2
İnsan haklarını öğretmek	1
Bilimle ilgili konuları öğretmek	1
Günlük yaşamı tanıtmak	1
Kültürel mirası tanıtmak	1
Toplam	25

Öğrencilerin sosyal bilgilerin amacına ilişkin görüşlerine bakıldığında en sık olarak tarihi öğretmek kodunun yinelendiğine ulaşılmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin temel amacının tarihi öğretmek olduğunu düşünmektedir. Fakat öğrencilerin görüşleri, çoğunlukla yüzeysel tarihi öğretmek ifadesinden öteye gidememiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Geçmişte atalarımız nasıl zorluk yaşamışlar, bunu öğretmeyi amaçlar. Böylece geçmişle bugünün farkını öğreniriz” Ö9.

“Bu derste tarihimizi öğrenmemiz amaçlanıyor” Ö4.

“Bu derste atalarımızı öğrenebiliyoruz” Ö15.

“Bu dersin amacı bence tarih öğretmektir” Ö20.

Sosyal bilgiler dersinin amacıyla ilgili en sık tekrarlanan ikinci kod “Coğrafyayı öğretmek” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgilerdeki coğrafya konularını işaret ederek, dersin temel amacının coğrafyayı öğretmek olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler, dünyanın şeklini öğretmeyi amaçlar” Ö1.

“Hangi topraklarda bulunduğumuzu öğretmeyi amaçlar” Ö12.

“Dünya ile ilgili bilgileri öğrenmemiz amaçlanıyor” Ö19.

“Coğrafyayı öğrenmemiz amaçlanıyor” Ö6.

Araştırma kapsamında bazı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin amacına ilişkin görüş belirtmediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, 5 öğrenci görüş belirtmemiştir. Bu açıdan bakıldığında, 21 öğrencinin bazılarının birden fazla amaç belirtmesine rağmen, 5 öğrencinin sosyal bilgilerin amaçlarına ilişkin olarak fikir beyan edememesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin sosyal bilgilerin amacına ilişkin eksiklerinin olduğunun bir göstergesi olarak belirmektedir.

Araştırma öncesi sosyal bilgiler algısı verilerinin analizi sonucunda sosyal bilgilerin amacına ilişkin olarak beliren diğer kodlar ise “Vatandaşlık konularını öğretmek”, “İnsan haklarını öğretmek”, “Bilimle ilgili konuları öğretmek”, “Günlük yaşamı tanıtmak” ve “Kültürel mirası tanıtmak” olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin vatandaşlık, insan hakları ve kültürel konulara ilişkin olarak yeterince görüş belirtmemeleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Sosyal bilgilerin amacı sorumluluklarımızı öğretmektir” Ö14.

“Haklarımızı öğrenmemiz için sosyal bilgiler dersini işliyoruz” Ö18.

“Günlük hayatta kullandığımız icatların mucitlerini öğretmeyi amaçlıyor” Ö12.

“Hayatımızın birçok yerinde gördüğümüz şeyleri öğretmeyi amaçlıyor” Ö2.

“Örneğin bize bir tarihi eserin bulunduğu yere gittiğimizde onun adını bilmemizi sağlıyor”
Ö9.

4.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar

Tablo 25

Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Düz anlatım yöntemi	7
Ezberci anlayış	5
Sıkıcı ders süreci	5
Otoriter öğretmen	3
Söz hakkı verilmemesi	3
Toplam	23

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir kategori “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar”dır. Bu kategori altında toplanan öğrenci görüşleri incelendiğinde, en sık olarak “Düz anlatım yöntemi” ile ilgili öğrencilerin görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin öğretmen merkezli ve etkinlik azlığıyla sürdürülen bir yapıda olduğunun göstergesidir. Öğrenciler genel olarak derslerin öğretmenlerinin düz anlatımlarıyla geçtiğini belirtirken, sadece bu sene bir kez etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

“Kışın kaloriferin yanında otururken, hoca da dersi sıkıcı anlatınca uykum geliyor. Bunu sevmiyorum” Ö1.

“Bu sene sadece bir kere etkinlik yaptık. Dünyayla ilgili konuyu işlerken, ekvatoru ve koordinatları balon üzerinde gösterdik” Ö6.

“Hocamız bazen böyle hikâye gibi anlatınca, sonra birden bağırınca sıkıcı bir ders olarak bana geliyor. Ayrıca derslerimizi öğretmenimiz anlatıyor, bazen de test filan çözüyoruz”
Ö11.

“Hocamız çok fazla anlatıp, biz bir şey yapmadığımız için sosyal bilgiler dersi sıkıcı geliyor” Ö16.

Araştırma kapsamında ikinci olarak en sık tekrarlanan kod “Ezberci anlayış” ile ilgilidir. Öğrenciler sosyal bilgiler dersi kapsamında ezber yapma sürecine maruz kaldıklarını ifade

etmişlerdir. Bu durum, dersin etkinlikten uzak olarak, düz anlatım ve ardından ezberlemeye dayalı bir süreçle ilerlediğinin diğer bir göstergesidir. Bu konuya ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Ezberim olmadığı için tarih konularında zorlanıyorum ve bundan hoşlanmıyorum” Ö9.

“Örneğin Atatürk’ün hayatı çok uzun ezberleyemiyoruz. Öğretmenimiz de düz bir şekilde anlatınca sıkılıyoruz” Ö12.

“Ülke adlarını, ülkelerde yetiştirilen ürünleri ezberlemeyi sevmiyorum” Ö1.

Sık olarak tekrar edilen diğer bir kod “Sıkıcı ders süreci” olarak belirmiştir. Öğrencilerden bir kısmı sosyal bilgiler ders sürecini sıkıcı olarak görmektedir. Bu durumun altında yatan temel neden ise geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen dersin öğrenciyi aktif hale getirmede yetersiz kaldığı ve böylece öğrencinin derse yönelik motivasyonunun düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu koda ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi sıkıcı geçtiği için sevmiyorum” Ö2.

“Tüketici haklarını ezberlemeyi hiç sevmiyorum. Ezberlemeye çalışınca da ders çok sıkıcı geçiyor” Ö10.

“Derste sıkılıyorum. Öğretmenimiz anlatıyor, biz dinliyoruz. Sadece geçen sene 1 kez kurumları öğrenirken öğretmenimiz bize kâğıt vermişti. O kâğıtlarla canlandırma yapmıştık. Birimiz vali, birimiz müdür olmuştuk. Bunu sadece 1 kere yaptık” Ö17.

Tekrarlanan diğer kodlar ise “Otoriter öğretmen” ve “Söz hakkı verilmemesi” olarak belirmiştir. Toplamda üçer kez tekrarlanan bu kodlar kapsamında bakıldığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde otoriter bir sürece dâhil oldukları ve derse katılımlarının sekteye uğradığı görülmektedir.

“Öğretmenin bana kızdığında bu dersten hoşlanmıyorum” Ö15.

“Öğretmenim bana bağırınca kötü hissediyorum ve böylece dersi sevmiyorum” Ö14.

“Derse katılamadığımda, bana söz hakkı verilmediğinde bu dersi sevmiyorum” Ö6.

“Derste parmak kaldırıyordum. Öğretmenim beni görmesine rağmen bana söz vermedi. Bunu sevmedim” Ö19.

4.3.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler

Tablo 26

Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Etkinlik yapılması	9
Otoriter tavrın engellenmesi	4
Teknoloji desteği sağlanması	3
Gezi yapılması	1
Öğrenci düzeyine uygun hareket edilmesi	1
Söz hakkı verilmesi	1
Oyun oynatılması	1
Toplam	20

“Sosyal bilgiler dersinde yapılması gerekenler” kategorisine ilişkin olarak tekrarlanan kodlara bakıldığında, 7 farklı kodun yinelandığı görülmektedir. Bu kodlar arasında en sık tekrar edileni ise “Etkinlik yapılması” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri kapsamında, “Sosyal Bilgilerde Hoşlanılmayanlar” kategorisine ilişkin belirtilen görüşlere bakıldığında da öğrencilerin en sık olarak tekrarladıkları görüş, düz anlatım yöntemiyle ders işlenmesiydi. Bu kategori kapsamında da öğrencilerin etkinlik yapılmasını belirtmeleri görüşleri arasında bir tutarlılık olduğunun göstergesidir. “Etkinlik yapılması” koduna ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sıkıcı olarak değil, eğlenceli ve etkinliklerle sosyal bilgiler dersi işlenmelidir” Ö5.

“Ders sadece düz olarak anlatılmamalı, bir konuyla ilgili birkaç tane etkinlik yapılmalıdır” Ö1.

“Sosyal bilgiler dersinde sürekli etkinlik yapılmalıdır” Ö2.

“Etkinlik yaptırılarak sosyal bilgiler dersi işlenmelidir” Ö13.

Tekrar edilen diğer bir kod ise “Otoriter tavrın engellenmesi” olarak ortaya çıkmıştır. Daha önde oluşturulan “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar” kategorisinde belirtildiği üzere otoriter öğretmen sorunu bu kategoride de kendine yer edinmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin otoriter tavrının engellenmesini ve sınıf içinde daha rahat davranabilecekleri bir ortamın yaratılmasını istemektedirler. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde, kibar kibar ve bağırmadan konuşulması gerekmektedir” Ö8.

“Öğrencilere kızmadan, bağırmadan ders işlenmelidir” Ö10.

“Sosyal bilgiler dersinde serbest bırakılmalı, rahat etmeliyiz” Ö12.

Sosyal bilgiler dersinde yapılması gerekenler kategorisi kapsamında en sık tekrar edilen üçüncü kod “Teknoloji desteği sağlanması” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde teknolojik araçlardan ve teknolojinin çeşitli uygulamalarından yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersimizde akıllı tahta kullanılmalıdır” Ö14.

“Videolarla, resimlerle bu şekilde anlatılarak sosyal bilgiler dersi işlenmelidir” Ö4.

“İlk olarak ders kitabından dersimiz işlenebilir ama ardından akıllı tahta kullanılmalıdır” Ö6.

Sosyal bilgiler dersinde yapılması gerekenlere ilişkin olarak ortaya çıkan diğer kodlar “Gezi yapılması”, “Öğrenciye düzeyine uygun hareket edilmesi”, “Söz hakkı verilmesi” ve “Oyun oynatılması” kodu olarak belirlemiştir. Sıklık düzeyi bir olan bu kodlara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde, eğer okulun imkânları var ise geziler düzenlenmelidir” Ö9.

“Konuların öğrencilerin istediği şekilde anlatılması gerekiyor” Ö13.

“Öğrencilere düşünceleri sorulmalıdır” Ö17.

“Öğretmenimiz, sosyal bilgiler dersinde bize oyun oynatabilir” Ö3.

4.3.1.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler

Tablo 27

Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Sıkılma	11
Korkma	5
Mutlu olma	3
Baskı hissetme	2
Toplam	21

Sosyal bilgiler algısı kapsamında beliren diğer bir kategori de “Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler” kategorisidir. Bu kategorinin ortaya çıkarılmasındaki amaç, sosyal

bilgiler dersinde bulunan öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerini ortaya çıkarmaktır. Böylece öğrencilerin hem ifade ettikleri görüşler, hem de hissiyatları karşılaştırılacak, böylece tutarlılıklar ortaya çıkarılacaktır.

Öğrencilerin en sık yineledikleri kod “Sıkılma” olarak belirmiştir. Bu kapsamda, 11 öğrenci sosyal bilgiler dersi işlenirken, sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu kod, daha önceki kategorilerde öğrencilerin belirttikleri, düz anlatım yöntemiyle işlenen ve öğrencinin pasif durumda olduğu ders sürecinin bir doğrulayıcısı gibidir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde sıkılıyorum. Hatta derste uykum geliyor. Sürekli bir şeyleri aklımda tutmam gerekiyor” Ö13.

“Kendimi sıkılmış hissediyorum. Ezberlemem gereken birçok şey var. Hangisini ezberlesem diye karar vermeye çalışırken sıkılıyorum” Ö21.

“Özellikle tarih konuları işlendiği zaman çok sıkılıyorum. Birçok şey var, öğretmen de sürekli anlatınca uykum geliyor” Ö10.

“Sosyal bilgiler dersinde birçok kez sıkıldım. Çünkü kaloriferin yanında oturduğum ve öğretmenimiz sürekli kendisi anlatınca uykum geliyor” Ö1.

Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler kategorisi altında beliren diğer bir kod ise “Korkma” olarak ortaya çıkmıştır. Bu kod kapsamında, öğrenciler özellikle öğretmenlerinin yüksek sesle konuşması ve kendilerine yüksek sesle konuşmasından dolayı korktuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Öğretmenimiz bazen normal ses tonuyla konuşup, bir anda bağırınca, kendimi korkmuş hissediyorum” Ö3.

“Dersi dinlemediğim zaman ya da arkadaşımın bazen konuştuğumda öğretmenimiz bağırıyor ve ben korkuyorum. Sosyal bilgiler dersinde bazen korkuyorum” Ö8.

“Sürekli dersi dinlediğimde uykum geliyor, sonrasında dışarı bakıyorum. Öğretmenimiz bunu görünce sesleniyor ve ben korkuyorum” Ö2.

Araştırma verileri kapsamında ortaya çıkan diğer bir kod ise “Mutlu olma” olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 3 öğrenci kendilerini sosyal bilgiler derslerinde mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerin görüşlerinde mutlu olmalarının nedenleri, sınıf içindeki süreç değil sosyal bilgilerin birçok alana hitap etmesinden dolayıdır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde kendimi mutlu hissediyorum çünkü insan haklarına yönelik bilgiler ediniyorum” Ö7.

“Derste mutlu oluyorum. Atatürk konuları gelince onun hayatını inceliyoruz, bunları bilmek beni mutlu ediyor” Ö14.

Beliren son kod ise “Baskı hissetme”dir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersi işlenirken kendilerini baskı altında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun temel sebebi olarak da öğrenmek ve ezberlemek zorunda oldukları birçok bilginin olmasıdır. Bu durum öğrenci görüşlerine şöyle yansımıştır:

“Sosyal bilgiler dersi işlenirken kendimi baskı altında hissediyorum. Öğrenmem gereken birçok şey var ve ben hepsini ezberleyemiyorum. Böyle olunca baskı altında hissediyorum” Ö9.

“Ezberlemem gereken birçok şey var, ayrıca çözmem gereken de testler var. Hepsini yapmak zor oluyor. Böyle olunca üzerime baskı geliyor” Ö19.

4.3.1.6. Sosyal Bilgilerin Kazandırdıkları

Tablo 28

Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
İnsan hakları bilgisi	8
Coğrafya bilgisi	5
Vatandaşlık becerileri	5
Atatürk farkındalığı	5
Milli bilinç	4
Tarih bilgisi	4
Toplam	31

Sosyal bilgilerin kazandırdıkları kategorisine ilişkin ortaya çıkan kodlara bakıldığında 6 farklı kodun belirdiği görülmüştür. Burada dikkat çeken bir nokta bazı öğrencilerin birden fazla görüş belirtmelerine rağmen bazı öğrenciler görüş belirtememiştir. Bu durum bazı öğrencilerde sosyal bilgilerin kazandırdıklarına ilişkin görüş eksikliğinin bir göstergesidir.

Sosyal bilgilerin kazandırdıkları kategorisi kapsamında en sık tekrar edilen kod olarak “İnsan hakları bilgisi” belirmiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında insan hakları konularına yönelik ilgilerinin olduğunu bir göstergesidir. Fakat diğer açıdan

bakıldığında, “Sosyal bilgiler kavramı” ve “Sosyal bilgilerin amacı” kategorilerinde en az sıklıklardan birine sahip olan insan hakları konularının bir anda sık olarak tekrarlanması öğrenci görüşlerinde tutarsızlık olduğunu ortaya çıkarmıştır. İnsan hakları bilgisi koduna ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Eskiden haklarımızla ilgili bir şey bilmiyorduk. Bu yüzden neyin ne olduğunu anlamıyorduk. Fakat şu an daha fazla bilgi sahibiyiz” Ö17.

“Büyüklerimiz bizi hep eziyordu, haklarımızı öğrenince ezdirmiyoruz artık” Ö12.

“Sosyal bilgiler dersinde haklarımı öğrendim” Ö15.

Verilerin analizinin ardından en sık tekrar edilen kodlardan biri olarak “Coğrafya bilgisi” ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersi kapsamında, dünyaya, doğaya ve ülkemizin çeşitli özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde hangi şehirde, hangi meyvenin olduğunu öğrendim” Ö11.

“Büyüyünce bir fabrika kurduğumuzda, bacalarımızı filtreleyip, denize atmamayı öğrendim. Ayrıca doğanın önemli olduğunu öğrendim” Ö5.

En sık tekrar kodlardan biri olarak “Vatandaşlık becerileri” kodu 5 farklı öğrenci tarafından tekrarlanmıştır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde, sorumlu bir vatandaş olmak için gerekli nitelikleri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Eğer market sahibi olursam, tarihi geçmiş şeyleri vatandaşlara satmama sorumluluğum olduğunu öğrendim” Ö1.

“Sosyal bilgiler dersinde hem haklarımı, hem de sorumluluklarımı öğrendim” Ö4.

“Bu derste sorumluluklarımı ve adaleti öğrendim” Ö3.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin kazandıklarını ifade ettikleri diğer bir nitelik ise “Atatürk farkındalığı”dır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersi kapsamında Atatürk’ü daha iyi tanıdıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde Atatürk’ün ülkemize kattıklarını ve önemini daha iyi anladım” Ö8.

“Atatürk’ün ülkemize kazandırdıklarını öğrendim” Ö18.

“Bu ders bana en çok Atatürk’ü öğretti” Ö21.

Tekrar edilen diğer kodlar ise “Milli bilinç” ve “Tarih bilgisi” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin milli bilinçlerine yönelik gerekli bilgi ve duyguları kendilerine kazandırdığını ifade etmişlerdir. Diğer kategorilerde sıklıkla tekrarlanan tarih bilgisine ilişkin vurgu, bu kategoride diğerlerine göre daha az sıklıkla tekrarlanmıştır. Bu durum öğrencilerin görüşlerinin tutarlılığında sorun olduğunun bir işaretidir. Ayrıca 4 öğrencinin “Sosyal bilgilerin kazandırdıkları” kategorisine ilişkin görüş belirtmemesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda sıralanan kodlara ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde devlet malının önemli olduğunu anladım” Ö12.

“Vatanımıza sahip çıkmanın önemini anladım” Ö6.

“Sosyal bilgiler dersinde, eski tarihi öğrenerek, bugünün kıymetini anlamaya başladım” Ö9.

4.3.2. Araştırma Sürecinde Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik araştırma sürecindeki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.3.2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

Tablo 29

Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Kültürel unsurlar	14
Tarih	12
İnsan Hakları	7
Coğrafya	4
Vatandaşlık	4
Demokrasi	2
Bilim	2
Güncel olaylar	1
Toplam	46

Sosyal bilgiler kavramına ilişkin olarak elde edilen süreç verilerine bakıldığında, “Kültürel unsurlar” ve “Demokrasi” kodlarının ilk defa belirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin algılarındaki bazı eksiklikleri tamamladıklarının bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin araştırma süreci öncesinde görüş belirtememe durumunun ortadan kalkması, tüm öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına ilişkin bir fikrinin olduğunun ve bazı öğrencilerin eksikliklerini tamamladıklarının bir kanıtıdır. Kodlara ilişkin toplam frekans sayılarının artmış olması da öğrenci görüşlerinin çeşitlendiğinin ve geliştiğinin bir göstergesidir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilere bakıldığında ek sık tekrarlanan kodun “Kültürel unsurlar” olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma öncesinde “Kültürel unsurlar” kodu hiçbir öğrenci tarafından tekrarlanmamasına rağmen, süreç verilerinde ortaya çıkmış ve en sık yinelenen kod olarak öğrenci algılarında yerini almıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına yönelik algılarının geliştiğinin ve değiştiğinin somut bir göstergesidir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince aklıma kültürel mirasımız aklıma geliyor” Ö1.

“Kültürel miraslarımız ve kültürümüz aklıma geliyor. Örneğin Oğuz Kağan destanı aklıma geliyor” Ö19.

“Sosyal bilgiler denilince kültürel miras öğelerimiz aklıma geliyor. Bu derste kültürümü öğreniyorum” Ö17.

Sosyal bilgiler kavramına ilişkin olarak, süreç verileri kapsamında en sık tekrarlanan ikinci kod olarak “Tarih” belirmiştir. Bu görüşte olan öğrenciler, sosyal bilgiler kavramının doğrudan tarihi konularla ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Tarihi konular aklıma geliyor. Özellikle de savaşlar aklıma geliyor” Ö11.

“Ülkemizdeki savaşlar aklıma geliyor. Örneğin Çanakkale Savaşı aklıma geliyor” Ö5.

“Atalarımızın yaptığı savaşlar aklıma geliyor. Özellikle de I. Dünya Savaşı aklıma geliyor” Ö3.

Sıklıkla yinelenen diğer bir kod olarak ise “İnsan hakları” ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin insan haklarını içine alan bir yapıda olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Aklıma çocuklar ve hakları geliyor. Çünkü dünyada hep çocukların hakları yeniyor” Ö13.

“Sosyal bilgiler denilince haklarımı anımsıyorum” Ö2.

“Seçme ve seçilme hakkı aklıma geliyor” Ö1.

Araştırma kapsamında tekrar edilen diğer kodlardan ikisi ise “Coğrafya” ve “Vatandaşlıktır”. Öğrencilerin bir kısmı, sosyal bilgiler kavramının çeşitli coğrafi unsurlar ve süreçlerle ilgili olduğunu düşünürken diğerleri ise sosyal bilgiler kavramının vatandaşlık konularını çağrıştırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince coğrafi konular aklıma geliyor. Ülkelerin coğrafi konumlarını hatırlıyorum” Ö10.

“Türkiye’de ve dünyada yetişen ürünler aklıma geliyor” Ö11.

“Coğrafya konularını aklıma geliyor. Örneğin paralel ve meridyenler aklıma geliyor” Ö3.

“Vatandaşlık sorumluluklarım aklıma geliyor. Örneğin trafik kuralları aklıma geliyor.” Ö8.

“Sosyalleşmek ve vatandaş olup, sorumlu olmak aklıma geliyor” Ö15.

Araştırma kapsamında, son olarak tekrarlanan kodlar “Bilim” ve “Güncel olaylar” olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşe sahip öğrenciler, sosyal bilgiler kavramını bilim adamları ve mucitler ve güncel yaşanan olaylarla ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince bilim adamları ve mucitler aklıma geliyor” Ö2.

“Dünyada şu an yaşanan olaylar aklıma geliyor” Ö12.

4.3.2.2. Sosyal Bilgilerin Amacı

Tablo 30

Sosyal Bilgilerin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarihi öğretmek	14
Kültürü ve kültürel mirası tanıtmak	12
İnsan haklarını ve demokrasiyi öğretmek	10
Vatandaşlık konularını öğretmek	9
Coğrafyayı öğretmek	6
Değerleri öğretmek	2
Bilim konularını öğretmek	1
Atatürk ilke ve inkılaplarını öğretmek	1
Ekonomi konularını öğretmek	1
Toplam	56

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilere bakıldığında, “Sosyal Bilgilerin Amacı” kategorisine ilişkin olarak 9 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak, araştırma öncesinde 5 öğrenci bu kategoriye ilişkin görüş belirtmemişken, bu durumun ortadan kalkmış olması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, araştırma sürecinin başlaması ile birlikte tüm öğrencilerin sosyal bilgilerin amacına yönelik olarak bir düşünce geliştirdiğinin göstergesidir. Ayrıca, araştırma öncesi alınan verilerde göze çarpan yüzeysel ifadelerin, süreç verilerinde yerini daha somut örnekler içeren ifadelere bıraktığı görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin algılarının geliştiğinin diğer bir göstergesi olarak ön plana çıkmaktadır.

Uygulama süreci içerisinde alınan verilerde en sık tekrar edilen kod “Tarihi öğretmek” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin temel amacının tarihi olayları ve gelişmeleri öğretmek olduğunu düşünmektedirler. Sosyal bilgiler dersinin içerisinde önemli bir yere sahip olan tarih bilim dalının öğrenciler tarafından tekrarlanması doğru bir algı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler dersinin amacı tarihi öğretmektir. Yabancı ülkeler Türkiye’nin tarihini bazen yanlış anlatıyor, fakat biz sosyal bilgiler dersine girince Türk tarihini daha iyi anlıyoruz” Ö18.

“Tarihi olayları öğrenmemizi amaçlıyor. Örneğin I. Dünya Savaşını” Ö3.

“Sosyal bilgiler dersi, tarihimizi öğrenmemizi sağlar. İpek Yolu’nda Türkleri öğrenmemizi sağlar” Ö6.

Araştırmanın süreç verileri kapsamında en sık tekrar edilen ikinci kod “Kültürü ve kültürel mirası tanıtmak” olarak belirmiştir. Bu görüşte olan katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin kültürümüzü ve kültürümüzün çeşitli bileşenlerini bize öğretmeyi amaç edindiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi kültürel mirasımızı öğretmeyi amaçlar. Destanlarımızı öğretir bize” Ö10.

“Kültürel mirası bize öğretmeyi amaçlamaktadır” Ö6.

“Sosyal bilgiler dersi Türk kültürünü bize öğretmek ister” Ö1.

Araştırma kapsamında sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod olarak “İnsan haklarını ve demokrasiyi öğretmek” belirmiştir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin bireylere haklarını ve demokrasiyi öğretmeyi amaçladığını düşünmektedir. Bu görüşte olan katılımcılar şu şekilde düşünmektedir:

“Bize haklarımızı öğretmeyi amaçlar. Günlük hayatta kendimizi ezdirmemeyi öğretir” Ö12.

“Sosyal bilgiler dersinde haklarımızı öğrenmemiz amaçlanır. Tüketici haklarını öğreniriz. Hak ve sorumluluklarımızı öğrettiği için önemlidir” Ö8.

“Sosyal bilgiler dersi bize, büyüdüğümüzde haklarımızı korumamız gerektiğini öğretmeyi amaçlar” Ö21.

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilerde, “Sosyal Bilgilerin Amacı” kategorisine ilişkin ortaya çıkan diğer bir kod “Vatandaşlık konularını öğretmek”tir. Bu doğrultuda düşünen öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin temel amacının bireyleri vatandaşlık bilgisi ve becerileriyle donatmak olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Dersin amacı, vatandaş olarak bize haklarımızı ve sorumluluklarımızı öğretmektir” Ö18.

“Sosyal bilgiler dersi, haklarımızı kullanmayı ve sorumluluklarımızı yerine getirmemizi sağlar” Ö10.

“Bu ders, devlete vergi vermeyi, erkeklerin askerlik görevini yapmasını öğretiyor” Ö12.

Uygulama sürecinde sıklıkla tekrarlanan kodlardan biri de “Coğrafyayı öğretmek”tir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin coğrafi konuları ve özellikleri bireylere aktarmayı temel amaç edindiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını öğretmeyi amaçlar. Ülkelerin ve şehirlerin nerelerde olduğunu bize öğretir” Ö7.

“Bu derste coğrafyayı öğreniriz. Bize yetişen meyve sebzeleri öğrettiği için önemlidir. Ayrıca ekvator gibi şeyleri de bize öğretir” Ö11.

“Kendi ülkemizin özellikleri yanında başka ülkelerin özelliklerini de öğretmeyi amaçlar” Ö18.

Araştırma kapsamında son olarak, “Sosyal Bilgilerin Amacı” kategorisine yönelik olarak ortaya çıkan kodlar, “Değerleri öğretmek”, “Bilim konularını öğretmek”, “Atatürk ilke ve inkılaplarını öğretmek” ve “Ekonomi konularını öğretmek” olarak belirmiştir. Sıralanan bu kodlar sıklık düzeyi az olsa da öğrencilerin farklı görüşlerini yansıtmaları açısından önemli görülmektedir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Sosyal bilgiler vatanseverlik değerini öğrenmemizi amaçlar” Ö3.

“Bu ders, farklı bilim insanlarını tanımamızı amaçlıyor” Ö9.

“Atatürk’ü ve ilkelerini tanıtmayı amaçlıyor” Ö18

“Sosyal bilgiler dersi, ekonomi konularını öğrenmemizi amaçlar” Ö21.

4.3.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar

Tablo 31

Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Dersten oldukça memnunum	12
Sınıf içindeki ses düzeyi	2
Grupla öğrenme	2
Gruplar arası kopya	2
Söz hakkı almadan konuşma	2
Grupla çalışma	1
Toplam	21

Araştırma sürecinde elde edilen verilere bakıldığında, “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar” kategorisine ilişkin olarak 6 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma öncesi verilerinde, “Düz anlatım”, “Ezberci anlayış”, “Sıkıcı ders süreci”, “Otoriter öğretmen” ve “Söz hakkı verilmemesi” gibi kodların sıklıkla yinelandığı görülmüştü. Süreç verilerinde ise bu kodların tekrarlanmadığına ulaşılmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler dersinde öğrenciler tarafından seilmeyen birçok etkenin ortadan kalktığının bir kanıtıdır. Böylece sosyal bilgiler dersinde, araştırma süreciyle birlikte öğrencilerin daha rahat ve bireysel olarak öğrenmelerini sürdürdüğü söylenebilir.

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilere bakıldığında ise 6 farklı kodun belirdiği görülmektedir. Belirtilen kodlar detaylı olarak incelendiğinde, öğrenciler tarafından belirtilenlerin birçoğunun öğrencinin öğrenmesine, derse karşı algısına ve ilgisine zarar vermediği, sadece öğrencilerin düz anlatım yöntemi ve otoriter bir sınıf yönetiminden, bireysel ve grupla öğrenmelerin yaşandığı, demokratik bir sınıf ortamının sağlandığı bir sürece geçiş yüzünden farklılıkları sorun olarak algıladıklarına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan kod olarak “Dersten oldukça memnunum” ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde sınıfın çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde herhangi bir sorun yaratan durum olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, uygulanan ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama sürecinde birçok memnuniyetsizlik yaratan durumu ortadan kaldırdığının göstergesidir. Öğrenciler, özellikle derste birçok öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılmasından ve etkinlik yapılmasından oldukça memnun olarak gözükmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Kendim bir şeyler yaptığım için dersi seviyorum. Ayrıca derste birçok etkinlik yaptık özellikle bunları çok sevdim. Örneğin Ayşe’nin anısı diye bir hikâye vardı onun sorularını cevapladık. Metehan’ı, Fatih Sultan Mehmet’i ve Atatürk’ü canlandırdık.” Ö10.

“Dersi seviyorum ve zaman çok çabuk geçiyor. Derste örneğin Metehan’ı canlandırdık, bilgi kâğıtlarımıza çalışarak, arkadaşlarımıza, grubumuza anlattık. Oldukça zevkliydi” Ö21.

“Etkinlik yaptığımız için dersi çok seviyorum. Her şeyi seviyorum. Örneğin bize bir problem verildi. Biz onu kendi notlarımızdan ve internetten araştırdık. Sonra onunla ilgili poster tasarladık” Ö9.

“Oldukça memnunum. Sevmediğim bir yönü yok. İpek Yolu’ndaki tüccarlarla ilgili hikâye bile yazdık ” Ö16.

“Derste sevmediğim bir şey yok çünkü birçok etkinlik yapıyoruz. Örneğin tarih şeridi yaptık, doğru yanlış yarışmaları yaptık, Orta Asya’daki Türklerin iklim şartlarını, giydikleri kıyafetleri, barındıkları yerlere ilişkin sorunları çözdük” Ö18.

Araştırma kapsamında ulaşılan, öğrencilerin derste hoşlanmadıkları noktalara bakıldığında ilk olarak “Sınıf içindeki ses düzeyi” ve “Grupla öğrenme” kodları karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, ters yüz edilmiş sınıf modelinde sınıftan çok fazla ses çıktığından ve grupla çalışırken öğretmenin bilgi aktarıcı değil, rehberlik edici rolünden şikâyet etmektedirler. Bu durum, araştırma öncesinde işlenen sosyal bilgiler dersinin bir yansımasıdır. Düz anlatım yoluyla ve otoriter bir sınıf yönetimi anlayışıyla işlenen dersler, öğrencilerin yeni duruma farklı yaklaşımlarına neden olmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin temeline inildiğinde, belirttiklerinin bir sorundan ziyade öğrenciyi aktif kılan bir süreç alışmanın belirtileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Biz grup etkinliği yaptığımızda çok ses çıkıyor. Ben bundan hoşlanmıyorum” Ö18.

“Grupla çalışıyoruz ya hani, öğretmenimiz hiçbir şey söylemiyor bize, cevaplarını. Ben bunu sevmiyorum” Ö1.

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilere bakıldığında, “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar” kategorisine ilişkin olarak beliren diğer kodlar “Gruplar arası kopya”, “Söz hakkı almadan konuşma” ve “Grupla çalışma” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bazı öğrenciler grup çalışması yapılırken farklı gruptan arkadaşlarının kendi çalışmalarını gizlice incelediklerini ifade etmiş, bazıları arkadaşlarının söz hakkı almadan konuşmalarını belirtmiş, bir kişi ise grupla çalışmaya uyum sağlamada güçlük yaşayabildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Grupla çalışırken, gelip bakıyorlar. Ben de bunu sevmiyorum” Ö10.

“Parmak kaldırmadan konuşulmasını sevmiyorum” Ö11.

“Hani grupta bilgi kâğıtlarıyla birlikte çalışıyoruz ya ben o grupta utaniyorum. Buna alışık değilim” Ö6.

4.3.2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler

Tablo 32

Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
İstediğim bir şey yok	10
Gezi yapılmalı	9
Canlandırma yapılmalı	1
Yarışmalar arttırılmalı	1
Toplam	21

Araştırma kapsamında, uygulama sürecinde elde edilen verilere bakıldığında, araştırma öncesi alınan verilerden oldukça farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin algılarındaki değişimin somut bir göstergesidir. Uygulama süreciyle birlikte, araştırma öncesinde “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler” kategorisine ilişkin en sık olarak tekrarlanan “Etkinlik yapılması” kodunun ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen araştırma sürecinin öğrenci merkezli bir yapıda olduğunu desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarının da bir göstergesidir.

Öğrencilerin uygulama sürecindeki görüşleri incelendiğinde, “Otoriter tavrın engellenmesi”, Teknoloji desteği sağlanması”, Öğrenci düzeyine göre hareket edilmesi”, “Söz hakkı verilmesi” ve “Oyun oynatılması” kodlarının da ortadan kalktığı görülmektedir. Tüm bu veriler yukarıda değinilen durumu desteklemektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen araştırma sürecinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içine yansımaya olanak tanıdığı öğrencilerin görüşleri neticesinde anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretmenin otoriter tavrından uzaklaştırıldığı, sınıf içi teknoloji desteğinin sağlandığı, öğrencilerin söz hakkını rahatça alabildikleri ve oyun oynayabildikleri bir ortamın oluşturulması öğrencilerin derste yapılmasını istedikleri noktaları da azaltmıştır. Ayrıca uygulama süreciyle öğrencilerin görüş belirtememe durumunun ortadan kalkması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin, uygulama sürecinde “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler” kategorisine ilişkin olarak en sık tekrarladıkları kod “İstediğim bir şey yok” olarak belirmiştir. Bu bulgu, uygulama sürecinin öğrencilerin isteklerine uygun olarak devam ettirildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu görüşü savunan öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“İstediğim bir şey yok. Her şey iyi bence öğretmenim” Ö19.

“Dersi seviyorum öğretmenim. Yapılmasını istediğim bir şey yok” Ö7.

“Derste her şeyi yapıyoruz” Ö8.

Öğrencilerin en sık olarak tekrarladıkları ikinci kod ise “Gezi yapılması” olarak belirmiştir. Öğrenciler, sınıf içi süreçte yapılmasını istenilenler yerine getirildiği için uygulama sürecinde okul dışına çıkma isteklerini dile getirmişlerdir. Fakat okul dışına çıkma süreci hem il Milli Eğitim Müdürlüğü, hem okul, hem de veli izinlerini gerektiren bir durum olduğu için gerçekleştirilmesi ve planlanması uzun bir süreç gerektirmektedir. Bu koda ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Her şey güzel ama bir de gezi yapılırsa iyi olur” Ö1.

“Ben son olarak derste gezi yapılmasını istiyorum” Ö12.

“Gezi yapılınsın. Ankara’da bir yere gidelim” Ö10.

Derste yapılmasına ilişkin olarak birer kez tekrarlanan diğer kodlar ise “canlandırma yapılmalı” ve “Yarışmalar arttırılmalı” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, ders sürecinde kendilerinin de aktif bir şekilde katılımlarını sağlayacak bir canlandırmanın yapılmasını ve oldukça zevk aldıkları gözlenen yarışmaların arttırılmasını istemektedirler. Bu durum, öğrencilerin ders işleniş sürecinin ve eksik olarak gördükleri durumların farkında olduklarının bir göstergesidir. Bu kodlara ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Derste tiyatro yapılmasını istiyorum. Bence tek eksik bu” Ö4.

“Derste yarışmaların çoğaltılmasını istiyorum. Ben yarışmaları çok seviyorum” Ö18.

4.3.2.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler

Tablo 33

Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mutlu olma	17
Heyecanlı hissetme	2
Meraklı hissetme	1
Rahat hissetme	1
Toplam	21

Araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen veriler incelendiğinde, “Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler” kategorisine ilişkin olarak 4 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlara bakıldığında ise araştırma öncesinde elde edilen verilerden dikkate değer farklılıklar ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından araştırma öncesinde tekrarlanan “Sıkılma”, “Korkma” ve “Baskı Hissetme” kodlarının araştırma süreciyle birlikte ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler ders sürecinin ters yüz edilmiş sınıf modeliyle birlikte öğrencinin ilgisini çeken ve kendini rahat hissetmesini sağlayacak bir şekilde düzenlendiğinin kanıtıdır.

Araştırma öncesinde, düz anlatım yoluyla işlenen ve öğretmenin sadece aktarıcı rolünü üstlendiği dersler sebebiyle, öğrenciler derste kendilerini sıkılmış olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenin tek bilgi aktarıcı rolünden dolayı derste çekingen davrandıklarını, yazı yazma ve ezber yapma gibi nedenlerden dolayı kendilerini baskıda hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırma süreciyle birlikte yerini öğretmenin rehber olarak davrandığı, yapılandırmacı anlayışa uygun, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin işe koşulduğu bir sürece bırakmıştır.

Tüm bunları destekleyen bir şekilde, araştırma sürecinde bu kategoriye ilişkin en sık tekrarlanan kod olarak “Mutlu olma” ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kendilerini sosyal bilgiler dersinde farklı nedenlerden dolayı mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Etkinliklerde iyi yönlendirildiğimiz için kendimi mutlu hissediyorum” Ö21.

“Bu derste kendimi mutlu hissediyorum. Çünkü neredeyse her derste yarışma ve etkinlik yapıyoruz” Ö5.

“Genel olarak mutlu hissediyorum. Çünkü etkinlikler çok güzel” Ö18.

“Eski Türk tarihini öğrendiğim için kendimi bu derste mutlu hissediyorum” Ö20.

Araştırma kapsamında tekrarlanan diğer kodlar “Heyecanlı hissetme”, “Meraklı hissetme” ve “Rahat hissetme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, kendilerini sosyal bilgiler ders sürecinde yapılanlar nedeniyle heyecanlı, meraklı ve rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen ders sürecinin öğrencilere uygun bir şekilde devam ettirildiğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersini çok sevdiğim için çok heyecanlanıyorum. Özellikle de etkinliklerden dolayı” Ö19.

“Etkinlik yapıyoruz bu yüzden kendimi meraklı hissediyorum” Ö11.

“Etkinlikler yapıldığı için bu derste kendimi rahat hissediyorum” Ö15.

4.3.2.6. Sosyal Bilgiler Dersinin Kazandırdıkları

Tablo 34

Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarih bilgisi	13
İnsan hakları bilgisi	9
Kültür bilgisi	7
Vatandaşlık becerileri	6
Değerleri benimseme	6
Coğrafya bilgisi	3
Bilim konuları bilgisi	3
Demokrasi bilgisi	3
Atatürk farkındalığı	2
Toplam	52

Sosyal bilgiler dersinin kazandırdıklarına yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, en sık tekrarlanan kodun “Tarih bilgisi” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veri, öğrencilerin “Sosyal bilgiler kavramı” ve “Sosyal bilgiler dersinin amacı” kategorileriyle tutarlılık sergilemektedir. Araştırma öncesi verilerde, sosyal bilgilerin kazandırdıkları ile sosyal bilgiler kavramı ve sosyal bilgilerin amacı arasında bir tutarlılık görülmezken, bu durum araştırma sürecinin başlamasıyla farklılaşmıştır. Öğrenciler bu üç kategoride de tarih vurgusunu sıklıkla ifade etmişlerdir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerde dikkat çeken diğer bir nokta ise kodların tekrarlanma sıklığının artmasıdır. Bu durum, öğrencilerin algılarının geliştiği ve farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin görüş belirtememe durumunun araştırma süreciyle ortadan kalkması, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersi algısını geliştirmede etkili olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler Dersinin Kazandırdıkları” kategorisine ilişkin uygulama sürecinde elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin en sık olarak “Tarih bilgisi” kodunu tekrarladıkları görülmüştür. Bu durum, hem uygulama sürecinde bir tarih

konusunun işlenmesi, hem de tarih konularının sosyal bilgiler öğretim programında yoğun olarak yer almasından kaynaklanmaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Tarihimizi öğrendim bu derste. Çünkü bu derste öğrenmezsek, başkaları gelip yanlış şekilde bize tarihimizi öğretebilir” Ö12.

“Tarihle ilgili birçok şey öğrendim, bana bunu kazandırdı. Özellikle İslamiyet dönemi tarihi ile ilgili daha çok şey öğrendim” Ö18.

“Bu ders bize tarihimizi öğretti. Böylece biz de tarihimize değer vermeye başladık” Ö21.

Bu kategori kapsamında en sık tekrarlanan diğer bir kod ise “İnsan hakları bilgisi” olarak belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin kendilerine insan haklarına ilişkin birçok şeyi öğrettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi bana haklarımı korumayı öğretti” Ö17.

“Bu ders bana haklarımı öğretti. Örneğin; eğitim hakkımı, oyun oynama hakkımı bu derste öğrendim” Ö12.

“Sosyal bilgilerde insan haklarını öğrendim. Böylece kimsenin kimseye kul ve köle olmaması gerektiğini anladım” Ö20.

Sıklıkla tekrar edilen diğer kodlardan biri olarak ise “Kültür bilgisi” ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin özellikle ulusal kültüre ilişkin çeşitli bilgiler kazandırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Bu derste, Türkler geçmişte nasıl ve ne şartlarda yaşamışlar bunu öğrendim” Ö9.

“Sosyal bilgiler dersinde tarihi eserleri öğrendim” Ö10.

“Kültürel miras öğelerimizi bu ders sayesinde öğrendim” Ö13.

Araştırma kapsamında aynı tekrarlanma sıklığına sahip kodlar “Vatandaşlık becerisi” ve “Değerleri benimseme” olarak belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde çeşitli vatandaşlık bilgisi ve becerilerini kazandıklarını, aynı zamanda birçok değeri öğrenerek buna uygun olarak davranış sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kodlara ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Bir gün marketteydim. Tam çıkarken kasanın orada bir yaşlı kadın ve çocuk vardı. Yaşlı kadının birkaç tane ürünü vardı, çocuğun ise sadece bir tane çikolatası vardı. Sonra çocuk

yaşlı kadına yer verdi. Yaşlı kadın çıktıktan sonra kasiyer çocuğa kızdı neden yer veriyorsun diye. Bu şekilde kasiyerin kötü biri olduğunu anladım bir vatandaş olarak. Bu yüzden, sosyal bilgiler bana vatandaş olmayı öğretti” Ö9.

“Sosyal bilgiler dersi sorumluluklarımı öğretti. Artık yatağımı düzenliyorum. Derslerime çalışıyorum. Derse geç kalmıyorum” Ö10.

“Sosyal bilgiler dersinde vatansever biri olmayı öğrendim” Ö3.

“Turistlere ürünlerimizi pahalya satmamayı, dürüst davranmamız gerektiğini öğretti” Ö15.

Araştırma kapsamında beliren diğer kodlar ise “Coğrafya bilgisi”, “Bilim konuları bilgisi”, “demokrasi bilgisi” ve “Atatürk farkındalığı” olarak ortaya çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Bu derste coğrafyaya ilişkin şeyler öğrendim. Örneğin; Güneş’in daha çok ekvatora vurduğunu, başlangıç meridyeninin Greenwich’ten geçtiğini öğrendim” Ö13.

“Sosyal bilgilerde coğrafyayı öğrendim. Sebzeler ve meyvelerin yetiştikleri yerleri öğrendim” Ö11.

“Günümüzdeki ve eskiden yapılan icatlar ve mucitlerini öğrendim” Ö5.

“Sosyal bilgiler sayesinde bilim insanlarını öğrendim” Ö8.

“Bu derste, sınıf temsilcisi, okul temsilcisi seçtik. Oy kullanmayı öğrendim. Kısacası demokrasiyi anladım” Ö21.

“Sosyal bilgiler dersinde Atatürk’ün Türk tarihine verdiği önemi kavradım” Ö18.

4.3.3. Araştırma Süreci Sonunda Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma süreci sonunda çalışma grubundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece çalışma grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik araştırma süreci sonundaki algılarının durumu net bir şekilde ortaya konulmak istenmiştir.

4.3.3.1. Sosyal Bilgiler Kavramı

Tablo 35

Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Tarih	17
Kültürel unsurlar	11
Coğrafya	10
İnsan Hakları	7
Vatandaşlık	4
Ekonomi konuları	4
Demokrasi	3
Atatürk bilinci	3
Bilim	1
Toplam	60

Sosyal bilgiler kavramına ilişkin olarak araştırma süreci sonunda elde edilen verilere bakıldığında farklı 9 kodun belirdiği görülmektedir. Öğrenciler, “Sosyal Bilgiler Kavramı” kategorisine ilişkin olarak en yüksek frekans değerine sahip veriyi araştırma sonucunda vermişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının geliştiğinin bir göstergesidir. Araştırma öncesinde, yoğunlukla tarih kodunu tekrarlayan öğrenciler, araştırma sonucunda tarih kodunun yanında birçok kodu da sıklıkla tekrarlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler kavramına yönelik algılarının çeşitlendiğinin bir kanıtıdır. Ayrıca araştırma öncesinde beliren öğrencilerin görüş belirtememe durumu, araştırma süreci verilerinde olduğu gibi araştırma sonucunda da belirmemesi öğrenci algılarındaki değişimin diğer bir göstergesidir.

Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan kod olarak “Tarih” ön plana çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler kavramının doğrudan tarihi konularla ilgili olduğunu düşünmektedirler. Öğretim programında da tarih konularının yayılım alanı düşünüldüğünde, öğrencilerin görüşleri doğru bir noktayı işaret etmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince, tarihimiz ve savaşlarımız aklıma geliyor” Ö9.

“Tarihi konuları anımsıyorum. Örneğin; I. Dünya Savaşı aklıma geliyor” Ö3.

“Bu derste tarihi hatırlıyorum. İlk Müslüman Türk devletleri aklıma geliyor” Ö12.

“Tarihi konular aklıma geliyor. Özellikle de İslamiyet’in doğuş ve yayılış tarihini hatırlıyorum” Ö8.

En sık tekrar edilen ikinci kod olarak ise “Kültürel unsurlar” belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin doğrudan kültür ve kültürel unsurlarla ilgili olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, öğrencilerin sadece tarih koduna saplanıp kalmadıklarını, aynı zamanda sosyal bilgiler kavramının kültürel alanı da kapsadığını ifade etmeleri açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Eskiden yaşayan insanlar hangi eşyaları ve nasıl kullandılar. Sosyal bilgiler denilince ilk olarak bunlar aklıma geliyor” Ö18.

“Eskiden günümüze kadar ulaşmış olan Türklere ait eserler aklıma geliyor” Ö12.

“Kültürel miras öğelerimiz aklıma geliyor. Müzede korunan eşyalar ve Oğuz Kağan gibi destanları hatırlıyorum” Ö19.

“Tarihi eserlerimiz aklıma geliyor. Kültürel miras öğelerimizi hatırlıyorum” Ö3.

Kültürel unsurlar kodunun ardından sıklıkla tekrar edilen diğer bir kod ise “Coğrafya”dır. Öğrenciler, sosyal bilgiler kavramına yönelik görüşlerinde coğrafya kodunu da sıklıkla tekrarlamışlardır. Bu bulgu, coğrafi konuların sosyal bilgiler dersi içinde öğrencilere göre önemli bir yer kapladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Coğrafi konular aklıma geliyor. Örneğin; ekvator, meridyen, paralel aklıma geliyor” Ö15.

“Dünya’da ve Türkiye’de yetişen sebze ve meyveler aklıma geliyor” Ö11.

“Sosyal bilgiler denilince aklıma Türkiye’de yaşanan iklimler geliyor” Ö10.

Araştırma kapsamında tekrar edilen diğer kodlardan ikisi ise “İnsan hakları” ve “Vatandaşlık” olarak belirmiştir. Öğrenciler, insan hakları ve vatandaşlık konularının sosyal bilgileri anımsattığını ifade ederek doğru bir yönelim göstermişlerdir. Nihai amacı demokratik toplum için vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin, insan hakları ve vatandaşlık konularını içerdiğinin öğrenciler tarafından da belirtilmesi, öğrencilerin dersin içeriğine yönelik farkındalık kazandıklarının bir göstergesidir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince insan hakları aklıma geliyor. Örneğin; yaşama hakkımız aklıma geliyor” Ö2.

“Dünyadaki haklarımız aklıma geliyor” Ö21.

“Vatandaşlık konuları aklıma geliyor. Nasıl bilinçli bir vatandaş olunur bunu hatırlıyorum” Ö18.

“Vatandaş olarak tüketici haklarımız aklıma geliyor” Ö17.

Araştırma süreci sonucunda elde edilen verilerin analizinin ardından ortaya çıkan diğer kodlar ise “Ekonomi konuları”, “Demokrasi”, “Atatürk bilinci” ve “Bilim”dir. Öğrenciler, yukarıda belirtilen ve sıklıkla tekrarlanan kodlara ek olarak 4 farklı kod daha ifade etmişlerdir. Sonuç verilerinde sosyal bilgiler kavramına yönelik dikkat çeken bir nokta olarak “Ekonomik konular” ve “Atatürk bilinci” kodlarının ortaya çıkması gösterilebilir. Bu bulgu, öğrenci algılarının araştırma sürecinde elde edilen verilerden sonra da gelişme gösterdiğinin bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin bu kodlara ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Sosyal bilgiler denilince ekonomi ile ilgili konular aklıma geliyor” Ö15.

“Ekonomi ile ilgili konuları hatırlıyorum. Örneğin; İpek Yolu’ndaki ticaret aklıma geliyor” Ö8.

“Sosyal bilgiler bana demokrasiyi anımsatıyor. Seçme ve seçilme hakkı aklıma geliyor” Ö1.

“Atatürk ilke ve İnkılapları aklıma geliyor” Ö17.

“Bilim adamları aklıma geliyor” Ö13.

4.3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı

Tablo 36

Sosyal Bilgiler Dersinin Amacına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Kültürü ve kültürel mirası tanıtmak	15
Tarihi öğretmek	14
Vatandaşlık konularını öğretmek	8
İnsan haklarını ve demokrasiyi öğretmek	7
Atatürk ilke ve inkılaplarını öğretmek	6
Coğrafyayı öğretmek	4
Bilim konularını öğretmek	4
Değerleri öğretmek	3
Ekonomi konularını öğretmek	2
Toplam	63

Araştırmanın uygulama sonunda alınan verilerine bakıldığında, “Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı” kategorisine ilişkin olarak 9 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kodlar öğrenciler tarafından sıklıkla tekrarlanmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırma öncesi ve araştırma süreci verileriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin algılarındaki gelişim ve değişim net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, araştırma öncesinde kodlara ilişkin yüzeysel ifadeler belirten öğrencilerin, araştırma süreci ve araştırma sonu verilerinde fikirlerini temellendirdikleri görülmüştür. İkinci olarak, öğrenciler tarafından araştırma öncesi verilerinde görüş belirtememe durumu, hem araştırma sürecinde elde edilen verilerde, hem de araştırma süreci sonu verilerinde ortaya çıkmamıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin amacına yönelik algılarındaki gelişimin önemli bir göstergesidir. Son olarak ise, öğrenciler araştırma sonunda elde edilen verilerde, araştırma sürecine göre daha sıklıkla kodları tekrarlamışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin araştırma süreci sonuna kadar algılarında gelişimin ve değişimin yaşandığının bir kanıtı olarak yorumlanabilir.

Kategori kapsamında en sık tekrarlanan kod “Kültürü ve kültürel mirası tanıtmak” olarak belirmiştir. Bu kod kapsamında görüş bildiren öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin kendilerine kültürlerini ve kültürel alan içinde bulunan çeşitli eserleri tanıttığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Türklerin giyimlerini, kuşamlarını bize öğretmeyi amaçlıyor” Ö13.

“Sosyal bilgiler, yöresel yemeklerimizi bize öğretmeyi amaçlıyor” Ö11.

“Tarihi eserlerin nerelerde olduklarını ve geçmişten günümüze kadar nasıl geldiğini bize aktarmaya çalışıyor” Ö9.

“Bu ders bize tarihi ve kültürel miras öğelerimizi bize öğretmeyi amaçlıyor” Ö3.

Araştırmada sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod olarak ise “tarihi öğretmek” belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin önemli amaçlarından birinin kendilerine tarihini öğretmeleri olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Yabancı ülkelerin Türk tarihini anlattığı gibi değil de doğru olan tarihimizi öğrenmemizi amaçlıyor” Ö18.

“Eski Türk devletlerinin yaşadıkları mücadeleleri ve zorlukları bize öğretmeyi amaçlıyor”
Ö17.

“Tarihimizi öğretmeyi amaçlıyor. Örneğin, ülkelerin Kavimler Göçü ’ne uğradıklarını öğretiyor” Ö15.

Araştırma kapsamında “Vatandaşlık konularını öğretmek”, “İnsan haklarını ve demokrasiyi öğretmek” ve “Atatürk ilke ve inkılaplarını öğretmek” de beliren kodlardan bazılarıdır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler sosyal bilgiler dersinin kendilerine temel vatandaşlık bilgisini kazandırdığını, insan haklarını ve demokrasiyi öğrettiğini ve Atatürk’ün hayatını ve fikri yapısını kavratmışlardır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Daha sorumlu bir Türk vatandaşı olmayı bize anımsatıyor” Ö5.

“Büyüyünce bizim bir vatandaş olarak neler yapmamız gerektiğini bize öğretmeyi amaçlıyor. Ayrıca bize etkin vatandaş olmayı öğretiyor” Ö16.

“Seçme ve seçilme hakkını bize öğretmeyi amaçlıyor” Ö8.

“Atatürk’ün yaptığı yenilikleri bize öğretmeyi amaçlıyor” Ö17.

“Atatürk’ün sosyal bilgilere ve Türk tarihine verdiği önemi bize öğretmeyi amaçlıyor”
Ö18.

Araştırma kapsamında beliren son kodlar ise “Coğrafyayı öğretmek”, “Bilim konularını öğretmek”, “Değerleri öğretmek” ve “Ekonomi konularını öğretmek” olarak belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin amacıyla ilgili son olarak, dersin coğrafya bilgisini kazandırmayı, mucitleri ve icatları öğretmeyi, çeşitli değerleri benimsetmeyi ve ekonomiye ilişkin bilgiler vermeyi amaçladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi dünyanın farklı noktalarına nasıl gideceğimizi gösteriyor. Uçakların nasıl yön bulduğunu gösteriyor. Coğrafya ile ilgili bilgileri öğretmeyi amaçlıyor” Ö15.

Eski bilim insanlarının yaptıkları icatları ve bu icatların bizi hayatımıza verdiği kolaylıkları anlatmayı amaçlıyor” Ö18.

“Bize iyilik yapmayı ve dürüstlüğü öğretiyor” Ö6.

“Bize devletlerin arasındaki ticareti öğreterek, ekonomi bilgisi kazanmamızı sağlıyor”
Ö19.

4.3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar

Tablo 37

Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlara İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Dersten oldukça memnunum	15
Üst düzey düşünme becerilerine kullanma	3
Sınıf içindeki ses düzeyi	2
Gruplar arası kopya	1
Toplam	21

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, “Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşlanılmayanlar” kategorisine ilişkin olarak 4 farklı kodun belirdiği görülmüştür. Araştırma öncesi, araştırma süreci ve araştırma sonu elde edilen bulgular karşılaştırıldığında bulgular arasında önemli farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma öncesinde, etkinlik azlığından, otoriter sınıf yönetiminden ve söz hakkı alamamaktan şikâyet eden öğrenciler, araştırma süreci verilerinde bunları tekrarlamamıştı. Araştırma sonu elde edilen verilere bakıldığında da öğrencilerin memnuniyet düzeyinin araştırma süreci verilerine göre daha da arttığı ve derse yönelik daha az olumsuz unsur belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, araştırma sürecinin sonunda neredeyse öğrencilerin derse yönelik hiçbir şikâyetinin kalmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, “Sosyal bilgiler dersinde hoşlanılmayanlar” kategorisine ilişkin olarak belirtilen kod sayısının azalması da bu savın önemli destekçisidir.

Araştırma kapsamında, en sık tekrarlanan kod olarak “Dersten oldukça memnunum” kodu ön plana çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun derse ilişkin herhangi bir sorun gözlemlemediklerinin bir kanıtıdır. Bu kategoriye ilişkin görüş bildiren öğrenciler, ders sürecinde herhangi bir sorun olmadığını ve her şeyin istek ve ilgilerine uygun olarak devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin oldukça zevkli hale geldiğini ve özellikle farklı etkinliklerle dersten oldukça keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Tarih şeridi yaptık, Nesi var? adlı oyunu oynadık. Tiyatro yaptık. Bunları yapmak hem eğlenceli oluyor, hem de hafızamızdaki bilgileri daha çok zorluyoruz. Böylece daha iyi anlıyoruz” Ö18.

“Farklı kılık, kıyafetleri giyerek tiyatro yapıyoruz. Böylece adeta gerçekmiş gibi daha fazla zihinde kalıyor” Ö9.

“Çeşitli konularla ilgili yarışmalar yaptık. Bundan memnunum çünkü yarışma heyecanlı, içinde rekabet var. Bu yüzden dersi seviyorum” Ö17.

“Dersten her şeyden memnunum. Etkinlikleri seviyorum. Örneğin; Tekirdağ’daki arkadaşlarımızla kültürel miras konusunda mektuplaştık. Böylece arkadaşlarımızdan kültürel miraslarımızı öğrendik” Ö19.

Araştırma kapsamında tekrarlanan diğer bir kod ise “Üst düzey düşünme becerilerini kullanma” olarak ortaya çıkmıştır. Bu açıdan düşünen öğrenciler, kendilerinin tasarlamaları istenilen “tarih şeridi” ve “nesi var?” etkinliklerinde çeşitli görevleri yerine getirmeyi ve düşünme becerilerini kullanmayı bir sorun olarak görmüşlerdir. Aslında bu durum, öğrencilerin yeni bir öğretim sürecine uyum sağlamanın son şikâyetleri olarak değerlendirilebilir. Gözlem bulgularında da sunulacağı üzere, tüm öğrenciler öğretim süreci ve etkinliklere aktif bir şekilde dâhil olmuşlardır. Eylem grubu üyelerinin kararıyla bu durumun bir sorun olarak algılanamayacağı, sadece bazı öğrencilerin etkinliklere biraz daha geç alıştığı şeklinde yorumlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kodlara ilişkin öğrencilerin görüşleri şöyledir.

Tarih şeridinde biraz zorlandım. Eşleştirmem gereken birçok şey vardı, biraz karmaşıktı” Ö10.

Eşleştirme ve Nesi Var? Etkinliklerinden çok hoşlanmadım. Çünkü bunlarda bazı şeyleri bilmiyordum” Ö8.

Bu derste her şeyi seviyorum. Sadece tarih şeridi etkinliği biraz karmaşık geldi” Ö9.

Sosyal bilgiler ders sürecinde hoşlanılmayanlar unsurlara ilişkin olarak tekrarlanan diğer kodlar “Sınıf içindeki ses düzeyi” ve “Gruplar arası kopya” olarak belirmiştir. Bu görüşlere sahip öğrenciler, grup etkinlikleri sırasında grup üyelerinin birbirleriyle görüşmelerini bir sorun olarak algılamışlardır. Ayrıca, bir öğrenci de grupla çalışırken diğer gruptan arkadaşının kendi grubuna baktığını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerin aslında ders sürecine değil de kendi alışkanlıklarını değiştirme direncine yönelik şikâyetle bulundukları söylenebilir. Çünkü öğrenciler, ne ders sürecinin niteliği, ne etkinliğin azlığı, ne de otoriter sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir şikâyetle bulunmamışlardır.

Öğrencilerin sorun olarak gördüğü durumlar sadece aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir sürece uyum aşamasıdır. Eylem grubunun da kararıyla bu durumun bir sorun olarak algılanamayacağı ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Tarih şeridi tasarlarlarken, sınıftan ses çıkmasından hoşlanmadım” Ö6.

“Grupla çalışırken arkadaşlarımın bana bakmasını pek sevmedim. Sadece bundan rahatsız oldum. Yoksa dersi ve etkinlikleri seviyorum” Ö21.

4.3.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler

Tablo 38

Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
İstediğim bir şey yok	15
Gezi yapılmalı	3
Canlandırma yapılmalı	3
Toplam	21

Araştırma sonucunda, “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılması Gerekenler” kategorisine ilişkin elde edilen verilere bakıldığında, 3 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılmasını istedikleri herhangi bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, aktif öğrenme ortamının öğrencilerin ilgilerine ve isteklerine cevap verdiğinin bir kanıtıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin görüşmelerde belirttikleri istekleri titizlikle dikkate alınmış, öğretim süreci bu doğrultuda planlanmış ve bu durum da öğrencilerden alınan araştırma sonucu verilerinde karşılığını bulmuştur.

Uygulama sürecinin sonunda elde edilen verilerde en sık tekrar edilen kod olarak “İstediğim bir şey yok” karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren öğrenciler, ders sürecine ilişkin olarak yapılmasını istedikleri herhangi bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kodun sıklıkla tekrarlanması, araştırma öncesi öğrencilerin dile getirdiği birçok isteğin araştırma sürecinde ters yüz edilmiş sınıf modelinde uygulanan aktif öğrenme süreci tarafından karşılandığının bir kanıtıdır. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler dersine ilişkin yapılmasını istediğim bir şey yok. Her şeyden memnunum”
Ö18.

“Yapılmasını istediğim bir şey olduğunu sanmıyorum” Ö2.

“Dersi seviyorum. Bir şey yapılmasını istemiyorum” Ö13.

Araştırma kapsamında beliren diğer kodlar ise “Gezi yapılmalı” ve “Canlandırma yapılmalı” olarak ortaya çıkmıştır. Bu şekilde düşünen öğrenciler, okul dışına çıkmak istediklerini ve derste daha fazla canlandırma yapmak istediklerini dile getirmişlerdir. Gezi yapılması araştırma sürecinde de tekrarlanmış olup, bu durum yoğun olarak ve uzun süreli izin işlemlerinin ardından yerine getirildiği için eylem grubu tarafından farklı bir eğitim-öğretim döneminde ve uygun bir kazanımın bulunduğu bir üniteye yapılması gerektiği belirtilmiştir. Canlandırma isteği noktasında ise, 9 haftalık süreç boyunca 2 kez canlandırma yapılmıştır. Öğrencilerin buradaki görüşleri bir yokluğu değil, sadece zevk aldıkları bir sürecin tekrarlanmasına yöneliktir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde tek yapmadığımız şey gezi. Ben bunu istiyorum” Ö12.

“Derste bir de gezi yapılırsa, her şey tamam olacak” Ö5.

“Sosyal bilgilerde daha fazla canlandırma yapmalıyız. Hatta okula tiyatro düzenlemeliyiz”
Ö15.

4.3.3.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler

Tablo 39

Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimlere İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Mutlu olma	16
Heyecanlı hissetme	3
Özgür hissetme	2
Toplam	21

Araştırma sonucunda “Sosyal Bilgiler Dersinde Duyuşsal Eğilimler” kategorisine ilişkin yinelenen kodlara bakıldığında 3 farklı kodun ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Ayrıca beliren bu kodlar, araştırma sürecinde elde edilen verilerle paralellik gösterirken, araştırma öncesi verilerle karşılaştırıldığında ise öğrencilerin ders içinde farklı bir hissiyata büründüğü görülmüştür. Araştırma öncesinde “Sıkılma”, “Korkma” ve “Baskı hissetme” gibi hissiyata

sahip olan öğrenciler, araştırma sonucunda kendilerini “Mutlu olma”, “Heyecanlı hissetme” ve “Özgür hissetme” gibi hissiyata sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında sınıf içinde uygulanan aktif öğrenme sürecinin öğrencileri derse karşı farklı bir tutuma büründürdüğünün kanıtı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında en sık tekrarlanan veri olarak “Mutlu olma” karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin birçoğu tarafından tekrarlanan kod, öğrencilerin derse karşı genel izlenimi olarak yorumlanabilir. Bu görüşe sahip öğrenciler, özellikle ders sürecinin birçok etkinliği kapsamı, kendilerinin de sürece aktif olarak katılmaları ve öğrendiklerinin farkına varmalarından dolayı bu şekilde hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Kendimi çok mutlu hissediyorum. Çünkü derste eğleniyorum. Yarışmalar yüzünden böyle hissediyorum” Ö10.

“Etkinlikler fazla olduğu için kendimi mutlu hissediyorum” Ö5.

“Kendimi mutlu hissediyorum çünkü konu anlatılıp geçilmiyor. Böyle daha kalıcı oluyor” Ö12.

“Mutlu hissediyorum çünkü çeşitli bilgileri öğreniyorum, kültürel miras öğelerimizi öğreniyorum” Ö3.

Araştırma kapsamında tekrar edilen diğer bir kod ise “Heyecanlı hissetme” olarak belirmiştir. Öğrenciler, ders sürecinde yapılan etkinlikler ve yarışmalardan dolayı kendilerini heyecanlı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Heyecanlı hissediyorum. Dersler zevkli geçiyor. Yazı yazmıyoruz” Ö15.

“Kendimi heyecanlı hissediyorum. Çünkü yarışmalar heyecan katıyor” Ö17.

Sosyal bilgiler dersinde duyuşsal eğilimlere yönelik olarak beliren son kod “Özgür hissetme” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kendilerini rahatça ifade edebildiklerinden dolayı kendilerini özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, ters yüz edilmiş sınıf modelinde uygulanan sınıf içi sürecin öğrenci merkezli ve öğrenciyi özgürleştiren bir yapıda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“...kendimi özgür hissediyorum. Çünkü bütün düşüncelerimi söyleyebiliyorum” Ö8.

“Özgür hissediyorum. Çünkü istediğim kadar konuşabiliyorum” Ö1.

4.3.3.6. Sosyal Bilgiler Dersinin Kazandırdıkları

Tablo 40

Sosyal Bilgilerin Kazandırdıklarına İlişkin Öğrenci Algıları

<i>Kategoriye İlişkin Ortaya Çıkan Kodlar</i>	<i>Frekans (f)</i>
Vatandaşlık becerileri	11
İnsan hakları bilgisi	10
Kültür bilgisi	10
Tarih bilgisi	9
Değerleri benimseme	6
Coğrafya bilgisi	4
Demokrasi bilgisi	3
Atatürk farkındalığı	2
Bilim konuları bilgisi	2
Toplam	57

Araştırmanın uygulama süreci sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, “Sosyal Bilgiler Dersinin Kazandırdıkları” kategorisine ilişkin olarak 9 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bu kategoriye ilişkin cevaplarıyla “Sosyal Bilgiler Kavramı” ve “Sosyal Bilgilerin Amacı” kategorilerine verdikleri cevaplar arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgilerin yapısı ve kazandırdıkları arasında önemli bir bağ kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci algılarının uygulama sürecinden, uygulama sonucuna geliştiğini gösteren bir gösterge de kodların tekrarlanma sıklığının artmasıdır. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgilerin birden fazla katkısından söz ettiği görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini çok yönlü düşünebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma verileri incelendiğinde, en sık tekrarlanan kodun “Vatandaşlık becerileri” olarak belirdiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinin öğretim programındaki amacı ile tutarlılık sergileyen bu kod, öğrencilerin doğru bir algıya sahip olduklarının bir kanıtıdır. Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Günlük yaşamımızla ilgili trafik kurallarını, devlete karşı vergi vermek gibi sorumluluklarımızı öğretti” Ö18.

“Marketten bozuk ürün aldığımda onu çöpe atmıyorum. Gidip hakkımı arıyorum. Sosyal bilgiler bana bunu kazandırdı” Ö5.

“Sosyal bilgiler, etkin vatandaş olmamızı sağladı” Ö12.

Araştırma kapsamında sıklıkla tekrarlanan diğer bir kod ise “İnsan hakları bilgisi” olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşe sahip öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin kendilerine temel insan haklarını bilgisini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir yer kaplayan insan hakları konularının öğrenciler tarafından ifade edilmesi doğru ve önemli bir bulgu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler, haklarımı bildiğim için kendimi küçük düşürmemeyi ve bir insan olarak kimseye kendimi ezdirmemem gerektiğini öğretti” Ö11.

“Haklarımızı öğretti. Günlük yaşamımızda haklarımızı aramamızı sağladı” Ö4.

Her insanın özgür düşüncesi olduğunu öğrendim. Örneğin; din, dil ve ırk ayrımının yapılmaması gerektiğini öğrendim” Ö18.

En sık tekrar frekansına sahip olan kodlardan biri de “Kültür bilgisi” olarak belirmiştir. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin kendilerine kültürleri tanıma fırsatı sağladığını ifade etmişlerdir. Özellikle işlenen ünite bağlamında verilmesi gereken kültürel miras öğeleri, öğrencilerin sıklıkla tekrarladıkları görüşlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersi, kültürel mirasımız hakkında bilgi almamızı sağladı” Ö16.

“Bu derste Türklerin giyim-kuşam tarzını öğrendim” Ö13.

“Sosyal bilgilerde kültürel mirasımızın önemini anladım” Ö17.

Öğrenciler tarafından sıklıkla tekrarlanan “Tarih bilgisi” kodu da önemli vurgulardan biri olarak çıkmıştır. Birçok öğrenci sosyal bilgiler dersinin kendilerine dünyanın ve ülkelerinin tarihsel geçmişleriyle ilgili bilgiler kazandırdığını ifade etmiştir. Sosyal bilgilerin temel bilim dallarından biri olan tarihin öğrenciler tarafından dile getirilmesi, dersin amacına ulaştığının göstergelerinden biridir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Bu ders, bana atalarımızın geçmişte neler yaşadıklarını ve ne gibi katkıları olduğunu öğretti. Ayrıca, geçmişten günümüze kadar hayatımızda nasıl bir değişim oldu bunu kavratı” Ö9.

“Ben çoğu savaşı bilmiyordum. Hepsini bu derste öğrendim” Ö5.

“Geçmişten günümüze kadar yaşanan tarihi olayları öğrendim” Ö10.

Araştırma kapsamında beliren diğer kodlardan ikisi ise “Değerleri benimseme” ve “Coğrafya bilgisi” olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamda benimsedikleri değerleri kazandırdığını ve coğrafyaya ilişkin bilgiler sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde dürüstlüğü ve vatanseverliği öğrendim” Ö3.

“Dürüst bir şekilde çalışmayı bu derste öğrendim” Ö15.

“Saygılı davranmayı ve vatansever olmayı öğrendim” Ö13.

“Coğrafya ile ilgili şeyleri öğrendim. Dünya’nın ve Türkiye’nin konumu öğrendim. Harita ölçeklerini bilmiyordum. Bunlar sosyal bilgilerde öğrendim” Ö10.

“Coğrafi konuları öğrendim. Örneğin; haritalar nasıl küçülür, büyür, ölçekleri öğrendim” Ö18.

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerde beliren son kodlar ise “Demokrasi bilgisi”, “Atatürk farkındalığı” ve “Bilim konuları bilgisi” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinin kendilerine demokratik süreçler hakkında bilgi kazandırdığını, Atatürk’ü tanımalarına imkân yarattığını ve bilimle ilgili çeşitli konu ve kişileri öğrenmelerine yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Sosyal bilgiler dersinde demokrasiyi öğrendim” Ö13.

“Bu derste Atatürk’ü tanıdım. Onun devrimlerinin önemini kavradım” Ö19.

“Bilim insanlarını ve geçmişte yaşamış önemli insanları tanımamızı sağladı” Ö7.

Araştırmada sosyal bilgiler algısına yönelik olarak yapılan odak grup görüşmelerini destekleyici bir veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Böylece öğrencilerin görüşmelerde belirttikleri, araştırmacı günlükleriyle desteklenerek tutarlılık gösteren noktalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırma 9 döngü olarak tasarlandığı için, 9 hafta boyunca sınıf içi uygulama sürecine yönelik detaylıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Böylece sınıf içi sürecin işleyişinin ve öğrencilerin derse yönelik eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen çeşitli alıntılar aşağıda sunulmuş, böylece odak grup görüşmesi verileri desteklenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin araştırmanın uygulama süreci öncesinde en çok şikâyet ettikleri noktalar, düz anlatımla ders işlenmesi, öğretmenin otoriter bir şekilde dersi yönetmesi, etkinlik azlığı,

söz hakkı alamama ve ezberci anlayış olarak belirmişti. Ayrıca öğrenciler, öğretim sürecinin bu şekilde yürütülmesinden dolayı sıklıkla derste sıkıldıklarını ifade etmişlerdi. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olumsuz bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştu. Fakat planlanan araştırma süreci, araştırma öncesinin tam tersi bir anlayışa sahipti. Sürecin başlatılmasıyla birlikte öğrencilerin algılarında dikkate değer değişimlerin olduğu görüldü. Ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle sürdürülen uygulama süreci, öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrencilerin derse yönelik olumlu izlenimler geliştirmesini sağladı. Böylece öğrencilerin sınıf içinde bireysel öğrenenler durumuna gelmeleri sağlandı. Bu belirtilen durumlar araştırmacı günlüğüne de detaylı bir şekilde yansdı. Buna kanıt olarak araştırmacı günlüğüne yansıyanlardan örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmanın ilk döngüsünden itibaren öğrencilerin algılarında bazı değişimlerin olduğu araştırmacı günlüğüne yansımıştır. İlk hafta uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencileri aktif duruma getirmiş ve bireysel öğrenmelerini sağlamıştır. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“Grup üyeleri ilk olarak gruplarında kendi konularına çalıştılar. Ardından ayrıl-birleş tekniğine uygun olarak aynı konuyu alan üyeler uzmanlık gruplarında buluştular ve grup arkadaşlarına konuyu nasıl öğretmeleri gerektiğini tartıştılar. Öğrenciler bu süreçte oldukça heyecanlı ve süreçten zevk alıyor olarak görünmekteydi. Öğretmenlerine sürekli olarak “Öğretmenim biz de şimdi öğretmen mi olduk?”, sorusunu sordular” (1. hafta, 10 Kasım 2017).

Araştırmanın ikinci döngüsünde de öğrenci merkezli olan probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulandı. Böylece öğrenciler aktif öğrenme sürecinin içine alındılar. Bu durumdan keyif aldıkları araştırmacı günlüğüne de yansdı. İkinci döngü ile ilgili olarak kayıt altına alınanlardan bazı örnekler şöyledir:

“Probleme dayalı öğrenme sürecinde ilk olarak öğrencilere probleme senaryoları ve yanıt bulunması gereken sorular verildi. Öğrencilerin senaryoyu okuduktan sonra oldukça heyecanlı oldukları görüldü. ... Ders süresince öğrenciler grup arkadaşlarına yardım ederek, aktif bir şekilde probleme dayalı öğrenme sürecine katıldılar. Öğretmenin de rehberliğinde tüm öğrencilerin sürece katılımları sağlandı” (2. hafta, 17 Kasım 2017).

Araştırmanın üçüncü döngüsünde, örnek olay ve rol oynama yönteminden yararlanıldı. Bu durum öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde keyif alarak öğrenmeleri sağladı ve olumlu algılar geliştirmelerine yardımcı oldu. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“... Böylece öğrencilerin Türk Silahlı Kuvvetleri’nin görevlerini ve önemini kavramaları sağlandı. Öğrencilerin bu süreçte oldukça heyecanlı ve aktif oldukları gözlemlendi. Örnek olay dikkatlerini çekmişti. Örnek olay sorularına da aynı heyecanla cevap verdiler. ...Dersin ikinci kısmında rol oynama yönteminden yararlanıldı. Bu süreçten öğrencilerin hepsi zevk aldı. Bazı öğrencilerin “Yaşasın sosyal bilgiler!”, diye bağırarak duyuldu. Dönem kıyafetleriyle sınıfa giren şahsiyetler, hem ses tonu, hem de beden dilleriyle rollerine iyi bir şekilde girdiler. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu arttırdı. Heyecanlı bir şekilde rol oynama sürecini takip eden öğrenciler, rol oynama sürecinden sonra tartışmalara aktif olarak katıldılar” (3. Hafta, 24 Kasım 2017).

Uygulama sürecinin dördüncü döngüsünde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden yararlanılmıştır. Değerlendirme noktasında ise öğrencilerden hayal güçlerini bilgileriyle harmanlayarak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu süreç öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Özellikle işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler kendilerini öğretmen olarak hissetmiş ve dersten keyif almışlardır. Araştırmacı günlüğünde yer alan bulgulardan bazıları şöyledir:

“Hem işbirliğine dayalı öğrenme sürecinde, hem de bir tüccar olarak hikâyelerini oluşturmada öğrencilerin dersten keyif alıyor oldukları gözlemlendi. Öğrencilerin biri, işbirliğine dayalı öğrenme sürecine ilişkin olarak “Ders böyle işlenince kendimi sosyal bilgiler öğretmeni olarak hissediyorum”, dedi. Tüm öğrencilerin aktif katılımlarıyla tamamlanan süreç öğrencilere oldukça keyif verdi” (4. Hafta, 1 Aralık 2017).

Araştırmanın beşinci döngüsünde de öğrenci merkezli bir süreç izlenmiş ve öğrencilerin bu süreç kapsamında sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu eğilimler geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“... İlk olarak öğrencilere süreç anlatıldı, ardından tarih şeridi oluşturma etkinliği öğrencilerin gruplara ayrılmasıyla başlatıldı. Bu süreçte öğrencilerin oldukça istekli oldukları gözlemlendi. Hatta bir öğrenci “Öğretmenim bundan sonraki haftalarda da etkinlik yapacak mıyız?” sorusunu sordu. ...Ders sürecinde öğrencilerin sürece aktif katıldıkları

gözlendi. Bu durum, gruplar arası rekabeti de doğurdu. Öğrenciler ders sürecinde kendilerine verilen yönergeye istekli olarak uydular” (5. hafta, 8 Aralık 2017).

Uygulama sürecinde altıncı döngü öğrencilerin kendi kurgularını tasarladığı ve sahnede bunları sergilediği keyif verici bir süreçle sürdürüldü. Bu durum, araştırma öncesi süreçle kıyaslandığında öğrencilerin neden bu kadar sosyal bilgiler öğretim sürecinden keyif aldıkları daha net görüldü. Altıncı döngüde de oldukça heyecanlı ve keyifli oldukları görülen öğrenciler, sürecin tekrarlanması için öğretmenlerine bile başvurdu. Bu durumla ilgili olarak araştırmacı günlüğünde yer alanlar şunlardır:

“Araştırmanın 6. haftasında tarihsel empati tekniğinden yararlanılmıştır. Böylece öğrencilerin İslamiyet öncesi ve İslamiyet’in kabulü sonrasında farklı alanlarda yaşanan değişimleri canlandırmaları istenilmiştir. Kendine verilen değişime ilgili bir şekilde yaklaşan öğrenciler, kendi canlandırmalarını tasarlamışlardır. Ardından sahnedeki yerini aldılar, sahne bir televizyon gibi ikiye bölünerek bir kısmı İslamiyet öncesi, diğer taraf ise İslamiyet’in kabulü sonrası olarak adlandırıldı. Öğrenciler arasından bir yönetici seçerek, adeta bir televizyon izliyor gibi istediği zaman bir tarafı dondurup, diğer tarafı harekete geçirmesi istenildi. Bu sürece tüm sınıf aktif bir şekilde katıldı. Sınıftan gülme sesleri yükseldi. Bazı öğrenciler, “lütfen bu oyunu bir daha oynayalım” diye öğretmenlerinin etrafını sardılar. Teneffüs zili çalmasına rağmen hala öğrencilerin bu sürecin etkisinde oldukları gözlendi” (6. hafta, 15 Aralık 2017).

Yedinci döngü yarışma sürecinin yoğun olarak yaşandığı ve öğrencilerin merak etmelerinin sağlandığı bir yapıda gerçekleştirildi. Süreç, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesine katkı sağladı. Öğrenciler süreç içinde meraklı ve heyecanlı göründüler. Bahsedilen bu durumlarla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şunlardır:

“Öğretim sürecinin ilk aşamasında öğrencilerle “Nesi Var?” adlı oyun gerçekleştirildi. Oyun sürecinde her bir öğrenciye farklı bir Türk devlet adamı ve büyüklerinden biri soruldu. Öncelikle sırayla öğrenciler dışarı çıkarıldı. Ardından içeri girerek sınıf arkadaşlarına “Nesi var?” diyerek, kendisine sorulan kişinin kim olduğunu tahmin etmeye çalıştı. Bu süreçte öğrenciler, kendisine sorulan şahsiyeti bilmek adına büyük bir merak duydular ve keyifli anlar yaşandı. ...Bilgi kese kâğıdı etkinliğinde ise öğrenciler ilk Türk-İslam devleti hakkında bildiklerini keselerine yazma için birbiriyle sıkı bir yarış sürecine

girdiler. Kendilerine verilen süre tamamlanınca, öğretmenlerine yönelik olarak en çok ben yazdım, ilk ben tahtaya çıkayım gibi isteklerde bulundular” (7. hafta, 22 Aralık 2017).

Araştırmanın sekizinci döngüsünde işbirliğine dayalı öğrenme ve dedikodu tekniğinden yararlanıldı. Özellikle dedikodu tekniği öğrencilere ilk defa karşılaştıkları için oldukça dikkat çekici geldi. Keyifli bir şekilde yürütülen süreçte öğrencilerin dersten keyif aldıkları gözlemlendi. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şunlardır:

“Dersin ilk bölümünde öğrencilerle dedikodu tekniği sürdürüldü. Bu öğretim tekniğiyle ilk defa karşılaşan öğrenciler oldukça heyecanlandılar. Öğretmenlerinin rehber olarak süreci yönetmesiyle, tüm öğrenciler birbiriyle görüşerek bilgi alışverişinde bulundular. Öğrenciler, farklı kişilerin yanlarına gitmek için hızlı hareket ettiler, bu durum sınıfta büyük bir heyecan ve yarışma ortamının ortaya çıkmasına neden oldu. Tüm öğrenciler, mutlu bir şekilde bilgilerini paylaşmadıkları arkadaşlarını görmeye çalıştılar. ... İşbirliğine dayalı öğrenme artık öğrencilerin tanıdıkları bir süreçti. Öğretmenlerinin yönergesinin sonunu bile beklemeden daha önceki haftalardaki gruplarına hızlıca dağıldılar. Öğrendiklerini keyifli bir şekilde grup arkadaşlarıyla paylaştılar. Öğretmenin süre az kaldı duyurusuyla, büyük bir heyecan yaşandı” (8. Hafta, 29 Aralık 2017).

Araştırma sürecinin son döngüsü olan dokuzuncu döngüde, öğrencilerin daha önce deneyimledikleri nesi var ve bilgi kese kâğıdı etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu etkinliklere alışık olduklarından dolayı yönergeyi hızlıca kavramışlardır. Araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şöyledir:

“...Nesi var oyununun uygulama sürecinde öğrenciler büyük bir heyecanla seçilen arkadaşlarını dışarı çıkarttılar ve tahmin sürecinde de meraklı bir şekilde arkadaşlarını izlediler. Dersten keyif aldıkları gözlenen öğrenciler, öğretmenlerine “sürekli olarak bunu her hafta yapalım öğretmenim. Çok heyecanlı oluyor.” şeklinde görüş belirttiler. ... Bilgi kese kâğıdı etkinliğinde, birbiriyle kıyasıya yarışan öğrenciler, süre tamamlanınca kaç tane eser yazdıklarını heyecanla saymaya çalıştılar. Birbirlerine yazdıkları eser sayılarını söyleyen öğrenciler, tahtaya çıkıp eserlerini açıklamak için istekli bir şekilde öğretmenlerine seslendiler” (9. hafta, 5 Ocak 2017).

Eylem sürecinde gerçekleştirilen tüm döngüler incelendiğinde, uygulanan sosyal bilgiler öğretimi sürecinin öğrencilere oldukça keyif verdiği görülmektedir. Araştırmadan önce derste uykularının geldiklerini ifade eden öğrenciler, uygulama sürecinin başlamasıyla

birlikte gerçekleştirilen etkinliklere aktif bir şekilde katılmışlardır. Bu durum, derse karşı olan algılarının ve bakış açılarının da değişmesine yol açmıştır. Odak grup görüşmesinde elde edilen verilerle karşılaştırıldığında, araştırmacı günlüğüne yansıyanların bir tutarlılık sergilediği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasıyla birlikte sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının değiştiği ve geliştiği söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Araştırma bulgularının sunulmasında, araştırma sürecinde yapılan haftalık gözlemler, uygulayıcı öğretmen ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı tarafından tutulan günlük verilerinden yararlanılmıştır.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar, öğrencilerin evde izlemeleri gereken video dersler ve aktif öğrenme yöntem/teknikleriyle sürdürülmesi gereken sınıf içi uygulama sürecidir. Bu yapıya uygun olarak geliştirilen gözlem formu, analiz sürecinde de iki bölüme ayrılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, gözlem bulgularının analizinde ilk olarak video ders bölümüne ilişkin veriler, ardından ise sınıf içi uygulama sürecine ilişkin bulguların analizi gerçekleştirilmiştir. Gözlem bulgularının oluşturulmasında, okuyucuların kolayca değerlendirebileceği tablolar kullanılmıştır. Tablolarda, gözlem maddesi ve iki gözlemci tarafından gerçekleştirilen dokuz haftalık gözlem kararları sunulmuştur.

Tablo 41.

Video Dersin Sunuma Giriş Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Konu hakkında bilgilendirme	Y	KY	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y
2. Önceki konu ve sınıf içi uygulamayla ilişkilendirme	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	KY	Y	Y
3. Konuya ilgi çekici bir giriş yapma	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 41’de araştırmanın video ders sürecinin sunuma giriş boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Yukarıda belirtilen bulgular incelendiğinde, araştırma süreci kapsamında gözlemciler tarafından video dersin sunuma giriş kısmına yönelik olarak herhangi bir soruna rastlanmadığı görülmektedir. Gözlemciler, video dersin sunuma giriş boyutunun dokuz haftalık süreç boyunca yeterli bir şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

Gözlemcilerin yorumları incelendiğinde ise, sunuma giriş boyutuna ilişkin belirttikleri gözlem kararlarının, yorumlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Gözlemciler, maddelere ilişkin yorumlarında, video derse giriş boyutuna ilişkin olarak gerekli yeterliği sağladığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde, derse girilirken video derste işlenecek konunun belirtilmesinin öğrenciler için yararlı olduğunu, geçmiş video ders ve uygulama süreciyle ilişkilendirmenin öğrencilerin konu bütünlüğünü sağlamasına yardım edeceğini ve video derse girerken dikkat çekici görsel ve soru kullanımının yararlı olduğuna değindiklerine ulaşılmıştır.

Tablo 42

Video Dersin Aktarım Süreci Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.Uygun sunum hızına göre süreci devam ettirme	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y
5.Uygun sunum uzunluğuna göre süreci devam ettirme	KY	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
6.Sunumdaki yazı yoğunluğunu düzenleme	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y
7.Sunumdaki görsel yoğunluğunu düzenleme	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
8.Sunumu öğrenci düzeyine uygun olarak sürdürme	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
9.Konu ile ilgili gerekli bilgileri aktarma	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y
10.Sunumdaki görsel materyalleri açıklama	Y	Y	Y	KY	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
11.Sunumdaki aktarımının performans yeterliği	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	KY	Y	Y

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 42’de araştırmanın video ders sürecinin aktarım boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde, video dersin aktarım boyutuna ilişkin olarak herhangi bir yetersizliğin görülmediğine ulaşılmıştır. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular, gözlemcilerin video dersin aktarım sürecinin öğrenciye uygun ve verimli bir şekilde gerçekleştirildiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda, gözlemciler dokuz haftalık video ders sürecinde, aktarım süreci boyutuna ilişkin herhangi bir sorun gözlemlemediklerini belirtmişlerdir.

Video dersin aktarım boyutu kapsamında, gözlemcilerin gözlem maddelerine ilişkin yorumları incelendiğinde ise gözlem formuna işaretledikleri kararlarının, yorumları ile bir tutarlılık sergilediği görülmektedir. Gözlemciler bu boyuta ilişkin, video ders sunumunun

kazanımın gerektirdiği bilgileri yeterli şekilde aktardığını, öğrenci düzeyine ve ilgisine uygun olduğunu ve aktarıcının sunum verimliliğinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 43

Video Dersin Teknolojik Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.Sunumda kaliteli görselleri kullanma	KYS	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y
13.Sunumun kaliteli bir görüntü sunma	YS	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	YS	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
14.Sunumda kaliteli bir ses kullanma	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY
15.Sunumu arka plan gürültüsünden arındırma	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
16.Sunuma erişme	7/24	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
17.Sunumu kolayca izleme (kamera açısı vb.).	YS	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	KYS	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 43'te araştırmanın video ders sürecinin teknolojik boyutuna ilişkin gözlem bulguları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, gözlemcilerin video dersin birinci haftasına ilişkin görsel açıdan sorunlar olduğunu ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Bu durumda, eylem araştırma sürecinin bir gerekliliği olarak, sorunsal durumların düzeltilmesi ve yeniden sürecin devam ettirilmesi sağlanmıştır. Böylece, birinci haftaya yönelik ders videosunun tekrar çekilmesi sağlanmış, uygun görsel niteliklerin sağlandığı gözlemciler tarafından da teyit edilmiş ve öğrencilere gözlemcilerin de onayını alan video ders izletilmiştir. Gözlemcilerin diğer haftalara yönelik belirttikleri görüşler incelendiğinde ise video dersin teknolojik boyutuna ilişkin herhangi bir soruna rastlanmadığına ulaşılmıştır. Bu durum, ilk haftadaki sorunun düzeltilmesinin ardından gözlemcilerin teknolojik boyut açısından video derslerin herhangi bir sorun yansıtmadığını belirttikleri şeklinde yorumlanabilir.

Teknolojik boyuta ilişkin gözlemcilerin yorumları incelendiğinde ise, ilk haftaki görüntü sorunu dışında olumlu noktalara değindikleri görülmektedir. Gözlemciler, ilk hafta için video dersin ışığı az net göremiyorum, görseller pek belli olmuyor ve kamera açısı biraz daha iyi olmalı gibi sorunları dile getirmişlerdir. Diğer haftalar için ise, görüntüler gayet iyi, görselleri rahatça görebiliyorum ve ses düzeyi iyi yorumlarda bulunduklarına ulaşılmıştır.

Tablo 44

Video Dersin Sunumu Sonlandırma Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.Konuyu özetleme	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
19.Yapılacak sınıf içi uygulama hakkında bilgilendirme	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y
20.Sınıf içi uygulama ile ilgili merak uyandırıcı soruyla sunumu sonlandırma	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 44'te araştırmanın video ders sürecinin sunumu sonlandırma boyutuna ilişkin gözlem bulguları yer almaktadır. Gözlemcilerin belirttikleri incelendiğinde, video ders sürecinin sunumu sonlandırma boyutuna ilişkin olarak herhangi bir yetersizlik gözlenmediğine ulaşılmıştır. Gözlemciler, gözlem maddelerine yeterli ve kısmen yeterli şeklinde değerlendirmelerde bulunarak, video ders sürecinin amaca uygun bir şekilde devam ettiğini desteklemişlerdir.

Gözlemcilerin gözlem formundaki yorumları incelendiğinde de farklı haftalara yönelik olarak, ders sonunda konuyu özetlemenin oldukça iyi olduğunu, böylece öğrencideki bilgilerin kalıcılığının artacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf içi süreç hakkında bilgilendirilmelerinin öğrenciyi bilinçli kıldığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını arttıracaklarını ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Bu görüşler incelendiğinde,

gözlemcilerin gözlem formu değerlendirmeleri ve yorumları arasında bir tutarlılık olduğu görülmektedir.

Tablo 45

Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Derse Giriş Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Derse belirlenen zamanda başlanması	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
2.Öğrencilerin derse hazır duruma getirilmesi	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
3.Öğrencilerin konuya dikkatlerinin çekilmesi	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	Y
4.Öğrencilerin işlenecek konudan haberdar edilmesi	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
5.Öğretim süreciyle bağ kurulması	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 45'te araştırmanın sınıf içi sürecinin derse giriş boyutuna ilişkin gözlem bulguları yer almaktadır. Gözlemcilerin değerlendirmeleri incelendiğinde, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında yürütülen sınıf içi sürecin derse giriş boyutuna yönelik herhangi bir sorun belirtilmemiştir. Gözlemciler, derse giriş boyutunun sıklıkla yeterli olarak gözlemlendiğini belirtirlerken, bazı noktalarda ise kısmen yeterli olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu bulgu, sınıf içi sürecin derse giriş boyutunun araştırma kapsamında yeterli bir görüntü sergilediği ve yeni bir döngüye geçişte bir sorun teşkil etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Gözlemcilerin yorumları incelendiğinde ise sınıf içi sürecin derse giriş boyutuna yönelik olarak olumlu değerlendirmelerde bulunduklarına ulaşılmıştır. Gözlemciler, özellikle karikatür kullanımının öğrencilerin dikkatini oldukça iyi çektiğini, dersin zamanında başladığını ve derse geçiş sürecinin iyi bir şekilde yürütüldüğünü ifade ettiklerine ulaşılmıştır.

Tablo 46

Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler	Gözlemci 1									Gözlemci 2								
	Haftalar									Haftalar								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.Öğrencilerin ön bilgilerinin yoklanması	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
7.Video anlatılanların derste tekrarlanmaması	KY	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y
8.Öğrenci merkezli öğretim yöntem/tekniklerin kullanılması	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
9.Yöntem/teknik konuya ve video derse uygun olarak seçilmesi	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
10.Uygulanan yöntem / teknik ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi	KY	Y	Y	KY	Y	KY	KY	KY	Y	KY	Y	Y	KY	Y	Y	Y	KY	Y
11.Etkinlik sırasında uygun materyalin kullanılması	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
12.Sunulan materyalin öğrencilere tanıtılması	Y	Y	KY	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y
13.Rehberlik edici bir role bürünmesi	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
14.Nitelikli bir zaman yönetiminin sağlanması	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
15.Öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımları	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
16.Öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelimleri	KY	Y	Y	Y	KY	Y	Y	KY	Y	KY	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y
17.Öğrencilerin birbiriyle etkileşim halinde olmaları	KY	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y

18.Öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y
--	---	---	---	----	----	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	---	---	---

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 46’da araştırmanın sınıf içi sürecinin öğretim süreci boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Gözlemcilerin değerlendirmeleri incelendiğinde, herhangi bir yetersizlik durumu belirtilmediği görülmektedir. Gözlemciler, gözlemlerini çoğunlukla yeterli, bazen ise kısmen yeterli olarak ifade etmişlerdir. Böylece sürecin sorunsuz yürütüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu, gözlemcilerin değerlendirmeleri ışığında, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında geliştirilen aktif öğrenmeye dayalı öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Gözlemcilerin, gözlem maddelerine ilişkin yorumları incelendiğinde bazı temel vurguların belirdiği görülmüştür. Gözlemciler, öğrencilerin aktif bir şekilde derse katıldıklarını, ders sürecinden oldukça keyif aldıklarını, kullanılan yöntem/teknik öğrencileri aktif öğrenen noktasına getirdiğini ve öğretmenin rehber rolüne bürünerek, süreci doğru bir şekilde devam ettirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 47

Sınıf İçi Uygulama Sürecinin Değerlendirme ve Dersi Sonlandırma Boyutuna İlişkin Gözlem Bulguları

Maddeler		Gözlemci 1									Gözlemci 2								
		Haftalar									Haftalar								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.Uygulanan	öğretim	KY	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	KY	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
sürecini özetleme																			
20.Konuya ilişkin uygun	değerlendirme	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
değerlendirme	tekniklerini																		
uygulama																			
21.Değerlendirme sürecine	tüm öğrencilerin katılımını	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y
sağlama																			
22.Değerlendirme	sonuçlarını	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y
sonuçlarını	sınıfla																		
paylaşma																			
23.İzlenecek video dersten	haberdar etme	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	KY	Y	Y	Y	Y
haberdar etme																			

(Y: Yeterli, KY: Kısmen Yeterli, KYS: Kısmen Yetersiz, YS: Yetersiz)

Tablo 47'ye bakıldığında, gözlemcilerin sınıf içi uygulama sürecinin değerlendirme ve dersi sonlandırma boyutuna ilişkin değerlendirmeleri sunulmaktadır. Gözlemcilerin değerlendirmeleri incelendiğinde, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında aktif öğrenme yöntem/tekniklerine uygun olarak tasarlanan sürecin, değerlendirme ve dersi sonlandırma boyutunda da herhangi bir sorunla karşılaşmadığına ulaşılmıştır. Gözlemciler, değerlendirme ve dersi sonlandırma boyutunda gözlem maddelerine ilişkin olarak genellikle yeterli olarak gözlemlendi, daha sıklığı az bir şekilde de kısmen yeterli olarak gözlemlendi değerlendirmelerinde bulunmuşlardır. Bu bulgu, ders sürecinin değerlendirme ve sonlandırma kısmında herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin dersin değerlendirme ve sonlandırma sürecine yeterli bir zaman sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem bulgularının diğer boyutunda gözlemcilerin birbirinden farklı haftalarda, dersin değerlendirme ve sonlandırma boyutuna ilişkin olarak aldıkları notlar incelenmiştir. Gözlemciler, değerlendirme sürecinin nitelikli olduğu, özellikle de canlandırma sürecinin sonundaki değerlendirmenin göze çarptığı, her ders sonunda izlenecek olan video dersten

söz etmenin öğrencide bir merak uyandırdığı ve tüm öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımının iyi bir şekilde sağlandığını ifade etmişlerdir.

Her bir döngünün ardından alınan gözlem notlarının son aşamasında ise gözlemcilerin haftalık olarak hem video ders, hem de sınıf içi süreci kapsayan dersin genel bir değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Bu noktada gözlemciler, 9 haftalık uygulama sürecinin her bir döngüsüne yönelik olarak genel izlenimlerini yansıtacak bir değerlendirmede bulunmuştur. Gözlemcilerin sürece ilişkin genel değerlendirmeleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 48

Gözlemcilerin Döngülere İlişkin Genel Değerlendirmeleri

Döngü Sırası	Gözlemci 1	Gözlemci 2
1	Yeterli	Yeterli
2	Mükemmel	Mükemmel
3	Mükemmel	Mükemmel
4	Yeterli	Yeterli
5	Yeterli	Yeterli
6	Mükemmel	Mükemmel
7	Mükemmel	Mükemmel
8	Mükemmel	Mükemmel
9	Mükemmel	Mükemmel

Gözlemcilerin, haftalık döngülere ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, 6 döngünün mükemmel bir şekilde gerçekleştirildiğini ve göze çarpan bir eksikliğin olmadığını belirttikleri görülmüştür. Diğer 3 döngüde ise, istenilenlerin yerine getirildiği ama diğer 6 döngüdeki gibi kusursuza yakın bir işleyişin sağlanmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu 3 haftalık yeterli değerlendirmesini alan döngülere bakıldığında, işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin ve tarih şeridi tasarlama etkinliğinin yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu, işbirliğine dayalı öğrenme ve tarih şeridi tasarlama etkinliklerinden ziyade öğrencilerin rol yapma, tarihsel empati ve çeşitli eğitsel etkinlikler gibi daha bireysel uygulamalara daha fazla ilgi gösterdikleri ve bu süreçlere daha fazla katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca döngülerin genel değerlendirilmesi noktasında, gözlemciler arasında tam bir tutarlılığın sağlandığı da önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmacı tarafından tutulan günlük, yukarıda sıralanan gözlem bulgularını desteklemektedir. İlk döngüden itibaren uygulama sürecinin hemen ardından yazılan

araştırmacı günlüğü, araştırma sürecini betimlemesi açısından, araştırma probleminin diğer veri toplama araçlarının yanı sıra araştırmacı gözüyle de çözümlenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu kapsamda, araştırmacı günlüğü aracılığıyla aşağıda belirtilmiş olan verilerle, yukarıda sunulan gözlem bulgularının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmacı günlüğü kapsamında kayıt altına alınan noktalardan biri video dersin öğrencilere temel bilgi ve kavramları kazandırmasıyla ilgilidir. Araştırmacı günlüğü analiz edildiğinde, video dersin öğrencilere İpek Yolu’nda Türkler Ünitesi’ne ilişkin olarak temel bilgi ve kavramları kazandırdığına ulaşılmıştır. Öğrenciler, hem derse giriş noktasında, hem de ders sürecinde sorulan sorulara hızlıca yanıt vermişlerdir. Bu durum bilgileri önceden video ders aracılığıyla kazandıklarının bir göstergesidir. Araştırmacı günlüğüne yansıyan ve bu durumu destekleyen bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“...Ardından beyin fırtınası kısmına geçildi. Bu süreçte tahtaya “Cahiliye Dönemi” yazıldı. Öğrencilere bu dönemle ilgili aklınıza gelenleri söyleyiniz, yönergesi verildi. Öğrenciler Cahiliye Dönemi ile ilgili birçok doğru şey söylediler. Kan davaları, toplumsal düzensizlik bunlardan bazılarıydı. ...Ayrıca dersin ilk kısmında öğretmen bir soru sorduğunda öğrenciler “öğretmenim biz bunları video derste gördük” dediler” (5. Hafta, 8 Aralık 2017).

“Dersin dikkat çekme aşamasında öğrencilere, yerleşim yaşam ve konar-göçer yaşam arasındaki farklar soruldu. Öğrenciler, birinin kalıcı yerleşim olduğu, diğerinin yılda birkaç kez yer değiştirdiği, birinin tarım yapabildiği, mimari eser yapabildiği gibi cevaplar belirtildi. Öğretmen tarafından sorulan “Araştırma mı yaptınız? sorusuna, sınıftan bir öğrenci, hem video derste gördük bunları, hem de video dersten sonra ben internette biraz araştırdım, cevabını verdi. Bu durum, video dersin sınıf içi uygulama öncesinde temel bilgileri kazandırdığına bir örnekti” (6. Hafta, 15 Aralık 2017).

“Dersin güdüleme kısmında öğrencilere işlenecek olan konudan bahsedildi. Bu süreçte öğrencilerin birçok eseri öğretmenlerine bir anda söyledikleri görüldü. Ardından öğretmen “Nereden öğrendiniz bu eserleri?” sorusunu yöneltti. Öğrenciler ise izlediğimiz videolardan cevabını verdiler” (9. Hafta, 5 Ocak 2018).

Araştırmanın uygulama sürecinin ilk aşaması olan derse giriş boyutu, araştırmacı tarafından da her hafta detaylı olarak kayıt altına alınmıştır. Böylece, tüm döngülerin derse giriş aşaması detaylıca betimlenmiştir. Bu kapsamda, genel bir ifadeyle ders

başlangıçlarının merak uyandırıcı ve etkili bir şekilde gerçekleştirildiğini söylenebilir. Araştırmacı günlüğünden derse giriş boyutuna yönelik kayıt altına alınan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Derse geçiş sürecinde öğrencilere, ailelerinin geçmişlerini kimden ve nasıl öğrendikleri sorularak hem günlük hayatla bağlantı kuruldu, hem de derse geçiş sağlandı. Öğrenciler çoğunlukla dedelerinden ve ninelerinden öğrendiklerini belirttiler” (1. Hafta, 10 Kasım 2017).

“Dersin dikkat çekme aşamasında, Türkiye’de aynı zamanda çekilmiş iki farklı fotoğraf (ilk fotoğrafta denize girilirken, ikinci fotoğrafta kar altında yürünüyor) öğrencilere gösterildi. Ardından öğrencilere, “Bu iki fotoğrafın aynı anda Türkiye’de çekilebiliyor olmasının nedeni nedir?” sorusu soruldu. Öğrencilerin doğru cevaplarının ardından dersin güdüleme kısmına geçildi ve öğrenciler konudan haberdar edildi. Son olarak, “Siz kıyafet seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusu sorularak, günlük yaşam ve iklim bağlantısı kurulmaya çalışıldı” (2. Hafta, 17 Kasım 2017).

“Derse girişte, askerlik kavramıyla ilgili karikatürler öğrencilere gösterilerek, konuya motive olmaları sağlandı. Karikatürlerde özellikle emir-komuta zinciri ve rütbelere ile ilgili esprili ifadelerin bulunmasına özen gösterildi. Böylece öğrencilerin zihinlerindeki Türk Silahlı Kuvvetleri algısı daha ilgili çekici hale getirilmeye çalışıldı. Ayrıca, öğrencilerin bu durumdan oldukça zevk aldıkları görüldü” (3. Hafta, 24 Kasım 2017).

“Dikkat çekme aşamasında, öğrencilere ipekten yapılan giysiler gösterilerek, hangi maddeden yapıldıklarını tahmin etmeleri istenildi. Ardından güdüleme aşasına geçilerek, öğrenciler konudan haberdar edildi. Derse geçiş noktasında, İpek Yolu güzergâhı tahtaya yansıtıldı. Öğrencilere “Sizce devletler neden bu kadar uzun bir ticaret yoluna ihtiyaç duymuşlardır?” sorusu soruldu. Öğrencilerden gelen cevaplar tatmin ediciydi. Öğrenciler, İpek Yolu’nun kültürel ve ekonomik etkisine yönelik birçok şey söylediler” (4. Hafta, 1 Aralık 2017).

Sınıf içi uygulama sürecinde en temel nokta ise öğretim süreci olarak adlandırılmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında öğretim sürecinde de büyük kolaylıklar yaşanmıştır. Temel kavramlar video derslerde aktarıldığı için öğretmen bu süreci tamamen öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerine ayırmıştır. Böylece aktif öğrenme süreci için büyük bir zaman dilimi yaratılmıştır. Bu kapsamda da birçok öğrenme yöntem/teknigi

etkili bir şekilde ve öğrencilerin aktif katılımlarıyla uygulanmıştır. Bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıyan noktalardan örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“Probleme dayalı öğrenme sürecinde ilk olarak öğrencilere problem senaryoları ve yanıt bulunması gereken sorular verildi. Öğrencilerin senaryoyu okuduktan sonra oldukça heyecanlı oldukları görüldü. Ardından öğrenciler gruplara ayrıldı. Bilişim sınıfında gerçekleştirilen derste, öğrencilerin etkin şekilde internetten yararlanmaları sağlandı. Öncelikle öğrenciler ellerinde bulunanları ve bilinenleri raporlarına yazdılar, ardından eksik olan ve bilinmeyen noktaları not ettiler. Sonrasında ise öğrenciler bilinmeyen noktalara ilişkin hem elindeki kaynaklardan, hem de internetten bilgi arama sürecine başladılar. Bulunan bilgiler grup üyeleriyle tartışılarak, raporlara yazıldı” (2. Hafta, 17 Kasım 2017).

“Dersin ikinci kısmında rol oynama yönteminden yararlanıldı. Rol oynama sürecinde, Mete Han, Fatih Sultan Mehmet ve Mustafa Kemal Atatürk canlandırıldı. Canlandırma sürecinden 1 hafta önce canlandırılacak kişilerin giyebileceği kıyafet, takacağı bıyık ve maskeler hazırlandı. Böylece hem Mete Han, hem Fatih Sultan Mehmet hem de Atatürk kendine özgü vurgularla canlandırıldı. Rol oynama sürecinden 1 gün önce öğrencilere metinleri dağıtıldı ve rollerinden haberdar edildiler. Dönem kıyafetleriyle sınıfa giren şahsiyetler, hem ses tonu, hem de beden dilleriyle rollerine iyi bir şekilde girdiler” (3. Hafta, 24 Kasım 2017).



Şekil 17. Rol oynama sürecine ilişkin sınıf içi görüntüsü.

“Dersin ilk bölümünde ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olan video ders ile ilgili anlaşılmayan ve merak edilen noktalar açıklandı. ...Dersin ikinci kısmında tarih şeridi oluşturma etkinliği başlatıldı. ...Tarih şeridi oluşturma sürecinde 14 tarih, 14 olay ve 14 açıklama yer alıyordu. Öğrencilerden istenilen, 14 olay, tarih ve açıklamayı doğru olanla eşleştirip, kronolojik sırayla tarih şeridi oluşturmalarıydı. Bu süreç öğrencilere ilgili çekici geldi. Eşleştirme sürecinde gruplar içinde yoğun tartışmalar yaşandı. Gruplar kontrol edilerek, her öğrencinin fikrini beyan etmesine özen gösterildi” (5. Hafta, 8 Aralık 2017).

“Dersin ilk bölümünde öğrencilerle dedikodu tekniği sürdürüldü. Bu öğretim tekniğiyle ilk defa karşılaşan öğrenciler oldukça heyecanlandılar. Öğretmenlerinin rehber olarak süreci yönetmesiyle, tüm öğrenciler birbiriyle görüşerek bilgi alışverişinde bulundular. Öğrenciler, farklı kişilerin yanlarına gitmek için hızlı hareket ettiler, bu durum sınıfta büyük bir heyecan ve yarışma ortamının ortaya çıkmasına neden oldu. Tüm öğrenciler, mutlu bir şekilde bilgilerini paylaşmadıkları arkadaşlarını görmeye çalıştılar. Süreçten zevk aldıkları oldukça belliydi” (8. Hafta, 29 Aralık 2017).

Değerlendirme ve dersi sonlandırma boyutuna ilişkin olarak araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirme süreçlerine yoğun bir şekilde katıldığı ve öğretmenin dersi planda belirtildiği şeklinde sonlandığı bulguları karşımıza çıkmaktadır. Bu noktaya ilişkin olarak araştırmacı günlüğüne yansıyanlar aşağıda belirtilmektedir.

“Değerlendirme sürecinde kart gösterme tekniğinden yararlanıldı. Öğrencilere sırasıyla sorular akıllı tahtada sunulurken, her bir soru için 1 dakika boyunca düşünceleri ve ardından cevabı söylemeleri istendi. Bu süreçte öğrencilerin yarışma heyecanı içine girdikleri ve grup içinde büyük bir heyecanla soruları cevapladıkları görüldü. Değerlendirme sonunda tüm grupların doğru yanıt sayıları hesaplandı ve tüm gruplar alkışlandı” (1.Hafta, 10 Kasım 2017).

“... Öğrenciler en iyi posteri tasarlamak için ellerinden gelenleri yaptılar ve görsellerle desteklediler. Görseller ile desteklenen posterler tahtaya asıldı. Tüm sınıfın katılımıyla her bir posterdeki eksiklikler, bilgiler ve doğrulukları tartışıldı. Bu sürece tüm öğrencilerin aktif bir şekilde katılmak istedikleri görüldü. Değerlendirmenin ardından posterler puanlandı ve kazanan grup belli oldu. Dersin sonunda öğrencilere, ders sürecinde öğretilenlerin bir özetlemesi yapıldı. İlk Türk milletlerinin içinde yaşadıkları iklim,

konaklama şekilleri, ekonomik faaliyetleri ve giyim-kuşam özellikleri kısaca tekrarlandı. Son olarak ise izlenecek video dersten öğrenciler haberdar edildiler” (2. Hafta, 17 Kasım 2017).

“Dersin değerlendirme noktasında, eşleştirme testlerinden yararlanıldı. İlk Türk-İslam devletleriyle ilgili olan eşleştirme testinde kazandırılması gereken tüm devletler ve ünlü şahsiyetlerine ilişkin olarak öncüller yer aldığı görüldü. Öğrencilere testlerin kendileri tarafından okunacağı söylendikten sonra heyecanlandıkları görüldü. Tüm öğrenciler, eşleştirme testlerini istekli bir şekilde cevapladılar. Ardından testlerin isim yazan kısımları kapatıldı, harmanlanarak farklı kişilere dağıtıldı. ...Puanlamaların ardından, tüm test sınıfı tartışılarak, nedenleriyle birlikte tekrardan cevaplandı. Ardından öğretmen dersin kapanışını yapmak üzere bu haftaki konu kapsamında işlenenlerden söz etti. Dersin bir özetlemesi yapıldı. Sonrasında ise izlenecek olan video dersin konusu ve süresi öğrencilere bildirildi ve ders kapatıldı” (7. Hafta, 22 Aralık 2017) .

Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen sosyal bilgiler öğretimi sürecini değerlendirmek ve araştırma verisini üçgenlemek amacıyla eylem sürecinin yürütücüsü olan sosyal bilgiler öğretmeniyle araştırmanın ardından bir görüşme yapılmıştır. Görüşmenin analizinin ardından ortaya çıkan bulgular, öğretmenin doğrudan görüşleriyle desteklenerek, aşağıda sunulmuştur.

Görüşmede ilk olarak, ters yüz edilmiş sınıf modelinin ilk aşaması olan çevrimiçi içerik değerlendirilmiştir. Alan yazın bakıldığında, çevrimiçi içeriğin temel bilgi ve kavramları okula gelmeden önce öğrenciye kazandırması beklenmektedir. Sürecin uygulama öğretmeni de çevrimiçi içeriğin öğrencilere derse gelmeden gerekli bilgileri kazandırdığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen eksik kalan noktaları uygulanan modelle derste tamamlayabilme şansı olduğunu düşünmektedir. Bu konu hakkında öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Video dersin olması ders öncesinde çocuğun ön öğrenmelerinde hazırlıklı olarak gelmesini sağladı. Zaten bizim dersimizde şu var; ders öncesinde öğrencinin önceden bir şeyler okuyup gelmesi, anlamadığı yerler hakkında sorular hazırlaması, bunları ders öncesinde sorması. En çok istediğimiz ön hazırlıktır. Video sistemi de bir anlamda bunun teknolojik boyutu oldu. Kullanmaya çalıştık, öğrencinin anlaması konusunda daha güzel oldu”.

“Öğrencinin dersi işlemeden önce videodan izlemesi olayın direk birisi tarafından aktarılması değil de kendi izlemesiyle, gözlemiyle bu içerikle tanışıyor. Biz de neler anladığını görebiliyoruz. Daha sonra derste bunun devamında siz öğrencinin nerelerde eksik kaldığını gözlemleyebiliyor ve bunu tamamlayabiliyorsunuz. Aslında yeni sistemimiz teknolojiye dayalı olduğundan öğrencilerin öğretmen olmadığında da öğrenebilmesi önemliydi”.

Bunlara ek olarak öğretmen, dersi kaçıran ve bilgileri unutan öğrencilerin çevrimiçi içerik sayesinde temel bilgileri kolayca edinebileceğini düşünmektedir. Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Özellikle dersi kaçıran öğrencilere, okula devam konusunda sıkıntı yaşayanlara çok büyük faydası olmaktadır. Okulda olanlara da dersi tekrar etme şansı vermektedir. Bilgileri unutan öğrencilere de bilgileri tekrar geri çağırımları açısından kalıcı video derslerin etkisi olmaktadır. Video ders sınıf ortamına yarar sağlamaktadır.”

Eylem sürecinin yürütücüsü sosyal bilgiler öğretmeni, ters yüz edilmiş sınıf modelinin diğer bir aşaması olan sınıf içi uygulama sürecini de oldukça faydalı bulmaktadır. Öğretmen, bu model sayesinde tüm öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katabildiğini ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği şekilde ders sürecini yürütebildiğini ifade etmiştir. Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Sınıf içinde daha çok grup çalışmasına yer verilmesi öğrencilerin birbirlerinden de öğrenmesine olanak sağladı. Videoyu izledikten sonra sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde de bazı bilgileri kendileri buluyorlar. Grup çalışmalarında çok aktif rol oynadı, özellikle seviyesi daha iyi olan öğrencilerden diğerleri de bir şeyler öğrenmeye çalışıyorlar. Bu sistemden önce 21 kişilik sınıfta hepsi aktif değildi. Daha çok ilgisi, bilgisi seviyesi yüksek olanlar aktif oluyordu. Ama bu süreçte tüm öğrenciler öğretim sürecinde aktif oldu. Onlar da ilgi ve isteklerini gösterdi”.

“Tamamen öğrenci merkezliydi, sistemin amacı da buydu. Yapılandırmacı eğitime uygun olarak daha çok öğrencinin aktif olduğu, bulmaya çalıştığı, öğretmenin yardımcı olmaya çalıştığı, rehber olduğu, yol göstermeye çalıştığı bir durum vardı”.

Öğretmen ayrıca, araştırma süreci öncesinde belirttiği sınıf içi uygulamalara süre kalmaması sorununu, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortadan kaldırdığını ifade ediyor. Modelin uygulanmasıyla birlikte ders anlatım sürecine ayrılan sürenin sınıf içi etkinliklere

harcandığını belirtiyor. Öğretmenin zamanın verimli kullanılmasına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Öğrenci benim kullandığım öğretim sürecinde derse hazırlıklı gelmediği için konuyu ilk defa duyuyor ve ön hazırlığı olmuyor. Ters yüz edilmiş sınıfta ise dersle ilgili izlediği öğretmen anlatımı veya konu ile ilgili video veya kısa film izlediğinde öğrenci hazırlıklı geliyor, bu öğretmen için büyük avantaj. Çünkü hazırlıklı gelince öğrenciye direk bilgi verilmeye çalışılmıyor, etkinliklerle öğrencinin neyi öğrenip, neyi öğrenmediğini daha iyi tespit ediliyor ve bunun üzerine yoğunlaşıyor. Yani uygulama sürecinde öğrenciye ayrılan vakit fazlalaşıyor. Çünkü öğrenci zaten bazı şeyleri bilerek hazırlıklı geliyor ona bir şey vermek daha kolay oluyor”.

Ters yüz edilmiş sınıfların sorun çözdüğü önemli noktalardan biri de dersin değerlendirme kısmına yöneliktir. Geleneksel öğretim sürecinde dersin değerlendirme kısmının uygulanmasının bazen aksadığı ve değerlendirmeye süre kalmadığı araştırma öncesinde öğretmen tarafından belirtilen sorunlardan biriydi. Modelin uygulanmasıyla birlikte öğretmen bu sorunun ortadan kalktığını ifade etmiştir. Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Normal bir derste (geleneksel öğretim süreci kastediliyor) değerlendirmenin her hafta yapılması mümkün değil, ben konuyu zor yetiştiriyorum. Kazanım doğrultusunda ne kadar yetiştirdiğimiz de tartışılır. Çünkü bazı kazanımlar var ki açtıkça açabiliyoruz. Hedefe ulaştırmada, değerlendirme süreci ünite sonlarında ya da konunun öğretim sürecindeki öğrencinin öğrenme zorluğuna göre kısa aralıklarla da değerlendirme yapma şansımız oluyor. Ama bu da zamanımızın gitmesine neden oluyor. Genelde ünite sonlarında yapıyoruz. Ama bu modelde zaman kaldığı için, öğrenci de hazırlıklı geldiği için aktif olarak zamanımız da kalıyor. Her dersin sonunda değerlendirme yaptığımızı gördüm. Her derste değerlendirme yapılması da çocuğun o konuyu ne kadar öğrendiğini ya da öğrenmediğini tespit edip, direk müdahale etmeyi sağlıyor. Diğer haftaya geçmeden eksikleri tamamlıyor. Modeli kullanmadan önceki yaptığımız süreçte ünite sonlarında yaptığımızda değerlendirme daha yüzeysel kalıyordu. Ama bu modelde her konu sonunda değerlendirme yapabildiğimiz için ana hatlarıyla, derinlemesine öğrencinin öğrenip öğrenmediği daha net anlaşıyor”.

Ters yüz edilmiş sınıflarda öğrencilerin olduğu kadar öğretmenin de farklı bir role bürünmesi dikkat çekmektedir. Alan yazına bakıldığında, öğretmenin aktif öğrenme

sürecinde bir rehber ve yönlendirici olarak öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırma kapsamında yürütücü konumda olan öğretmen, süreçte yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir role büründüğünü ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen merkezli geleneksel öğretim sürecinden vazgeçildiğinin bir göstergesidir. Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Bu modelde öğretmeni tamamen bilgiyi veren değil, bilgiyi bulduran, öğrenciye yardımcı olan kişi olarak görüyoruz. Zaten amaç da bu, öğretmen direk hazır kalıpları öğrencilere yerleştiren değil de çocukların bilinç dünyasında bir şeyleri oluşturmaya çalışan, buldurmaya çalışan, gittiği yolda yardımcı olan bir rehber görevinde. Zaten çocuk kendi bulduğu zaman bilgiyi daha kalıcı hale getiriyor. Ama bunu biz hazır verdiğimizde, ezbere dayanan bir sistem oluyor. Öğretmenin cümleleriyle hazır bir şekilde aklında tutmaya çalışıyor. Bu çabuk unutulmuş bir kavram oluyor ama kendi bilgileriyle, becerileriyle oluşturduğu kavramı daha kalıcı hale getiriyor. Yani öğretmen, rehberlik edici ve öğrenciyi aktif edici bir rolde kendini görüyor”.

Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle gerçekleştirilen öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin öğretmenin görüşleri incelendiğinde, öğretmenin uygulama sürecinde yaşanan bir sorun belirtmediği, bunun yerine geleceğe dönük sorun oluşturabilecek hususlara dikkat çektiği görülmektedir. Eylem sürecinin yürütücüsü olan öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Biz yatılı okul olduğumuz için çocukların videoyu izleyip izlemediğini takip edebildik, düzenli bir şekilde izleyebildiler ama öteki türlü okullarda bunları velilerin takip etmesi gerekir. Burada veliye çok büyük iş düşüyor. Çocuğunu çok iyi takip edebilmeli ve evde de bu desteğin sağlanması öğrencinin bilinçli bir şekilde bunlara hazırlıklı gelmesi gerekir. Öğrenci evde hazırlığını yapmadan gelirse bu büyük sıkıntı oluşturur gibi duruyor. Ama veliler eğitilmiş ve bilinçli olursa çocuğunu takip ederse öğretmenleriyle diyalog kurarsa sistemin daha güzel kullanılmasını sağlar”.

Araştırma sürecinde uygulanan ters yüz edilmiş sınıf modelinin çözdüğü sorunlara ilişkin olarak öğretmenin görüşleri incelendiğinde, modelin birçok avantajının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen özellikle, geleneksel öğretim sürecinin modelin kullanımıyla terk edilip öğrenci merkezli bir anlayışa geçildiğini, dersi kaçıran öğrencilerin de bilgilere ulaşabildiğini ve öğrencinin bu modelle birlikte derse bakış açısını değiştirdiğini belirttiği görülmüştür. Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Konuların çok yoğun olması bizim için büyük bir sorun. Eskide yani gelenekselde, bunun nasıl dışına çıkacağız bilmiyorum ama hala bu yöntemleri kullanma eğilimimiz var. Çünkü biz de bu sistemle yetiştığımız için, buna alışık olduğumuz için bize daha kolay geldiğini zannediyoruz. Ama sürekli olarak anlatan olduğumuz için daha yorucu. Anlatılanları anlamaya çalışan öğrenci olduğu için öğrencinin yerine kendimizi koyduğumuzda veya herhangi bir dinletiyeye gittiğimizde bir saatlik bir şeyde konuşmacıyı en fazla 10-15 dk. dinleme kabiliyetimiz var. Bizim karşımızda öğrencinin de en fazla 10-15 dk. dinleme kabiliyetinin olduğunu anlamamız gerekiyor. Ama ters yüz edilmiş sınıfta öğrenci aktif olduğu için öğrencinin aslında sıkılma şansı, sürekli dinleyici olma şansı yok. Sürekli olayın içerisinde, bulmaya çalışan, özellikle grup etkinliklerinde birbirleriyle hareket halinde oluyorlar. Bu modelde, her öğrenci olayın içerisinde olduğu için, sadece dinleme boyutunda olmadığı için daha aktif oldular. En önemli noktası, bütün öğrenciler sürecin içine dâhil oldu.

“Öğrencinin öğretmen olmadığına, dersi kaçırdığında en azından öğrenme şansının olduğunu gördük. Okul olmadığına da öğretmenin anlatımıyla internet yardımıyla video dersleri dinlemesiyle de bazı eksiklikleri giderebilir. Günümüz şartlarında öğrencinin kendi bulduğu bilginin daha kalıcı olduğunu, hayatında bunu başka yönlerde de kullanabileceğini özellikle girişimcilik özelliklerine de katkı sağlayacağını, merak ve ilgi duygusunun okula olan sevgisinin daha fazla olacağını düşünüyorum. Aktif olduğu için, derslerde eğlenmesine imkân verildiği için okula daha bağlı olacağını anlayabiliriz. Derslerden sıkılan değil de derse hevesle gelen öğrenciler haline dönüştüler”.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmanın akademik başarı testi verileri incelendiğinde, öğrencilerin İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi başarılarının anlamlı bir şekilde arttığına ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin akademik başarı testine yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modeli aracılığıyla sürdürülen ders sürecinin öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığının bir kanıtıdır.

2. Öğrencilerin öntest ve sontest fark puanlarına bakıldığında ise, 36 ve 54 puan aralığında bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin araştırma öncesi İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi'ne yönelik akademik başarılarının ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasıyla birlikte dikkat değer bir şekilde arttığının diğer bir göstergesidir.

3. Öğrencilerin akademik başarılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan diğer veri toplama araçlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde de akademik başarı testiyle tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, hem araştırmacı günlüğüne, hem de öğrenci ürünlerine yansıyan akademik başarı ile ilgili veriler incelendiğinde, öğrencilerin aktif öğrenme temelli ders sürecine yoğun katılım gösterdiği ve bunun bir sonucu olarak ders sonu değerlendirmelerde yüksek bir başarı gösterdiklerine ulaşılmıştır. Bu sonuç, sadece akademik başarı testiyle değil, diğer veri toplama araçlarıyla da öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişim incelendiğinde, önemli bir gelişimin olduğunun açık bir göstergesidir.

Alan yazına bakıldığında, bu araştırmanın sonuçları destekleyen ve tam ters yönde sonuçlara ulaşan birçok araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelin planlama ve uygulama niteliğinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği şeklinde değerlendirilebilir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıyı arttırdığı savını destekleyen bir sonuç, Boon, Burke, Fore ve Hagan-Burke (2006) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, sosyal bilgiler kaynaştırma sınıfında öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içeriğini kavrama düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan bilgisayar destekli zihin haritası ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel ders kitabıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersi içeriğini daha fazla kavradıkları ortaya çıkmıştır. Bunu destekleyen bir araştırma ise Unal ve Unal (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Aidinopoulou ve Sampson (2017) tarafından sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışmada ise araştırılan noktalardan birisi öğrencilerin tarihi içeriği hatırlama başarılarını ortaya çıkarmak olarak belirtilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin tarihi içeriği hatırlama başarılarının, geleneksel öğretim sürecinde öğretmenin daha fazla teorik bilgi aktarmasına rağmen ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen öğretim sürecine katılan öğrencilerin başarılarının büyük bir fark olmamasına rağmen, düşük pozitif etkide daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki sonuçların tam tersi yönde bir sonuç ise ters yüz edilmiş sınıf modeliyle öğrencilerin başarılarını geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma olan ve Snyder, Besozzi, Paska ve Oppenlander (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada rastlanılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda, bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların aksine ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada başarılı olmadığını belirtmişlerdir. Pozolinski (2015) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik başarılarının ters yüz edilmiş sınıf modeliyle birlikte geleneksel öğretime göre başarılarının yükselme durumu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları açısından dikkate değer bir farka rastlanmadığına ulaşılmıştır. Smith (2015) de karma yöntem kapsamında yürüttüğü çalışmasında, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenci başarılarını geliştirmediğini, aksine

geleneksel öğretime devam eden öğrencilerin ödevlerini tamamlama oranlarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Tüm bu araştırmalar, ters yüz edilmiş sınıf modelinin hem öğrenci başarısını arttırabildiğini, hem de başarıyı geliştirmede bir etki yaratamadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, öğretmenin ters yüz edilmiş sınıf sürecini iyi bir şekilde planlama ve yürütebilme becerisi, öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılması, tüm öğrenciler için yeterli teknolojik destek imkânların sağlanması, ebeveynlerin ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik bakış açıları vb. gösterilebilir. Sıralanan bu unsurlar nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmeli ve harmanlanmış öğrenme ortamları günümüz öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırma sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerle öğrencilerin kültürel miras kavramına yönelik algılarında gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin görüş belirtememe durumunun araştırma süreciyle birlikte ortadan kalkması, kültürel miras kavramına yönelik daha somut ifadeler kullanmaları ve görüşlerinin çeşitlenmesi bu durumu destekleyen önemli göstergelerdir.
2. Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise öğrencilerin tanıdıkları kültürel miras ögesi sayısının artmasıdır. Ayrıca öğrencilerin kültürel miras öğelerini diğer öğelerden ayırma yeterliği noktasında da gelişim kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin hem kültürel miras öğelerini tanımalarında, hem de kültürel miras öğelerini bu kapsama girmeyen diğer öğelerden ayırmada iyi bir noktaya geldikleri görülmektedir.
3. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik hissiyatları noktasında da gelişim kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma öncesinde hissiyatlarını belirten öğrenciler temelsiz cümleler oluşturmuşlardır. Bu durum, uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte farklılaşmış, hem araştırma sürecinde, hem de araştırma sonunda elde edilen verilerde öğrenciler hissiyatlarını belirtmiş ve nedenlerini açıklamışlardır.

4. Ulaşılan sonuçlardan bir diğeri öğrencilerin kültürel miras öğelerine verdikleri önemle ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında, araştırma süreci öncesi kültürel mirasın önemine ilişkin görüş bildiremeyen öğrencilerin, uygulama süreciyle birlikte görüş geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin uygulama süreciyle birlikte belirttikleri görüşlerine ilişkin daha dayanıklı ifadelerde bulunduklarına ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik görüşlerinin analizinin ardından, öğrenci algılarının kültürel mirasın neden korunması gerektiğine yönelik gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma öncesi görüş bildiremeyen öğrenciler, uygulama süreciyle birlikte kendi düşüncelerini ifade edebilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, araştırma sürecinde alınan verilerle kıyaslandığında, araştırma sonucu verilerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir. Bu durum da algılarındaki gelişim ve değişimin somut bir göstergesidir.

6. Kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik ulaşan son sonuç ise öğrencilerin kültürel mirasın öğretici rolüne ilişkin farkındalıklarının artması olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma öncesinde bu konu hakkında birçok öğrenci görüş belirtememişken, araştırma sonunda elde edilen verilerde tüm öğrencilerin görüş belirttiği ve görüşlerini araştırma süreci verilerine göre çeşitlendirdiklerine ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin kültürel mirasın öğretici rolü algılarının gelişim ve değişim gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarında dikkate değer gelişimler yaşandığı görülmüştür. Öğrenciler, araştırma sürecinin başlamasıyla birlikte somut kültürel miras öğelerinin yanında soyut kültürel miras öğelerini de yoğun olarak tekrarlamışlar. Ayrıca kültürel mirasın önemine, korunması gerekliliğine ve gelecek kuşaklara aktarılmasına yönelik de olumlu görüşler belirtmişlerdir. Böylece öğrenci kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının yeterli bir düzeye geldiği görülmüştür. Bu duruma tam ters yönde bir sonuç, Kılcan ve Akbaba (2013) tarafından yapılan tarama çalışmasında ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, öğrencilerin soyut kültürel mirasa yönelik herhangi bir öğeyi belirtmediklerini ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında, hem somut, hem de soyut öğeleri içeren kültürel mirasa yönelik sadece somut öğelerin belirtilmesi önem bir eksiklik olarak görülmektedir. Avcı ve Memişoğlu (2016) da kültürel miras eğitiminin öğrencilere kültürel mirası korunması, gelecek nesillere aktarılması bilincini vermesi ve kültürel öğeler hakkında farkındalık oluşturmaya yardım etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırma sonucunda,

yukarıda belirtilen gerekliliklerin karşılandığı görülmüştür. Bu durum, kültürel mirasa duyarlılık değerinin geliştirmede nitelikli bir sürecin uygulandığının bir kanıtıdır.

Araştırma sonucunda kullanılan kültürel mirasa duyarlılık değerini geliştirmeye yönelik uygulanan öğrenci merkezli etkinliklerin yararlı olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, değerlere yönelik algının geliştirilmesinde ve değerlerin öğretilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması alan yazında da vurgulanmaktadır. Bu konu hakkında Tay ve Yıldırım, (2009), değer eğitiminde öğretmenlerin öğrencinin ilgisini çekecek ve bu öğrenme sürecinin okul dışına da taşmasını sağlayacak çeşitli yöntemleri kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında Milson (2000) da öğrencilerin değerleri kazanmaları sağlanmak için yöntem ve teknik seçiminde ilgili içeriğin ve öğrencilerin özelliklerinin ön planda tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşü destekleyen bir sonuca Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin değerleri kazanmaları noktasında öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde aktif olarak sürece katan yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sağladığı sınıf içi zamanın etkinliklere ayrılması avantajıyla, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algının geliştirilmesi için çeşitli etkinliklerin yapılmasına imkân sağlanmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmanın sosyal bilgiler dersi algısına yönelik verileri incelendiğinde, öğrencilerin araştırma öncesinde, sürecinde ve sonunda algılarında büyük farklılıkların ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Araştırma öncesinde sosyal bilgiler kavramına yönelik tarih vurgulu görüş bildiren öğrencilerin, araştırma sürecinde ve sonucunda elde edilen verilerde sosyal bilgiler algılarını çeşitlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, görüşmede bir fikri olmadığını belirten öğrenciler de uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte sosyal bilgiler kavramına yönelik görüşlerini oluşturmuşlardır.

2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin amacına yönelik belirttikleri görüşler incelendiğinde, sosyal bilgiler kavramında olduğu gibi tarih bilim dalının baskın olduğu yanıtlar verdiklerine ulaşılmıştır. Bu algı, araştırma sürecinde ve sonucunda elde edilen verilerde farklılaşmıştır. Bu kapsamda öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin amacının sadece

tarihi öğretmek değil, aynı zamanda kültürü tanıtmak, vatandaşlık konularını öğretmek gibi amaçlarının da olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde hoşlanmadıkları noktalar incelendiğinde, araştırma öncesi, süreci ve sonrası arasında büyük farklılıklara rastlanmıştır. Araştırma öncesinde, düz anlatım yönteminden, ezber yapılmasından, dersin sıkıcı geçmesinden, öğretmenlerinin otoriterliklerinden ve söz hakkı alamamaktan şikâyet eden öğrencilerin algıları, araştırma sürecinin başlamasıyla birlikte tamamen farklılaşmıştır. Bu kapsamda, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sınıf içi süreçte hoşlanılmayan birçok etkeni ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırmada diğer bir kategori olan ve öğrencilerin ders sürecine yönelik isteklerinin ifade edildiği, sosyal bilgiler dersinde yapılması gerekenler kategorisine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, araştırma öncesinde başta etkinlik yapılması ve otoriter öğretmen tavrının engellenmesi isteyen öğrencilerin, araştırma sürecinde ve sonucunda birçok kez yapılması gereken bir şey kalmadığını ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Böylece, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin derse yönelik birçok gereksinimini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, duyuşsal alan ile ilgilidir. Bu kapsamda, araştırma öncesi sosyal bilgiler dersinde sıkıldıklarını ve korktuklarını belirten öğrenciler, uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte dersten keyif alıcı bir hissiyat geliştirmişlerdir. Böylece öğrenciler, araştırma sonucunda elde edilen verilerde sıklıkla kendilerini sosyal bilgiler dersinde kendilerini mutlu, heyecanlı ve özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguların bir sonucu olarak, ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanması öğrenci merkezli bir öğretim sürecini ortaya çıkarmış, böylece öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik hissiyatları olumlu bir noktaya gelmiştir.

6. Araştırmada sosyal bilgiler algısına yönelik diğer önemli bir sonuç sosyal bilgiler dersinin kazandırdıkları kategorisine yöneliktir. Bu kapsamda, araştırma öncesinde tutarsızlık içeren öğrenci görüşlerinin, araştırma süreci ve sonu verilerinde tutarlı bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, ilgili tüm kategorilerde sıklıkla tekrarladıkları vatandaşlık, insan hakları, kültür bilgisi, tarih bilgisi gibi kodları sosyal bilgiler dersinin kazandırdıkları kategorisinde de belirterek, tutarlı bir algı geliştirmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersi, bazı öğrenciler tarafından zor ve sıkıcı bir ders olarak algılanmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, aktarılması gereken içeriğin yoğunluğu, ezber yapma gerekliliği ve geleneksel öğretim süreci gösterilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, teknoloji destekli öğretim süreci belirtilen bu olumsuzlukları ortadan kaldırmada önemli bir görev üstlenebilir görülmektedir. Böylece öğrencilerin sosyal bilgiler dersine farklı bir bakış açısıyla ve farklı bir algıyla yaklaşması sağlanabilir.

Bu savı ve yukarıdaki araştırma sonuçlarını destekleyen birçok araştırma alan yazında yer almaktadır. Bu kapsamda bir araştırma Unal ve Unal (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen ders sürecinin öğrenciler tarafından geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre daha eğlenceli olarak algılandığını belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki sonuçları destekleyen diğer bir araştırmada Zainuddin ve Attaran (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen öğretim sürecinin öğrenciler tarafından ilgi çekici olarak adlandırıldığına ulaşmışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin derse karşı olumlu bir algı geliştirdiklerinin göstergesidir. Gençer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, teknolojik destek ve çeşitli sınıf içi öğrenci merkezli uygulamalar neticesinde sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı olarak adlandırılmasının önüne geçildiği belirtilmiştir.

Bu sonuçları destekleyen diğer bir çalışma Erdogan ve Akbaba (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiğinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırmada, modelin kullanımının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttıracakı belirtilmiştir. Winter (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışması sonucunda, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle sürdürülen öğretim sürecinin ortaokul öğrencilerinin derse yönelik motivasyonlarını arttırdığına ulaşmıştır. Bu durumun doğrudan öğrenci algılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü derse karşı motive olmuş ve olumlu bir algı geliştiren öğrenci, hem derste öğrenmesi gereken içeriğine önem verecek, hem de sosyal bilgiler dersinin kapsamını ve kendisine kazandırdıklarını daha net anlayabilecektir.

5.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Video derslere merak uyandırıcı bir şekilde giriş yapılarak, öğrencilerin dikkatini çekmek için gereklilikler yerine getirilmiştir. Böylece, öğrencilerin tüm video dersleri izleme durumları sistem üzerinden kontrol edilmiş ve tümünün izlediği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Video dersin aktarım boyutunda herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada, hem gözlem, hem araştırmacı günlüğü, hem de öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Üç veri toplama aracında da tutarlı bulgulara ulaşıldığından içeriğin öğrencilere aktarılmasında herhangi bir sorun yaşanmadığı sonucu ifade edilmiştir.
3. Araştırma sonucunda, video dersin kalitesi ve aktarılmasının değerlendirilmesi noktasında temel olarak gözlem bulguları göz önünde bulundurulmuştur. Bulgular incelendiğinde, ilk hafta teknolojik açıdan yetersiz olduğu belirtilen video dersin yeniden oluşturulması dışında herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırma sürecinde video dersin sonlandırılması boyutunda da herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, video dersin sonlandırılmasında konutu özetleme, sınıf içi uygulamadan haberdar etme ve merak uyandırıcı bir soruyla sonlandırma noktasında herhangi bir sorunla karşılaşılmadığına ulaşılmıştır.
5. Sınıf içi uygulama süreciyle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, ilk olarak karşımıza derse giriş süreciyle ilgili sonuç çıkmaktadır. 9 haftalık uygulama sürecinde, derse geçiş süreciyle ilgili herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. İyi bir planlama süreci sonrası ulaşılan bu sonuç, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sınıf içi uygulama sürecinin bir boyutu olan bu aşama sorunsuz olarak ve öğrencide ilgi uyandıran bir biçimde gerçekleştirilmiştir.
6. Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biri sınıf içi öğretim sürecine ilişkindir. Araştırma verilerinden hareketle, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ve aktif öğrenme yöntem-teknikleri destekli yürütülen öğretim sürecinin öğrencileri aktif hale getirdiği ve öğretmeni rehber rolüne büründürdüğü

sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırma süreci öncesi geleneksel öğretim yöntemleriyle sürdürülen sürecin, öğrenci merkezli bir hal aldığına kanıttır.

7. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama sürecine ilişkin önemli sonuçlardan biri dersi değerlendirme ve sonlandırma boyutuna ilişkindir. Araştırma süreci öncesinde, süre yetersizliğinden dolayı ders sonu değerlendirmesini ve dersi kapatmasını yapamazken, ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasıyla birlikte bu sorunun aşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen sınıf içi öğretim süreci, öğretmene ders sonu değerlendirme yapması ve dersi kapatmasını sağlaması hususunda önemli bir yarar sağlamıştır.

8. Yukarıda sıralanan ters yüz edilmiş sınıf modelinin çeşitli boyutlarına yönelik ulaşılan sonuçlardan hareketle, uygulama sürecinin tüm haftalarda sorunsuz bir şekilde yürütüldüğü ve araştırma öncesi yürütülen geleneksel ders sürecinin ters yüz edilmiş sınıf modelinin desteğiyle birlikte yapılandırmacı yaklaşıma doğru evirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarını destekleyen bir sonuca Winter (2018) tarafından ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışması sonucunda, uygun öğrenme stratejilerinin ve özellikle de farklılaştırılmış öğretim sürecinin sağlanmasının ters yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiğini arttırmada önemli olduğunu ifade etmiştir. Love, Hodge, Corritore ve Ernst (2015) de çalışmaları sonucunda ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanmasına ilişkin bazı tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada olduğu gibi araştırmacılar da öğrencilere uygun en iyi öğrenme yönteminin seçilmesi gerektiğini, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini, öğrencilere yeni bir sınıf tasarımı olan ters yüz edilmiş sınıf modeline alışmalarında yardımcı olunması gerektiğini ve öğrencilerin aktif olarak sürece devam edebilmeleri için dikkatlerinin çeşitli yollarla çekilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bunu destekler bir sonuç Basal (2015) tarafından da ifade edilmiştir. Araştırmacı çalışması sonucunda, etkili bir öğretim süreci için öğretmenin dersi içeriğini ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun olarak düzenlemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin hem sınıf dışı, hem de sınıf içi sürecinin iyi bir şekilde planlanması alan yazında baskın bir şekilde ifade edilmektedir. Kim, Kim ve Getman (2014) da ters yüz edilmiş sınıf modeline yönelik önceden denenmiş ve kapsamı belirlenmiş stratejilerin, öğrencilerin hem çevrimiçi, hem de sınıf içi uygulamalar neticesinde dersi öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

O'flaherty ve Phillips (2015) ise araştırmalarında ters yüz edilmiş sınıf modelinde önemli bir tehlikenin uygulayıcıları beklediğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu tehlikeyi, uygulayıcıların öğretim programlarını ters yüz edilmiş sınıflara uyumlu hale getirmede sorunlar yaşayabileceklerini ve böylece modelin uygulamaya konulmasında sorunlar olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak, Lo ve Hew (2017) de ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama sürecinde iyi bir planlama yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, bu durumun sağlanamaması halinde öğrenciyle ilgili, kurumla ilgili ve uygulamaya ilişkin bazı sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir.

Alan yazındaki çalışmalarda da görüldüğü üzere ters yüz edilmiş sınıf modeli iyi bir planlama evresini gerektirmektedir. Bu sebepten dolayı, dersin yürütücüsü öğretim sürecine geçmeden önce ters yüz edilmiş sınıf modeli sürecinin planlamasını bitirmeli ve deneme uygulamasını yapmalıdır. Bu çalışma kapsamında, sürecin yürütülmesinde herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi ise uygulama süreci öncesinde öğrencilerin ihtiyaçlarının, farklılıklarının ve ilgilerinin incelenmesi ve detaylı bir planlama süreci ve deneme uygulamasının yapılmasıdır.

5.5. Öneriler

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, daha net anlaşılması açısından araştırma alanına yönelik öneriler ve uygulama alanına yönelik öneriler şeklinde iki alt başlığa ayrılmıştır.

5.5.1. Araştırma Alanına Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modeliyle öğrencilerin akademik başarılarının, kültürel mirasa duyarlılık değeri ve sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının geliştirilmesi ve modelin uygulanma sürecinin değeriendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, gelecekte yapılabilecek araştırmalar için şu öneriler getirilebilir:

- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler dersi algısını geleneksel öğretim sürecine göre daha fazla geliştirip, geliştirmedini test etmek için deneysel araştırmalar yapılabilir.

- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin değer öğretiminde etkililiğinin test edilmesi için deneysel araştırmalar tasarlanabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel öğretim sürecine arttırıp arttırmadığını test etmek için deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama süreci farklı veri toplama araçlarıyla ve farklı öğrenci gruplarıyla test edilerek, ortaya çıkabilecek sorunlar ve iyi uygulamalar ortaya çıkarılabilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf modelinin çeşitli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi hem nicel, hem nitel, hem de karma araştırma yaklaşımlarınla test edilebilir.
- Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik alan yazında oldukça az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların sayısı arttırılabilir.

5.5.2. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler

Araştırmada önerilerin getirildiği diğer bir bölüm ise uygulama alanıdır. Bu bölümde, hem yöneticilere, hem de uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

- Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde işleyişine devam eden Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) sitesini kullanmaları teşvik edilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri çevrimiçi içerikler oluşturup, bunları EBA'ya yüklemeleri konusunda teşvik edilmelidirler.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri, teknolojik ürünleri ve çevrimiçi ortamları öğretim sürecinde kullanmaları için teşvik edilmelidirler.
- Lisans sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerine çeşitli yazılımları ve eğitim sitelerini nasıl kullanabilecekleri öğretilmeli, lisans derslerinde çevrimiçi ürünler oluşturabilmeleri konusunda kendilerine gerekli eğitim sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıf içinde yaşanan sorunları tespit etmeleri teşvik edilmeli, öğretmenler de bu sorunlara bir açıdan teknolojik çözümler aramaya çalışmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Acikalin, M., & Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 18-26.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237-247.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar* (Niğde ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akgün, M., & Atıcı, B. (2016). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Denizli-Erzurum örneği). Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 123-146.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder.

- Alkıs, S., & Gulec, S. (2006). The opinion of primary school students on social studies course. *Elementary Education Online*, 5(1), 7-22.
- Arıkan, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi* (Adıyaman örneği). Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Malatya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Asan, A. (2003). Computer technology awareness by elementary school teachers: A case study from Turkey. *Journal of Information Technology Education*, 2, 153-164.
- Ash, K. (2012). Educators view “flipped” model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-7.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler* (Aksaray örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124.
- Ayka, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Balcı, F. A., & Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Barak, M., & Shakman, L. (2008). Reform based science teaching: Teachers’ instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 11-20.

- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Beck, J. S., Buehl, M. M., & Barber, A. T. (2015). Students' perceptions of reading and learning in social studies: A multimethod approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (fourth edition). United States of America: Pearson.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: International Society for Technology in Education.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Boevé, A. J., Meijer, R. R., Bosker, R. J., Vugteveen, J., Hoekstra, R., & Albers, C. J. (2017). Implementing the flipped classroom: An exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 74(6), 1015-1032.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Hagan-Burke, S. (2006). Improving student content knowledge in inclusive social studies classrooms using technology-based cognitive organizers: A systematic replication. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 1-17.
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 299-305.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.

- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College.
- Coombs-Richardson, R., & Homer T. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277.
- Council of Europe. (2005). *Council of Europe framework convention on the value of cultural heritage for society*. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cukurbasi, B., & Kiyici, M. (2017). Preservice teachers' views about flipped classroom model. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 87-102.
- Çakır, E., & Yaman, S. (2017). Fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 5(2), 130-142.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflar sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(377), 31-40.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2017). An innovative learning model in digital age: Flipped classroom. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 189-200.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.

- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Debele, M., & Plevyak, L. (2012). Conditions for successful use of technology in social studies classrooms. *Computers in the Schools*, 29(3), 285-299.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Desantis, J., Van Curen, R., Putsch, J., & Metzger, J. (2015). Do students learn more from a flip? An exploration of the efficacy of flipped and traditional lessons. *Journal of Interactive Learning Research*, 26(1), 39-63.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 3(3), 1-3.
- Ellis, A. K. (2010). *Teaching and learning elementary social studies* (ninth edition). Boston: Pearson.
- Erdogan, E., & Akbaba, B. (2018). Should we flip the social studies classrooms? The opinions of social studies teacher candidates. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124.
- Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersanlı, K. (2011). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s.181-216). Ankara: Pegem.

- Eski, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Kastamonu ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars, what should we teach the children?*. United States of America: Teachers College.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Findlay-Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi. C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılık teorisi, perspektif ve uygulama* (S. Durmuş, Çev. Ed.) içinde (s. 9-42). Ankara: Nobel.
- Friesen, N. (2012). *Report: Defining blended learning*. Retrieved from http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014, Şubat). *Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi*. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Dubai.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Gögebakan-Yıldız, D., Kıyıcı, G., & Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change* (second edition). California: Sage.
- Günay, M. (2010). *Metinlerle felsefeye giriş*. Adana: Karahan.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 3-50). Ankara: Anı.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 4596-4603.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3-14). London: The Falmer.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Helgeson, J. (2015). Flipping the English classroom. *Kappa Delta Pi Record*. 51(2), 64-68.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Hibbard, L., Sung, S., & Wells, B. (2016). Examining the effectiveness of a semi-self-paced flipped learning format in a college general chemistry sequence. *Journal of Chemical Education*, 93(1) 24-30.
- Hilton, J. T. (2016). A case study of the application of SAMR and TPACK for reflection on technology integration into two social studies classrooms. *The Social Studies*, 107(2), 68-73.

- Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175–193.
- Hultén, M., & Larsson, B. (2016). The flipped classroom: Primary and secondary teachers' views on an educational movement in schools in Sweden today. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-11.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- İskender, P. (2007). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretiminin öncelikleri ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmeye yönelik çıkarımlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21–29.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537–544.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de Sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- .Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 107-130.
- Kettle, M. (2013). Flipped physics. *Physics Education*, 48(5), 593- 596.
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.

- Kim, M. K., Kim, S. M., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Köse, Y., & Acar, E. (2017). Muhasebe eğitiminde modern yaklaşımlar: Ters yüz edilmiş sınıflar ve öğrencilerin yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 1049-1065.
- Kuyubaşioğlu, B. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- 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.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140.
- Latif, S. W. A., Matzin, R., Jawawi, R., Mahadi, M. A., Jaidin, J. H., Mundia, L., & Shahrill, M. (2017). Implementing the flipped classroom model in the teaching of history. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 373-380.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4), 1-22.
- Love, B., Hodge, A., Corritore, C., & Ernst, D. C. (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom model. *PRIMUS*, 25(8), 745-762.
- Mackinnon, G. (2015). Determining useful tools for the flipped science education classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(1), 44-55.

- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Harlow: Longman.
- Mazur, A. D., Brown, B., & Jacobsen, M. (2015). Learning designs using flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(2), 1–26.
- Maxson, K., & Szaniszlo, Z. (2015). Special issue on the flipped classroom: Effectiveness as an instructional model. *PRIMUS*, 25, 9-10.
- McNiff, J. (2000). *Action research in organisations*. Florence: Routledge.
- Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the efl classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1-10.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3th edition). New Jersey: Pearson.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used?. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Milson, A. J. (2000). Social studies teacher educators' perceptions of character education. *Theory and Research in Social Education*, 28, 144-169.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599.
- Molinari, D. (2003). *The role of social comments in online problem solving groups*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Provo, UT.
- Morgan, H. (2014). Focus on technology: Flip your classroom to increase academic achievement. *Childhood Education*, 90(3), 239-241.
- National Council for Social Studies [NCSS]. (1993). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

- Nederveld, A., & Berge, Z. L. (2015). Flipped learning in the workplace. *Journal Of Workplace Learning*, 27(2), 162-172.
- O'flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özbaş, B. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 701-720). Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, W. C. (2009). *Social studies in elementary education* (thirteenth edition). Boston: Pearson.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pozolinski, C. J. (2015). *Effects of flipped classroom on student learning and attitudes in social studies*. University of Wisconsin: Wisconsin Graduate School.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education For Business*, 90(3), 126- 138.
- Prince, M. (2004) Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334–1339.
- Seery, M. K. (2016). Flipped learning in higher education chemistry: Emerging trends and potential directions, *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 758-768.

- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 115-126.
- Sharma, N., Lau, C. S., Doherty, I., & Harbutt, D. (2015). How we flipped the medical classroom. *Medical teacher*, 37(4), 327-330.
- Shriner, M., Clark, D. A., Nail, M., Schlee, B. M., & Libler, R. (2010). Social studies instruction: Changing teacher confidence in classrooms enhanced by technology. *The Social Studies*, 101(2), 37-45.
- Singer, A. J., & Hofstra New Teachers Network. (2009). *Social studies for secondary schools*. Routledge: New York.
- Smith, J. D. (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 607-614.
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom*. Doctoral Dissertation, McKendree University, Illinois.
- Snyder, C., Besozzi, D., Paska, L., & Oppenlander, J. (2016). Is flipping worth the fuss: A mixed methods case study of screencasting in the social studies classroom. *American Secondary Education*, 45(1), 28-45.
- Snyder, C., Paska, L. M., & Besozzi, D. (2014). Cast from the past: Using screencasting in the social studies classroom. *The Social Studies*, 105(6), 310-314.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (6. baskı). Ankara: Anı.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Stringer, E. T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-3.
- Tangülü, Z., & Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 227-242.

- Taşkaya, S. M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumları ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(3), 1499-1527.
- The University of Utah (t.y). *Flipped lesson observation-short form*. Retrieved from <https://utah.instructure.com/courses/311724/pages/observation-forms>.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults*. Florida: Health Communications, Inc.
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Trogden, B. G. (2015). ConfChem conference on flipped classroom: Reclaiming face time-how an organic chemistry flipped classroom provided access to increased guided engagement. *Journal of Chemical Education*, 92(9),1570-1571.
- Tsai, C. W., Shen, P. D., & Lu, Y. J. (2015). The effects of problem-based learning with flipped classroom on elementary students' computing skills: A case study of the production of ebooks. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 11(2), 32-40.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Unal, Z., & Unal, A. (2017). Comparison of student performance, student perception, and teacher satisfaction with traditional versus flipped classroom models. *International Journal of Instruction*, 10(4), 145-162.
- Unruh, T., Peters, M. L., & Willis, J. (2016). Flip this classroom: A comparative study. *Computers in the Schools*, 33(1), 38-58.

- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde* (6. baskı). İstanbul: İletişim.
- Vanfossen, P. J. (2001). Degree of Internet/www use and barriers to use among secondary social studies teachers. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 57-74.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-78.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbilgi farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 423-444.
- Yılmaz, K., & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 660-670.
- Zarrillo, J. J. (2008). *Teaching elementary social studies: Principles and applications* (3rd edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *Social Studies*, 96(5), 216-221.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62, 176-183.

EKLER

EK 1. Tez İzin Yazısı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-605.01-E.15008049
Konu: Araştırma İzni.

26/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 Sayılı Genelgesi.

b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 14/09/2017 Tarih ve E- 3327 Sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Erdi ERDOĞAN, Doç. Dr. Bülent AKBABA'nın danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Dersi İpek Yollunda Türkler" Ünitesinde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımıyla Akademik Başarı İle Derse ve Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine Yönelik Algının Geliştirilmesi Bir Eylem Araştırması konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı bulunan Hüseyin Kahya Yatılı Bölge Okulunda yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim, Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Erdi ERDOĞAN, Doç. Dr. Bülent AKBABA'nın danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersi İpek Yollunda Türkler" Ünitesinde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yaklaşımıyla Akademik Başarı İle Derse ve Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine Yönelik Algının Geliştirilmesi Bir Eylem Araştırması konulu tez çalışmasını 30 Ekim 2017- 19 Ocak 2018 tarihleri arasında Hüseyin Kahya Yatılı Bölge Okulunda eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüğüne ait olması kaydıyla yapması, yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ÇETİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/09/2017
Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE
<http://kirikkale.meb.gov.tr>
Tel : (318) 2220133-44 (Dahili-1611)

Ayrıntılı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef
E- Posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3a3a-b795-3ed6-9acc-f057 kodu ile teyit edilebilir.

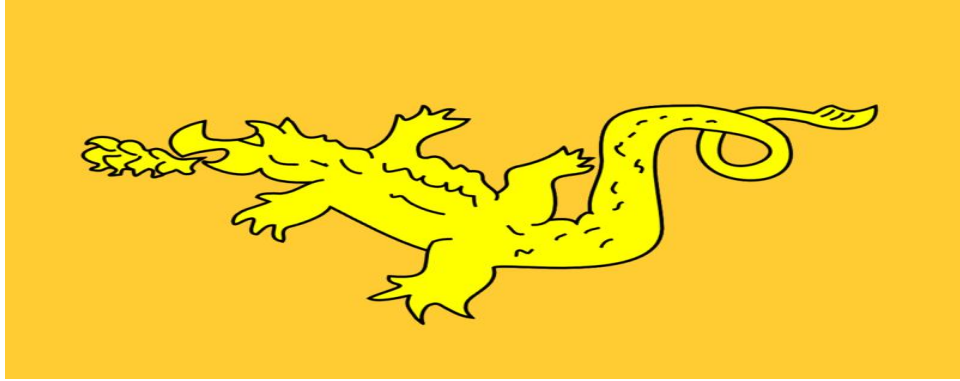
EK 2. Ders Planları

1. HAFTA DERS PLANI

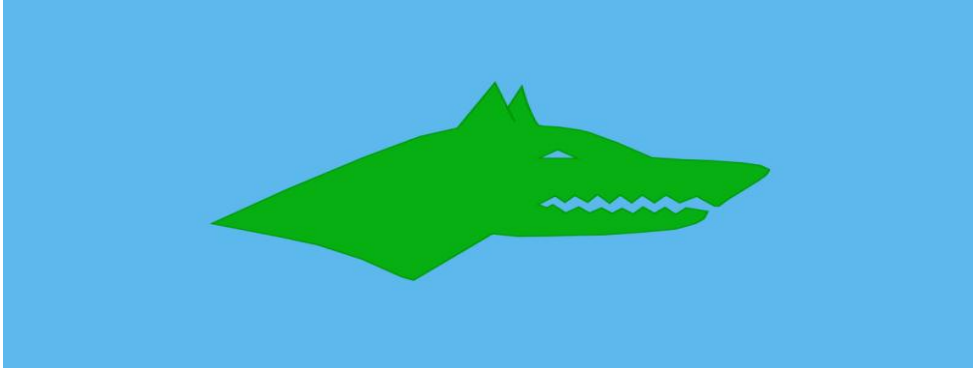
BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Soru-Cevap, Kart Gösterme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta
Dikkati Çekme	Derse girişte, öğrencilerin dikkatini çekmek için eski Türk devletlerinin bayrakları akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere sunulur. Hangi devletlere ait oldukları tahmin etmeleri istenir. (EK 1)
Güdüleme	Güdüleme aşamasında öğrencilere, “Bu dersimizde ilk Türk devletlerinin siyasi yapısını, hangi ekonomik faaliyetlerle uğraştıklarını ve hangi kültürel öğeleri barındırdıklarını döneme ait destan, yazıt ve belgelerden hareketle inceleyeceğiz. Dersin sonunda ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel yapısı hakkında bilgiye sahip olacaksınız” ifadesi aktarılır.
Derse Geçiş	Arkadaşlar, insan topluluklarının geçmişini öğrenmesi oldukça önemlidir. Geçmişini öğrenen milletler, kültürlerini ve devletlerinin varlıklarını uzun yıllar devam ettirirler. Türkler de bu milletlerden biridir. Biz de destanlar, yazıtlar ve eski Türk devletlerinden kalan eserler sayesinde geçmişimizi tanıyoruz. Peki, siz ailenizle ilgili geçmiş bilgileri nereden öğreniyorsunuz? sorusu sorulur.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Öğrenme-Öğretme sürecinde işbirliğine dayalı öğrenmenin bir tekniği olan ayrıl-birleş (jigsaw) tekniğinden yararlanılacaktır. İlk olarak, sınıf mevcudu göz önüne alınarak, 4 kişiden oluşan gruplar oluşturulacaktır. Grupların oluşturulmasında hem cinsiyet, hem de başarı açısından heterojen bir yapı sergilenmesine dikkat edilecektir. Grupların oluşturulmasının ardından, gruptaki öğrencilere birbirinden farklı olarak ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel yapısı ve ilk Türk destanları hakkında bilgi veren “bilgi

	yaprakları” dağıtılacaktır (EK 2). Öğrencilere sorumlulukları dağıtıldıktan sonra her gruptan aynı konuyu çalışan öğrencilerin, uzmanlık gruplarında toplanması ve 15-20 dakikalık bir zaman sürecinde konularına çalışmaları istenecektir. Ardından öğrencilerin uzmanlık gruplarından, kendi gruplarına dönmeleri sağlanacak olup, kendi konularını grup arkadaşlarına anlatmaları istenecektir. Ders kapsamında değerler eğitimi noktasında, 1. haftadan itibaren “Kültürel Miras Öğelerimiz” panosunun oluşturulmasına başlanacaktır. Ünite sonuna kadar devam edecek olan bu süreçte öğrencilerin öğrendikleri kültürel unsurları bu panoya eklemeleri istenecektir. Her öğrenciye bir satır ayrılacak olacak olan bu panoda, öğrencilerin hangi kültürel miras unsurlarını öğrendikleri ve benimsedikleri ortaya konulacaktır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin ölçme ve değerlendirme bölümünde kart gösterme tekniğinden yararlanılacaktır. Siyah ve beyaz kartlar öğrencilere dağıtılacak olup, her gruptan bir sözcü seçilerek kendilerine verilen önermeye ilişkin grup kararını kendi aralarından tartıştıktan sonra açıklamaları istenecektir. Her doğru cevap gruplara 1 puan kazandıracak olup, en fazla puanı toplayan grup kazanacaktır. (EK 3)

EK 1. İLK TÜRK DEVLETLERİ BAYRAKLARI



ASYA HUN DEVLETİ BAYRAĞI



KÖKTÜRK DEVLETİ BAYRAĞI



UYGUR DEVLETİ BAYRAĞI

EK 2. BİLGİ YAPRAKLARI

1. DESTANLAR VE YAZITLAR

Oğuz Kağan Destanı

Türk tarihinde önemli bir yeri olan Oğuz Kağan Destanı, Hun Türklerinin destanı olarak kabul edilmektedir. Metinde ismi geçen Oğuz Kağan'ın da Hun hükümdarı Mete Han olduğu belirtilmektedir. Oğuz Kağan Destanı'nda temel olarak Oğuz Kağan'ın doğuşu, büyümesi, kahramanlıkları ve ülkeyi oğullarına paylaşırması anlatılmaktadır. Destanda özellikle, Oğuz Kağan'ın kahramanlıkları önemli bir yer kaplamaktadır. Bu duruma örnek olarak, ormanda halkından birçok kişiyi öldüren canavarı, Oğuz Kağan'ın gidip, yok etmesi gösterilebilir. Ayrıca, Oğuz Kağan'ın birçok kağanlığı kendisine bağlaması ve devletinin sınırlarını genişletmesi de önemli başarıları olarak gösterilmektedir. Hun

Türklerinin siyasal, kültürel ve ekonomik yönlerine ilişkin birçok vurguya sahip olan destan, Türk tarihinin anlaşılması için önemli bir kaynak olarak görülmektedir.



Oğuz Kağan'ın ormanda yaşayan canavarı yok etmesi

Ergenekon Destanı

Türk tarihinin ve kültürünün anlaşılmasında rol oynayan metinlerden biri de Ergenekon Destanı'dır. Destanda, Göktürklerin düşmanlarına yenilmesinden sonra nasıl yok olma noktasına geldikleri, ardından ise yıllarca korunaklı bir bölgede yaşayıp, çoğalıp, demir dağı eriterek esaretten kurtuldukları anlatılmaktadır. Kendi halkından bir madencinin önerisi ve halktan diğer kişilerin incelemesi sonucu dağdaki demirin ince noktasını bulan Göktürkler, demir dağı eritmişler ve tekrar özgürlüklerine kavuşmuşlardır. Töresinden ve dilinden ödün vermeyen Göktürkler, bağımsızlıklarına düşkün olmaları ve azimleriyle tekrar eski güçlü günlerine geri dönmüş, eski yurtlarını yanlarında bulunan bir kurdun yardım etmesi sonucunda bulmuş ve topraklarını genişletmişlerdir. Ergenekon Destanının, Türk kültürüne de Nevruz bayramını ortaya çıkarmasıyla önemli bir katkısı olmuştur. Göktürklerin demir dağı eritip, çıktıkları gün, günümüzde Nevruz Bayramı olarak kutlanmaktadır.



Kendilerine yol gösteren kurt sayesinde Göktürklerin yurtlarına dönmeleri

Orhun Yazıtları

Orhun Yazıtları, Göktürklerle ait olup, Göktürk hükümdarı Bilge Kağan, kardeşi Kül Tigin ve vezirleri Tonyukuk adına dikilmiştir. Yazıtlar ismini, Orhun Irmağı'nın yakınlarında olmalarından dolayı almaktadır. Yazıtlar uzun yıllar fark edilmemiş olmasına rağmen, günümüze kadar ulaşmış ve günümüzde Orhun Yazıtlarının bulundukları yere yakın olarak kurulan Orhun Müzesi'nde korunmaktadır. Türk adının ilk kez geçtiği ve Türklerin ilk yazılı metni olma özelliğe sahip olan yazıtlar, Bilge Kağan ve kardeşi Kül Tigin'in kahramanlarını anlatmaktadır. Bunun yanında, devlet yöneticilerinin nasıl davranması gerektiği, devlet ve millet ilişkisinin nasıl olması gerektiğine dair de vurguların olduğu yazıtlar, kendilerinden sonra kurulacak olan Türk devletlerine de bir yol gösterici niteliğindedir. Göktürk alfabesiyle yazılmış olan Orhun Yazıtları, dönemin Türk devleti olan Göktürklerin yaşayışına da ışık tutmuş olup, Türk tarihinin ve milli bilincinin kavranması noktasında gelecek nesillere büyük bir mirastır.



2. EKONOMİK FAALİYETLER

İlk Türk devletlerinde ekonomik faaliyetler, iklimin ve konar-göçer yaşayışın etkisinde kalmıştır. Orta Asya'nın kurak ikliminden dolayı sulamaya elverişsiz koşullar bulunmaktaydı. Tüm bunlara rağmen ilk Türk devletlerinde ırmak kenarında kurulan şehirlerde tarımsal faaliyetlerle de uğraşılmıştır. Uygur devletinde ise yerleşik hayata geçildiğinden dolayı tarımsal faaliyetlerinde daha yoğun olarak yapıldığı söylenebilir. Bunun yanında diğer devletlere, hanlık ve kağanlıklara yapılan seferler de ekonomik

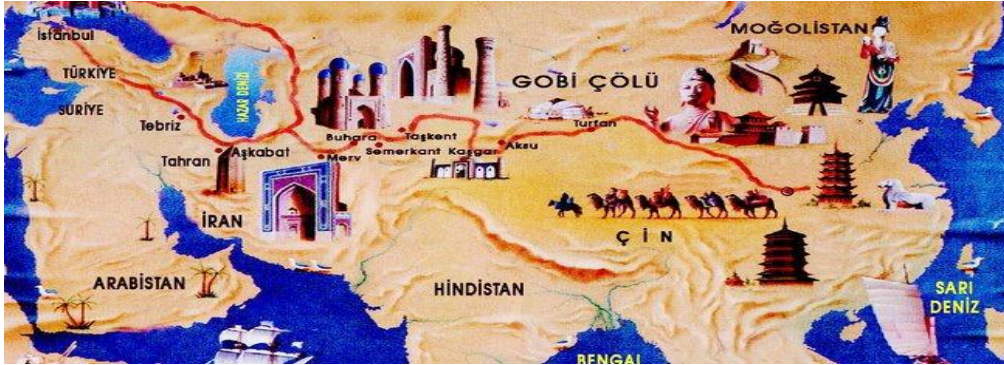
açından bir gelir kaynağıydı. Seferler sonucunda birçok ganimet ele geçirilmekteydi. Bunu Oğuz Kağan destanındaki şu kısımdan anlamaktayız.

“Oğuz Kağan, kendisine karşı çıkan birçok kağana karşı sefere çıktı. Bunlardan biri de Çürçet Kağandı. Oğuz Kağan, Çürçet kağanı savaşta yendikten sonra Oğuz Kağanın askerlerine, halkına ve hizmetkârlarına öyle sayısız ve ağır ganimetler düştü ki; ele geçirdikleri atlar, katırlar ve öküzler az geldi”.

İlk Türk devletlerinde gelir kaynaklarından biri de bağlı devlet, hanlık ve kağanlıklardan alınan vergilerdi. Bu durum Oğuz Kağan destanına şöyle yansımıştır;

“Oğuz Kağan’ın savaşta yendiği Urum Kağanın kardeşi Uruz Bey’in oğlu Oğuz Kağana şöyle demektedir; Söz veriyorum ki sana hep vergi verir, itaat ederim”.

Türklerde ekonominin önemli bir bölümünü ticaret oluşturmaktaydı. Özellikle İpek Yolu üzerinden yapılan ticaret önemli bir gelir kaynağıydı. İpek Yolu’na hâkim olma isteği yüzünden Türk devletleri birçok kez Çinlilerle savaşa girmişlerdir.



Orhun Yazıtlarında ise ilk Türk devletlerinde avcılık faaliyetlerinin de olduğunu gösteren kanıtlar yer almaktadır. Buna örnek olarak Orhun Yazıtlarından alınan şu ifade gösterilebilir;

“Geyik yiyerek, tavşan yiyerek oturuyorduk. Milletin boğazı tok idi. Düşmanımız etrafta ocak gibi idi, biz ateş gibi idik”.

Ayrıca hayvancılık da Türklerde ekonomik faaliyet açısından önemli bir yer edinmekteydi. Özellikle at ve koyun yetiştiriciliği ön plandaydı. Ergenekon destanına bakıldığında hayvancılıkla uğraşıldığı ve hayvanlardan hem yiyecek sağlamada, hem de eşya yapımında yararlanıldığı anlaşılmaktadır.

“Ergenekon destanında Göktürkler savaşta bozguna uğradıktan sonra dağların arasında ıssız bir yer olan Ergenekon’a çekilirler. Burada, kışın hayvanların etlerini yiyip, derileriyle örtündüler, yazın da sütünü içtiler”.



Tüm bunlara ek olarak, Ergenekon Destanı’nda da belirtildiği üzere, Türklerin demir madenini işleyerek, araç gereç yapma konusunda da faaliyetlerde bulundukları anlaşılmaktadır. Destanda geçen ifade şöyledir;

“Türkler, kurultayın bu kararı üzerine, Ergenekon'dan çıkmak için yol aradılar; bulamadılar. O zaman bir demirci dedi ki: Bu dağda bir demir madeni var. Demirini eritsek, belki dağ bize geçit verir. Gidip demir madenini gördüler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat kömür dizdiler. Dağın altını, üstünü, yanını, yönünü odun-kömürle doldurdular. Yetmiş deriden yetmiş büyük körük yapıp, yetmiş yere koydular. Odun kömürü ateşleyip körüklediler. Tanrı'nın yardımıyla demir dağ kızdı, eridi, akıverdi. Bir yüklü deve çıkacak denli yol oldu”.



3. KÜLTÜREL ÖZELLİKLER

Türkler, tarih boyunca birçok devlet kurmuşlardır. Bu devletlerin devamlılığını sağlamada yani yıkılan bir devletin yerine yeni bir devlet kurmanın nedenlerine bakıldığında ise Türklerin bağımsızlıklarına düşkün bir millet olmaları ve töreye uygun olarak yaşamaları etkili olmuştur. Bu nedenledir ki Oğuz Kağan destanı, Orhun Yazıtları ve Ergenekon destanını incelediğimizde devletin yıkılma sebebinin töreden uzaklaşma olarak belirtildiğini görürüz. Türk devletlerinde, yazısız hukuk kuralları anlamına gelen töre hem devlet yönetiminde, hem de toplumsal yaşamda önemli görülmüştür. Aşağıda Oğuz Kağan Destanı'ndan alınan metin bunu desteklemektedir;

“Oğuz Kağan vasiyetinde, “Oğullarıma ve ulusuma iki töre bırakıyorum. Birincisi, töre konuşunca Han susar. Yani yasalar her şeyin üzerindedir. İkincisi; ülkenize, topraklarınıza, dilinize yani Türkçenize ve soyunuza sahip olun!”.

İlk Türk devletleri, Uygur devleti dönemine kadar göçebe bir hayat sürdürdüler. Bu sebeple bir bölgeye yerleşip, mimari eserler yapma şansları oldukça azdı. Konar-göçer yaşam anlayışından dolayı, yerleşimleri ev yerine çadırlarda şekillendi. Çünkü çadırlar konar-göçer yaşam tarzına uygun olduğu için rahatça her yere taşınabiliyordu. Türklerin çadırlarda yaşadığının kanıtlarından biri Oğuz Kağan destanında geçen şu cümlededir;

“Oğuz Kağan ordularını hazırladı. Kuzeyde Buz Dağı denen dağa geldi. Çadırını kurdu. Tan yeri ağarırken çadırına mavi bir ışık indi. Işığın içinde gök tüylü, gök yeleli bir kurt belirdi. Oğuz Kağan'ın ordularına yol gösterdi”.

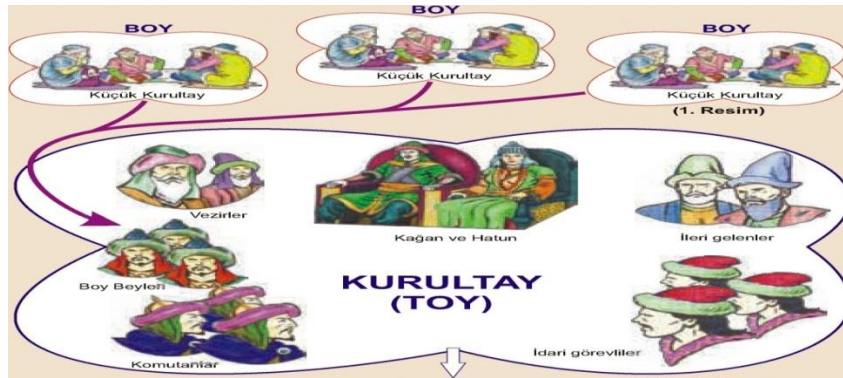


Türklerin günlük yaşamda kullandığı araç-gereçlere bakıldığında ise özellikle avcılıkta kullanılan araç-gereçlerin önemli yer kapladığı görülmektedir.

“Oğuz Kağan cesur, kahraman bir adamdı. Bu gergedanı avlamak diledi, günlerden bir gün ava çıktı, mızrak (kargı) ile yay, ok, kılıç ve kalkanla ava gitti”.

Türk devletlerinde “toy” geleneği uzun yıllar boyunca devam etmiştir. Ziyafet veya yemekli toplantı anlamına gelen toy, devlet yönetimindeki kişilerin ve halkın birbiriyle iletişim kurması ve kültürel değerlerin hatırlanması noktasında önemli bir yer tutmaktaydı. Ayrıca burada, gerekli durumlarda hükümdar, devlet yönetimiyle ilgili kararları da danıştı. Oğuz Kağan destanına bakıldığında da toy süreci detaylıca anlatılmaktadır:

“Oğuz Kağan bir gün büyük bir toy verdi. Halka emirler verip, toyuna davet etti. Dolu dolu kaplarla, türlü türlü tatlılar, kımızlar, aşlar ve pilavlar yediler içtiler. Birbirinin halini hatırlarını sordular. Türk boylarının kahramanlıklarını, savaşlarını ve Oğuz Kağan’ın yiğitliklerini anlattılar”.



Türkler, tarih boyunca ölülerine saygı göstermişlerdir. Bunun bir kanıtı olarak yuğ törenleri gösterilebilir. Türkler, yuğ törenlerinde ölünün ardından ağıtlar yakarak, yas tutarak üzüntülerini dile getirmişlerdir.

“Orhun yazıtlarında Kağan’ın ölümü üzerine “Nihayet vadesi gelerek ölmüş. Yuğcu ve ağlayıcı olarak etraftaki bütün milletler gelerek ağlamışlar. Yas tutmuşlar. O kadar meşhur kağanmış” denilmiştir”.

Türk devlet geleneğinin bir devamı olan Türkiye Cumhuriyeti, ilk Türk devletlerinden gelen kültürel mirası benimsemiştir. Buna örnek olarak, ilk Türklerden itibaren kutlanan Nevruz Bayramı’nın günümüzde de kutlanmasıdır. Nevruz Bayramı, Ergenekon Destanı’nda şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türkler, Ergenekon’da büyük bir ateş yaktıktan sonra demir dağı erittiler. Bunun ardından, gençler sevinip oynamaya, kızlar şarkılar ve destanlar okumaya, yaşlılar ise gözyaşlarıyla Gök tanrıya dualar etmeye başladılar”. Türklerin Ergenekon’dan çıkışı her yıl Nevruz bayramı olarak kutlanır”.

4. SİYASAL ÖZELLİKLER

İlk Türk devletleri siyasal yönden oldukça güçlü bir yapıya sahiptiler. Bunu aynı şekilde askeri tarafı için de söylemek mümkündür. Çünkü kazandıkları savaşlar sonucunda Asya Kıtası’ndaki siyasal hâkimiyetlerini arttırmışlardır. Türk devletleri kendilerine bağılıklarını bildirmeyen hanlık ve kağanlıklara savaş açmış ve hâkimiyetine almış, dost devletleri ise korumuşlardır. Bu durum, birçok Türk destanına da yansımıştır. Bu duruma iyi örneklerden birisi Oğuz Kağan Destanı’nda geçen şu cümlelerdir;

“Oğuz Kağan dünyanın dört bir tarafına ordularıyla gider, karşılaştığı yerlerdeki Türk boylarına isimler verir ve birçok ülkeyi pek çok çarpışmadan sonra ve kendi yurduna katar”.

“Sizlerden bana baş eğmenizi istiyorum. Kim benim sözüme bakıp emirlerimi dinlerse hediyelerimi verip onunla dost olurum. Kim sözlerime bakmazsa gazaba gelir, onu düşman sayar ve üzerine asker salarım”.

Ayrıca Türk tarihi için oldukça önemli olan Orhun Yazıtlarında da bu durum benzer şekilde yer almaktadır. Bu duruma örnek aşağıda yer alan Orhun Yazıtlarındaki cümledir;

“Göktürk Devleti’nden Bumin ve İstemi Kağan tahta oturmuş. Dört taraf hep düşmanmış. Ordu sevk ederek dört taraftaki milleti hep almış, hep tâbi kılmış. Başlıya baş eğdirmiş, dizliye dik çöktürmüştü”.



İlk Türk devletlerinde devlet yönetimine bakıldığında, devletin başında bir Han veya Kağan bulunduğu görülmektedir. Fakat devletin başındaki Han ya da Kağan yönetme yetkisini Gök tanrıdan almakta, Gök tanrı adına töreye uygun olarak devleti yönetmektedir. Buna kut anlayışı denilmekteydi. Bu durum Oğuz Kağan Destanı'na şöyle yansımaktadır;

“Oğuz Kağan'ın savaşta yendiği Urum Kağanın kardeşi Uruz Bey'in oğlu Oğuz Kağana şöyle demektedir; “Tanrı sana yer, kudret ve saltanat vermiş. Ben sana canımı ve mutluluğumu adıyorum”.

Orhun Yazıtlarında da benzer şekilde Gök tanrının devleti yönetmedeki etkisi görülmektedir.

“Ben Tanrı'nın yardımıyla ve talihim yardım ettiği için hakan oldum. Hakan olup bütün yoksul milleti topladım, fakir milleti zengin, az milleti çok ettim, sözlerimde yalan var mı?”.



METE HAN
(Asya Hun Devleti)



BİLGE KAĞAN
(Köktürk Devleti)

Devlet yönetiminde Han ya da Kağan yaşlandıktan ya da öldükten sonra devleti yönetme yetkisi oğullarına geçerdi. Bu durum, Oğuz Kağan destanına şöyle yansımıştır;

“Oğuz Kağan, veziri Uluğ Türk'ün rüyasından hareketle ülkeyi yönetme yetkisini oğullarına vermek istedi. Bunun için şöyle dedi; “Ey oğullarım! Ben çok yaşadım, çok savaşlar gördüm. Yay ile çok oklar attım. Atla çok yolculuk yaptım. Düşmanlarımı ağlatıp,

dostlarımı güldürdüm. Sanırım Gök Tanrı'ya borcumu ödedim. Sizlere de yurdumu veriyorum. Bu yurdun kıymetini bilin, aranızda birlik olun, düşmana fırsat vermeyin”.

İlk Türk devletlerinde yönetimde Han ya da Kağanın yanında danışma meclisi de önemli bir kaplamaktaydı. Bu meclise kurultay adı verilirdi. Ülke adına önemli kararlar alınırken, Han ya da Kağan bu meclisi üyelerine danışırdı. Böylece, Han ya da Kağan birçok farklı fikri duyma şansına sahip olurdu. Bu durum Ergenekon Destanı'na şöyle yansımıştır;

“Türkler, Ergenekon denilen yerde o kadar çoğaldılar ki buraya sığamaz oldular. Bu sebepten ötürü ne yapılacağına karar vermek için kurultayı topladılar. Kararlar kurultaya danışarak alınıyordu”.



Kurultaya, boy beyleri ve hatun da katılırdı.

EK 3. KART GÖSTERME ETKİNLİĞİ

Aşağıda ilk Türk devletlerinin, destanlarına, yazıtlarına, siyasal, kültürel ve ekonomik özelliklerine ilişkin bazı önermeler sunulmuştur. Sizden istenen, size verilen önermeye ilişkin kendi aranızda fikir alışverişinde bulunarak cevabınızı sözcünüz aracılığıyla öğretmeninize iletmektir. Eğer önermenin doğru olduğunu düşünüyorsanız beyaz kartı, yanlış olduğunu düşünüyorsanız siyah kartı kaldırmanız gerekmektedir.

Başarılar...

1. İslamiyet öncesi Türk devletlerinde ölünün ardından yapılan törene yuğ töreni adı verilirdi.
2. Toy töreni, halk tarafından sadece eğlence için düzenlenmekteydi.

3. Köktürklere ait olan Oğuz Kağan destanı, Bilge Kağan'ın kahramanlıklarını anlatmaktadır.
4. Orhun Yazıtları, Bilge Kağan, Kül Tigin ve Tonyukuk adına dikilmiştir.
5. Türklerin Ergenekon denilen yerden çıkmaları Nevruz Bayramı olarak kutlanmaktadır.
6. İlk Türk devletlerinde hayvancılık ekonomik faaliyet açısından önemli bir yer tutmaktadır.
7. İslam öncesi Türk devletlerinde, devlet yönetiminde kut anlayışının herhangi bir etkisinden söz edilemez.
8. İpek Yolu'na hâkim olmak için Türkler ve Çinliler birçok kez birbiriyle savaşmışlardır.
9. Uygurlar yerleşik hayata geçerek, mimariye ve sanata önem vermişlerdir.
10. Hun Türklerinin Alanların topraklarını alıp, batıya yönelmeleri Kavimler Göçü'nü başlatmıştır.
11. Hun Türkleri, Attila'nın ölümünden sonra batıya doğru yönelmişlerdir.
12. Avrupa Hunları, Kavimler Göçü sürecinde Bizans İmparatorluğu'nu ele geçirmiştir.

2. HAFTA

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta, Bilgisayar.
Dikkati Çekme	Dersin dikkat çekme bölümünde öğrencilere, biri kışın Akdeniz Bölgesi'nden, diğeri ise Doğu Anadolu Bölgesi'nden olmak üzere iki fotoğraf gösterilecektir (EK 1). Fotoğrafların ikisinin de aynı ay Türkiye'de çekildiği belirtilerek, öğrencilere şu soru sorulur: Fotoğrafın birinde insanlar mont giyerken, diğesinde daha ince kıyafetle denize girebiliyorlar, sizce bunun sebebi nedir?
Güdüleme	Öğrencilere, yaşanan yer ve insanların kültürel özellikleri bağlantısından yola çıkarak, ilk Türk devletlerindeki insanların nasıl bir iklimde ve coğrafyada yaşadıkları ve bu iklim ve coğrafyadan dolayı kültürel yaşamın nasıl etkilendiğinin aktarılacağı söylenir.
Derse Geçiş	Derste geçişte öğrencilere şu soru sorularak, günlük yaşam ve kazanım bağlantısı kurulmaya çalışılacaktır: Siz ince ya da kalın giyinme konusunda karar verirken nelere dikkat ediyorsunuz?
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin işlenişinde probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminden yararlanılacaktır. PDÖ'nün işleyişine bağlı kalarak, ilk olarak öğrenciler kendilerine verilen senaryonun devamı olarak çeşitli problemlerle karşılaşacaklardır (EK 2). Öğrencilerden öncelikle bu problemi tam olarak tanımlamaları, ardından bilinenleri ve bilinmeyenleri not etmeleri istenecektir. Sonrasında ise muhtemel çözüm yollarını ortaya koymaları ve grup içinde tartışarak en doğru çözümü belirtip, sınıf arkadaşlarına aktarmaları istenecektir. (Ders sürecinde öğrencilere bilgisayar ve internet desteği sağlanacaktır).
BÖLÜM III	

Ölçme Değerlendirme

Dersin sonunda ölçme-değerlendirme noktasında, gruplardan probleme ilişkin çözümlerini içeren poster tasarımları istenecektir. Gerek görsel, gerekse problem çözümlerini içerecek olan posterler, sınıf duvarlarına asılacak, diğer grupların sırayla posterleri değerlendirmeleri istenecektir.

EK 1. FOTOĞRAFLAR



EK 2. PROBLEM SENARYOSU: TÜRKLERİN YAŞAM KOŞULLARI

Orta Asya, Türklerin anayurdu olarak adlandırılmaktadır. Uzun yıllar boyunca Orta Asya’da yaşayan Türkler, bölgenin coğrafi özelliklerine uygun yaşayış tarzları belirlemişlerdir. Orta Asya’nın coğrafi özelliklerine bakıldığında yükseltisi fazla bir yer olduğu anlaşılmaktadır. Fakat ilk Türklerin yaşam koşullarıyla alakalı olarak bildiklerimiz bununla sınırlıdır. Bu açıdan, Orta Asya’daki Türklerin kültürünü ve yaşamını anlamak için yeterli değildir. Bu eksikliği sizin tamamlamanız beklenmektedir. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından ilk Türk devletleri dönemine ait günlük yaşamı incelemek için görevlendirilmiş bulunmaktasınız. Bu döneme yolculuk yapmanız geçmiş yüzyıllar olduğu için imkânsız gibi görünse de teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği yüzyılımızın bir icadı olan zaman makinası size yardımcı olacaktır. Böylece ilk Türk devletleri dönemine ışınlanacak, Türklerin kültürünü inceleme şansına sahip olacaksınız. Bu seyahat sonucunda, Kültür Bakanlığı sizden bir rapor istemektedir. Raporlarınız poster sunumu olarak hazırlanacak ve tüm Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinde dağıtılacaktır. Bakanlığın sizden cevap bulmanızı istediği sorular şunlardır:

- Türkler Orta Asya’da nasıl bir iklim tipinde yaşamaktadırlar? Özelliklerini belirtiniz.
- Yukarıda coğrafi özellikleri belirtilen Orta Asya’da yaşayan Türkler nasıl giyinmektedirler? Detaylıca belirtiniz.
- Burada yaşayan insanlar geçimlerini nasıl sağlamalıdır? Detaylıca belirtiniz.
- Orta Asya’da yaşayan Türkler nerelerde ve nasıl konaklamalıdır? Detaylıca belirtiniz.

3. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Örnek Olay, Rol Oynama, Kart Gösterme.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Derse askerlik ve orduyla ilgili karikatürlerle başlanır. Karikatürlerin içinde askerin görevleri, rütbeler ve asker-komutan ilişkileri yer almaktadır (EK 1). Bu karikatürlerin amacı resmi bir kurum olan Türk Silahlı Kuvvetleri'nin (TSK) yapısına değinmeden önce öğrencilerin zihinlerindeki TSK algısını keyifle hale getirmektir.
Güdüleme	"Babalarınız, abileriniz, akrabalarınız askerlik anılarını anlatıyor mu? Hiç duydunuz mu? Bugünkü dersimizde de ülkemizin temel kurumlarından biri olan Türk Silahlı kuvvetlerinin tarihsel geçmişine, kurum yapısına ve görevlerine değineceğiz. Ayrıca askerlik görevinin önemini irdeleneceğiz" açıklamasıyla güdüleme sağlanır.
Derse Geçiş	Derse geçişte öğrencilere, "sizce ülke güvenliğini hangi kurumlar sağlar?" sorusu sorulur. (Böylece TSK, polis, jandarma ayrımı yapılır).
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin ilk kısmında, örnek olay yönteminden yararlanılacaktır. Öğrencilere, silahlı kuvvetlere önem vermeyen bir ülkenin yaşadığı güçlükler örnek olay şeklinde ifade edilecektir. Çeşitli sorularla da çıkarımlar yaptırılacaktır (EK 2). Hikâyeden hareketle askerlik hizmetinin erkekler için zorunlu bir görev olduğu vurgulanacaktır. Böylece ordunun önemi ve yararları kavratılacak, Türk Silahlı Kuvvetleri'yle de ilişkilendirilecektir. İlk derste silahlı kuvvetlerin görevleri ve önemi vurgulandıktan sonra, ikinci derste Türk Silahlı Kuvvetleri'nin ilk Türk devletlerinin ordusuyla ilişkilendirilmesi yapılır. Dersin bu bölümünde rol oynama tekniğinden yararlanılacaktır. Türklerdeki askeri geleneğin devamlılığını benimsetmek için, Mete Han, Fatih Sultan Mehmet ve Atatürk rolleri için metinler dağıtılacaktır (EK 3). Böylece öğrencilerden, kılık-

	kiyafetlerle de desteklenerek, kendilerine verilen lideri metne bağlı olarak canlandırmaları istenecektir. Rol oynama sonucunda, öğrencilerle çember oluşturularak ne öğrendikleri ve ne hissettikleri tartışılacaktır. Değerler eğitimi noktasında ise öğrencilere “Manisa Mesir Macunu Şenlikleri” ile ilgili video izletilecektir. Videonun ardından şenliğe ilişkin çeşitli sorularla geleneği kavramları sağlanacaktır. Böylece öğrenciler, kültürel mirasın sürekliliğini tanıma fırsatı bulacaklardır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin ölçme değerlendirme kısmında kart gösterme tekniğinden yararlanılacaktır (EK 4). Öncelikle öğrenciler, dörder kişilik heterojen gruplara ayrılacak, kendilerine verilen kartlar aracılığıyla grup üyeleriyle birlikte ortak karar alarak önermelere yanıt vereceklerdir. Önermeye doğru veren grup her bir maddeden 1 puan alacaktır.

EK 1. KARİKATÜRLER



Erdil Yaşaroğlu © komikaze.net

EK 2. ÖRNEK OLAY: Ayşe'nin Anısı

Merhaba ben Ayşe. Geçtiğimiz gün kütüphanede kitapları karıştırırken çok ilginç bir metne rastladım, ilgimi çekti ve detaylıca okudum. Kitapta eski dönemlerde var olmuş bir ülkeden söz ediliyordu. Bu ülke beni gerçekten çok etkiledi. Silahlı kuvvetlerin önemini kavramama yardım etti. Bu ülkeden hatırladığım kadarıyla size bahsetmek istiyorum. Bir zamanlar Afrika'da Güneş Batan adında bir ülke bulunmaktaymış. Bu ülke çevresindeki ülkelerle daima barışı sürdürmekteymiş. Bu görüş doğrultusunda da ordularını tamamen dağıtmış, kimseyle çatışmaya girmemek için tüm silahlarını, askeri malzemelerini de başka ülkelere göndermişler. Ülkenin Kralı Kosa, tüm askeri birlikleri ve malzemeleri dağıttığı için ülkesinin barış içinde yaşayacağını düşünmekteymiş. Ülkesinde istikrarın böyle süreceğine eminmiş. Fakat beklentilerle, gerçeklikler örtüşmemiş. Karanlıklar ülkesinin kralı Albert, Güneş Batan ülkesindeki verimli tarım arazilerini gözüne kestirmiş ve ani bir saldırı gerçekleştirmiş. Ülkesinin ordularını ve askeri malzemeleri dağıttığı için Kral Kosa ülkesini savunamamış ve ülke Kral Albert'in eline geçmiş. Kral Albert, ülkedeki verimli arazileri, güzel evleri ve değerli eşyaları ele geçirmiş. Ülkedeki insanlara acı çektirmiş, yurttaşların özgürlükleri kısıtlanmış, hakları elinden alınmış, milli birlikleri bozulmuş, kral Albert'in adeta kölesi gibi yaşamaya devam etmişler. Bu durum beni gerçekten çok etkiledi, kardeşim Ali'ye büyüünce askerlik görevini mutlaka yerine getirmesini söyledim. Çünkü diğer önemli devlet kurumlarımız gibi silahlı kuvvetlerin de önemi oldukça büyük ve biz de silahlı kuvvetlere yardımcı olmalıyız.

- 1) Sizce askeri birliklerini dağıtan Kral Kosa'nın ülkesi ve yurttaşları nasıl bir durumla karşılaşmışlardır?
- 2) Bu durumdan hareketle silahlı kuvvetlerin ülkeye ve yurttaşlara katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 3) Sizce Ayşe'nin kardeşi Ali'ye "büyünce askerlik görevini yap" demesinin sebebi nedir?
- 4) Yukarıdaki parçadan hareketle, Türk Silahlı kuvvetlerinin görevleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK 3. ROL OYNAMA METİNLERİ

Mete Han

Ben Büyük Hun Devleti hükümdarı Mete Han. Türk askerlik geleneği bizimle birlikte doğmuştur. Askerlik, milletimin doğuştan sahip olduğu şanlı bir vazifedir. Bu yüzden bize ordu millet denilmektedir. Milletimin askerlik görevlerini yerine getirmesiyle, dört bir yana sefer yaptık, Türklüğümüzü yücelttik. Topraklarımıza toprak, gücümüze güç kattık. Fakat zamanla oldukça büyüdük, bu yüzden ben orduda bir sistem kurdum. Buna da “Onlu Sistem” dedim. Askeri birlikler, onluk, yüzlük, binlik ve onbinlik şeklinde büyüyüp, küçülürdü. Bu birliklerin başındaki kişiler de bu yüzden onbaşı, yüzbaşı ve binbaşı şeklinde adlandırılırdı. Kurduğum bu sistem o kadar yararlıydı ki Avrupalı devletler de bu sistemi benimsediler. Böylece kurduğum askeri sistem hem Asya’da, hem de Avrupa’da yayıldı. Fakat ben bu sistemi esas olarak bizden sonra gelecek olan Türk devletlerine bıraktım. Çünkü bizden sonra gelecek olan Türk devletleri güçlü olmalıydılar. Böylece devletlerimiz, kültürümüz ve tarihimiz yüzyıllar boyunca yaşama şansına sahip olacaktı.

Fatih Sultan Mehmet

Ben, İstanbul’u fetheden komutan, Osmanlı İmparatorluğu’nun padişahı Fatih Sultan Mehmet’im. Gücünü ordusundan ve milletinden alan devletim, hem Batı’yı, hem de Doğu’yu titretmekteydi. Bunu başarmamızın en temel sebeplerinden biri atalarımızdan kalan askeri mirası zenginlik olarak görmemizdi. Fakat biz Osmanlılar olarak sadece atalarımızla kalanlarla yetinmedik. Sınır boylarımızda eyalet ordusunu ve merkezde de Kapıkulu denilen merkez ordusunu kurduk. Ordumuzu güçlendirmek için hiçbir fedakârlıktan kaçınmadık. Böylece devletimiz daha da güçlendi. Ayrıca devletimizin varlığını korumak ve güçlendirmek için birçok sefer ve kuşatma yaptık. Bunların sonucunda alınamaz denilen İstanbul’u topraklarımıza kattık. Böylece Ortaçağ kapattık, Yeniçağ başlattık. Dünya tarihine önemli bir zaferi yazdırdık. Fakat atalarımızdan kalan askeri miras olmasa bunları yapamazdık. Bize başarılarımızı kazandıran temel unsurlardan biri, Hunlardan, Göktürklerden, Uygurlardan, Selçuklulardan kalan deneyimler ve askeri mirastı.

Mustafa Kemal Atatürk

Efendiler! Ben Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, Mustafa Kemal Atatürk'üm. Gücünü tarihinden ve bağımsızlık sevdasından alan milletim, tüm dünyaya Türklerin esaret altına alınamayacağını bir kez daha gösterdi. Düşmanı Anadolu'dan atmayı kahraman askerlerimizle birlikte başardık, milletimizi bağımsız hale getirdik. İşte efendiler! Biz Kurtuluş savaşını kültürümüzden aldığımız bağımsızlık inancıyla kazandık. Fakat bunu yaparken en büyük destekçilerimizden biri atalarımızdan gelen askeri miras oldu. İlk Türk devletlerinde olduğu gibi bizde de asker millet anlayışı bulunmaktadır. Ayrıca, atamız Mete Han'ın kurduğu onluk sistemi biz de benimsedik ve ordumuzda kullandık. Bu sebepten ötürü halen, Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nın brövesinde yazan M.Ö 309 tarihi Mete Han'ın devletin başına geçiş tarihini ifade etmektedir. Ayrıca Deniz Kuvvetleri Komutanlığımızın brövesindeki 1081 tarihi de ilk Türk denizcisi kabul edilen Çaka Bey'in donanmasının kuruluş tarihidir. Böylece, atalarımız olan ilk Türk devletleriyle bağımızı da korumaktayız.

EK 4. DERS SONU DEĞERLENDİRME

1) Hun hükümdarı Mete Han tarafından oluşturulan onluk sistemin yayılış alanı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Sadece Türk devletlerinde uygulanmıştır.
- B) Sadece Hun devletinde uygulanmıştır.
- C) Avrupa Hunları sayesinde sadece Avrupa'da kullanıldı.
- D) Hem Türk devletleri hem de Avrupa ülkelerinde kullanıldı.

2) Türk Silahlı Kuvvetleri aşağıdaki kurumlardan hangisi veya hangilerini içerisinde barındırır?

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------|
| I. Polis Teşkilatı | II. Türk Hava Kuvvetleri | III. Türk Deniz Kuvvetleri | |
| A) I ve II | B) Yalnız III | C) II ve III | D) I, II ve III |

3) Türk Kara Kuvvetleri'nin brövesindeki M.Ö 209 tarihi aşağıdaki olaylardan hangisini temsil etmektedir?

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| A) Göktürk Devleti'nin kuruluşu | B) Hun Devleti'nin kuruluşu |
| B) Attila'nın tahta geçişi | D) Mete Han'ın tahta geçişi |

4) Aşağıdakilerden hangisi Türk Silahlı Kuvvetleri ile ilgili yanlış bir bilgidir?

- A) Türk Silahlı Kuvvetleri Hunlardan gelen askeri miras üzerine kuruludur.
- B) Türk Silahlı Kuvvetleri'nin en önemli görevlerinden biri ülkemizi dış tehditlerden korumaktır.
- C) Türk Silahlı Kuvvetleri ülkemiz adına diğer devletlerle antlaşmalar yapabilir.
- D) Türk Silahlı Kuvvetleri ülkede birlik ve beraberliği sağlamada önemli bir görev üstlenir.

5) Aşağıdakilerden hangisi Türk ordusunda kullanılan onluk sisteme göre diğerlerinden daha üst bir rütbedir?

- A) Üsteğmen
- B) Korgeneral
- C) Orgeneral
- D) Albay

6) Hunlardan günümüze kadar askeri elbiseler, silahlar değişime uğramıştır.

7) Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ve yurttaşlarının güvenliğini sağlamada görevli en önemli kurumlardan biridir.

8) Askerlik hizmeti temel yurttaşlık görevlerinden biridir.

9) Türk Silahlı Kuvvetleri, ülkemiz adına savaş ve barış kararı alabilir.

10) Ordu-millet ya da asker-millet tanımlaması Hun İmparatorluğu'ndan itibaren Türk devletlerinin bir özelliğidir.

4. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Ayrıl Birleş Tekniği).
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Öğretmen, derse elinde ipek ve ipekten yapılan ürünlerle ilgili fotoğraflarla girer. “Sizce bu hangi kumaştır?” der ve tahminleri alır. Ardından İpek Yolu'nun isminin buradan geldiğine değinir (EK 1).
Güdüleme	“Arkadaşlar bugünkü dersimizde, dünya tarihinde oldukça önemli bir ticaret yolu olan İpek Yolu'na değineceğiz. Bu yolun hem ticaret, hem kültür, hem de Türk tarihine olan etkilerinden söz edeceğiz”. ifadesiyle güdüleme yapılır.
Derse Geçiş	İlk olarak tahtaya İpek Yolu'nun haritadaki güzergâhı yansıtılır. Bu harita kapsamında “Sizce devletler neden bu kadar uzun bir ticaret yoluna ihtiyaç duymuşlardır?” sorusu sorulur. Verilen cevaplar tahtaya yazılarak, nedenlere ilişkin temalar oluşturulmaya çalışılır.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin öğretim sürecinde, işbirliğine dayalı öğrenmenin bir tekniği olan ayrıl-birleş (jigsaw) tekniğinden yararlanılacaktır. İlk olarak, sınıf mevcudu göz önüne alınarak, 4 kişiden oluşan gruplar oluşturulacaktır. Grupların oluşturulmasında, hem cinsiyet hem de başarı açısından heterojen bir yapı sergilenmesine dikkat edilecektir. Grupların oluşturulmasının ardından, gruptaki öğrencilere birbirinden farklı olarak, İpek Yolu'nun siyasal, ekonomik ve kültürel yapısı ve İpek Yolu'nun temel özellikleri hakkında bilgi veren bilgi yaprakları dağıtılacaktır (EK 2). Öğrencilere sorumlulukları dağıtıldıktan sonra her gruptan aynı konuyu çalışan öğrencilerin, uzmanlık gruplarında toplanması ve 15-20 dakikalık bir zaman sürecinde konularına çalışmaları istenecektir. Ardından öğrencilerin uzmanlık gruplarından, kendi gruplarına dönmeleri sağlanacak olup, kendi konularını grup arkadaşlarına

	anlatmaları istenecektir.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin ölçme kısmında kompozisyon yazılması istenecektir. Derste görülen İpek Yolu'nun önemi, devletlere kazandırdıkları, tarihi açıdan önemi yazı yoluyla öğrencilerde somutlaştırılmak istenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere, "İpek Yolu'nda ticaret yapan bir tüccarsınız, lütfen yaşadıklarınızı yazınız." yönergesi verilir. Daha sonra kompozisyonlar rastgele dağıtılarak, öğrencilerden akran değerlendirmesi istenecektir. En yüksek puanı alan öğrencilerin bulunduğu grup kazanan ilan edilecektir.

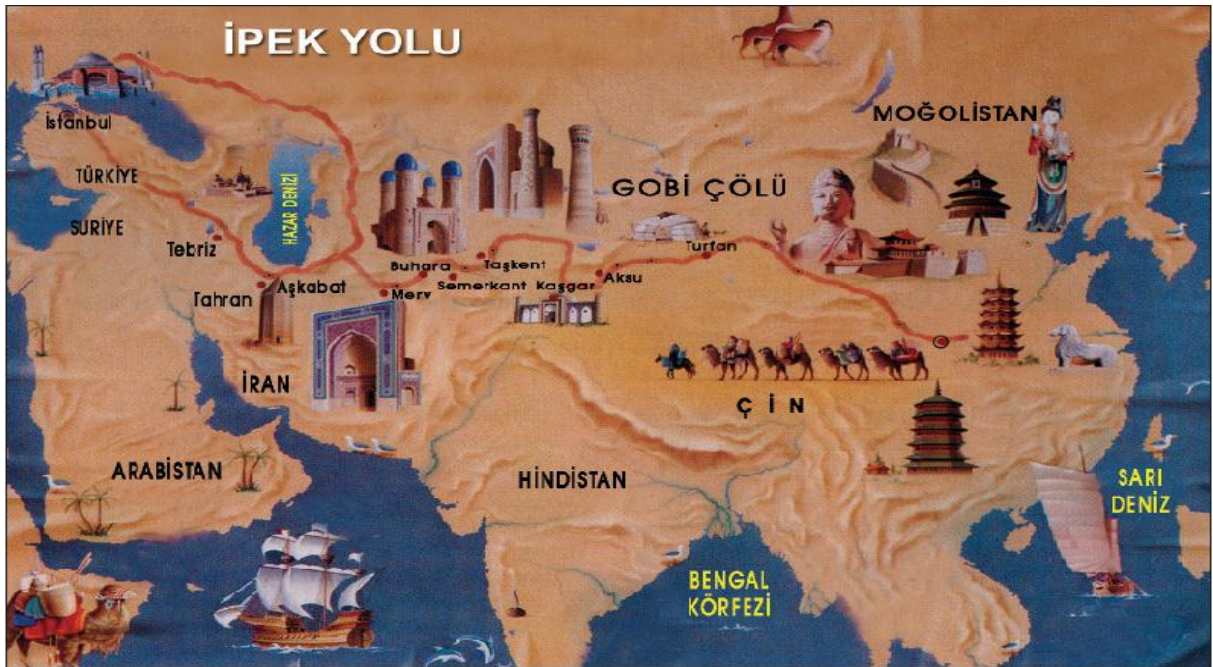
EK 1. İPEK FOTOĞRAFLARI



EK 2.

1. İPEK YOLU TANITIM METNİ

Ticaret, devletlerarasında önemli bir ekonomik işleyiş olarak görev yapmaktadır. Fakat ticaret sayesinde sadece ekonomik değil, aynı zamanda kültürel ve siyasal etkileşimler de yaşanmaktadır. Bu duruma en önemli örneklerden biri İpek Yolu'ydu. Doğu ve Batı medeniyeti arasında köprü olan İpek Yolu, hem ticari zenginliği sağlamakta, hem de birçok ülkeden geçerek kültürleri yaymaktaydı. Çin'den başlayan İpek Yolu, İran'dan ve Hazar Denizi'nin etrafından dolaşarak Anadolu'ya, Anadolu'dan da Bizans'a ve Avrupa'ya kadar uzanmaktaydı (Aşağıda sunulan haritadaki şehirleri dikkatle inceleyiniz). Böylesine uzun bir ticaret yolu olan İpek Yolu, birçok şehri, devleti ve kültürü etkilemiştir. Bunlar arasında ilk Türk devletleri de yer almaktaydı. Göktürk ve Uygur devletleri, bu yolda hâkimiyet kurmuş ve gelir elde etmişlerdir. Ayrıca, Osmanlı İmparatorluğu da bu ticaret yolundan faydalanmış, güzergâhında kervansaraylar inşa etmiştir.



2. İPEK YOLUNUN SİYASAL ÖNEMİ

Devletleri güçlü kılan unsurlardan biri de ekonomik koşulların zenginliğidir. Bunu sağlamak ise hiç de kolay değildir. Özellikle eski dönemlerde bunu sağlamanın en önemli göstergelerinden biri ticaret yollarına hâkim olmak ya da ticari yollar üzerine diğer

devletlerle antlaşmalar yaparak güvence altına almaktı. Bunu başarmak aynı zamanda devletlerin siyasal yapısını da güçlendirmek demektir. Çünkü güçlü bir ekonomiye sahip olan devletlerin, devletleri de güçlü olmaktadır. Bunun en önemli örnekleri Orta Asya’da görülmektedir. Çin, Göktürk, Uygur, Akhunlar ve Sasaniler gibi devletler birbirleriyle antlaşmalar yaparak gücüne güç katmışlar, ya da birbiriyle savaşarak üstünlüğü ele geçirmişlerdir. İlk olarak devletlerarası antlaşma çözümüne baktığımızda, İpek Yolu için Uygur ve Çinliler arasında yapılan antlaşmalar belirlemektedir. Diğer seçenek olan savaşa baktığımızda ise Sasani ve Göktürk ortaklığının sağlanmasının ardından Akhunlar üzerine yapılan sefer iyi bir örnek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sefer sonucunda Akhunlar yıkılmış, Göktürk ve Sasaniler Akhunlar’ın topraklarını almış, doğal olarak İpek Yolu’ndaki hâkimiyetlerini ve siyasal güçlerini arttırmışlardır.



3. İPEK YOLU’NUN KÜLTÜREL ÖNEMİ

İpek Yolu’nun önemli bir görevi de kültürler arasında etkileşime sebep olmasıydı. Bu noktada özellikle, İpek Yolu üzerindeki kervansaraylar oldukça etkiliydi. Tüccarların hem kendi, hem de hayvanlarının ihtiyaçlarını karşılamak için uğradıkları kervansaraylar, kültürel özelliklerin başka bölgelere aktarılmasında önemli bir göreve sahipti. Burada konaklayan tüccarlar, gördükleri kültürel özellikleri kendi yurtlarına da götürürlerdi. Bu sebepten dolayı İpek Yolu’nda sadece ekonomik kazanç değil, aynı zamanda ilim de

kazanılırdı. İpek Yolu'nda kültürel özellikler çeşitli yollarla aktarılabiliirdi. Bunlardan biri yukarıda bahsedildiği üzere kervansaraylardı. Buna ek olarak ise yolda karşılaşılan diğer tüccarlarla ve geçilen yörelerdeki halkla iletişim kurulması da önemli unsurlardı. Bu sayede gelenek ve görenekler, farklı diller, çeşitli yemek kültürleri, kılık kıyafet tasarımları vb. birçok kültürel unsur farklı coğrafyalara ulaşmıştır. Böyle farklı milletler birbirini tanımış ve birbirinden etkilenmiştir. Özellikle Batı kültürü, Doğu kültürünün zenginliğini tanıyarak, kendi kültürünü geliştirmiştir. Örneğin, Asya kıtasından getirilen baharatları yemeklerinde kullanmaya başlayan Batı dünyası, yemek kültürlerini geliştirmişlerdir.



4. İPEK YOLU'NUN EKONOMİK ÖNEMİ

Eski dönemlerde ekonomik kazancın büyük bir bölümü İpek Yolu aracılığıyla sağlanıyordu. Devletler, kendi ülkelerinde rahatça üretebildikleri ve yetiştirebildikleri ürün ve malzemelerden ihtiyaçları haricindekileri diğer devletlere satıyorlardı. Bunun karşılığında ise diğer devletlerden, kendi ülkelerinde bulunmayan ürün ve malzemeleri elde ediyorlardı. Bu durum ticari bir hareketliliğe neden oluyordu. Örneğin Çin, kendi ülkesinde ürettiği İpekli kumaşları Batılı devletlere satıyordu. Türk devletleri olan Köktürler ve Uygurlar ise hayvancılıkla uğraştıklarından dolayı Çin'e et, canlı hayvan, deri giysiler vb. şeyler satarken, Çin'den ise İpek alıyorlardı. İpek kumaşın bir kısmını kendileri için kullanan Türkler, geri kalanını ise Batı'ya satarak gelir elde ediyorlardı. Böylece

devletler hem ihtiyaçları olan ürünleri elde ediyorlar, hem de gelir sağlıyorlardı. Bunlara ek olarak, yol üzerindeki kervansaraylar da gelir elde ediyordu. Tüccarların hem güvenliğini hem de ihtiyaçlarını karşılayan kervansaraylar, ekonomik açıdan önemli gelir merkezleriydi.



5. HAFTA

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Beyin Fırtınası, Tarih Şeridi Oluşturma, Çağrılı Konuşmacı.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta, Tarih Şeridi Mukavvası, Makas, Yapıştırıcı.
Dikkati Çekme	Dersin dikkat çekme sürecinde öğrencilere Mekke ve Medine'ye ait fotoğraflar gösterilerek (EK 1), öğrencilerden hangi şehir olduğunu tespit etmeleri istenir. Ardından bu şehirlerin önemi vurgulanır.
Güdüleme	"Bu dersimizde, Arap toplumunda İslamiyet öncesi dönem olan Cahiliye Dönemi, İslamiyet'in ortaya çıkışı, Hz. Muhammed'in hayatı ve savaşları, dört halife dönemi, Emevi devleti, Abbasi Devleti ve Talas Savaşı'nı işleyeceğiz" şeklinde güdüleme yapılır.
Derse Geçiş	Derse geçişte, öğrencilere "Etrafınızda büyüklerinizden hacca giden var mı?", "Hangi şehre gittiklerini biliyor musunuz?", "Neden bu şehre gidiliyor?" gibi sorularla, İslamiyet'in doğduğu şehirler üzerine bağlantı kurulur.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Öğretim sürecine beyin fırtınası tekniğiyle başlanır. Bu noktada tahtaya, "Cahiliye Dönemi" yazılır. Öğrencilerin aklına ilk gelen şeyi söylemeleri istenir. Böylece, söylenenler tahtaya yazılır. Ardından tahtada oluşan kelime grubu öğretmenin düzenleyici rolünü üstlenmesiyle birlikte Cahiliye Dönemi'nin özelliklerini anlatan bir cümle oluşturulur. Dersin diğer kısmında tarih şeridi oluşturma tekniğinden yararlanılacaktır. Öncelikle öğrenciler 5 kişiden oluşan heterojen gruplara ayrılacaktır. Bunun ardından öğrencilere, gerekli bilgileri üzerine yapıştıracakları tarih şeridi özelliğindeki bir mukavva sunulacaktır. Sonrasında ise öğrencilere üç farklı türde bilgi kâğıtçıkları verilecektir. Bu türler olayın tarihi, ismi ve açıklamasından oluşacaktır. Bu noktada öğrencilerden beklenen; olayın tarihini, ismini ve açıklamasını doğru tespit ederek, kronolojik sıraya uygun olarak tarih şeridine yapıştırmasıdır. Böylece hem işlenen olayların pekiştirilmesi, hem de öğrencilerin dönem boyu sınıf içinde gözüne çarpacak bir materyal hazırlanması sağlanacaktır. Tarih şeridini tamamlayan gruplar, tahtaya çıkarak, hazırladıkları tarih şeridini tanıtacaktırlar. Tam puan alınması için oluşturulması gereken tarih şeridi EK 2'de sunulmuştur.

	Değerler eğitimi noktasında ise derse davetli konuşması çağrılacaktır. Değerler eğitimi konusunda çalışmaları olan akademisyen, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik bir konuşma yapacaktır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin değerlendirme kısmında öğrencilerin materyalleri göz önüne alınacaktır. Kendilerine verilen her bir olay 1 puan değerinde olup, toplam 14 puan üzerinden en fazla puanı toplayan tarih şeridi sınıfta en görünür noktaya asılacaktır.

EK 1. FOTOĞRAFLAR



EK 2. TARİH ŞERİDİ ÖGELERİ

TARİH	OLAY	AÇIKLAMA
571	Hiz. Muhammed'in Doğumu	Dünyaya huzur ve mutluluk getirecek ve zamanla Cahiliye Dönemi'ni ortadan kaldıracak olan sürecin en başındaki olaydır.
622	Hicret	Hiz. Muhammed ve Müslümanların Mekke'deki baskılardan kurtulmak için Medine'ye göç ettikleri olaydır.
624	Bedir Savaşı	Müslümanlar ve Mekke'li müşrikler arasında yapılan ilk savaştır. Müslümanların zaferiyle sonuçlanmıştır.
625	Uhud Savaşı	Mekke'li müşriklerle yapılmış, Müslümanların yenilgisiyle sonuçlanmıştır. Bu savaşta peygamberin emirlerine uymanın önemi anlaşılmıştır.
627	Hendek Savaşı	Mekke'li müşrikler ve Yahudilere karşı yapılmıştır. Müslümanların üstünlüğüyle sonuçlanan savaş, İslamiyet'in yayılmasının önünü açmıştır.
630	Mekke'nin Fethi	Hudeybiye antlaşmasının bozulması üzerine Müslümanlar harekete geçmiş ve zafer elde etmiştir. Böylece peygamberin doğduğu şehir alınmıştır.
632	Hiz. Muhammed'in Vefatı	İslam dünyası yasa boğulmuş ve geriye kalan dini, kültürel, ahlaki ve siyasal mirasa sahip çıkmıştır. Ayrıca bu olaydan sonra dört halife dönemine girilmiştir.
632-634	Hiz. Ebubekir Dönemi	Hiz. Muhammed'in vefatının ardından halife olmuştur. Yalancı peygamberlere karşı mücadele etmiş, Arap Yarımadası dışına sefer yapmış ve Kuran-ı Kerim'in korunmasına önemli katkılarda bulunmuştur.
634-644	Hiz. Ömer Dönemi	İslam dünyasının ikinci halifesidir. 10 yıllık halifelik döneminde İslamiyet'i geniş bir coğrafyaya yaydı. Özellikle devletin teşkilatlanmasına katkıda bulundu.
644-656	Hiz. Osman Dönemi	En uzun süre halifelik yapan kişidir. Bu dönemde ilk deniz donanması oluşturulmuş, Kıbrıs ele geçirilmiştir. Ayrıca Kuran-ı Kerim bu dönemde çoğaltılmıştır.
656-661	Hiz. Ali Dönemi	Hiz. Muhammed'in amcasının oğlu ve son halifedir. Hiz. Osman'ın şehit edilmesinden sonra iç karışıklarla uğraşmıştır. Daha sonra kendisi de şehit edilmiştir.
661	Emevi Devleti Kuruluşu	Hiz. Ali'nin şehit edilmesinin ardından Muaviye tarafından kurulmuştur. Özellikle Arapları üstün

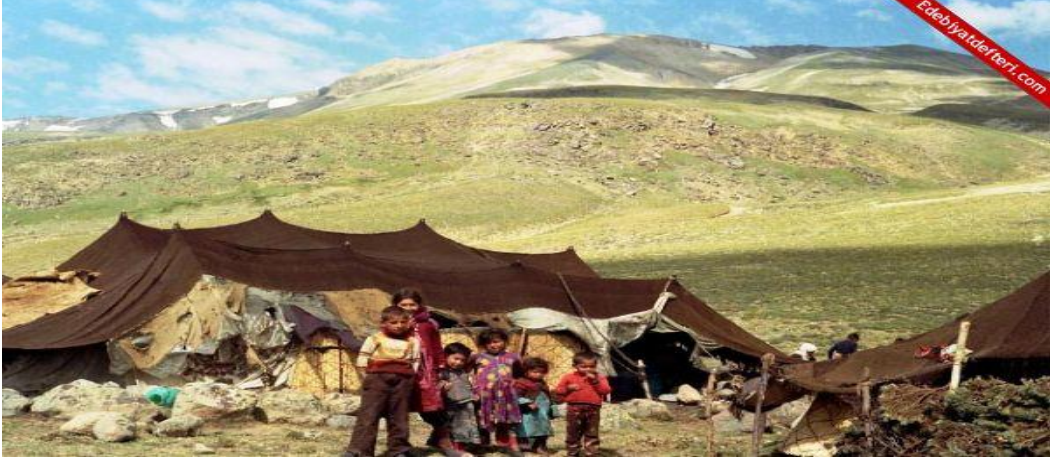
		görmeleri nedeniyle Türklerin İslamiyet'e geçişini geciktirmişlerdir.
750	Abbasi Devleti Kuruluşu	Devletin kurulması, İslamiyet'e önemli katkılarda bulunmuştur. Devlet kademelerinde eşitlikçi davranıp, Türkleri de önemli görevlere getirmişlerdir. Bu dönemde, Türk ve İslam kültürü kaynaşmaya başlamıştır.
751	Talas Savaşı	Çinliler ve Araplar arasında yapılmıştır. Türkler, Arapların yanında yer almış, böylece zaferle sonuçlanmıştır. İslamiyet ve Türkler arasında yakın ilişkiler kurulmaya başlamıştır.

6. HAFTA

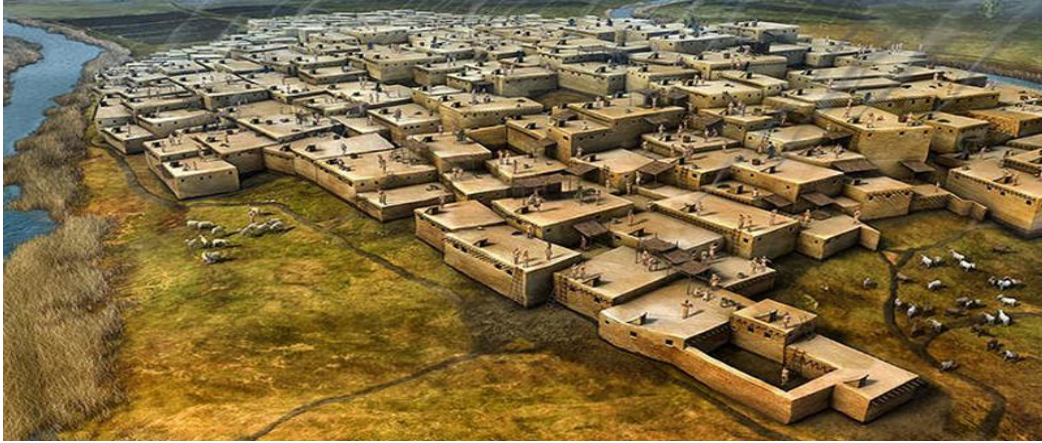
BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, Tarihsel Empati.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Öğrencilere ilk olarak konar-göçer yaşam ve yerleşik yaşama ait fotoğraflar gösterilir (EK 1). Ardından “Sizce konar-göçer yaşam ve yerleşik yaşam arasında nasıl farklar bulunmaktadır?” ve “Sizce Türklerde zaman içindeki bu değişimin sebebi ne olabilir?” soruları sorularak öncelikle değişimin ve İslamiyet inancının etkisinin sezdirilmesiyle dikkat çekme süreci tamamlanır.
Güdüleme	Öğrencilere ders kapsamında, Türklerin İslamiyet'in kabulü öncesi ve sonrası siyasal, sosyal ve kültürel yapısında meydana gelen değişimlerin aktarılacağı belirtilir. Böylece dersin içeriğinden haberdar olmaları sağlanır.
Derse Geçiş	“İslamiyet inancı günlük yaşamınıza nasıl etkilerde bulunmaktadır?” sorusuyla günlük yaşam ve ders bağlantısı kurulmaya çalışılır.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Öğretim sürecinde tarihsel empati tekniğinden yararlanılacaktır. Böylece öğrencilerin İslamiyet öncesi ve İslamiyet'in kabulü sonrası siyasî, sosyal ve kültürel özellikleri anlaması sağlanacaktır. Bunun için öncelikle incelenecek olan değişimler öğrencilere sunulacak ve sınıf ortamında tartışılacaktır (EK 2). Ardından öğrenciler çeşitli gruplara ayrılacak işlenen değişimleri canlandırmaları istenecektir. Her bir değişimin canlandırmasında iki grup bulunacak, biri İslamiyet öncesini diğeri ise İslamiyet'in kabulü sonrası süreci canlandıracaktır. Ortalarında ise süreç hakkında bilgi veren bir moderatör yer alacaktır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin değerlendirmesinde öğrenciler sınıf içinde çember düzeninde

oturtulacaktır. Yaratıcı drama sürecinde olduğu gibi tarihsel empatinin değ erlendirilmesinde de canlandırmalar üzerinden öğrencilere sorular yöneltilecektir.

EK 1. DİKKAT ÇEKME FOTOĞRAFLARI



Konar-Göçer Yaşam Tarzı



Yerleşik Yaşam

EK 2. İSLAMİYET KABULÜ SONRASI DEĞİŞİMLER

No	İslamiyet Öncesi	İslamiyet Sonrası
1	Gök Tanrı inancı vardı.	İslamiyet'te Allah inancı vardır.
2	Devleti yönetme yetkisi Gök Tanrı'dan alınırdı.	Hükümdarlık babadan oğula geçerdi. İslamiyet'in ilk dönemlerinde halifeden onay alınırdı.
3	Seferler sınırları genişletmek için yapıldı.	Seferler gaza ve cihat anlayışı için yapıldı.
4	Gök Tanrı'ya kurban verirlerdi.	Allah için kurban keserlerdi.
5	Dünyaya ait unsurlar kutsal sayılırdı (dağ, deniz, yağmur vb.)	İnanç kaynağı İslam dininin kutsal kitabı Kuran-ı Kerim kabul edilirdi.
6	Ölülerin ardından yuğ töreni düzenlenirdi.	Ölülerin ardından dualar okunur, cenaze töreniyle defnedilirdi.
7	Ölümler eşyalarıyla gömülürdü.	Ölen kişiler, kefene sarılarak gömülürdü.
8	Konar-Göçer bir yaşam tarzı vardı.	Yerleşik hayata geçilmişti.

7. HAFTA**BÖLÜM I**

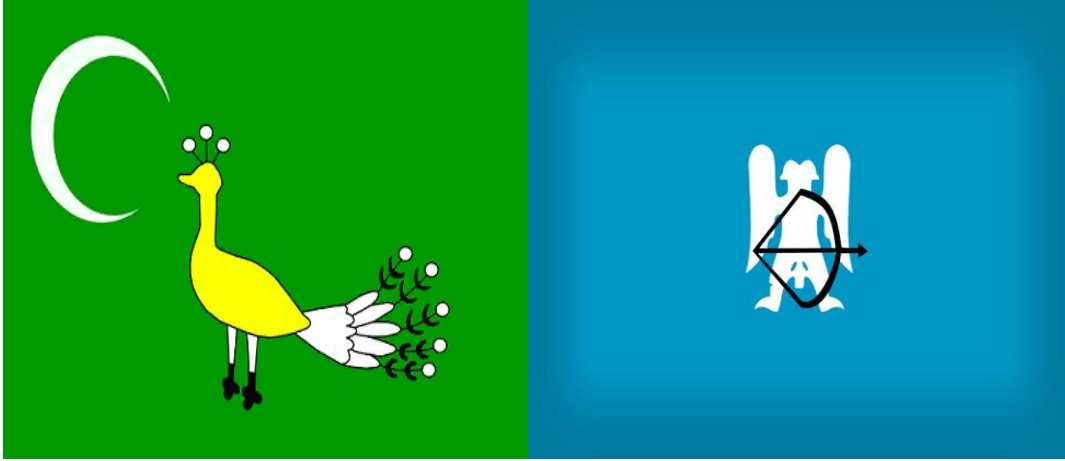
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika

BÖLÜM II

Kazanım	Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel Oyun (Nesi var?), Bilgi Kese Kâğıdı Tekniği, Mektup Arkadaşlığı.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Dersin dikkat çekme bölümünde, kazanım kapsamında işlenecek olan üç devletin bayrağı gösterilir (EK 1). İlk olarak bayraklar üzerindeki simgelerin neyi temsil ettiğine ulaşılmaya çalışılır. Ardından bayrakların hangi devletlere ait olduğu bulunur.
Güdüleme	Dersin güdüleme aşamasında öğrencilere, bu derste ilk Türk-İslam devletleri olan Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklu devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özellikleri, bu devletlerde yaşamış ünlü kişilerle bağlantılı şekilde aktarılacağı söylenir.
Derse Geçiş	Derse geçişte öğrencilere, “Daha önce hiç Kaşgarlı Mahmud, Gazneli Mahmud, Tuğrul Bey ve Sultan Alparslan isimlerini duydunuz mu?” sorusu sorularak öğrenme-öğretim süreciyle ilişki kurulur.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretim sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin öğretim sürecinin ilk aşamasında “Nesi var” adlı eğitsel oyundan yararlanılacaktır. Bu teknikte birlikte Türk-İslam tarihine katkıda bulunmuş dört isimden yararlanılacaktır. Bu şahsiyetler “Kaşgarlı Mahmut”, “Gazneli Mahmud”, “Satuk Buğra Han”, “Sultan Alparslan”, “Tuğrul bey”, “Çağrı bey”, “Sultan Melikşah” ve “Nizamülmülk” olarak belirlenmiştir. İlk olarak sınıftan tahmin edilecek şahsiyet sayısı kadar öğrenci seçilecek ve sırayla sınıfın dışında beklemeleri istenecektir. Öğrenci dışarı çıktıktan sonra sınıfta kalan öğrencilere, dışarıdaki öğrencinin tahmin etmesi beklenen Türk-İslam tarihine etki etmiş şahsiyetin özelliklerine ve o dönemki toplumsal sürece ilişkin bilgiler verilecektir. Daha sonra dışarı çıkarılan öğrenci sınıfa alınacak, üç soru hakkını kullanarak bu şahsiyeti tahmin etmesi istenecektir. Öğrenci, sınıftan seçtiği arkadaşlarına “Nesi var?” sorusunu sorarak, şahsiyeti tahmin etmeye çalışacaktır. Böylece öğrenciler hem bu şahsiyetleri, hem de bu şahsiyetlerin yaşadıkları devletlerin belirli özelliklerini tanıma fırsatına sahip olacaklardır.

	Dersin ikinci kısmında “Bilgi Kese Kâğıdı” tekniğinden yararlanacaktır. İlk olarak öğrencilerin hepsine birer kese kâğıdı ve kâğıt parçaları dağıtılacaktır. Öğrencilere, “İlk Türk-İslam devleti hakkında neler biliyorsunuz? Bildiklerinizi kâğıt parçalarına yazarak, kese kâğıtlarınızın içine atınız.” yönergesi verilecektir. Öğrenciler bu süreci tamamladıktan sonra, öğretmen tahtayı üçe bölerek, siyasal, sosyal ve kültürel ayrımını kazanımda belirlendiği şekilde yapacaktır. Ardından öğrencilerin keseleri teker teker açılacak, öğrencilerin belirttikleri özellikler sınıfla tartışılarak, tahtada bulunan ilgili bölüme yazılacaktır. Ders sürecinde değerler eğitimi noktasında ise mektup arkadaşlığı etkinliğinden yararlanılacaktır. Öğrencilere, “Kültürel mirasımızı neden korumalıyız? sorusuna yanıt olarak mektup arkadaşlarına yazmaları istenecektir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplar daha önce planlanmış ve anlaşılmış olan okula gönderilecek olup, gelen mektuplar da sınıfa dağıtılacaktır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin bu bölümünde eşleştirme testinden yararlanılacaktır. İlk olarak, her bir öğrenciye eşleştirme testi dağıtılacaktır (EK 2). Daha sonra öğrencilerin testleri farklı öğrencilere dağıtılacak, öğretmen eşliğinde yürütülen cevaplama süreci esnasında öğrenciler tarafından puanlama yapılacaktır.

EK 1. İLK TÜRK-İSLAM DEVLETLERİ BAYRAKLARI



Gazneliler Bayrağı

Büyük Selçuklu Devleti Bayrağı



Karahanlılar Bayrağı

EK 2. EŞLEŞTİRME TESTİ

Gazneliler Devleti'nin en ünlü hükümdarıdır.
Büyük Selçuklu Devleti'nin başkentidir.
İlk Müslüman Türk Devletidir.
Gaznelilerle, Büyük Selçuklu Devleti arasında yapılan savaştır.
Malazgirt Savaşı'nda Sultan Alparslan'ın karşısında olan imparatordur.
Selçuk Bey tarafından temelleri atılan Büyük Selçuklu Devleti'nin kurucusudur.
Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserdir.
İstafan'da kurdurttuğu rasathanede çalışmalar sonucunda Celali Takvimi ortaya çıkmıştır.
Mutlu olma bilgisi anlamına gelen, Yusuf Has Hacip tarafından yazılan eserdir.
Büyük Selçuklu Devleti'nde vezirlik yapmıştır.
Büyük Selçuklular ile Bizans İmparatorluğu arasında yapılan savaştır.
Astronomi, doğa bilimleri ve matematik alanında çalışmaları olan, Gazneli Devletinde yaşamış bilim adamıdır.

Kutadgu Bilig
Dandanakan Savaşı
Romen Diyojen
Nizamülmülk
Biruni
Sultan Mahmud
Malazgirt Savaşı
Tuğrul Bey
Karahanlılar
Divan-ı Lügati't Türk
Nişabur
Sultan Melikşah

8. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Dedikodu Tekniği, İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Ayrıl-Birleş Tekniği).
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Dersin dikkat çekme aşamasında öğrencilere Nevruz kutlamasında sembolik olarak yapılan demir dövme töreni video olarak izletilir. Ardından öğrencilere, “Sizce neden demir dövüyorlar?” ve “Daha önce hiç demir dövme törenine rastladınız mı?” soruları sorulur.
Güdüleme	Öğrencilere, “Arkadaşlar, bugünkü dersimizde bayram, düğün ve Nevruz törenlerimizin geçmişten günümüze nasıl değiştiğini çeşitli kültürel geleneklerimizden örneklerle işleyeceğiz.” denilerek güdüleme yapılır.
Derse Geçiş	“Daha önce hiç Nevruz kutlamasına katıldınız mı?”, “Katıldıysanız neler gördünüz?” sorularıyla günlük yaşam ve kazanım arasındaki bağ kurularak derse geçilir.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Öğretim sürecinin ilk aşaması olarak dedikodu tekniğinden yararlanılacaktır. Bu tekniğin uygulama aşamasında ilk olarak öğrenciler, ikiye kişilik gruplara ayrılacaktır. Daha sonra öğretmen tarafından “Günümüzde düğünlerde, bayramlarda ve Nevruz kutlamalarında neler yapılıyor?” sorusu sorulacaktır. Ardından öğrencilerin grup arkadaşlarını değiştirerek, farklı arkadaşlarıyla bu soru üzerine tartışmaları ve ulaştıkları bilgileri öğretmen tarafından verilen forma not etmeleri istenecektir (EK 1). Böylece öğrenciler arkadaşlarından farklı görüşleri öğrenecek, kendi formuna da öğrendiklerini ve bildiklerini not edeceklerdir. Kendilerine verilen sürecin ardından, düğün, bayram ve Nevruz’a ilişkin ritüeller tahtaya yazılacaktır. Öğretim sürecinin diğer kısmında ise işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bir tekniği olan ayrıl-birleş (jigsaw) tekniğinden yararlanılacaktır. İlk olarak öğrenciler üç kişilik gruplara ayrılacaktır. Grupta yer alan öğrencilerden biri düğünden, diğeri bayramdan, diğeri ise Nevruz’dan sorumlu tutulacaktır. Bunun ardından kendilerine bilgi yaprağı olarak düğün, bayram ve

	Nevruz'a ilişkin daha önce yapılan ritüeller sunulacaktır (EK 2). Günümüzde uygulananlar ise tahtada olduğu için gerekli bilgileri tahtadan almaları söylenecektir. İlk olarak öğrenciler kendine verilen bölümle ilgili olarak uzmanlık gruplarında toplanacaktır. Ardından gruplarına dönerek, kendi bölümünü arkadaşlarına öğretecektir. Bu noktada öğrencilerden beklenen geçmiş ve günümüz arasındaki değişim sürecini kendi grubuna anlatmalarıdır.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin değerlendirmesinde öğrencilerden, eskiden düzenlenen düğün, bayram ve Nevruz kutlamalarıyla, günümüzdeki kutlamaların arasındaki farkın nedenlerine ilişkin bir kompozisyon yazmaları istenecektir.

EK 1. DÜŞÜNELİM VE BULALIM

Soru: Günümüzde düğünlerde, bayramlarda ve Nevruz kutlamalarında neler yapılıyor?		
Bilgi veriniz.		
DÜĞÜN	BAYRAM	NEVRUZ
➤	➤	➤
➤	➤	➤
➤	➤	➤
➤	➤	➤
➤	➤	➤
➤	➤	➤
➤	➤	➤

EK 2. BİLGİ YAPRAĞI: ESKİ DÜĞÜNLER, BAYRAMLAR, NEVRUZLAR

DÜĞÜN	BAYRAM	NEVRUZ
➤ Gelin ailesinin evinden atla alınırdı.	➤ Çocuklar, evleri dolaşarak torbalarına şeker toplardı.	➤ Eskiden Nevruz öncesinde evlerin duvarları boyanır, içi temizlenirdi.
➤ Düğün açık	➤ Çocukların ve	➤ Aile üyeleri adeta

havada (Evin bahçe, köy meydanı) yapılırdı.	büyüklerin eğlenmeleri için panayırlar kurulurdu.	dini bir bayram gibi kendilerine yeni kıyafetler alırdı.
➤ Düğün tarihini duyurma geleneği kapı kapı dolaşarak, hediyeler verilerek yapılırdı.	➤ Tüm akrabalar yüz yüze bayramlaşırdı.	➤ Aileler Nevruz günü Nevruz ateşini yakmak için yakacak toplardı.
➤ Açık havada yapılan düğünler yemek eşliğinde yapılırdı.	➤ Kurban bayramı sürecinde, evin büyükleri ve çocuklar kurbanlıklarla uzun vakit geçirirdi.	➤ Aileler kırsal alanlara giderek büyük şölenler düzenlerdi.
➤ Damat, gelinin akrabaların metrelerce kumaş hediye ederdi.	➤ Bayram namazı sonrası, camiden çıkanlar sıra olur ve bayramlaşırdı.	➤ Nevruz gününe özel yarışmalar ve eğlenceler düzenlenirdi.
➤ Eskiden düğünler birkaç gün sürerdi.	➤ Eskiden maddi durumu iyi olan kişiler, fakir durumda olan ailelerin çocuklarını giydirirlerdi.	
➤ Eski düğünlerde davul ve zurna vazgeçilmez çalgılardı.		

9. HAFTA DERS PLANI

BÖLÜM I	
Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Ünitenin Adı	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER
Önerilen Süre	120 Dakika
BÖLÜM II	
Kazanım	Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Eğitsel Oyun (Nesi var?), Bilgi Kese Kâğıdı Tekniği.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Akıllı Tahta.
Dikkati Çekme	Dersin dikkat çekme kısmında öğrencilere, Topkapı Sarayı, Selimiye Camii ve Safranbolu Evlerinin görselleri gösterilir. Bu eserleri tahmin etmeleri istenir (EK 1).
Güdüleme	Öğrencilere, “Bugünkü dersimizde İslamiyet öncesi Türk devletinin ve Türk-İslam devletlerinin kültürümüze katkı sağlayan sanat, estetik ve mimari anlayışlarını inceleyip, oluşturdukları çeşitli mimari yapıları tanıyacaksınız.” denilerek derse geçiş aşamasına geçilir.
Derse Geçiş	“Bulunduğunuz bölgede hangi sanat eserlerini biliyorsunuz?”, “Bu eserlerin hangi Türk devletine ait olduğunu biliyor musunuz?” sorularıyla derse geçiş yapılır.
Öğretim-Öğrenme Süreci	Öğrenme-öğretme sürecinin başında ters yüz edilmiş sınıf modelinin bir özelliği olarak, öğrencilerin evde ders videosunu izlerken yanıt bulamadıkları sorular ve merak ettikleri öğretmen tarafından yanıtlanacaktır. Dersin öğretim sürecinin ilk aşamasında “Nesi var” adlı eğitsel oyundan yararlanılacaktır. Bu teknikle birlikte İslam Öncesi Türk tarihi ve İslamiyet dönemi Türk tarihinde oluşturulan eserlerden yararlanılacaktır (EK 2). İlk olarak sınıftan eser sayısı kadar öğrenci seçilecek ve sırayla sınıfın dışında beklemeleri istenecektir. Öğrenci dışarı çıktıktan sonra sınıfta kalan öğrencilere, dışarıdaki öğrencinin tahmin etmesi beklenen İslam öncesi Türk tarihine ya da Türk-İslam tarihine ait eser hakkında bilgiler verilecektir. Daha sonra dışarı çıkarılan öğrenci sınıfa alınacak, üç soru hakkını kullanarak bu eseri tahmin etmesi istenecektir. Öğrenci, sınıftan seçtiği arkadaşlarına “Nesi var?” sorusunu sorarak, eserin ismini söylemeye çalışacaktır. Böylece öğrenciler hem bu eserleri, hem de bu eserlerin bulundukları coğrafyayı ve oluşturulduğu dönemi tanıma fırsatına sahip olacaklardır. Dersin ikinci kısmında “Bilgi Kese Kâğıdı” tekniğinden yararlanılacaktır. İlk olarak öğrencilerin hepsine birer kese kâğıdı ve kâğıt parçaları dağıtılacaktır. Öğrencilere, “İlk Türk devletleri ve Türk-İslam devletleri dönemine ait eserler hakkında neler biliyorsunuz? Bildiklerinizi kâğıt parçalarına yazarak, kese kâğıtlarınızın içine atınız.” yönergesi verilecektir. Öğrenciler bu

	süreci tamamladıktan sonra, öğretmen tahtayı ikiye bölerek, İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası ayrımını kazanımda belirlendiği şekilde yapacaktır. Ardından öğrencilerin keseleri teker teker açılacak, öğrencilerin belirttikleri eserler sınıfla tartışılarak, tahtada bulunan ilgili bölüme yazılacaktır. Değerler eğitimi noktasında ise 1.hafta uygulamaya konulan “Kültürel Öğelerimiz” panosu incelenecektir. Böylece öğrencilerin kültürel değerlere yönelik eksikleri tamamlanacak ve gelişimleri ölçülecektir.
BÖLÜM III	
Ölçme Değerlendirme	Dersin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerle birlikte bir tartışma gerçekleştirilecektir. Böylece hem tüm uygulama süreci boyunca öğrenilen kültürel öğeler tartışılacak, hem de kültürel öğelerimizdeki değişimin nedenleri irdelenecektir.

EK 1. ESER GÖRSELLERİ



Topkapı Sarayı



Selimiye Camii



Safranbolu Evleri

EK 2. ETKİNLİKTE YER ALACAK ESERLER

No	Eser
1	İshak Paşa Sarayı – İ.S
2	Kurgan – İ.Ö
3	Sivas Divriği Ulu Camii – İ.S
4	Pazırık Halısı – İ.Ö

5	Konya Karatay Medresesi – İ.S
6	Diyarbakır Ulu Camii - İ. S
7	Orhun Yazıtları – İ.Ö
8	Balbal – İ.Ö
9	Gök Medrese – İ.S

EK 3. İpek Yolu'nda Türkler Ünitesi Başarı Testi

İPEK YOLUNDA TÜRKLER ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda sunulan testin amacı, Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf İpek Yolu'nda Türkler ünitesine ilişkin başarı düzeyinizi belirlemektir. Test 28 sorudan oluşmaktadır. Soruların her biri için 4 cevap seçeceği verilmiştir. Bu seçeneklerden biri doğru olup, diğerleri yanlıştır. Testi cevaplayabilmek için 50 dakika verilmiştir. Cevabını bilmediğiniz sorular için zaman kaybetmeyiniz, zamanınız kalırsa bu sorulara tekrar geri dönebilirsiniz.

Başarılar...

1. "... Ben Tanrı'nın yardımıyla ve talihim yardım ettiği için hakan oldum. Hakan olup bütün yoksul milleti topladım, fakir milleti zengin, az milleti çok ettim, sözlerimde yalan var mı?".

Yukarıda, Orhun Yazıtlarından bir bölüm verilmiştir. Metne göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Devlet yönetimine sahip olmada Tanrının etkisi vardır.
- B) Hakan, halkının sorunlarına çözüm bulmuştur.
- C) Hakan, devlet yönetimine seçimle gelmiştir.
- D) Devlet yönetimine ele geçirmede belirli bir kural yoktur.

2. Uygurların savaşçı niteliklerini yitirmesinin temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| A) Yerleşik hayata geçmeleri | B) Maniheizm dinini benimsemeleri |
| C) Mimariye önem vermeleri | D) Tarımsal faaliyetlere yönelmeleri |

3. I. Avrupa kavimlerinin ordularını Türk sistemine göre düzenlenmesi

II. Avrupa kavimlerinin yer değiştirmek zorunda kalması

III. Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılması

Yukarıda, Kavimler Göçü'nün bazı sonuçları verilmiştir. Bunlardan hangisi veya hangileri Kavimler Göçü'nün siyasi sonucu **değildir**?

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

4. I. Otlak sıkıntısı çekilmesi

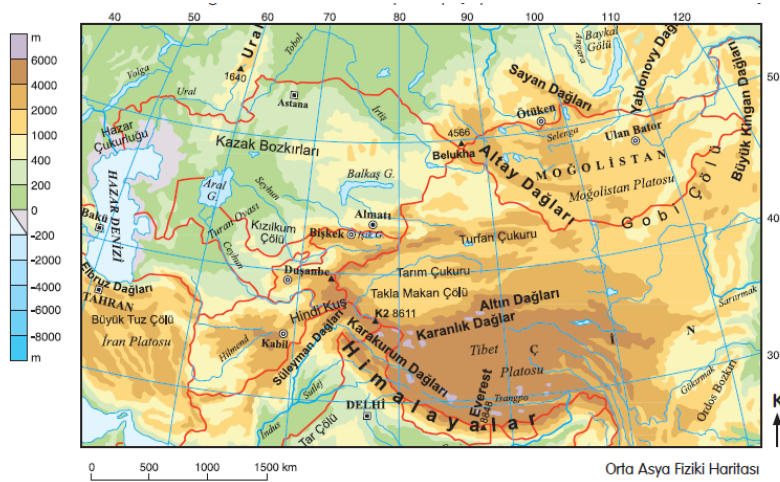
II. Kuraklığın yaygın olması

III. Mimariye yeterli katkıyı yapamamaları

Yukarıda sıralananlardan hangisi veya hangileri karasal iklimin Orta Asya'da yaşayan Türklerin **ekonomik** faaliyetlerini etkilediğinin göstergesidir?

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

5.



Yukarıda Orta Asya Fiziki haritası yer almaktadır. Haritaya göre Türk topluluklarının yaşadığı coğrafya ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Yükseltisi fazla olan bir coğrafyada yaşanmaktadır. B) Ilıman bir iklimde yaşanmaktadır.
C) Gece ve gündüz arasındaki sıcaklık farkı oldukça azdır. D) Gür bir orman örtüsü bulunmaktadır.

6. I. Kalın ve deri kıyafetleri tercih etmeleri

II. Dağların güney yamaçlarına yerleşim kurmaları

III. Kış dönemi için kar yağışının az olduğu bölgeleri tercih etmeleri

Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri ilk Türk topluluklarının karasal iklimin egemen olduğu bir bölgede yaşadığının göstergesidir?

A) Yalnız I

B) I ve II

C) I ve III

D) I, II, III

7. Orta Asya'da yaşayan Türk toplulukları, kış ve yaz mevsimleri için farklı bölgelere göç etmişler, otlak arayışında bulunmuşlar, deriden yapılmış ve yün dokuması giysileri tercih etmişlerdir.

Yukarıda ifade edilenler aşağıdakilerin hangisi ile paralellik göstermektedir?

A) Orta Asya Türkleri yerleşik hayata hiçbir zaman geçmemiştir.

B) Türk topluluklarında tarımsal faaliyetler oldukça fazladır.

C) Coğrafi koşullar ve yaşam arasında önemli bir ilişki vardır.

D) Türkler, vatanlarını terk etmişlerdir.

8. I. Hun İmparatorluğu'ndan günümüze askerliğin vatan borcu kabul edilmesi

II. Mete Han'ın orduda kurduğu onluk sistemin halen kullanılması

III. Osmanlı Devleti döneminde eyalet ordusunun kurulması

Yukarıdakilerden hangisi veya hangileri ilk Türk devletlerindeki askeri geleneğin günümüzde de devam ettiğinin göstergesi **değildir**?

A) Yalnız II

B) Yalnız III

C) I ve III

D) I ve II

9. Hun hükümdarı Mete Han tarafından kurulan “Onlu Sistem” günümüzde hem Türk devletlerinde hem de Avrupa Devletlerinde kullanılmaktadır. Bu sisteme göre, en büyük birliği 10.000 askerden meydana gelen “Tümen” oluşturur. Tümen komutanları “Tümgeneral” rütbeli askerlerdir. 10’un katları olarak birlikler büyür ve küçülür, buna uygun olarak, birliği yöneten askerin de rütbesi değişmektedir.

Bu parçadan aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılabilir?

- A) Onlu sistem silahlı kuvvetleri yeni düzen arayışına itmiştir.
- B) Birliklerin onlu sisteme göre ayrılması karmaşa yaratmaktadır.
- C) Silahlı kuvvetlerin yönetiminde sistemli bir yapı vardır.
- D) Mete Han’ın onlu sistemi geçerliğini yitirmiştir.

10. Türk Kara Kuvvetleri Komutanlığı’nın armasındaki M.Ö. 209 tarihi Türk Kara Kuvvetleri’nin kuruluşunu temsil etmektedir. M.Ö. 209 yılı, Asya Hun Devleti’nde Mete Han’ın tahtta olduğu ve onlu sistemi kurduğu yıldır.

Yukarıdaki verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılabilir?

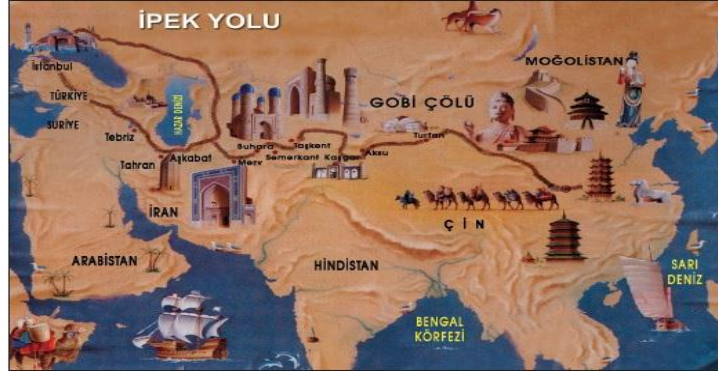
- A) Türk Kara Kuvvetleri, ilk Türk devletleri döneminden gelen askeri miras üzerine kuruludur.
- B) Mete Han’ın kurduğu onlu sistem, Avrupalı devletler tarafından da kullanılmaktadır.
- C) Türk Kara Kuvvetleri sadece Osmanlı İmparatorluğu’na dayanmaktadır.
- D) Türk Deniz Kuvvetleri’nin de kuruluş yılı da M.Ö. 209 tarihidir.

11. Devletler için büyük bir öneme sahip olan İpek Yolu üzerinde Çin’den Avrupa’ya uzanan ticari bir hareketlilik yaşanmıştır. Bu yol üzerinden Çin’den Avrupa devletlerine ipek kumaşlar satılırken, Avrupa’dan da birçok ürün Asya devletlerine gelmiştir. Ayrıca İpek Yolu’ndaki ticareti sürdürmek için Köktürk, Uygur ve Çin gibi devletler aralarında antlaşmalar yapmışlardır.

Yukarıdaki parçada İpek Yolunun hangi özellikleri üzerinde durulmuştur?

- A) Siyasi-Askeri
- B) Askeri-Ekonomik
- C) Siyasi-Ekonomik
- D) Kültürel- Ekonomik

12.



Yukarıdaki haritada İpek Yolu'nun güzergâhı ve güzergâhında bulunan önemli şehirler görülmektedir. Haritaya göre, Çin'den yola çıkıp, İstanbul'a ulaşan bir tüccarın, aşağıdakilerden hangisiyle karşılaşması **beklenemez**?

- | | |
|---|----------------------------------|
| A) Farklı gelenek-göreneklerle | B) Farklı inançlarla |
| C) Farklı doğal ve tarihi güzelliklerle | D) Farklı demokratik devletlerle |

13.

- I. Medine'ye hicretin yaşanması
- II. Dört halife döneminin yaşanması
- III. Hz. Muhammed'in peygamberlikle görevlendirilmesi

Yukarıdaki İslamiyet'in yayılışıyla ilgili bilgiler göz önüne alındığında, olayların oluş sırası aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

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

14. Cahiliye Dönemi, Arap toplumunda İslamiyet öncesi döneme verilen isimdir. Bu dönemde düzenden, eşitlikten ve ahlaki davranışlardan söz etmek oldukça zordur. Cahiliye döneminde, Arap kabilelerinin kendi aralarında savaş halinde olmaları, köle ticaretinin yaygınlığı, insanların putlara tapması ve toplumsal düzensizliğin yaygın olması insan hayatının değersiz olduğunun önemli göstergeleridir.

Yukarıdaki parçadan hareketle aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Cahiliye Döneminde insan haklarından söz edilemez.
- B) Yanlış inanışlar Cahiliye Döneminin önemli göstergeleridir.
- C) Cahiliye Döneminde Arap toplumunda birlik ve bütünlük yoktur.
- D) Arap toplumu, Cahiliye Döneminde ekonomik açıdan iyi durumdadır.

15. Aşağıdakilerden hangisi dört halife döneminin en belirgin özelliğidir?

- A) İslamiyet'in geniş bir coğrafyaya yayılması
- B) İslam toplumunda durağan bir süreç yaşanması
- C) Arap toplumunun tekrar yanlış inanışlara yönelmeye başlaması
- D) Halifelerin İslamiyet'e katkı yapamaması

16. - Türkler, İslamiyet'i kabul etmeye başlamıştır.

- Orta Asya, Çin istilasından kurtulmuştur.
- Araplar ve Türkler arasındaki ilişkiler iyileşmiştir.

Yukarıda bazı sonuçları verilen savaş aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Talas Savaşı
- B) Hendek Savaşı
- C) Bedir Savaşı
- D) Uhud Savaşı

17. I. Ölümden sonraki yaşama inanılması

II. Kurban kesme inancının bulunması

III. Kutsal kitaplarının bulunması

Yukarıda bilgilerden hangisi veya hangileri İslamiyet ve Gök Tanrı inancının ortak özelliğidir?

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

18. İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk topluluklarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bunlardan ilk olarak göze çarpanları; yerleşik hayata geçmeleri, tarımsal üretime önem vermeye başlamaları ve bulundukları bölgelere mimari açıdan önemli katkılarda bulunmalarıdır.

Yukarıdaki parçaya göre İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türklerde hangi alanlarda değişiklik yaşandığı **söylenemez?**

- A) Sosyal B) Kültürel C) Ekonomik D) Siyasi

19. - Gök Tanrı için kurban verilirken, kurban kesilmesine

- Ölüler eşyalarıyla gömülürken, bireylerin eşyasız gömülmesine
- Çeşitli doğal unsurlar yerine, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in sünnetinin temel alınarak ibadet edilmesine

Yukarıda belirtilen değişimler göz önüne alındığında, Türkler için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) İslamiyet inancına uygun yaşamaya başlamışlardır.
B) Gök Tanrı inancına bağlılık halen devam etmektedir.
C) Yaşamlarında köklü dini değişimler olmamıştır.
D) Türk toplumu içinde inanç noktasında karışıklık bulunmaktadır.

20. Karahanlılar İslamiyet'i kabul eden ilk Türk devleti olmalarına rağmen, Türk kültürünü korumaya özen göstermişlerdir. Türkçeyi resmi dil olarak kullanmışlardır. Kaşgarlı Mahmud "Divan-ı Lügat-i Türk" adlı eserinde Araplara, Türkçeyi öğretmeye çalışmıştır.

Yukarıdakilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) İslamiyet'in kabulü, Karahanlılar'a Arap kültürünü benimsetmiştir.
B) Karahanlılar, inanç ve milli kültür dengesini sağlamışlardır.
C) Türk kültüründen uzaklaşan Karahanlılar Çin himayesine girmiştir.
D) Karahanlılar, zaman içinde Türkçe yerine Arapçayı benimsemişlerdir.

21. - Türkler, Anadolu'nun fethi için akınlarını arttırmışlardır.

- Bizans İmparatorluğu'nun Anadolu'daki egemenliği sarsılmıştır.
- Anadolu'da ilk Türk beylikleri kurulmaya başlamıştır.

Yukarıda sonuçları sıralanan savaş, aşağıdakilerin hangisidir?

- A) Köseadağ B) Talas C) Malazgirt D) Uhad

22. Büyük Selçuklu Devleti veziri tarafından yazılan eser, Türk-İslam kültürünün en önemli yapıtlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eserde hükümdarın ülkeyi nasıl yönetmesi gerektiği, halkın refahı ve devletin devamı, ülke yönetiminde adaletin rolü gibi önemli konulara ilişkin söylemlerde bulunmaktadır.

Yukarıda içeriği hakkında bilgi verilen eser ve yazarı aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Yusuf Has Hacib – Kutadgu Bilig B) Nizâmülmülk - Siyasetname
C) Edip Ahmet Yükneki - Atabetü'l-Hakayık D) Hoca Ahmed Yesevi - Divan-ı Hikmet

23. Yuğ töreni, Türk toplulukları için cenaze töreni anlamına gelmekteydi. Bu törenlerde, helva yapılır, böylece ölünün diğer dünyada tekrar dirilişine vurgu yapılırdı. Bu uygulama, İslamiyet'in kabulünden sonra da devam etmiştir. Günümüzde de ölünün arkasından helva yapılmaktadır.

Yukarıdaki paragrafa göre aşağıdakilerin hangisine ulaşılabılır?

- A) Bazı gelenekler, dini değişimlere rağmen devam etmektedir.
B) Helva yapılması, Çin uygarlığından kültürümüze girmiştir.
C) Helva yapılmasıyla, ölümden sonraki yaşam arasında bir bağ yoktur.
D) Türk kültürü, İslamiyet'le birlikte farklılaşmıştır.

24. I. İnanç değişikliğinin yaşanması

II. Farklı kültürlerle etkileşim yaşanması

III. Teknolojik değişimlerin yaşanması

Yukarıdaki etkenler göz önüne alındığında, hangisi veya hangilerinin Türk kültüründeki değişimin nedeni olduğu söylenebilir?

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

25. Türk kültürü yüzyıllar boyu değişime uğrayarak, zenginleşmiştir. Örneğin; ilk Türk devletlerinde Nevruz Bayramı kutlanırken, buna ek olarak İslamiyet'in kabulüyle birlikte dini bayramlar kutlanmaya başlanmıştır. Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi bayramlar da bu sürece dâhil edilmiştir.

Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Türk toplulukları, İslamiyet'in kabulüyle Nevruz Bayramını kutlamayı bırakmıştır.
B) Türk kültüründeki değişimler, zenginleştirici bir etki göstermiştir.
C) Türk bayramlarının kutlanmasında süreklilikten bahsedilemez.
D) İslamiyet'in kabulü dini bayramların kutlanmasını baskın hale getirmiştir.

26. I. Sultan Sencer Türbesi

II. Pazırık Kurganı

III. İsfahan Mescid-i Cuma

Yukarıda sıralanan mimari eserlerden hangisi veya hangileri Türk-İslam mimarisine örnek gösterilebilir?

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

27. Türk üçgeni, mimari yapılarda duvarlar ile kubbe arasındaki bağlantıyı sağlamak için kullanılan bir mimari tekniktir. Böylece eserin duvarları ve kubbesi arasında uyum sağlanmaktadır. Bu yapının ilk örnekleri Uygurlar döneminde görülürken, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde de sıklıkla kullanılarak, Türk Üçgeni adını almıştır.

Yukarıdaki parçadan hareketle, aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) İslamiyet öncesi bazı Türk mimarisi uygulamaları İslamiyet sonrasında da devam etmektedir.
B) Türk Üçgeni, Türk-İslam sanatında da önemli bir yer kaplamaktadır.

- C) Selçuklular ve Osmanlılar, İslam öncesi Türk mimarisinden etkilenmiştir.
- D) Türk sanatında, İslamiyet'in kabulüyle bir ayrışma gerçekleşmiştir.

28.



Yukarıda Altaylar'da Rus arkeologlar tarafından yapılan kazıda kurgandan çıkarılan ilk Türklere ait Pazırık Halısında gösterilmektedir. Halı dikkatlice incelendiğinde üzerinde atlı askerler, geyikler ve çiçekler gibi çeşitli figürlerin olduğu görülmektedir.

Bu bilgilere göre ilk Türk toplulukları ile ilgili aşağıdakilerin hangisine ulaşılabılır?

- A) Günlük hayat, sanat eserlerine yansımıştır.
- B) İlk Türk topluluklarına ait sanat eserlerine kolayca ulaşılabilir.
- C) İslamiyet'in kabulü sonrası Türk sanatı tamamen değişmiştir.
- D) Pazırık Halısında günlük yaşama ait bilgiler bulunmamaktadır.

EK 4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu veri toplama aracı, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sosyal bilgiler öğretimi sürecinde iyi işleyen ve sorunsal bir durum yaratan süreç bileşenlerinin etkililiğini dersin uygulama öğretmeni açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, bu sorulara vereceğiniz içten cevaplarınız ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen araştırma sürecinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Teşekkürler.

1. Çevrimiçi içeriğin, öğrencilere temel bilgi ve kavramları kazandırmasındaki yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen dersin, öğretim süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin yapılandırmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde zamanın kullanım kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulanma sürecinde ne tür sorunlar gözlemliyorsunuz?
6. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğretmenin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Ters yüz edilmiş sınıf modelinde değerlendirme sürecinin etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretim sürecindeki hangi noktalara katkı sağladığını ve hangi sorunları çözdüğünü düşünüyorsunuz?

EK 5. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Algısına Yönelik Odak Grup Görüşmesi

Bu veri toplama aracı, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında yürütülen öğretim sürecinde sahip olduğunuz kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarınızı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, bu sorulara vereceğiniz içten cevaplarınız kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin algılarınızın ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Teşekkürler.

1. Kültürel miras denilince aklınıza neler geliyor?
2. Hangi kültürel miras öğelerini tanıyorsunuz?
3. Kültürel mirasa duyarlılığınız/hassasiyetiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Kültürel miras öğeleriyle karşılaşınca neler hissediyorsunuz?
5. Kültürel mirasın önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Neden önemlidir?
6. Kültürel mirasın korunmasının sizin için önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Neden korumalıyız?
7. Kültürel mirasın, tarihimizi ve kültürümüzü öğrenme noktasında bize katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK 6. Sosyal Bilgiler Dersi Algısına Yönelik Odak Grup Görüşmesi

Bu veri toplama aracı, ters yüz edilmiş sınıf modeli kapsamında yürütülen öğretim sürecinde sahip olduğunuz sosyal bilgiler dersine yönelik algılarınızı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, bu sorulara vereceğiniz içten cevaplarınız sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarınızın ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır. Teşekkürler.

1. “Sosyal bilgiler dersi” denilince aklınıza neler geliyor?
2. Sosyal bilgiler dersinin amacı nedir?
3. Sizce, sosyal bilgiler dersinin önemi nedir?
4. Sosyal bilgiler dersi işlenirken hangi etkinlikleri yapıyorsunuz? Bu durumdan memnuniyetiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Sosyal bilgiler dersinin hoşlanmadığınız yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (öğretmenin ders işleyişi, konular, etkinlikler vb.)
6. Sosyal bilgiler dersinin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
7. Sizce, sosyal bilgiler dersi nasıl olmalıdır? Nelerin yapılması sizi mutlu eder?
8. Sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamınıza ve vatandaşlık sorumluluklarınıza nasıl bir yansıması oluyor? Derste öğrendikleriniz, okul dışında size nasıl bir katkı sağlıyor?
9. Sosyal bilgiler dersinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

EK 7. Gözlem Formu

TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF GÖZLEM FORMU

Gözlemci:
Öğretmen:
Sınıf:

Tarih:
Öğrenci Sayısı:
Konu:

I. BÖLÜM: VIDEO DERS SÜRECİ

KATEGORİ	DEĞERLENDİRME (Yeterli, Kısmen Yeterli, Kısmen Yetersiz, Yetersiz)	YORUMLAR
Sunuma Giriş		
1.Konu hakkında bilgilendirme		
2.Önceki konu ve sınıf içi uygulamayla ilişkilendirme		
3.Konuya ilgi çekici bir giriş yapma		
Aktarım Süreci		
4.Uygun sunum hızına göre süreci devam ettirme		
5.Uygun sunum uzunluğuna göre süreci devam ettirme		
6.Sunumdaki yazı yoğunluğunu düzenleme		
7.Sunumdaki görsel yoğunluğunu düzenleme		
8.Sunumu öğrenci düzeyine uygun olarak sürdürme		
9.Konu ile ilgili gerekli bilgileri aktarma		
10.Sunumdaki görsel materyalleri açıklama		
11.Sunumdaki aktarıcının performans yeterliği		
Teknolojik Boyut		
12.Sunumda kaliteli görselleri kullanma		
13.Sunumun kaliteli bir görüntü sunma		

14.Sunumda kaliteli bir ses kullanma		
15.Sunumu arka plan gürültüsünden arındırma		
16.Sunuma 7/24 erişme		
17.Sunumu kolayca izleme (kamera açısı vb.).		
Sunumu Sonlandırma		
18.Konuyu özetleme		
19.Yapılacak sınıf içi uygulama hakkında bilgilendirme		
20.Sınıf içi uygulama ile ilgili merak uyandırıcı soruyla sunumu sonlandırma		

II. BÖLÜM: SINIF İÇİ UYGULAMA SÜRECİ

KATEGORİ	DEĞERLENDİRME (Yeterli, Kısmen Yeterli, Kısmen Yetersiz, Yetersiz)	YORUMLAR
Derse Giriş		
1.Derse belirlenen zamanda başlanması		
2.Öğrencilerin derse hazır duruma getirilmesi		
3.Öğrencilerin konuya dikkatlerinin çekilmesi		
4.Öğrencilerin işlenecek konudan haberdar edilmesi		
5.Öğretim süreciyle bağ kurulması		
Öğretim Süreci		
<i>Öğretmen Boyutu</i>		
6.Öğrencilerin ön bilgilerinin yoklanması		
7.Video derste anlatılanların <u>tekrarlanmaması</u>		
8.Öğrenci merkezli öğretim yöntem/tekniklerin kullanılması		
9.Yöntem/teknik konuya ve video derse uygun olarak seçilmesi		
10.Uygulanan yöntem/teknik ile		

öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi		
11.Etkinlik sırasında uygun materyalin kullanılması		
12.Sunulan materyalin öğrencilere tanıtılması		
13.Rehberlik edici bir role bürünülmesi		
14.Nitelikli bir zaman yönetiminin sağlanması		
<i>Öğrenci Boyutu</i>		
15.Öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımları		
16.Öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelimleri		
17.Öğrencilerin birbiriyle etkileşim halinde olmaları		
18.Öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri		
Değerlendirme ve Dersi Sonlandırma		
19.Uygulanan öğretim sürecini özetleme		
20.Konuya ilişkin uygun değerlendirme tekniğini uygulama		
21.Değerlendirme sürecine tüm öğrencilerin katılımını sağlama		
22.Değerlendirme sonuçlarını sınıfla paylaşma		
23.İzlenecek video dersten haberdar etme		

DERSİN DEĞERLENDİRİLMESİ		
Mükemmel ()	Yeterli ()	Yetersiz ()
Geliştirmeye Yönelik Önerileriniz/Geliştirilmesi Gereken Noktalar:		



“GAZİ GELECEKTİR..”