



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ
TERS YÜZ SINIF MODELİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
MOTİVASYONA ETKİSİ**

AYLA ŞENGÜN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AYŞE DERYA IŞIK

BARTIN-2021



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ TERS YÜZ
SINIF MODELİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE MOTİVASYONA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayla ŞENGÜN

BARTIN-2021

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK danışmanlığında hazırlamış olduğum “İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ TERS YÜZ SINIF MODELİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE MOTİVASYONA ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

27.11.2021

Ayla ŞENGÜN

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın yapılmasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, yoluma ışık tutan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'A teşekkür ederim.

Çalışmamı değerli görüşleriyle geliştirmemi sağlayan jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Görkem AVCI'YA teşekkür ederim.

Çalışmanın hazırlanması aşamasında görüşlerini esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN, Dr. Öğretim Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR, ve Ebru DURGUT'A teşekkür ederim.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim Atatürk İlkokulu 4/A öğrencilerine ve bu süreçte yardımlarını ve deneyimlerini benimle paylaşmayı esirgemeyen 4/A sınıf öğretmeni Sayın Dilek SERTKAYA'YA teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, fikirleriyle ufkumu açan, beni büyük bir sabırla dinleyen, yoluma yoldaş olan, düştüğümde kaldıran, beni her zaman sevgiyle kucaklayan, her daim desteğini üzerimde hissettiğim ve hissedeceğim canım babam Ali ŞENGÜN'E teşekkür ederim.

Enerjisiyle motivasyonum düştüğünde beni tekrar canlandıran, bu süreçte yeteneğinden faydalandığım canım kardeşim Nazlıcan Eylem ŞENGÜN'E ve beni bugünlere getiren annem Filiz CANBOLAT'A teşekkür ederim.

Bu yolculukta beni destekleyen, her daim yardımına koşan arkadaşlarım Berk YÜCEL, Ecenur ER TUTTU, Merve KAYACIKLI'YA teşekkürü borç bilirim.

Ayla ŞENGÜN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OYUNLAŞTIRILMIŞ TERS YÜZ SINIF MODELİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE MOTİVASYONA ETKİSİ

Ayla ŞENGÜN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2021, sayfa: XIV+124

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nde öğrenme süreci birbirini takip eden sınıf dışı ve sınıf içi süreç olmak üzere iki ayrı öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Ters Yüz Sınıf Modelinde öğrenciler sınıf dışı öğrenme sürecine konuya ilişkin çeşitli materyallere dijital ortamlardan ulaşım sağlamaktadır. Sınıf içi öğrenme sürecinde ise aktif öğrenme etkinliklerine yer verilerek, öğrenme süreci etkin ve kaliteli hale getirilmektedir. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinde hem sınıf içi hem sınıf dışı öğrenme sürecine oyunlaştırmanın temel kavramları olan dinamikler, mekanikler ve bileşenler yerleştirilmektedir. Bu araştırmanın amacı Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nin ilkokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu öntest- sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıfta öğrenim gören 17 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere 32 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Pandemi sebebiyle uygulama uzaktan eğitimle tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paketi kullanılarak ise Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin

deney grubunun okuduğunu anlama becerisine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olurken kontrol grubuyla kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Modelin motivasyon üzerindeki etkileri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler Dersi, Okuduğunu Anlama, Motivasyon



ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE EFFECT OF GAMIFIED FLIPPED CLASSROOM MODEL ON READING COMPREHENSION AND MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES LESSON

Ayla ŞENGÜN

Bartın University

Graduate School

Department of Primary School Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2021, pp: XIV+124

The Gamified Flipped Classroom Model learning process takes place in two consecutive learning environments, one outside the classroom and one inside the classroom. In the Flipped Classroom Model, students provide access to various materials related to the out-of-class learning process from digital platforms. In the classroom learning process, active learning activities are included and the learning process is made effective and of high quality. In the Gamified Flipped Classroom Model, dynamics, mechanics and components, which are the basic concepts of gamification, are embedded in the learning process both inside and outside the classroom. The purpose of this research is to examine the effect of the Gamified Flipped Classroom Model on students' reading comprehension skills and motivation in primary school social studies course. Quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 32 students, 17 in the experimental group and 15 in the control group, studying in the 4th grade. The application took 6 weeks. Due to the pandemic, the application was completed with distance education. Reading Comprehension Achievement Test and Social Studies Lesson Motivation Scale were used as data collection tools. In the analysis of the

data, the Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Ranks tests were performed using the SPSS 20 package. In line with the findings obtained from the research, while the Gamified Flipped Classroom Model had a statistically significant effect on the reading comprehension skill of the experimental group, there wasn't statistically significant difference when compared to the control group. When the effects of the model on motivation were examined, it was concluded that there wasn't statistically significant effect.

Keywords: Gamification, Flipped Classroom Model, Social Studies Course, Reading Comprehension, Motivation .



İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
1.8. Kısaltmalar	6
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuma	7
2.2. Okumanın İlkeleri	8
2.2.2. Okuma Akıcı Olmalıdır	9
2.2.3. Okuma Stratejik olmalıdır	9
2.2.4. Okuma Yaşam Boyu Devam etmelidir	10
2.2.5. Çocuk Okumaya Güdülenmelidir	10
2.3. Okuduğunu Anlama	11
2.4. Sosyal Bilgiler Dersi.....	14
2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve Okuduğunu Anlama	15
2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon	18
2.5. Ters Yüz Sınıf Modeli.....	19

2.5.1.	Ters Yüz Sınıf Modeli Bileşenleri	22
2.5.2.	Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü	25
2.5.3.	Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları.....	26
2.5.4.	Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları	26
2.5.5.	Ters Çevrilmiş Sınıf Modeli Sınıf İçi Uygulamalar.....	27
2.5.6.	Ters Yüz Sınıf Modeli Ders Dışı Uygulamalar	27
2.6.	Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli	28
2.7.	Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli	29
2.7.1.	Oyunlaştırma Modeli	29
2.7.2.	Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli.....	32
2.8.	İlgili Çalışmalar	33
2.8.1.	Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Çalışmalar	33
	A. Sosyal Bilgiler Dersi ve Okuma İle İlgili Çalışmalar	34
	B. Sosyal Bilgiler Dersi ve Duyuşsal Beceriler İle İlgili Çalışmalar	36
2.8.2.	Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar	37
	A. Ters Yüz Sınıf Modeli ve Okuma.....	42
2.8.3.	Ters Yüz Sınıf Modeli ve Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Çalışmalar	43
2.8.4.	Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar	46
3.	YÖNTEM	48
3.1.	Araştırmanın Modeli	48
3.2.	Çalışma Grubu.....	49
3.3.	Araştırmanın Değişkenleri.....	49
3.4.	Verilerin Toplanması.....	50
3.5.	Veri Toplama Araçları	50
	3.5.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi	51
	3.5.2. Puanlama Rubriği	51
	3.5.3 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	52
	3.5.4. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli Ders Planları.....	52
3.6.	Uygulama Süreci.....	53
	3.6.1 Uygulama Öncesi.....	53
	3.6.2 Uygulama Aşaması.....	53
	3.6.3. Uygulama Sonrası	59
3.7.	Verilerin Analizi.....	59

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	62
1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	69
KAYNAKLAR.....	73
EKLER	90



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
Şekil 2. 1 Okuyan Beyin (Raschle, Borbas, King & Gaab, 2020).....	7
Şekil 2. 2 Anlam Kurma (Rosenblatt, L. M. (1969,2004).....	12
Şekil 2. 3 Ters Yüz Sınıf Modeli Öğrenme Ortamları (Lai & Hwang, 2016).....	20
Şekil 2. 4 Ters Yüz Sınıf Modeli (Liu, 2020).....	20
Şekil 2. 5 Ters Yüz Sınıf Modeli Ana Unsurlar (Strayer,2007).....	21
Şekil 2. 6 FLIPPED Modeli 7 Basamağı.....	22
Şekil 2. 7 Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli (Jia, Hew, Bai,& Huang, 2020).....	29



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
Tablo 2.1 Okuma ve Strateji (Souvigner&Mokhlesgerami,2016)	10
Tablo 2.2 Sosyal Bilgiler dersine has okuma becerileri	16
Tablo 2.3. 1 Ters Yüz Sınıf Modeli Sınıf İçi Etkinlikler (Bergmann ve Sams, 2012).....	27
Tablo 3.1 Kontrol gruplu öntest- sontest deseni.....	48
Tablo 3.2 Çalışma Grubu Bilgileri	49
Tablo 3.3 Çalışmanın Uygulama Planı.....	50
Tablo 3.4 Uygulamalar	54
Tablo 3.5 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Betimsel Analizi	60
Tablo 3.6 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Puanlarının Betimsel Analizi.....	60
Tablo 4.1 ÖABT Ön Test Betimleyici Analiz Sonuçları	62
Tablo 4.2 Sosyal Bilgiler Dersi Ön Motivasyon Betimleyici Analiz Sonuçlar.....	63
Tablo 4.3 OABT Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.4 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 4.5 Kontrol Grubu OABT Öntest ve Son Test Analiz Sonuçları.....	65
Tablo 4.6 Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Öntest ve Son Test Analiz Sonuçları	65
Tablo 4.7 Deney Grubu OABT Öntest ve Sontest Analiz Sonuçları	66
Tablo 4.8 Deney Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonları Öntest ve Sontest Analiz Sonuçları	66
Tablo 4.9 OABT Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 4.10 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	67

RESİMLER DİZİNİ

Resim	Sayfa
No	No
Resim 3. 1 1. Hafta Uygulama Örneği	56
Resim 3. 2 2. Hafta Uygulama Örneği	57
Resim 3. 3 3. Hafta Uygulama Örneği	58
Resim 3. 4 4. Hafta Uygulama Örneği	59



EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
Ek 1 Etik Kurul İzni	90
Ek 2 MEB İzni.....	91
Ek 3 Okuduğunu Anlama Başarı Testi	92
Ek 4 Okuduğunu Anlama Değerlendirme Rubriği	95
Ek 5 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	96
Ek 6 Ders Planları.....	98
Ek 7 Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli Sınıf Dışı Uygulama Örnekleri	103



1.GİRİŞ

Okuduğunu anlamanın günümüzde oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Uluslararası alanda da önemli bir yere sahip olacak ki PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study- Uluslararası Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması) ve PISA (The Programme for International Student Assessment -Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi sınavlar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedeflemişlerdir. En son 2018 yılında yapılan PISA da Türkiye okuma becerisi boyutunda katılımcı 79 ülke arasında 40. sırada yer almaktadır (OECD, 2019). PISA sınavında okuma alanı 7 seviyeye ayrılmakta ve Türkiye’de öğrencilerin sadece %3,3 ünün üst düzey becerilerin yer aldığı 5 ve 6 düzeylerinde başarılı olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Bu doğrultuda Türkiye’deki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme konusunda problem yaşadığı görülmektedir. PISA okuma yaklaşımlarının yüzdelik dağılımları ise %25 hatırlama ve erişim, %25 yansıtma ve değerlendirme, %50 bütünleştirme ve yorumlama şeklindedir (OECD,2019). Metinlerin %60’ında geniş bilgilerin dar bir alanda sunulduğu görülmektedir (Bayat,2019). Okuma yaklaşımları ve metinlerin dağılımı dikkate alındığında PISA basit anlama düzeyinden ziyade derinlemesine anlama becerilerine yoğunluk vermektedir. PIRLS ise dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısı ve öğrencilerin okuma eğitimi için hedefleri ile ilgili yeterliliklerinin eğilimlerini ve uluslararası karşılaştırmalarını sağlar (PIRLS, 2001). Türkiye 2001 yılında katıldığı PIRLS’de katılımcı 35 ülke arasından 28. olmuştur (PIRLS, 2001). PIRLS’de öğrencilerden beklenen bilgi ve fikirleri anlayıp çıkarım yapabilme, metnin amacını saptayabilme, net bir şekilde belirtilmiş bir bilgiyi ya da kelimeyi bulma, karakterleri analiz etme ve davranışlarını yorumlama, metinden genel bir mesaj çıkarma, ana fikri bulma, fikirleri birleştirme ve yorumlama gibi süreçlerdir (Akyıldız, 2009). PISA ve PIRLS sınav formatları ve sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Sosyal bilgiler dersi göz önünde bulundurulduğunda okuma eğitimi, sosyal bilgiler eğitimini tamamlar ve onunla örtüşür (Duscher, 1975). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretimini hem içerik hem de pedagoji açısından okumaktan neredeyse ayırt edilemez (Boyle-Baise, Hsu, Johnson, Serriere, & Stewart, 2008). Berkeley, Marshak, Mastropieri ve Scruggs (2011), öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yeni kavramları okuyup anlamaları gerektiği, daha zorlayıcı ve çeşitli metin türleri ile karşılaşmalarının sosyal bilgiler dersinde sorun yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. PISA ve PIRLS sınavları da göz önünde

bulundurulduğunda farklı okuma becerilerinin harekete geçirilmesi noktasında öğrencilerin 4. Sınıfta ilk kez görmeye başladıkları sosyal bilgiler dersinde kullanılan yazılı kaynakları anlamaları önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerine ek olarak motivasyon düzeyleri de oldukça önemlidir. Ryan ve Deci' de (2009) öğrencinin öğrenme sürecine katılımının ön koşulunun motivasyon olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeden anlaşılabileceği üzere motivasyon arttıkça öğrencinin derse karşı ilgisi ve katılımında da artış olacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersi etkili, verimli, topluma faydalı, küresel değerlere sahip dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olmasının bu hedef ulaşılmasında olumlu yönde etki etme potansiyeli bulunmaktadır. Bu doğrultuda Eğitim ve teknoloji entegrasyonunu bir arada barındıran öğrenmenin daha etkili ve kalıcı hale gelmesini amaçlayan öğrenme- öğretme ortamlarının yeniden tasarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Teknolojinin eğitime yansımaları dikkate alındığında eğitim süreci artık sınıf duvarlarının dışında, dijital ortamlarda gerçekleşmeye başlamıştır. Alanyazın incelendiğinde fiziksel sınıf ortamını ve dijital ortamları eğitim sürecinde bir araya getiren Ters Yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom) oldukça popülerdir (Aydın, 2016; İvitoğlu, 2018). TYES modeli, sınıf içinde geçirilen süreyi daha kaliteli ve verimli hale getirmek adına teorik bilgilerin sınıf dışında dijital platformlarda verildiği öğretim sürecidir (Staker ve Horn 2012; Stein ve Graham, 2014). Sams ve Bergmann (2013) öğretmenlerin ders saatleri içinde öğrencilere önemli içerikleri sunarken öğrencilerin üst düzey becerilerini desteklemeyi ihmal ettiklerini ifade etmektedir. TYES modeli ile öğretmen doğrudan öğretmek yerine öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir (Sams ve Bergmann, 2013). Bu modelin yanına öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için oyunlaştırma modeli eklenmiş ve farklı bir öğretim yaklaşımı ortaya çıkarılmıştır (Zauniddin,2018). Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli, öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımını ve motivasyonlarını arttırmayı amaçlamaktadır (Sailer & Sailer, 2021).

Bu çalışma pandemi sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde yürütülmüştür. Literatür incelendiğinde Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli yaklaşımına rastlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre orijinal ters yüz sınıf modelinden farklı olarak, öğrenciler ve öğretmenler fiziksel olarak değil, çevrimiçi olarak bir araya gelmektedir (Stöhr, Demazière & Adawi, 2020). Çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama sürecini verimli bir hale

getirilmesini ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını arttırmak amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen bu çalışmada Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerisine ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona etkisini incelemektedir.

1.1. Problem

Alanyazın incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlamanın birbirinden farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Okuma, okunması gereken materyalin duyu organları vasıtasıyla algılanması ve seslendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Öz,2001:193). Okuduğunu anlama ise algılanan materyalin zihinde belirli işlemler sonucunda sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2019; Güneş,2000; Yılmaz,2008). Alfabeyi bilen herkesin okuma sürecini gerçekleştirebilirken, okuduğunu anlamayı gerçekleştirmek için farklı becerilere ihtiyaç duymaktadır (Coşkun, 2002). Bu beceriler okunan metni yorumlama, eleştirme, sentezleme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine karşılık gelmektedir (Yılmaz, 2014;84). Bu doğrultuda okuduğunu anlama bazı sembolleri çözümleyip, seslendirme yapmanın yanı sıra aslında bir anlam arayışı ve ona ulaşma sürecidir (Kocaarslan, 2019). En son yapılan PISA ve PIRLS sonuçları incelendiğinde de öğrencilerin basit anlama sorularının yanı sıra derinlemesine anlama sorularında güçlük çektikleri açık bir şekilde görülmektedir. Bu problem çözülmesi durumunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üst seviyelere çıkma potansiyeli bulunmaktadır.

Günümüz öğrencilerinin bilgiye sınırsız ve özgür erişim sağlaması, eğitim normlarının da değişmesini beraberinde getirmiştir. Eğitimde aranan bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi yapılandırmaktır (Özden, 2013; 64). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmek için öğrenme ortamlarını yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Öğretmen merkezli öğretme modellerinden öğrenci merkezli öğretme modellerinin benimsenmesi şaşırtıcı değildir. Eğitimdeki bu paradigma değişimi, öğretmenin sadece ders vermediği, öğrenmeye giden eğitim yolunda öğrencilerin rehberi ve destekçisi olduğu ters yüz sınıf gibi yeni öğrenme modellerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesine yol açmıştır (Mitsiou, 2009). TYES modeli günümüzde oldukça ilgi görmektedir. Ülkemizde TYES modelinin oyunlaştırma kavramıyla birleştirilerek oluşturulmuş oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli üzerine az çalışma olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde TYES modelinin okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisi olmasına (Hashemifardnia, Namaziandost ve Shafiee, 2018,

Fahmi, Friatin ve Irianti, 2020, Abaeian ve Samadi, 2016, Huang ve Hong, 2015) rağmen ülkemizde ne ters yüz sınıf modelinin ne de oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlamaya etkisi üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama noktasında güçlük çektikleri (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Brugar & Roberts, 2017) ve yeterli araştırma yapılmadığı da görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamanın kaliteli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin motivasyonunun artırılması önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde, Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlama becerisine ve motivasyona etkisi nedir?

1.2.1. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu ne düzeydedir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Okuduğunu anlamanın eğitim temel amaçlarından biri olduğu bilinmektedir. Okuduğunu anlayan bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarına ulaşması için önemlidir. Ters Yüz Sınıf Modelini ve Oyunlaştırma Modelini bir araya getiren bu çalışma

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını arttırmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı;

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin

- Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini
- Sosyal bilgiler dersi motivasyonlarına etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama boyutu esas alınmıştır. Sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturan okuduğunu anlama becerisi geliştiğinde, sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama bu süreç için temeldir. Fakat öğrencilerin bu dersteki metinlerin açıklayıcı ve soyut kavramlardan oluşması sebebiyle anlamakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Brugar & Roberts, 2017). Ayrıca kalıcı öğrenme, öğrencilerin aktif katılımı ve katılım istekleri uyandığında gerçekleştiği söylenebilir. Okumayı düzenlemenin alışlagelmiş uygulamalar veya sosyal bilgiler kitabından ödev verme yoluyla yapılması yeterince motive edici ve öğretici değildir. Bu çalışmada belirtilen problemlerden yola çıkarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi ve motive olmalarını sağlayacak Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli kullanılacaktır. Öğrencilerin sınıf dışındaki süreçte, istedikleri zaman diliminde ve istedikleri kadar pratik yapmalarına olanak sağlayan ters yüz sınıf modeline ek olarak araştırmaya oyunlaştırma modeli de dahil edilmiştir. TYES modelinin dezavantajı olarak görülen motivasyon düşüklüğüne (Yılmaz,2017; Ocak 2013) sebep olan sınıf dışı süreçte öğrencilerin atanan videoları izleme, kitap okuma, ses kaydı dinleme gibi uygulamalar oyunlaştırma modelinin dahil edilmesiyle dezavantajın avantaja dönüştürüleceği düşünülmektedir. Oyunlaştırmanın sadece sınıf dışı sürece değil sınıf içi sürece de dahil edilmesiyle, sınıf içi ve sınıf dışı süreçte, öğrencilerin bu ders kapsamında bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden destekleneceği ön görülmektedir. Bu araştırma öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerisini bilişsel ve duyuşsal boyutunu desteklemesi yönüyle önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmanın sayıltıları şu şekilde belirlenmiştir:

- Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler, kontrol ve deney

gruplarını eşit düzeyde etkilenmiştir.

- Öğrenciler, araştırma öncesinde uygulanan ön testlere ve araştırma sonunda uygulanan son testlere içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma :

- 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile
- Bartın ili Merkez ilçesi ilkokullarından Atatürk İlkokulunda ve Gazi İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki 32 öğrenci ile
- 6 hafta uygulama süreci ile
- Sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık ünitesi ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin, zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir (Yılmaz, 2014)

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okunan bilgilerin zihinsel işlem sürecinden geçirilerek elde edilen anlamın, okurun geçmiş bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması sürecidir (Güneş, 2009).

Oyunlaştırma: Oyunlaştırma; oyun-olmayan sistemlerde, kullanıcı deneyimini artırmak ya da kullanıcının ortama bağlanmasını sağlamak amacıyla katılım puanı, rozet, seviye ile lider panolarının yer aldığı ödül ve şöhret sistemleri gibi bileşenlerinin kullanılmasıdır (Karataş,2014).

Ters Yüz Sınıf Modeli: Konu anlatımının, ders saatleri dışında dijital ortamlardan faydalanarak gerçekleştiği; ders saatleri içerisinde ise aktif öğrenme etkinlikleri yoluyla daha derin öğrenmelerin yüz yüze gerçekleştirildiği süreçtir (Alsancak Sırakaya, 2017).

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli: Oyunlaştırma ve Ters Yüz Sınıf Modeli kavramlarının birleştirilmesiyle oluşturulan öğrenme modelidir (Zauniddin, 2018).

1.8. Kısaltmalar

OABT: Okuduğunu anlama başarı testi

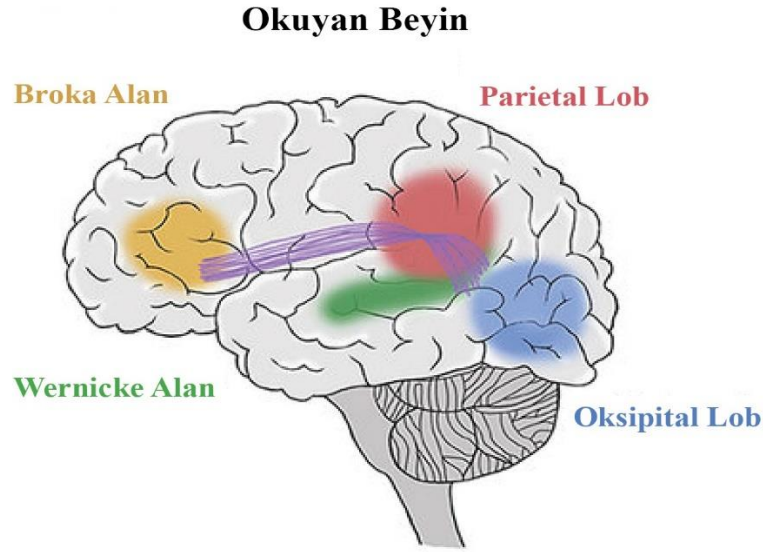
TYES: Ters Yüz Sınıf Modeli

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın ana konuları olan okuma, sosyal bilgiler dersinde okuma, sosyal bilgiler dersinde motivasyon, Ters Yüz Sınıf Modeli, Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli, Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli kavramlarına sırasıyla değinilmiştir. Konu ile ilgili alanyazında yapılmış olan çalışmalara ait açıklamalara da yer verilmiştir.

2.1.Okuma

Okuma duyu organlarıyla başlayıp, beyinle devam eden ve bir anlama ulaşmasıyla sonuçlanan süreci içermektedir (Onan,2010). Okumanın birçok disiplinle ilişkisi olduğu gibi, nöroloji alanıyla da ilişkisi bulunmaktadır (Yılmaz, 2012). Hatta okumanın temelinde beynin en önemli unsurlardan biri olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2011).



Şekil 2. 1 Okuyan Beyin (Raschle, Borbas, King ve Gaab, 2020)

Şekil 2.1’de beyinde gerçekleşen okuma ağı gösterilmektedir. Okuma sırasında bu alanlar daha aktif hale gelir ve birbirleriyle etkileşim halinde olurlar (Raschle, Borbas, King & Gaab, 2020). Okuma işlemi, oksipital lob veya beynin “harf kutusu” üstlendiği görevle görsel tanıma işlevini gerçekleştirir (Yılmaz,2012). Parietal lobla birlikte ses harf ilişkisi kurulur (Karaçay, 2011). Parietal alan dilimizin sesleriyle oynamamıza yardımcı olur, örneğin /m/ sesi olmadan “muz”un “uz” olduğunu söylemek gibi (Raschle, Borbas, King ve Gaab, 2020). Frontal lobda bulunan Broka alanında ses işlenir, Frontal lobdan sonra işlenen

ses Temporal Lobda yer alan Wernicke alanına gelir ve anlama işlemiyle okuma sonuçlanır (Onan, 2010). Beyindeki farklı bölümlerin birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışması durumunda okuma süreci gerçekleşmektedir. Bu bilgilere ek olarak, az okuyan ve çok okuyan bireylerin beyin yapıları arasında farklılıklar olduğunu ortaya çıkaran çeşitli çalışmalar olmuştur. Just ve Keller yapmış oldukları çalışmada “beyaz madde” adı verilen, beyinde bilgi akışını sağlayan yapının zayıf okuyucularda iyi okuyuculara göre beyaz madde yapısının kalitesinin düşük olduğunu bulmuşlar (Yılmaz, 2012). Kerr ve Ark.(2004) yapmış oldukları çalışmada uzun süreli isimleri sesli okuma alıştırma çalışmalarının beyin yapısında değişikliklere sebep olduğunu görmüşlerdir. Yapılan çalışmalardan anlaşılabileceği üzere okuma faaliyetlerinin eğitim, kültür, psikoloji, toplumsal etkenlerin yanı sıra, beyinle de doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, belirli bir amaç ve yöntem doğrultusunda yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2019:1). Tanımdan da anlaşılabileceği üzere okuma tek yönlü bir süreç olmamakla birlikte, okuma süreciyle ilgili yazar, ortam ve metin gibi faktörleri de sürecin içine dahil edilmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019:1). Anlam kurma, ön bilgilerin ve metinden elde edilen bilgilerin sentezlenmesiyle yeni anlamların üretildiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2019:127).

Okuma gelişimi, örgün eğitim başlamadan önce erken çocuklukta başlayan ve genç yetişkinliğe ve hatta sonrasına kadar devam eden bir süreçtir (Locher ve Pfost,2019). Alexander (2005), okumayı yaşam boyu devam eden bir gelişim süreci olarak, alışma, yeterlilik ve yeterlilik / uzmanlık olmak üzere üç tür okuma gelişimini ayırmıştır. Alışma aşaması, ilk yıllarda öğrenilen kod çözme ve kelime okumayla ilgili becerileri kapsarken, ikinci aşamada var olan beceriler önemli ölçüde dönüştürülür ve son olarak yetişkinlik döneminde eleştirel okuma, uzman bilgisi ve derin işleme stratejileri gibi becerilerin kazanıldığı, yeterlilik / uzmanlık aşamasına ulaşılır (Alexander, 2005).

Ancak okuma becerilerindeki artış doğrusal olmama eğilimindedir. Günlük hayatta kitap, gazete, dergi gibi hiçbir metni okumayan insanlar zamanla okuma yazmayı unutabilirler (Coşkun, 2002, 43). Bu doğrultuda okuma alışkanlık haline getirilmezse, okuma becerileri zayıflar hatta sönebilir.

2.2. Okumanın İlkeleri

Akyol (2019), okumanın ilkelerini anlam kurma süreci, akıcı okuma, stratejik

okuma, yaşam boyu okuma ve çocukların okumaya güdülenmesi şeklinde sınıflandırmıştır.

2.2.1. Okuma Anlam Kurma Sürecidir

Okuma sadece harflerin seslendirilmesi olmamakla birlikte, harflerin bir anlama ulaşması, zihinsel yapılandırmayla insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır (Epçaçan, 2012). Akyol (2019:4), hiçbir yazılı kaynağın kendini ifade edici olmadığı, okuyucunun kendi ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere okumada anlam kurma sürecinin gerçekleşebilmesi için ön bilgiler oldukça büyük bir öneme sahiptir. Kelimeler herhangi bir unsurla eşleştirilemediği takdirde anlam kurma süreci gerçekleşemez.

2.2.2. Okuma Akıcı Olmalıdır

Akıcı okuma, ortaya konulan bir metni kavramak amacıyla, sözcükleri ve metni doğru bir şekilde okuma ve daha sonra tahlil ederek ifade etme becerilerini içermektedir (OECD, 2019). Akıcı okumayı araştırmacılar ilk başta otomatikleşme teorisiyle açıklamışlardır (LaBerge ve Samuels, 1974). Huey (1908, akt; Yılmaz,2020), akıcı okumanın ilk aşamasında dikkatin kelime tanımaya yoğunlaştığını, sonraki aşamalarda ise yoğun bir dikkate ihtiyaç duyulmaksızın okumanın otomatikleştiğini ifade etmiştir. Vilger’e (2008) göre ise akıcı okuma üç basamaktan oluşmaktadır: Birinci basamak olarak kelimenin tanınması, ikinci basamak okuma hızı, son basamak da metnin ahenkli (prozodik) okunmasıdır. Tanımlar incelendiğinde, akıcı okumanın temelini kelime tanıma becerisi oluşturduğu görülmektedir. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş okurların metinden anlam kurma sürecini gerçekleştiremeyecekleri görülmektedir. Akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlayan diğer önemli hususlar ise, okuma hızı ve prozodik okumadır. Okurun akıcı okumayı gerçekleştirmesi için kelime tanıma becerisine sahip olması yetersiz kalmaktadır. Okuma hızı çok yavaş veya çok hızlı olduğunda, prozodik okuma gerçekleşmediğinde, yine anlam kurma süreciyle ilgili aksaklıklar meydana gelmektedir. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için akıcı okumanın gerçekleşmesi gerekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

2.2.3. Okuma Stratejik olmalıdır

Stratejiler doğası gereği yönetime ilişkin, amaçlı, çabalı, istekli, gerekli ve kolaylaştırıcıdır. Elbette diğer karmaşık akademik alanlarda olduğu gibi, okuma alanı için

de öğrenme, yazılı ve sözlü metinlerin stratejik olarak işlenmesini içerir (Alexander ve Jetton, 2000). Sulak ve Behriz (2018; 394) stratejik okumayı, sahip olunan bir bilgiyle yeni öğrenilen bilgi arasında ilişki kurmayı, okuma süreci içerisinde neyi, niçin, ne kadar ve nasıl okumayı bilmeyi gerektirdiğini öne sürmüştür. Okuma stratejileri, metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Türkben, 2018). Okuma stratejileri, okuyucuların okuma materyalini nasıl kavradıklarını, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarını ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder (Baş, Akyol ve Hartman, 2021;1).

Tablo 0.1 Okuma ve Strateji (Souvigner&Mokhlesgerami,2016)

	Bir Metni Özetleyen Stratejiler (Organizasyon)	Bir Metnin Ötesine Geçen Stratejiler (Ayrıntılandırma)
Bilişsel Stratejiler	-Önemli bilgilerin altını çizme - Önemli fikirleri özetleme	- Başlığı düşünme - Hayal Gücü Oluşturma
Üst Bilişsel Stratejiler	-Ana fikirlerin hatırlanıp hatırlanmadığını kontrol etme	- Sorular Sorma - Anlayışı Kontrol Etme

Tablo 2.1’ de okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmektedir. Bu stratejiler okuyucuların metinden anlam oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Alexander & Jetton, 2000). Metinden öğrenmek için stratejiler metnin daha derin ve daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski ve Evans, 1989; Weinstein, Goetz ve Alexander, 1988).

2.2.4. Okuma Yaşam Boyu Devam etmelidir

İnsanlar çevresindeki gelişmelere ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere karşı davranışlarını, okudukları doğrultusunda şekil vermektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, 490). Bireyin çocukluktan itibaren okuma alışkanlığı kazanıp bunu ilerleyen süreçte geliştirmesi hayatlarının ileriki dönemlerinde yüksek standartlara ulaşmalarında oldukça önemli bir yere sahiptir (Alaca ve Kızılöz, 2015, 518). Okuma ve okuduğunu anlama, yaşam boyu devam eden ve öğrenmenin anahtarı olan bir süreçtir (National Reading Panel, 2000, s.4-1).

2.2.5. Çocuk Okumaya Güdülenmelidir

Öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma alanında sürekli büyüme ve gelişmelerini sürdürmede kritik bir güçtür (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu nedenle,

öğrencilerin uzun vadeli okuma gelişimini desteklemeyi amaçlayan eğitim programları, öğrencilerin ilgi alanları ve hedefleri de dahil olmak üzere bu tür motivasyonel değişkenlere yeterince önem vermelidir. Alexander (2005) bu duruma ilişkin verdiği örnek;

“Samuel, Meredith ve Riley biyoloji ders kitaplarında genetikle ilgili bir bölüm okuyorlardı. Samuel biyolojiye karşı büyük bir ilgisi olmasa da, genler ve gen haritalama konusunu ilgi çekici buluyordu. Meredith bazı aile üyelerinin biyolojik bozukluklardan muzdarip olduğu için biyoloji alanını uzun süredir ilgi çekici bulmuştur. Meredith, genç bir öğrenci olarak insan vücudu hakkında okumayı severdi ve çocuk doktoru olmayı istiyordu. Ancak Riley biyolojik olan her şeyin sıkıcı olduğunu düşünüyordu.”

Bu örnekten anlaşılacağı üzere Samuel ve Meredith gibi konuya karşı ilgisi olan okuyucuların okuma konusunda motive oldukları ancak Riley gibi konuya karşı ilgisiz olan okuyucuların okumaya karşı yeterince güdülenmedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencileri okumaya güdülemek için ilgi çekici metinlerin kullanılması, aktif etkinliklere yer verilmesi, amaç ve hedeflerin belirlenmesi, öğrenci merkezli değerlendirmeler tercih edilmelidir. Okumaya karşı güdülenme, yaşam boyu okuma gelişiminde önemli bir rol oynar.

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuyucuların dünya ve dil hakkındaki önceki bilgilerini düzenlemesini içeren eş zamanlı süreç ile bir metni anlamak ve bilgi almak için okuyucu faaliyetidir (Antoni, 2010). Anlam, okuyucular bildikleriyle (ön bilgi) okudukları (metin) arasında bağlantı kurduğunda inşa edilir (McLaughlin, 2012). Duke ve Pearson (2002; 206) ayrıca “Anlama, tüketen, sürekli ve karmaşık bir etkinliktir, ancak iyi okuyucular için hem tatmin edici hem de üretken bir etkinliktir” şeklinde tanımlamıştır.

Okuduğunu anlama, kelimeleri doğru okumayı öğrenmekle başlar ve okuma alıştırmaları ile kod çözme hızlı hale gelirken okuma daha doğru ve akıcı hale gelir (Leppänen, Aunola, Niemi, ve Nurmi, 2008). Kelime kod çözme veya yazılı kelime formları için fonolojik kodun doğru ve hızlı bir şekilde geri getirilmesinin genellikle çocukların okuma gelişiminde merkezi bir rol oynadığı varsayılır (Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Kelime bilgisi becerisi de okuduğunu anlaması için kilit konumdadır. Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama karşılıklı bir ilişkiye sahiptir (Stanovich, 1986). Öğrenci ne kadar çok kelime bilirse o kadar iyi anladığı gibi ne kadar iyi anlarsa o kadar çok yeni kelime öğrenmektedir (Güneş, 2021; 256). Bu bağlamda öğrencilerin kelime bilgisi okuduğunu anlama düzeyini de

etkilemektedir. Ulusal Okuma Panelinin (2000; 13) belirttiği gibi, "Okuduğunu anlama, neyin okunduğunun anlaşılmasında kelime dağarcığı gelişimi ve kelime öğretiminin oynadığı rolün net bir tanımı olmadan anlaşılabilen karmaşık, bilişsel bir süreçtir". Kelime bilgisi, ilkokul öğrencileri için kapsamlı bir kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama programının sadece bir parçasıdır (Kieffer ve Lesaux, 2007). Ancak, metinlerden anlam çıkarmak ve inşa etmek için bu kadar güçlü bir aracın göz ardı edilmemesi önemlidir.

İyi okuyucular metni anlamak için yeni metni geçmiş deneyimlerle birleştirir, yorumlar, değerlendirir, sentezler ve alternatif yorumları değerlendirirler (Pressley ve Afflerbach, 1995). İyi okuyucular metni verimli ve stratejik bir şekilde işlemek için metin yapısı bilgilerini kullanırlar (Goldman ve Rakestraw, 2000). Okuduğunu anlama sürecinde yeni bilginin oluşabilmesi için mevcut bilgiler önemli bir yer tutmaktadır. İyi okuyucular geniş bir bilgi tabanına sahiptir ve geniş bilgi tabanı, bu kişinin daha hızlı bir şekilde daha da fazla uzmanlık kazanmasına olanak tanır (Stanovich, 1986).

Rosenblatt (1969,2004; akt; Brugar ve Roberts, 2017), anlam kurma sürecini okuma, metin ve bağlamın birleşimi sonucunda gerçekleşeceğini ifade etmektedir.



Şekil 2. 2 Anlam Kurma (Rosenblatt, L. M. (1969, 2004))

Şekil 2.2 incelendiğinde okumanın gerçekleşmesi içerik ön bilgisi, ilgi ve motivasyon ve strateji kullanımıyla gerçekleşmektedir. Okur, içeriği anlamaya aracılık eden farklı olay ve durumlar arasında bağlantı kurabilmek için okurun o anda okuduğu metinle ön bilgileri arasında ilişki kurması gerekir (Karatay, 2018a; 86). Okur eğer içeriğe ilişkin ön bilgiye sahip değilse, okuduğunu anlama çok düşük bir seviyede gerçekleşir (Karatay, 2010b). Okuma motivasyonu, bireylerin okuma için ayıracakları vakti, okuma yönelimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel unsurlardan biridir (Kaya Tosun, 2018). Okuma tutumu ve okuma motivasyonu

arasındaki ilişki incelendiğinde, iki kavram arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir (Baştuğ ve ark., 2019; 21). Okuma yaparken strateji kullanımı, metnin yapısını göz önünde bulundurarak uygun bir amaç ve yöntem belirlenerek zaman ve enerji tasarrufu edeceği gibi okuduğunu anlama becerisini de geliştirecektir (Akyol, 2019; 5)

Anlamanın gerçekleşmesinde bir diğer önemli faktör olan metnin bileşenleri ise, okunabilirlik, grafiklerin karmaşıklığı, tür, yazarın fikirleri ve organizasyonun yapılmasıdır. Okunabilirlik, metnin orta seviyedeki okuyucular tarafından anlaşılma düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır (Solmaz, 2009; 1). Metinlerin okunabilirliği kolaydan zora çıktıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Durukan, 2014). Bilgilendirici bir metni veya bu konudaki herhangi bir metni anlamak, sadece bir sayfadaki kelimeleri okuyabilmek ve hatırlayabilmek değildir. Bunun yerine öğrenciler, akan metni ve ilgili grafikleri (örn. altyazılı resimler, haritalar, tablolar, zaman çizelgeleri) anlam kaynakları olarak entegre ederek içeriğe erişebilmelidir; bu, kendi başına anlamaktan daha güçlü öğrenmenin yaratılmasıyla sonuçlanabilir (Paivio, 1991; Schnotz ve Bannert, 2003). Metinlerin özelliklerini bilmek, yapılarını keşfetmek öğretme ve öğrenme sürecini etkilemektedir (Güneş, 2019; 239). Bu bağlamda metnin türünü bilmek anlam kurma sürecini etkileyen bileşenlerden biridir. Okuma sadece metin ve okur arasında geçmeyeceği gibi bu sürece yazar da dahil olmalıdır (Rosenblatt, 1969). Okuma yalnızca metne verilen tepki olmamakla birlikte, yazar ve okur arasındaki etkileşimdir (Gökdemir, 1999). Okuma, yazarın mesajını, amacını ve stilini değerlendiren bir eylemdir (Mayasari, Pudjobroto ve Wahyuni, 2014). Okuma sürecindeki organizasyon metinlerden elde edilen bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıyla gerçekleşmektedir. (Güneş, 2009).

Anlam kurma sürecinin son bileşenini bağlam oluşturmaktadır. Şekil 2.2'den anlaşılacağı üzere bağlamı oluşturan maddeler ise okuma amacı ve okumaya dayalı etkinliklerden meydana gelmektedir. Okuma amacı, okurun ne ve ne için okuyacağını belirleyerek metni daha bilinçli okumayı sağlar (Karatay, 2018; 26). Bir şiir veya bir makale aynı amaç doğrultusunda okunduğunda yeterli seviyede anlam oluşturma gerçekleşmeyebilir. Bağlamın oluşabilmesi için okuma amacını belirlemek ve bu doğrultuda okuma yapmak önemlidir. Bağlamın oluşabilmesi için bir diğer önemli nokta okuma etkinlikleridir. Okuma etkinlikleri, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Akyol,2019). Okuma öncesi etkinlikler okurun zihinsel

olarak okuma sürecine hazırlanmasını, okuma sırası etkinliklerde okuma amacına göre anlam yönetilir, okuma sonrası etkinliklerde ise anlam kontrol edilir ve bütün süreç değerlendirilir (Güneş, 2019).

İlkokuldaki eğitimin yaygın bir amacı, tüm öğrenciler için okuduğunu anlamadır, çünkü okuduğunu anlama ortaokulda önemli miktarda öğrenmenin temelini oluşturur (Alvermann ve Earle, 2003; Kirsch ve diğerleri, 2002). Özellikle öğrencilerin ilkokul çağlarından başlayarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hatta bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ilerleyen zamanlarda eğitimin amaçlarına ulaşması bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Kuzu, 2004). Zayıf okuyucuların, diğer derslere karşı ilgisi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla akademik başarılarının yüksek olması öngörülemez (Karasakaloğlu, 2012).

2.4. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesini hedefleyen tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, hukuk, ekonomi, siyasi bilimler, eğitim gibi birçok disiplini içerisinde barındıran toplu öğretim anlayışı doğrultusunda oluşturulmuştur (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Sosyal Bilgiler dersi bireyi hayata hazırlamayı, bu hedef doğrultusunda gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Doğan, 2014; 86).

Sosyal bilgiler dersi, çocuğun sosyalleşme sürecinde içinde yaşadığı toplumun etkin birer üyesi yaparak, çocuğun gelişmeleri yakından takip ederek karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesine yardımcı olur (Demirkaya, 2013:39). Sosyal Bilgiler dersi, bireyin gerçek yaşamda karşılaşabileceği problemlere çözüm üretmesini için bireyi yaşama hazırlayan, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını öğretmeyi hedeflemektedir (Savaş- Ünüvar, 1999:1 akt: Akdağ,2014:6). Sosyal bilgiler dersi iki temel amaca dayandığı söylenebilir. Birinci 1890'lardan beri Amerika'ya göç eden milyonlarca göçmenin, Amerikan toplumsal hayatına adapte olmalarını hızlandırmak ikinci amacı ise John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders konularını çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır (Safra- Ata, 2003; 339). Sosyal bilgiler dersinin ana hedefi etkin dünya vatandaşı olarak topluma faydalı, karar verebilme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (NCSS, 1992). Ancak Hoge, Nickell ve Zhao (2002) çoğu çocuğun matematik, okuma veya bilimi en sevdikleri konular olarak seçtiklerini ve çok azının sosyal bilgileri seçtiğini bildirmiştir. Temel konu olarak ilkokul müfredatında sosyal bilgiler

konusuna yeterince dikkat edilmediği sonucuna varmışlardır. Pellegrino ve Russell'a (2008) göre öğrenciler, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan zorlu içerik ve sıradan metodolojilerin eksikliğinin farkındadır ve bu nedenle daha ilgi çekici bir müfredat isterler. Bennett, Maton ve Kervin (2008) bugünün öğrencilerinin veya z kuşağının teknolojiye dalmış olduklarını, teknik becerilere ve öğrenme stillerine sahip olduklarını bunların genellikle geleneksel öğretimle uyumlu olmadığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler sınıfında ilgi çekici ve anlamlı öğrenme fırsatlarının olmaması cesaret kırıcıdır. 21. Yüzyıla uygun etkili vatandaş yetiştirmenin temelinde öğrencilere yaparak öğrenme deneyimi, eleştirel düşünme becerisi, düşünmek için çeşitli fırsatlar sunmak ve modern topluma katkı sağlamak bulunmaktadır (Russell, 2010).

2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve Okuduğunu Anlama

Öğrenciler ilkokuldan ortaokula ilerledikçe, temel okuma becerileri kazanmaktan ziyade sosyal bilgiler gibi belirli içerik alanlarında okuryazarlık becerileri ve bilgi edinmeye geçmeleri beklenmektedir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007). Öğrenciler ilkokul sınıflarında genellikle açıklayıcı metinlerden öğrenme yoluyla fazla karşılaşmadıkları için bilgileri etkili bir şekilde toplamak için gerekli becerileri geliştirmek için doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks 2007; WardLonergan 2010). Özellikle, anlama etkinlikleri daha soyut hale geldikçe ve eleştirel düşünmeye odaklandıkça, öğrenciler sıklıkla içerik ve okuryazarlık ustalığıyla mücadele ederler (Bulgren, Deshler ve Lenz, 2007). Sosyal bilgiler dersinde sıklıkla başvuru alan bilgilendirici metinlerin anlaşılması öğrencinin akademik başarısı için giderek daha hayati hale geldiğinden, bu geçiş önemli bir öğretimsel değişim gerektirir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990). Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşabilmesi ve belirli kazanımların gerçekleşmesi için öğrenciler tarafından var olan kaynakların doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu derece yoğun ve bilgiyle donatılmış programın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için gerekli olan temel becerilerden biri okuduğunu anlamadır.

Okuma eğitimi, Sosyal Bilgiler eğitimini tamamlar ve onunla örtüşür (Duscher, 1975). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretimini hem içerik hem de pedagoji açıdan okumaktan neredeyse ayırt edilemez (Boyle-Baise, Hsu, Johnson, Serriere, ve Stewart, 2008). İkisinin entegrasyonu daha iyi okuma ve daha iyi öğrenme sağlar (Duscher, 1975). Sosyal Bilgiler ünitelerinde iyi bir yönlendirme ile öğrencilerin okuma becerileri zihinlerini canlandıracak şekilde gelişecek ve hayatının geri kalanında ihtiyaç duyacakları becerileri onlara

kazandıracaktır (Parker, 2018: 362).

Tablo 0.2 Sosyal Bilgiler dersine has okuma becerileri

Sosyal Bilgiler Dersine Has Okuma Becerileri

- Esnek okuma yapar.
- Kısım ve bölüm başlıklarını okumaya yardım edecek şekilde kullanır.
- İçerik ipuçlarını anlam çıkarmada kullanılır.
- Sınıf Arkadaşlarıyla olası anlamlar üzerine konuşur.
- Okuma hızını okuma amacına göre ayarlar.
- Sebep sonuç ilişkileri kurar.
- Bilinmeyen kelimeleri anlamak amacıyla ilgili materyali özgürce kullanılır.
- Birincil kaynakların yazarlarını araştırır.
- Harita şema resim ve çizimlerde yer alan veriler ve sembolleri yorumlar.
- Bir kitabın farklı bölümlerini okumaya yardımcı olacak şekilde kullanır.
- Metnin yapısına alışmak ve ana fikir tahmin etmek amacıyla ön izleme yapar.
- Olguları tespit eder ve ana fikri düşünür.
- Yazıları birbiriyle karşılaştırır.
- Konu ile ilgili Cümlelerini arar ve tanımlar.
- Makaleler mektuplar çizimler karikatürler bulmak amacı ile gazete dizini kullanır.
- İhtiyaç duyduğu materyali bulmak için kütüphane ve internet becerilerini kullanır.

Tablo2.2’de Sosyal Bilgiler dersine özgü okuma becerileri yer almaktadır. Öğrenciler, Sosyal bilgiler materyalleriyle okumayı öğrenirken okuma becerilerini de genişleterek ve derinleştirerek geliştirmektedir (Parker, 2018: 362). Sosyal bilgiler metinlerinden öğrenmek, öğrencileri kişisel aydınlanma için kitaplara atıfta bulunma alışkanlığı edinmeye teşvik edebilir, çünkü bilgileri içselleştirme, alternatifleri keşfetme ve dünyayı anlamak için taahhütlerde bulunma becerisi kazanmışlardır (Myers ve Savage, 2005). Aslında güçlü öğrenme, öğrencilerin deneyimledikleri sosyal bilgiler etkinliklerinden daha fazla araştırma ve araştırma isteklerini uyandırdığında gerçekleşir (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002). Öğrenciler sosyal bilgiler içeriğini öğreneceklerse metinle etkileşim kurmaları çok önemlidir (Myers ve Savage, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinde karşımıza çıkan temel okuma materyalleri, ders kitapları, tablolar, grafikler, harita, hikayeler ve bilgilendirme metinleridir. Bu derste en çok tercih edilen öğretim materyali ders kitapları olarak karşımıza çıkmaktadır (Schug, Western ve Enochs 1997). Ders kitapları teknolojideki gelişmelere rağmen eğitim-öğretim sürecindeki merkezi rolünü korumakta ve gelecekte de koruması öngörülmektedir (Pingel, 2003). Ders kitaplarının bu kadar yaygın kullanılan araçlar olmasının sebepleri kitapların eğitim programlarındaki “amaçlar, içerik, etkinlikler ve değerlendirme” niteliklerine göre hazırlanması, öğretmenlerin ders kitabının rahatlığından dolayı tercih etmesi, sınıf içinde ve sınıf dışında ders araç gereci olarak kullanılmasıdır (Öğreten, 2017). Sosyal bilgiler ders

kitaplarının çoğunun içeriği bilgi yüklüdür. Sadece keyif amacıyla bir hikaye kitabı okumanın aksine sosyal bilgiler dersindeki okumaların çoğu hikaye kitapları ile hiç benzerliği olmayan bilgilerin araştırılması olmaktadır (Parker, 2018; 366). Beck ve Mckeown (1991) bununla birlikte öğrencilerin açıklayıcı metinleri okumakta güçlük çektiklerini ileri sürer. Araştırmalar da öğrencilerin ortaokul sınıflarına girdiklerinde, genellikle ders kitaplarında bulunan soyut materyalleri okumada yeterli olmadıklarını gözlemlemişlerdir. (Chambliss ve Calfee 1998; Greenleaf ve ark. 2001). Okuma araştırmacıları sosyal bilgiler ders kitaplarının gerçekten bağımsız okuma için tasarlanmadığına dikkat etse de, bu durum öğrencileri metin anlama stratejileri geliştirmeye büyük ölçüde kendi başlarına bırakır (Nelson-Herber, 1986). Bu zorluk, öğrenciler ders kitapları aracılığıyla daha fazla konu içeriği öğrenmekle karşılaştıklarında üçüncü veya dördüncü sınıflarda belirgin hale gelir (Beck, ve Mckeown, 1991). Bu yüzden derste kullanılan basılı materyallerin okunabilirliği önemli bir faktör haline gelir (Duscher, 1975).

Öğrencilerin sosyal bilgiler programlarındaki başarısının ders kitabındaki materyalleri okuma ve anlama yeteneklerine bağlı olduğu açıktır (Myers ve Savage, 2005). Yetenekli okuma bu süreç için oldukça önemlidir. Bu açık bir şekilde görünse de metinlerden öğrenmek görüldüğünden daha karmaşıktır ve okuma becerileri, sosyal bilimlerin içeriğinin ve kazanımlarının, öğrenciler tarafından elde edilmesi boyutunda önemli bir yere sahiptir (Yazıcı, 2006; Myers ve Savage, 2005). Sosyal bilgiler, öğrencilerin diğer disiplinlerden daha çok çeşitli metinleri okumasını gerektirir ve bazı öğrenciler geleneksel ders kitaplarını okumayı zor bulmaktadır (Massey ve Heafner, 2004). Özellikle zayıf okuyucular, sosyal bilgiler metinlerini okurken fikirler arasındaki bağlantıları kurmakta güçlük çekerler (Ciardiello, 2002). Çünkü öğrencilerin fikirler arasında bağlantı kurabilmeleri için değerlendirme, analiz etme ve sentezleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, sosyal bilgiler ders kitaplarını anlamakta özellikle zorluk çektikleri için, bu materyallerin içerdiği kavramların, gerçeklerin ve genellemelerin karmaşık ve soyut doğasını anlamazlar (Ciardiello, 2002). Bu zorluk, öğrenciler metin yoluyla daha fazla konu içeriği öğrenmekle karşı karşıya kaldıkları üçüncü veya dördüncü sınıflarda belirgin hale gelir (Beck ve Mckeown, 1991).

Melati, Abdulkarim, Winarti (2018), Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sorun yaşamalarının sebeplerini (1) öğrencilerin kitapları okuma ve not alma konusundaki hevesi; (2) öğrencilerin dersleri tamamlama veya okuma materyalinin özünü alma yeterliliği; (3) öğrencilerin görevlerini zamanında yerine getirmesi; (4) öğrencilerin grup faaliyetlerine

katılımı; (5) öğrencilerin öğretmenlerin ders vermesindeki motivasyonu; (6) öğrencilerin konu kitaplarının kullanımını optimize etmesi; ve (7) öğrencilerin soruları yanıtlamaya katılımı olarak belirlemiştir. Berkeley, Marshak, Mastropieri, ve Scruggs (2011) ise öğrencilerin sınıflarda ilerledikçe, yeni kavramları okuyup anlamaları gerektiği, gittikçe daha zorlayıcı ve çeşitli metin türleri ile karşılaşmalarının sosyal bilgiler dersinde sorun yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir.

İlköğretim okurlarından okumada kullanılan yöntemler, Sosyal Bilgilerde kullanılanlardan farklıdır (Duscher, 1975). Bir Sosyal Bilgiler ödevine yapmak için uygun teknikleri öğrenmemiş olan öğrenci, onu okurken daha fazla güçlük ve hayal kırıklığı yaşayacak, ayrıca bundan daha az bilgi edinecektir (Duscher, 1975).

2.4.2. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon

Motivasyon, insanları yüksek performans seviyelerine ulaşmaya ve harekete geçmeye sevk eden bir güçtür (Tohidi ve Jabbari, 2012). TDK, motivasyon kelimesini isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlamaktadır. Örücü ve Kambur (2008), bireylerin düşünceleri, umutları, inançları, arzuları, ihtiyaçları ve korkularını kısacası hareketlerinin yönünü belirleyen duyuşsal etmenlerden biri olarak tanımlamaktadır. Özaydınlık ve Aykaç (2013), öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını ve öğrenme sürecinin kaliteli geçmesini sağlayan temel etmenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonla ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamaların ortak noktaları incelendiğinde ise birey davranışlarının etkilemesi, harekete geçirilmesi ve bireyin beklenen davranışı sergilemesinin sağlanması şeklinde olduğu görülmektedir (Bayburtlu, 2011: 42). Bu durumda motivasyonel yönelimler kişiyi görevini yapmaya teşvik etmekte ve eylemlerini yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Chow ve Yong, 2013).

Motivasyon, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencinin katılımını ve sürekliliğini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarına da önemli bir etkiye sahiptir (Akbaba, 2006; Fan ve Wolters, 2014). Bloom, öğrencilerin okuldaki başarılarının %25'nin duyuşsal etmenlere dayandığını, öğrencilerin öğrenebilmesi için bilgiyi almaya açık olmaları ve bilgiyi almak için istekli olmaları gerektiğini ifade etmiştir. (Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004). Bu çerçevede öğrencinin öğrenme sürecinde başarılı olabilmesi için sadece bilişsel becerilerine değil duyuşsal alan becerilerine de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Ergin ve Karataş, 2018: 869).

Sosyal bilgiler dersinin içeriği incelendiğinde soyut kavramların ve teorik bilgilerin

yoğun olduğu görülmektedir. Eğitimciler Sosyal Bilgiler dersinin özelliklerini dikkate almadıkları ve dersi zenginleştiremedikleri durumlarda öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı ve soyut bulmaktadırlar (Freeman ve Lestik, 1988; Akt. Güven, 2005). Sosyal bilgiler öğretiminde mevcut olan soyut konularda öğrencinin derse aktif katılımı sağlanmaksızın sadece bilgi transferine yoğunlaşıldığında öğrenci öğrenmekten çok ezberleme eğilimi göstermektedir (Saritepeci ve Çakır, 2014). Zhao ve Hoge (2005), yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinin günlük hayattan uzak konuları içerdiğini ve konuların gerçek yaşam deneyimine çevirmekte güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğrencinin derse karşı motivasyonunun yüksek olma ihtimali düşürmektedir. Tünkler (2020), öğrencilerle yaptığı görüşmeler sayesinde derste başarılı olmanın, öğretmenin dersi anlatış biçimi ve ebeveynlerin derse yönelik tutumları, dersin gündelik yaşamla olan ilişkisi sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu etkileyen unsurlar olduğunu ve sosyal bilgiler dersinin konularının karmaşık ve ezbere dayalı olmasının motivasyonu olumsuz etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı topluma faydalı hem ülke hem dünya vatandaşı yetiştirmektir. Motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda bu dersin hedeflediği amaca ulaşması için motivasyon önemli bir unsurdur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olması demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirme, çağdaş ve sosyal konulara ilişkin bilinç ve anlayış geliştirme, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirme, dünya vizyonuna sahip küresel değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirme konusunda başarılı olmalarını sağlayacaktır (Balbağ ve Türkcan,2017)

2.5. Ters Yüz Sınıf Modeli

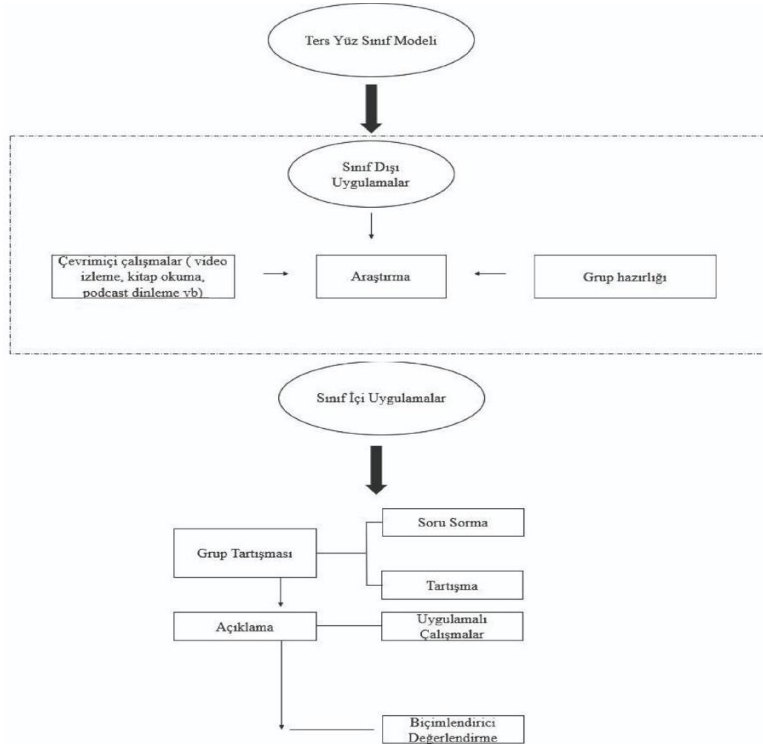
Çevrimiçi ve yüz yüze öğeleri birleştiren harmanlanmış öğrenme biçimidir. TYES modeli kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan geleneksel öğretim paradigmasının ters çevrildiği bir modeldir (Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verlager, 2013). TYES Modeli, geleneksel sınıfların aksine iki farklı öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Şekil 2.3’de öğrenme ortamlarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.



Şekil 2. 3 Ters Yüz Sınıf Modeli Öğrenme Ortamları (Lai & Hwang, 2016)

Şekil 2.3'den anlaşılabacağı üzere sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin derse ilişkin temel bilgilere ulaştığı, sınıf içi uygulamalarda ise aktif etkinliklere yer verilerek öğrenme süreci gerçekleşmektedir.

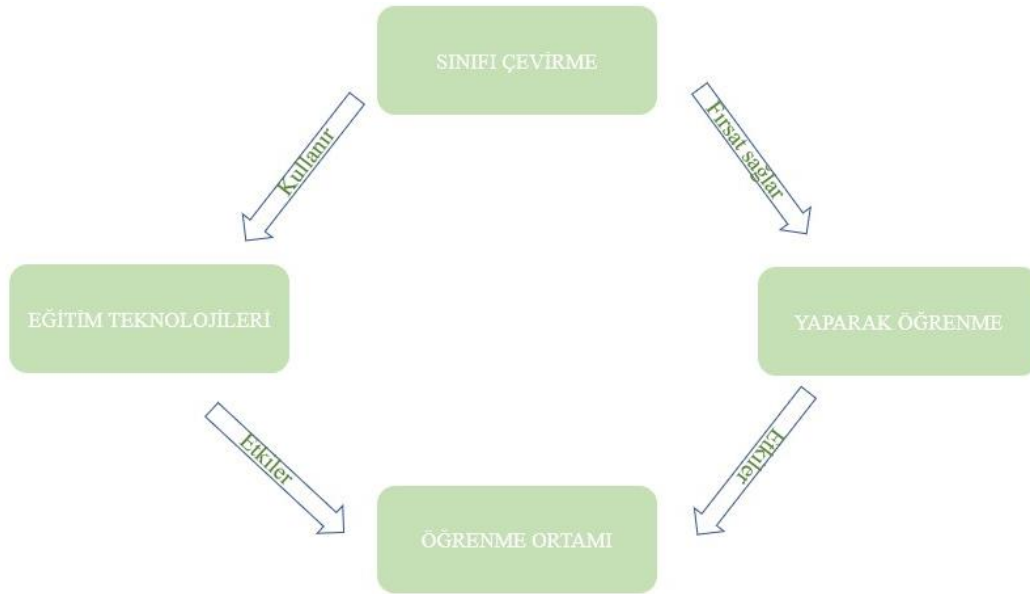
Şekil 2.4'de ise Ters Yüz Sınıf Modeli öğrenme ortamlarında tercih edilen çalışmalara detaylı bir şekilde yer verilmektedir. Sınıf dışı uygulamalarda video, podcast, kitap gibi materyallerden yararlanılmaktadır. Bu materyallerin dışında öğrencilerin araştırma yapma ve grup halinde tartışmalar, bilgi alışverişi yapmalarına olanak sağlamaktadır. Sınıf içi uygulamalarda ise grup tartışmalarına, aktif öğrenme etkinlikleriyle konuya ilişkin açıklamalar yapılmasını sağlamaktadır. Süreç değerlendirmeler yapılarak sonlandırılmaktadır.



Şekil 2. 4 Ters Yüz Sınıf Modeli (Liu, 2020)

Şekil 2.4’den anlaşılacağı üzere Ters Yüz Sınıf Modeli sınıf dışı uygulamalar ve sınıf içi uygulamalar olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir. Bu, sınıf zamanının kullanımını optimize eder, aynı zamanda öğrenme şeklini de geliştirir (Yazán Guamán, 2021). Geleneksel sınıf yaklaşımları öğretmen merkezli olup bilgi öğretmen tarafından aktarılır. Öğrenenlere ise konuyu özümlemesi için sınıf dışı süreçlerde ev ödevi uygulamaları sunulur (Gögebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016). Öğrenen merkezli olan ters yüz sınıf modelinde öğrenenler sınıfa gelmeden materyali temel düzeyde anlama sorumluluğuna sahiptir; eğitimciler ise rehberlik ederek bilginin anlamlandırılması sağlar ve öğrenenlere geribildirim sunar (Mc Laughlin, Gharkholonarehe ve Esserman, 2014).

Ters yüz sınıf modeli öğretmenlere kalıcı bir ders arşivi sunarken daha işbirlikçi, yapılandırmacı, sorgulamaya dayalı öğrenme için ders zamanı kazandırır (Overmyer, 2012). Öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk duygusu verirken ayrıca öğrencilere akranlarından öğrenmek için daha fazla fırsat sunmaktadır (Baker,2000). Bu yeni yaklaşım, öğretmenin ders verme ve revizyon için harcadığı zamanı azaltarak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi arttırmaktadır (Seamen ve Gaines, 2013). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin öğrenme ve duygusal taleplerini yerine getirmek için daha fazla zaman harcayabilir (Goodwin ve Mille, 2013). Ters Yüz Sınıf Modelinin ana unsurları Şekil 2.5’de gösterilmektedir.



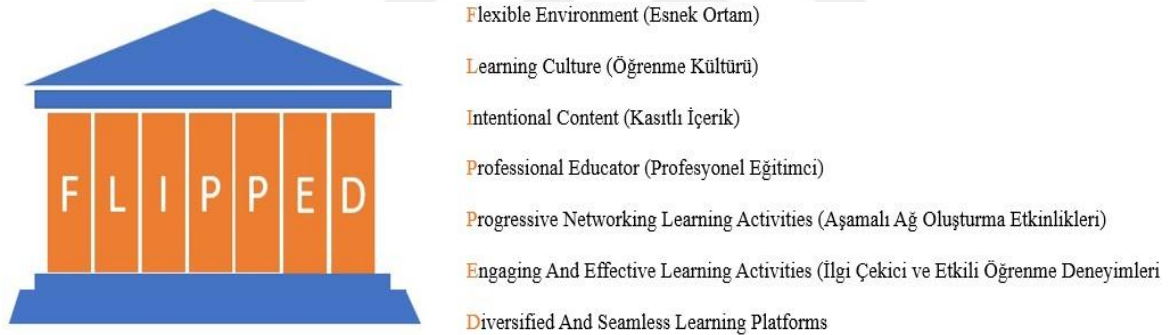
Şekil 2. 5 Ters Yüz Sınıf Modeli Ana Unsurlar (Strayer,2007)

Şekil 2.5’de görüldüğü üzere Ters Yüz Sınıf modelinin 4 ana unsuru bulunmaktadır. Bunlar sınıfı çevirme, yaparak öğrenme, öğrenme ortamı ve eğitim teknolojileridir. Geleneksel sınıfları çevirmek öğrenme sürecine aktivitelere sıklıkla yer vermeyi

hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yaparak öğrenmelerine fırsat sağlamaktadır. Teknolojinin günümüzdeki yeri göz önünde bulundurulduğunda sınıfı çevirmek eğitim teknolojilerinin de eğitimde yerini bulmasını sağlamaktadır. Öğrenim sürecine hem eğitim teknolojilerinin hem de aktivite yoluyla öğrenmenin eklenmesi öğrenme ortamını da etkilediği bilinmektedir.

2.5.1. Ters Yüz Sınıf Modeli Bileşenleri

Flipped Learning Network (2014) araştırma grubu, ters yüz öğrenme modelini esnek çevre, öğrenme kültürü, kasıtlı içerik ve profesyonel eğitimci olmak üzere dört bileşenden oluşturmuşlardır. Chen, Wang, Kinshuk ve Chen (2014), F L-I-P'nin (Esnek Ortam, Öğrenme Kültürü, Kasıtlı İçerik ve Profesyonel Eğitimci) dört sütunu tarafından sağlanan dört bileşeni, ek bileşenlerle P-E-D (Aşamalı Ağ Oluşturma Etkinlikleri, İlgi Çekici ve Etkili Öğrenme Deneyimleri ve Çeşitlendirilmiş ve Kesintisiz Platformlar) ile genişleterek; FLIPPED modelini tanımlamışlardır. Şekil 2.6'da Ters Yüz Sınıf Modeli'nin basamakları gösterilmektedir.



Şekil 2. 6 FLIPPED Modeli 7 Basamağı

1. Esnek Öğrenme Ortamları

Farklı öğrenme tarzlarına izin verir; eğitimciler, grup çalışmasını veya bağımsız çalışmayı desteklemek için genellikle bir dersi veya üniteyi barındıracak şekilde öğrenme alanlarını fiziksel olarak yeniden düzenler (FLP, 2004). Dahası, sınıflarını değiştiren eğitimciler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik zaman çizelgelerine ilişkin beklentileri ve öğrencilerin öğrenmesine ilişkin değerlendirmeleri konusunda esnektir (FLP, 2004). Ters yüz edilmiş sınıflar öğrencilere ne zaman ve nerede öğreneceklerine dair esnek ortamlar oluşturur (Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfstrom 2013).

2. Öğrenme kültürü

Öğrenciler artık çevrim içi bilgi arayabilirler ve öğretmenler artık tek bilgi ve beceri sağlayıcısı değildir (Hao,2016). Öğretmenler ise “sahnenin bilgeliği” yerine “yanda

rehberlik” anlayışını ve rolünü üstlenmiştir (Miller,2012). Öğrenciler, öğretimin ürünü olmaktan, öğrenme sürecine kişisel olarak anlamlı bir şekilde katılma ve değerlendirme fırsatları aracılığıyla bilgi oluşumunda aktif olarak yer aldıkları öğrenme merkezine geçerler (Hamdan ve ark.,2013). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme modeli, öğretimi bilinçli olarak öğrenci merkezli bir yaklaşıma kaydırır, burada sınıf içi zaman konuları daha derinlemesine keşfetmeye ve zengin öğrenme fırsatları yaratmaya adanır (FLP, 2004). Bu sınıf kültürü öğretmenin bilgiyi öğrencilere anlatmak yerine öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa etmesine yardımcı olmaktadır (Miller, 2012).

3. Kasıtlı İçerik

Üçüncü bileşen, Kasıtlı İçerik, eğitimcinin hangi içeriğin doğrudan öğretilmesi gerektiğine ve bu içeriği video derslerinde en iyi şekilde nasıl tanıtacaklarına ilişkin bilgili, iyi muhakemesini ifade eder (Tétreault, 2006). İçerik videolarının seçilmesi veya oluşturulması, ters çevrilmiş sınıftaki sadece bir ev ödevi "eklentisi" değildir; videolar, öğrencilerin doğrudan öğrenme yoluyla içeriğe tanıtılmasının temel yoludur ve bu nedenle kurs için kapsamlı bir müfredat içinde dikkatlice seçilmeleri gerekir (Bergmann ve Sams, 2012). Ters çevrilmiş eğitimciler hangi dersleri doğrudan öğretmeleri gerektiğini değerlendirirler, çünkü dersler belirli becerileri ve kavramları öğretmek için etkili bir araçtır ve öğrencilerin hangi materyalleri önce grup öğrenme alanı dışında kendi başlarına keşfetmelerine izin verilmelidir (Hamdan ve ark.,2013). Eğitimciler, sınıf seviyesine ve konuya bağlı olarak öğrenci merkezli, aktif öğrenme stratejileri yöntemlerini benimsemek için sınıf süresini en üst düzeye çıkarmak için Amaçlı İçeriği kullanır (FLN, 2004).

4. Profesyonel Eğitici

Ters yüz edilen sınıfın son ayağı, ünite ilerlemesini tasarlayabilen, projeler için öğrenme çıktılarını yaratabilen ve öğrenciler için uzman rehberliği sağlayabilen Profesyonel Eğitimcilerdir (Hamdan vd., 2013). Profesyonel Eğitiminin rolü, Ters Çevrilmiş Sınıfta geleneksel bir sınıfa göre çok daha önemlidir ve çoğu zaman daha zahmetlidir (FLN, 2004). Ders veren eğitimciler, derslerinin powerpoint slaytları gibi onlarca yıldır teknolojiyi kullandılar; ancak ters çevrilmiş sınıf yaklaşımı, eğitimcilerin sınıftaki aktif öğrenme süresinde video içeriği almalarını gerektirir (Mazur, 2009). Ters çevrilmiş sınıfta, eğitimcinin rehberliği ve bilgi derinliği kritiktir çünkü eğitimci kursun yapısını ve çerçevesini sağlar, ilgili içerik videoları oluşturur veya seçer ve öğrencilerin bilgilerini analiz etmelerini, uygulamalarını ve sentezlemelerini gerektiren özel projeler tasarlar (Tétreault, 2006). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin öğrenme faaliyetinde daha aktif ve katılımcı olmalarını

sağlayacak öğretim faaliyetini yürütmelidir (Melati, Abdulkarim ve Winarti, 2018).

5. Aşamalı Ağ Oluşturma Etkinlikleri

Güçlü bir öğrenme deneyimi sağlamak için öğrenci etkinliklerinin tasarımı, yönü ve desteği önemli bir yere sahiptir (Rubin, Fernandes ve Avgerinou, 2013). F-L-I-P şeması yalnızca içerik planlama (ne öğrenilmeli) sorusunu ele aldığından ve dinamik etkinlik sunumunun (nasıl öğretileceği) gerekliliğini gözden kaçırdığından hem “Yaparak Öğrenme” hem de “Ağ Kurma Yoluyla Öğrenme” harmanlanarak “Aşamalı Ağ Oluşturma Etkinliği” bileşeni ters yüz öğrenmenin etkinliklere yönelik doğasını daha da vurgulayacaktır (Chen, Wang, Kinshuk ve Chen, 2014). Dewey’in ilerlemeci eğitim anlayışına göre bireyin bilgiyi ezberleyerek değil yaparak öğrenmesini vurgulamaktadır (Asmaz, 2019). Bu şekilde baskıcı görüşler tarafından fikirlerin kontrol edilmesi önlenerek bağımsız öğrenme gerçekleşmektedir (Tuncel, 2004). Yaparak öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak karar alma ve öz düzenleme becerilerini kullanmasıdır. (Açıkgöz, 2003). Yaparak öğrenme süreci, gerçek hayattan esinlenerek öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade doğal ortamda yaparak öğrenme fırsatı sunmayı hedeflemektedir (Gülbahar, Avcı ve Kalaycı, 2012). Ağ kurma yoluyla öğrenme ise okul sınırları dışında öğrencilerin ek bir öğrenme aracı kullanarak sosyal medyaya ve çevrimiçi ağlarla öğrencilerin öğrenimi ve öğretmenlerin öğretiminin ilerlemesini koordine ederken öğretim ve öğrenimi düzenlemeye hizmet etmektedir (Jóhannsdóttir, 2018; Liu, 2020). İlerici ağ oluşturma etkinlikleri öğrencilerin kademeli olarak uyum sağlamasına izin vermek için düşükten yüksek riskli faaliyetlere yönelik aşamalı bir stratejinin benimsenmesini önermektedir (Franqueira ve Tunnicliffe, 2015).

6. İlgi Çekici ve Etkili Öğrenme Deneyimleri

Bu özellik, “profesyonel eğitimcilerin” rolünü genişletir ve öğrenmeyi iyileştirmek için işlem mesafesinin izlenmesini önerir (Franqueira ve Tunnicliffe, 2015). İşlem mesafesi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki fiziksel mesafeden bağımsız psikolojik veya iletişim mesafesidir (Moore, 1993) Bir öğrenci evde ters çevrilmiş bir sınıfta video izlediğinde, öğrencinin eğitmenle iletişim kurmasının bir yolu olmadığı için işlem mesafesi yüksektir ve eğitmen öğrencinin ne kadar aktif olduğunu bilemez (Chen, Wang, Kinshuk ve Chen, 2014). Profesyonel eğitimciler, yalnızca olumlu bir öğrenme ortamı için ön koşul olan iyi öğretim becerilerine, stratejilerine ve tutumlarına sahip olmakla kalmamalı, aynı zamanda uygun yapı, diyalog ve öğrenen özerkliği kombinasyonlarını göz önünde bulundurarak işlemsel mesafenin de farkında olmalılar (Wu, Chen Hsieh ve Yang 2017). Öğrenci-öğretmen

iletişimini geliştiren ve öğretmenlerin öğrenmeyi izlemesine olanak tanıyan etkinliklerle (e-posta veya öğrenme platformu aracılığıyla kısa sınavlar veya kişiselleştirilmiş biçimlendirici geri bildirim gibi) başarılı bir ters yüz sınıf için “İlgi Çekici ve Etkili Öğrenme Deneyimi” sağlamaya yardımcı olacaktır (Franqueira ve Tunnicliffe, 2015).

7. Çeşitlendirilmiş ve Kesintisiz Öğrenme Platformları

FLIPPED modelinin üçüncü ek bileşeni Çeşitlendirilmiş ve Kesintisiz Öğrenme Platformlarıdır. Ters Yüz Sınıf modeli eğitimin sadece fiziksel bir sınıfta gerçekleşmediği sınıfın dışında dijital platformlarla eğitim sürecinin devam ettiği bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla hem evde hem de okulda sorunsuz bir öğrenme deneyimi sağlamak için dijital platformların bu öz-yönetimli evde öğrenme etkinliklerini desteklemesi gerekmektedir (Chen ve ark.,2014). Bu nedenle dijital platformların “Çeşitlendirilmiş Platformlar” olması ve “Sorunsuz Öğrenmeyi” desteklemesi gerekiyor.

2.5.2. Ters Yüz Sınıf Modelinde Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

Ters yüz sınıflarda eğitim öğretim sürecinin başarılı geçmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gerçekleştirmeleri gereken görev ve sorumlulukları vardır. Geleneksel sınıflardan ayrılan ters yüz sınıflarda öğretmen ve öğrenci sorumlulukları da değişiklik göstermektedir. Bu sorumluluklar sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde anlatıma dayalı bilgi sunan bir rol üstlenmek yerine, öğrencileri organize eden, yapılan etkinliklerde onlara rehber olan, öğrenme-öğretme süreçlerini yürüten, onlara anında dönüt veren ve herkesin sürece katılmasını sağlayan bir rolde olması beklenmektedir (Bates, Almekdash ve Gilchrest-Dunnam, 2017). Sınıf dışındaki sorumlulukları ise video dersleri ve sınıf egzersizleri gibi çeşitli ön sınıf materyalleri ve ödevlerini hazırlama sorumluluğunu üstlenmeleridir (Moffett ve Mill, 2014).

Ders öncesinde öğretmen tarafından paylaşılan videoları izlemek, videolarda yer alan soruları cevaplamak öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirmeleri gereken görevlerin başında gelmektedir (Milman, 2012). Konu anlatımının videolar aracılığıyla sınıf dışı zamanda yapıldığı ve sınıf içinde aktif etkinliklere yer verilen ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin de görev ve sorumlulukları değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf içinde öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilecek aktif etkinliklere, sınıf içi tartışma ve grup çalışmalarına katılım göstermek, konuyla ilgili görsel-işitsel ürünler üretmek ve bunları arkadaşlarına sunmak gibi çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Formica, Easley ve Spraker, 2010; Overmyer, 2012; Tucker, 2012).

2.5.3. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları

Ters yüz sınıf modelinde konuya ilişkin ön bilgiler önceden kaydedilmiş video, kitap, ses kaydı gibi materyaller kullanılarak sınıfın dışında kazanılır. Konu anlatımı sınıf dışında gerçekleştiğinde, öğrenciler hazırlanan videoyu durdurabilir, tekrar duymak için geri sarabilir, videonun izin verdiği ölçüde dersleri dinleyebilir ya da az dinleyebilir. (Talbert, 2012). Ayrıca sınıf içi süreçte TYES modelinde öğrenciler; doğrudan öğrenme, sorgulama, pratik yapma olanağı, gerçek yaşama dair problem çözme gibi zorlu beceriler üzerine yoğunlaşabilirler (Aydın ve Demirer, 2016).

TYES öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltma (Marlowe, 2012 akt; Özbay ve Sarıca, 2019), öğrenmeyi kalıcı hale getirme (Turan ve Göktaş, 2015), problem çözme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesini sağlama, daha iyi öğrenme deneyimi için ortamlar sunma (Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014) gibi birçok olumlu yanı bulunmaktadır. Strayer (2012) ters yüz edilmiş sınıf öğrencilerinin, hem tercih ettikleri öğrenme ortamı hem de gerçek sınıf deneyimleri için geleneksel sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında işbirliğine daha açık olduklarını ifade etmektedir. Bu model, öğrencilerin aktif olarak öğrenmeleri ve deneyimleri kişiselleştirmeleri için öğrencilere daha fazla önem verir, böylece öğrenciler kendileri için gerekli gereksinimleri tamamlayabilir (McDonald ve Smith, 2013). Ters yüz edilmiş bir sınıf, öğrencilerin sınıfta öğretimin verilmesine değil, öğrenme deneyimlerine odaklanan, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamıdır (Smith, 2015).

2.5.4. Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları

Ters yüz sınıflarda öğrencilerin dersin çevrim içi ön koşullarını yerine getirebilmek için bilgisayar öz-yeterliliği, internet öz-yeterliliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon gibi faktörlere sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Yılmaz, 2017). Aksi takdirde, dersin ön koşullarını tamamlamadan sınıfta aktif öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek oldukça zor olacaktır. Öğrenme ortamında kendini öğrenmeye motive edemeyen öğrenciler için kendi öğrenme stilinde ve kendi öğrenme hızında öğrenmelerin gerçekleşmesi durumu bir sorun olmaktadır (Ocak, 2013). Modelin uygulanma sürecinde kullanılan teknolojik kaynaklardaki yetersizlikler ve teknik aksaklıklar öğrenmenin aksamasına sebep olabilir (Aydın ve Demirer, 2017). İncelenen çalışmalarda modele ilişkin yer verilen dezavantajlardan biri de öğrencilerin sınıf dışı uygulamalara katılım sağlayıp sağlamadığının kontrol edilememesidir

(Bergmann ve Sams, 2012). Ayrıca ezberleme işinin norm olduğu bir eğitim geçmişinden gelen öğrenciler, ters yüz edilmiş bir sınıfta çok fazla kültür şoku yaşayabilir ve yöntemin gerektirdiği öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye direnebilirler (Talbert, 2012).

2.5.5. Ters Çevrilmiş Sınıf Modeli Sınıf İçi Uygulamalar

Ters yüz sınıflarda sınıf içi etkinliklere ayrılan zamanın kullanımı da değişmektedir. Dersin başlangıcında öğrencilerin ders saatleri dışında eriştikleri video, ses kaydı ve kitap gibi materyallerle ilgili soru cevap etkinlikleri yapılmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Dersin kalan süresinde ise deney, uygulama, tartışma ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerisi gerektirecek etkinliklere yer verilmektedir. (Akdeniz, 2019). Tablo 2.3.1’ de sınıf içi etkinliklere bir örnek gösterilmiştir.

Tablo 0.3. Ters Yüz Sınıf Modeli Sınıf İçi Etkinlikler (Bergmann ve Sams, 2012)

Geleneksel Sınıf		Ters Çevrilmiş Sınıf	
Aktivite	Zaman	Aktivite	Zaman
Isınma aktivitesi	5 dakika	Isınma aktivitesi	5 dakika
Önceki gün ödevini gözden geçirme	20 dakika	Sınıf dışı uygulamalar hakkında soru-cevap	10 dakika
Yeni ders içeriği	30- 45 dakika	Rehberli ve bağımsız uygulama faaliyeti	75 dakika
Rehberli ve bağımsız uygulama faaliyeti	20- 35 dakika		

2.5.6. Ters Yüz Sınıf Modeli Ders Dışı Uygulamalar

Baker’ın (2000) hazırlamış olduğu powerpoint sunusuna göre sınıf dışı uygulamaları çevrimiçi dersler, çevrimiçi tartışma ve çevrimiçi kısa sınavlar ve olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır.

Çevrimiçi Dersler: Video kayıtları (vodcast), ses kayıtları (podcast), ekran görüntüleri ve sunum dosyaları kullanılarak kaydedilen dersler Beyazpano, Moddle, Khan Academy, Edpuzzle, PlayPosit, Youtube gibi sitelerde öğrencilere sunulur. Dersler geleneksel sınıflarda olduğu gibi belli bir zamana göre kısıtlanmamıştır. Öğrenciler kaydedilen ders videolarını istedikleri zaman dineyebilir, durdurabilir, tekrar oynatabilir. Derslerin çevrim içi ortamlarda yapılması sınıf içi yapılacak uygulamalara da zamansal açıdan imkan tanımaktadır. Çevrimiçi derslerin bir diğer avantajı ise öğrencilerin kendi öğretmenlerinin sesini duyması motivasyon kaynağı olmaktadır (Fulton, 2012).

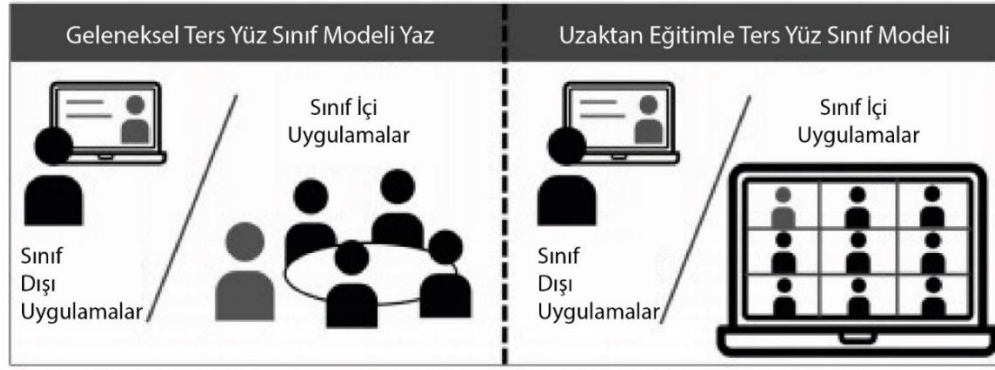
Çevrimiçi Tartışma: Tartışmalar senkron ve asenkron olmak üzere iki şekilde

yapılabilir. Senkron yapılan tartışmalar zaman sınırlaması olmadığı için öğrenciler konu üzerinde uzun sohbetler gerçekleştirebilirler. Asenkron tartışmalar ise çekingen öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları için bir rahatlık sağlamaktadır (Baker, 2000).

Çevrimiçi Sınavlar: Çevrim içi sınavlar doğru yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevap, paragraf çözümü gibi ölçme araçlarından oluşmaktadır (Baker, 2000). Çevrim içi sınavlar öğrencileri video dersleri izlemeye zorunlu tutar, anında geri bildirim sağlar, öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlamaları için tekrarlanabilir.

2.6.Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli

2020'de COVID-19 pandemisiyle birlikte eğitimde beklenmedik zorluklar karşılanmış, ancak aynı zamanda çevrimiçi eğitim için fırsatlar da sunmuştur (Liu, Zhang, Ye ve Wu, 2020). Bu süreçte öğrenciler ve öğretmenler arasındaki "eş zamanlı" etkileşimi desteklemek için önceden kaydedilmiş video dersleri ile canlı derslerin birleşiminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmeyi bir araya getiren TYES modelinin uzaktan eğitimle harmanlanmış uzaktan ters yüz sınıf biçimi ortaya çıkmıştır. “Çevrimiçi ters yüz sınıflarda, orijinal ters yüz sınıf modelinden farklı olarak öğrenciler ve öğretmenler fiziksel olarak değil çevrim içi olarak buluşacaklardır”(Stöhr, Demazière ve Adawi, 2020). Uzaktan ters yüz sınıf, geleneksel ters yüz sınıfa benzer şekilde, bir tür sınıf öncesi aktiviteden (örneğin, video izleme) ve ardından sınıf toplantıları sırasında etkileşimli grup öğrenme aktivitelerinden oluşur(Jia, Hew, Bai ve Huang, 2020). Aradaki fark geleneksel ters yüz öğrenmede “grup öğrenme alanı” olarak adlandırılan süreç, uzaktan ters yüz öğrenmede “çevrimiçi grup öğrenme alanı”na dönüşmüştür (Tosun, 2020). Buna ek olarak öğrenciler fiziksel bir sınıfta buluşmak yerine Zoom, YouTube, Google Classroom, Google Meet ve Microsoft Team gibi çevrimiçi sınıflarını kolaylaştırmak için farklı dijital tabanlı araçlar kullanarak iki yönlü video konferans toplantılarında buluşmaktadır (Stöhr, Demazière ve Adawi, 2020). Şekil 2.7’de Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli’nin uygulama şekli gösterilmektedir.



Şekil 2. 7 Uzaktan Ters Yüz Sınıf Modeli (Jia, Hew, Bai ve Huang, 2020)

Şekil 2.7’ den anlaşılacağı üzere bilgi edinimi uzaktan ve geleneksel ters yüz sınıflarda herhangi bir değişiklik göstermemektedir. Ancak geleneksel öğretimin bilgiyi özümseme ve bilgiyi içselleştirme süreci çevrimiçi olarak tersine çevrilmektedir.

2.7. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli

"Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf" terimi, oyunlaştırma kavramı ve ters yüz sınıf eğitimi kombinasyonundan türetilmiştir (Zauniddin, 2018). Çalışmanın bu kısmında önce Oyunlaştırma Modeli ardından Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.7.1. Oyunlaştırma Modeli

Oyun yetişkinler ve çocuklar için hem eğlenmenin hem rahatlamamanın bir aracı olarak görülmektedir. Oyun, ilk zamanlarda dinlenme aracı olarak görülmeye başlanmış; faydalı bir eğitim ve motivasyon aracı olarak ticaret, üretim ve eğitim sektörlerinde kendine yer bulmuştur (Horizon Report, 2013). Oyun bu amaçların dışında eğitimde de kullanılmaktadır. Eğitimde oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma kavramları kullanılmaktadır. Fakat bu iki kavram birbiriyle karıştırılmamalıdır. Kim, Park ve Baek (2009) oyun temelli öğrenmeyi, oyun yoluyla eğitim hedeflerinin başarılması şeklinde ifade etmiştir. Oyunlaştırma, öğrenmenin yerine geçmez aksine öğrenmeyi daha aktif hale getirmeye ve zaman zaman öğrencilerin öğrenirken birtakım zorlukları aşmalarına olanak sağlar (Codish ve Ravid, 2014).

Oyunlaştırma, insanların davranışlarını etkilemek ve motive etmek için bir stratejidir (Matsumoto, 2012). Oyunlaştırma, çalışma ortamlarında verimliliği arttırmak ve ticari

sektörde müşteri devamlılığını sağlamak için kullanılmıştır. (Seaborn ve Fels, 2015). Fakat oyunlaştırmanın farklı alanlardaki başarılı uygulamaları oyunlaştırma öğelerinin eğitimde de kullanılması fikrini gündeme getirmiştir (Deterding, Dixon ve ark. 2011). Lee ve Hammer (2011) eğitimde oyunlaştırmayı öğrenenlerin davranışlarını biçimlendirmek için oyunda var olan kurallar, oyuncu rolleri ve deneyimlerin kullanılması olarak tanımlamıştır. Eğitim uzmanları günümüz dijital yerliler olarak adlandırdığımız öğrencilerin okuldan beklentilerinin farklılaşması (Somyürek, 2014), dijital teknolojileri ve oyunlar olan ilgisini göz önünde bulundurarak öğretim programlarına oyunlaştırma öğelerini dahil etmiştir. Oyunlaştırma ders tasarımları sayesinde, öğrencilerin derse olan ilgilerini, motivasyonlarını ve akademik yeterliklerini artıracaktır (Ferenstein, 2010). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bir dezavantaj olarak, motivasyonu ve öz düzenleme yeteneği zayıf olan öğrenciler için verimli bir öğrenme yöntemi olmayacağına da işaret edilmiştir (Matsumoto, 2016). Oyunlaştırma öğrencileri öğrenmeye motive edebilir ve sıkıcı olan görevlerden zevk almasını sağlayabilir (Hanus ve Fox, 2015).

Eğitimde oyunlaştırma oyun kuralları ve oyun öğeleri kullanılarak oluşturulan yapının oyunla ilgili olmayan içerik ve senaryoyla birlikte sınıf/ ders ortamına aktarılmasıdır (Taşkın ve Kılıç Çakmak, 2020:259). Oyunlaştırma, oyun tasarım bileşenlerini oyun dışı bağlamlarda uygulayan ve kullanıcıların davranışlarını değiştiren bir sistemdir (Bunchball, 2010). Baxter ve Wood (2016) oyunlaştırmayı, rekabet yoluyla insanların ilgisini ve motivasyonunu artırmak için puanlar, rozetler veya lider tabloları gibi oyun tabanlı öğelerin veya oyun mekaniklerinin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Kapp (2012, s.10) oyunlaştırmayla ilgili en geniş açıklamayı şu şekilde yapmıştır: İnsanları bağlama, motive etme, öğrenmeyi geliştirme ve problem çözme amacıyla oyun tabanlı mekaniklerin, estetiğin ve oyun düşüncesinin kullanımıdır. Kim ve Lee (2013) ise oyunlaştırmanın temel amacını insanları eğlendirirken cesaretlendirmek, ortama bağlılığını artırmak ve zengin deneyimler yaşayabilmelerini sağlamak olarak ifade etmiştir. Huotari ve Hamari ve Hamari (2012) oyunlaştırmayı, oyun deneyimlerini ve başarılarını çağırmak için motivasyonel yeteneklerle öğrenme yeteneğini geliştirmenin sürekli bir prosedürü olarak tanımladılar. Oyunlaştırma öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonunu artırarak öğrenme katılımına teşvik etme de çok önemli roller oynamasının yanı sıra yeterlilik, özerklik ve ilgililik olmak üzere üç temel ihtiyacı karşılamaya yönlendirdiğine inanılmaktadır (Zainuddin, 2020).

Eğitim bağlamında oyunlaştırma, sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek

değil, oyun öğeleriyle birleştirerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmesini kolaylaştırmayı sağlamaktadır (Karataş, 2014). Oyunlaştırma, öğrencilerin gelişimleri sırasında eğlendikleri farklı etkinlikler yoluyla bilgiyi öğrenmenin ve saklamanın artmasına dayanmaktadır (Molina vd., 2017) Oyunlaştırma, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini teşvik etmede önemli bir rol oynayan öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını teşvik etmektedir. (Hwang ve Wu, 2012). Lee ve Hammer (2011), oyunların oyunculara bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki etkisi nedeniyle güdüleyici olduğunu dolayısıyla da eğitimde oyunlaştırmada da bunlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Oyunlaştırma modelini Werbach ve Hunter dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere üç ögeyle tanımlamıştır. Dinamikten bileşene doğru gidildikçe modelde yer alan öğeler, soyut bir yapıdan somut bir yapıya dönüşmekte ve genel tanımlamalardan daha spesifik tanımlamalarla ifade edilmektedir (Kocağa, 2017). Bu mekanizmalar, diğer oyuncuları zayıflatmaya veya onlardan daha iyi performans göstermeye çalışmak gibi ortak bir hedefe ulaşmak için oyuncular arasında işbirliğini kolaylaştırır ve oyunculara anlamlı roller üstlenerek ve diğer oyuncularından takdir alarak bireysel oyun içi kimlikler inşa etmelerine yardımcı olur (Lee ve Hoadley, 2007).

Marczewski (2013), Oyun mekaniğinin, bir girdi, bir süreç ve bir çıktıyla sistem içindeki etkileşimlerin sonucunu dikte eden farklı bir kurallar dizisi olduğunu, oysa oyun dinamiklerinin kullanıcıların bu mekaniklerin koleksiyonlarına verdiği yanıtlar olduğunu açıklar.

Dinamikler: Oyunlaştırma modelinin en üst basamağında yer almaktadır. Dinamikler, estetik deneyimi yaratan ve destekleyen oyun tasarım ilkeleridir (Kim, 2015). Oyun dinamiklerini kısıtlamalar, duygular, öyküleme, ilerleme ve ilişkiler öğeleri oluşturmaktadır.

Mekanikler: Mekanikler, sistem içerisinde yer alan katılımcıların yeni eylemler gerçekleştirmesi, bu eylemlerin devamlılığı, sisteme yeni katılımcıların dâhil edilmesi ve var olan katılımcıların sistemde kalmasını sağlamak için temel süreçlerdir (Kocağa, 2017). Mekanik, bir oyun bağlamında oyuncuya sağlanan çeşitli eylemleri, davranışları ve kontrol mekanizmalarını ifade eder (Kim, 2015). Mekanik, oyunlaştırılmış bir uygulamanın işlevsel bileşenleridir ve kullanıcı etkileşimini sağlamak için çeşitli eylemler, davranışlar ve kontrol mekanizmaları sağlar (Hunicke ve diğerleri, 2004). Oyun mekaniklerini Meydan Okuma, Şans Faktörü, Yarışma / Rekabet, İş Birliği, Geri Bildirim, Kaynak Toplama, Ödül,

İşlemler/Alışveriş, Sıra ve Kazanma Durumları öğeleri oluşturmaktadır (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Yapılan araştırmalar, oyun mekaniklerinin (örneğin rozetler, seviyeler ve lider panoları) öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Barata, 2017; Baydaş ve Çiçek, 2019)

Bileşenler: Avatar, rozetler, lider tahtaları, seviyeler, puanlar, Kazanımlar, Zorlu Mücadele, Koleksiyonlar, Çarpışma, İçeriği Serbest Bırakmak, Hediye Verme, Arayış, Sosyal Grafik, Takımlar ve Sanal Eşyalar gibi dinamik ve mekanizmaların temsil olarak gösterimidir (Zichermann ve Cunningham, 2011). Oyunlaştırma bileşeninin öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve öğrenme deneyimlerini, katılımlarını ve performanslarını iyileştirmede etkili olduğuna inanılmaktadır (Zainuddin, 2020).

2.7.2. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli son zamanlarda eğitimde kullanılan oyunlaştırma modeli ile tersyüz sınıf modelinin harmanlanmasıyla meydana gelmiştir (Alsancak- Sırakaya, 2017). Öğrenciler bu modelde sadece sınıf öncesi video derslerini sınıfın dışında izlemekle kalmaz, aynı zamanda bu videolarla ilgili sorular içeren bir oyunlaştırma sınavını tamamlamaları, puanlar ve rozetler kazanmak için yarışmaları gerekmektedir (Zainuddin, 2018). Bu bağlamda oyunlaştırma oyun öğelerinin öğretim ortamı ile harmanlanarak kullanılmasıyla oluşmaktadır (Alsancak-Sırakaya, 2017).

Oyunlaştırılmış öğrenmenin birincil işlevi, öğrencilerin motivasyonunda, oyunlarında, kendiliklerinde ve üst düzey düşüncelerinde artışa neden olabilecek oyun öğelerini çağırmasıdır (Zainuddin,2018). Eğitim sürecine oyun öğeleri veya mekaniği, başarı rozetleri, avatarlar, patron dövüşleri, koleksiyonlar, içerik kilidini açma, hediye verme, skor tabloları, seviye ilerlemeleri, puan sistemleri, görevler, sosyal grafikler, takım grupları ve sanal ürünler eklendiğinde öğrenciler daha çok motive olacaklardır.

Ters yüz sınıf modelinin sınıf dışı bileşeninde var olan hazırlık gereksinimi, bazı öğrenciler arasında direnç oluşturabilir (Aşıksoy, 2018). Öğrenimin, motivasyonu zayıf ve öz düzenleme yeteneği olan öğrenciler için verimli bir öğrenme yöntemi olmayacağına da işaret edilmiştir (Matsumoto, 2016). Böylece, bu öğrenciler yorgunluk yaşayabilir ve bunun sonucunda motivasyonlarında bir düşüş yaşayabilirler (Jovanović ve diğerleri 2017). Bu sebeple oyunlaştırma stratejisinin iyi tasarlanmış oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin, öğrenme çıktıları ve öğrenme motivasyonunu geliştirmek için avantajlı bir öğrenme yaklaşımı olabileceğine inanılmaktadır (Aşıksoy, 2018). Bu tür bir tasarım öğrencilere

motive edici bir şekilde içerik sağlarken öğrencilerin aktif olarak kendi öğrenmelerini inşa etmelerini sağlamaktadır (Parra-González, López-Belmonte, Segura-Robles ve Moreno-Guerrero, 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf, öğrencilerin yeteneklerine ve hızlarına göre öğrenebilecekleri akademik ve motivasyonel olarak öğrencileri geliştirdiği ve ayrıca sınıftaki öğrenme etkinliklerine olan güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Sulong, Ibrahim, Abas ve Abu Bakar, 2021).

2.8. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersi, Ters Yüz Sınıf Modeli ve Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeline ilişkin alanyazında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Çalışmalar

Kartal (2017), doktora tezinde GEMS tabanlı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarıları incelemiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubu 22, kontrol grubunu 21 öğrenci olmak üzere 43 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama araçlarını Torrance Yaratıcı Düşünme Beceri Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi, Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları ve GEMS tabanlı etkinliklerin bulunduğu “Öğrenci Dedektif Dosyaları” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi ve akademik başarıları anlamlı bir farklılık ortaya koymuş ancak eleştirel düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Deney grubundaki öğrenciler yapılan görüşmeler sonucunda uygulama sürecine yönelik olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Uygulamadan 20 hafta sonra yapılan akademik başarı kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, her iki grupta da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Avcı (2019), doktora tezinde sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı eğitim uygulamalarının öğrencilerin tutum, akademik başarıları ve hatırlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 33’ü deney 31’i kontrol grubu olmak üzere 64 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama 4. Sınıf öğrencileriyle birlikte 6 haftalık bir süreci kapsamıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Nitel veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler sınıf dışı uygulamalar yaklaşımına yönelik olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Hjoujj (2021), ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji temelli öğretim yöntemlerinin kullanımına etki eden faktörleri öğretmenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi korelasyonel tanımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler temel aşamasının 305 öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama aracını anket oluşturmuştur. Araştırmanın verileri incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji temelli öğretim yöntemlerini kullanmalarını idari destek ve eğitim, ardından teknik beceri, altyapı, öğrenci sayısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, sonuçlar öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji temelli öğretim yöntemlerini kullanmalarında zamanın etkilemediğini, çünkü eğitim ve motivasyon sağlamanın onları resmi çalışma saatleri dışında hazırlık için zamanı kullanmalarını sağladığını gördüklerini göstermiştir. Sonuçların ışığında çalışma, öğretmenlere sosyal konuların öğretiminde teknolojiye dayalı öğretim yöntemleriyle başa çıkmaları için ihtiyaç duydukları teknik becerilerle donatmaları için idari destek ve özel eğitim sağlama gerekliliğini önermiştir.

A. Sosyal Bilgiler Dersi ve Okuma İle İlgili Çalışmalar

Keskin ve Baştuğ (2010), çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersine yönelik okuma çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemişlerdir. Çalışma da öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıfta öğrenim görmekte olan 32 deney ve 34 kontrol grubu olmak üzere 66 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma da veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmemiştir. Denel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol grubunun öğretmenleriyle 2 ders saati boyunca Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitelerinin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmada grupların normal dağılım göstermesi sebebiyle veri analiz tekniklerinden t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular

incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitelerinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamaya etkisi olduğu bulunmuştur.

Özensoy (2012), çalışmasında eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıfta öğrenim görmekte olan 7 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma için sosyal bilgiler 7. sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi eleştirel okumaya göre düzenlenerek ders materyalleri (ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı) hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin eleştirel okumaya göre işlendiğinde öğrencileri olumlu yönde etkilediği, ders kitaplarının eleştirel okuma göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği ve bu şekilde hazırlanan kitapların öğrencilerin derse katılımını arttıracak sonucuna ulaşılmıştır.

Melati, Abdulkarim ve Winarti (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin zihin haritalama yöntemiyle İşbirlikli Bütünleşik Okuma ve Kompozisyon modeli aracılığıyla Sosyal Bilimler öğretimine etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, verilerin toplanması için gözlem, görüşme ve dokümantasyon gibi bazı araştırma adımları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde öğrencilerin öğrenmelerinde ve sınıfta Sosyal Bilimler dersi çalışma konusunda daha aktif olmalarında etkili olduğunu göstermiştir.

Roberts ve Brugar (2021), yapmış oldukları çalışmada sözlü protokol yöntemini kullanarak dördüncü sınıf öğrencilerinin iki bilgilendirici sosyal bilgiler metnini okuyup yanıtlarken anlamı nasıl yapılandıklarını incelemişlerdir. Çalışma karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmaya 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alıştırma etkinlikleri, iki farklı okuma metni, okuma oturumları sırasında sözlü protokole ait sorular ve okuma sonu soruları bulunmaktadır. Veri toplamadan önce öğrencileri alıştırmak amacıyla boya kalemleri üzerinden sözlü protokol çalışmaları yapılmıştır. Çalışma içerisinde toplam 24 okuma esnası sözlü protokol görüşmesi ve 24 okuma sonu sözlü protokol görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun aktif okuyucular olduğunu ve bağımsız olarak okurken genellikle üst düzey anlama stratejileri ve eleştirel düşünme ile meşgul olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme ve anlama süreçleri, okuma sonu sorularına

verilen yanıtlarda genellikle yakalanmamıştır. Sonuçlar ayrıca, öğrencilerin metindeki bir değişikliğe yanıt olarak metni okumak ve yanıtlamak için strateji kullanım kalıplarını değiştirdiklerinde, strateji kullanımlarının durgun kaldığı duruma göre okuma sonu sorularında daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Özensoy (2021), çalışmasında eleştirel okuma becerisi öğretiminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel süreçte sosyal bilgiler dersinde eleştirel okuma becerisine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Deneysel işlem Muş ili merkez ilçede bir ortaokulda 6. sınıf öğrencileriyle 2018 yılı Nisan-Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan akademik başarı testi kullanılmıştır. Veri analizinde kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel okuma becerisine göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

B. Sosyal Bilgiler Dersi ve Duyuşsal Beceriler İle İlgili Çalışmalar

Nayci (2017), doktora tezinde ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenci başarısına etkisi ve modelin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel bir araştırma olup, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, öğrencilerle odak grup görüşmesi, veliler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilen incelendiğinde öğrencilerin başarılarında artış gözlemlenmiştir. Öğrenci ve veli görüşleri incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin birçok faydasından bahsettikleri gözlemlenmiştir.

Zing (2019) yüksek lisans tezinin amacı eğitsel oyun temelli Sosyal bilgiler öğretiminde ilkokul öğrencilerinin küresel vatandaşlığa ilişkin algı ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden tek gruplu gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, küresel vatandaşlık algı ölçeği kullanılmıştır. Nicel Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği

kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilere yapılan küresel vatandaşlığa ilişkin algı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Görüşme sonucu elde edilen veriler incelendiğinde küresel vatandaşlığı; dünya vatandaşlığı, hak ve sorumlulukları yerine getiren birey, evrensel değerlere sahip birey, temel becerileri edinen birey ve dünyayı koruma biçiminde açıklarken; küresel vatandaşın özelliklerini; beceri, değer, hak ve sorumluluklar biçiminde açıklamışlardır. Ayrıca öğrenciler sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

2.8.2. Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar

Tong (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tezinin amacı çevrilmiş sınıf modelinin Hong Kong'daki yerel bir ortaokulda uygulanmasını incelemektedir. Bu tasarım çalışması için, yerel bir Hong Kong okulundaki bir ortaokul öğrencisinin dört coğrafya sınıfı, bir tam okul dönemi (4 ay) sürecini kapsamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 138 kişi olmak üzere okuldaki tüm ortaokul coğrafya öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ters yüz öğretimin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci anketi ve ters yüz edilmiş sınıfın dört unsurunu incelemek için bir öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde genel olarak, araştırmanın katılımcılarından gelen geri bildirimler, ters çevrilmiş sınıf yöntemi ve öğrenci başarısı üzerindeki etki konusunda büyük ölçüde olumludur. Öğrenci başarısı üzerine ters çevrilmiş sınıf modelinin genel olarak olumlu görüşlerine benzer şekilde, öğrenci anketi ve öğretmen görüşmesinden elde edilen sonuçlar, katılımcıların ters çevrilmiş öğrenmenin öğrencilerin katılımı üzerindeki etkisi konusunda genel olarak olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Tsai, Shen ve Lu (2015) çalışmalarında ters yüz sınıf ile probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin öğrenme performanslarının gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırman modeli yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Bu çalışma 'E-Kitap Üretimi' adlı bir dersi alan altıncı sınıfta öğrenim gören 144 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Deney üç grup ile tasarlanmıştır: Birincisi grup ters yüz sınıf ve probleme dayalı öğrenmenin dahil edildiği 50 öğrenciden, ikinci grup ise probleme dayalı öğrenmenin kullanıldığı 48 öğrenciden ve üçüncü grup ise probleme dayalı öğrenme ve ters yüz sınıf modelinin kullanılmadığı 46 öğrenciden oluşan kontrol grubudur. Çalışma 20 hafta sürmüştür. İlk beş hafta internet kullanımı, bilgisayar sabit diski, bilgi okuryazarlığı, okul tarafından sağlanan bir okuma kursunu birleştiren kağıt-kitap düzenine giriş ve bulut kütüphanesi konu başlıkları

arasında yer almıştır. Sonraki 15 hafta boyunca öğrenciler E-kitap oluşturmak için bir yazılım paketi olan Zmaker'ı kullanmayı ve E-kitaplarını düzenlemeyi öğrenmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ters yüz sınıf ve probleme dayalı öğrenmenin birlikte kullanıldığı öğrencilerin öğrenme performansını iyileştirme üzerindeki etkisinin, incelenen diğer öğretim yöntemlerinden önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kirvan, Rakes ve Zamora (2015), yapmış oldukları çalışmada bir cebir sınıfını ters çevirerek öğrencilerin lineer denklem sistemlerini daha iyi öğrenmesine yol açıp açmayacağını incelemişlerdir. Çalışma yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Çalışma grubu 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Ön test ve son testte kullanılmak üzere geliştirilen veri toplama aracı lineer denklem anlayışının üç temel faktörü olan (1) analiz etme (bir sistemin ve/veya bağlamın bileşenlerinin anlamlarını inceleme), (2) modelleme ve (3) doğrusal denklem sistemleri ile çeşitli bağlamsal ve bağlamsal olmayan problemleri çözme becerilerine odaklanarak 12 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek için çok değişkenli bir kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin lineer denklem sistemlerini daha iyi öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yousefzadeh ve Salimi (2015), çalışmalarında tersine çevrilmiş öğrenmenin öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya 250 öğrenci ve 5 öğretmen olmak üzere 255 kişi katılmıştır. Öğrenciler geçen yıl aldıkları puanlara göre seçilmiştir. Araştırma için her sınıfta 25 öğrenci olmak üzere on sınıf oluşturulmuştur. Her öğretmen biri ters-yüz sınıf diğeri geleneksel sınıf olmak üzere iki sınıfa ders vermiştir. Araştırmada bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğretmenler sınıf içerisindeki etkinliklerde her iki gruba da aynı materyalleri kullanmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler sınıf dışındaki süreçte öğretmenler tarafından hazırlanan materyallerle desteklenmiştir. Çalışma 8 haftalık süreci kapsamaktadır. Ters yüz öğrenmenin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini belirlemek için her bir konudaki iki sınıfın genel performanslarını karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin öğrenme çıktılarında ters yüz edilmiş ve geleneksel sınıflar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016), çalışmalarının amacı ters yüz sınıf modelini uygulayarak ortaokul öğrencilerinin İngilizce dilbilgisi öğretimine yönelik performansları, algıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel model

kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubu 20 öğrenci kontrol grubu 23 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dil bilgisi performansını ölçmek amacıyla çoktan seçmeli test ve anket, görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ters yüz sınıf modeliyle dersin yürütüldüğü deney grubunun ortalama puanı kontrol grubundan daha yüksek olduğu için öğrencilerin dilbilgisi performanslarını arttırmada rol oynadığını göstermiştir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vermemiştir. Nitel veriler incelendiğinde ise İngilizce dersinde ters yüz sınıf modelinin kullanılmasına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir.

Mohanty ve Parida (2016), çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih ve fen derslerindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 90 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma öncesinde elde edilen ön testler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda yapılan son testten elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin Tarih ve Fen alanındaki öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisini daha da güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır ve Yaman (2018) çalışmalarında Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki başarılarını ve bilgisayarca düşünme becerileri etkisini incelemiştir. Araştırma da yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 26 deney 27 kontrol grubu olmak üzere 53 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Kuvvet ve Hareket ünitesindeki konular ele alınarak 20 maddelik akademik başarı testi geliştirilmiştir. Akademik başarı testine ek olarak Bilgisayarca Düşünme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 5 haftalık süreci kapsamaktadır. Kalıcılık testi deneysel işlem bittikten 4 hafta sonra her iki gruba da eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı yönünden olumlu yönde etki sağlarken bilgisayarca düşünme becerilerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Duman (2019) doktora tezinde etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 84 öğrenci oluşturmuştur. 28 öğrenci Etkinlik Temelli Öğrenme Yöntemi ile birlikte Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle, 28'i Etkinlik Temelli Öğrenme Yöntemi ve 28'i geleneksel yöntemlerle

ders işlenmiştir. Uygulamanın sonuçları incelendiğinde etkinlik temelli ters yüz edilmiş sınıftaki öğrencilerin akademik başarıları geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat etkinlik temelli yöntemle öğrenim gören öğrenciler ve etkinlik temelli ters yüz sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Motivasyon boyutunda gruplar arasında farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Boonchaiyo, Hoxsuwan ve Seechaliao (2019) yapmış oldukları çalışmanın amacı modelin öğelerini ve adımlarını incelemek, modeli geliştirmek ve ortaokul öğrencileri için analitik düşünmeyi geliştirmek için probleme dayalı öğrenmeye dayalı ters çevrilmiş sınıf ortamı modelini kullanmanın sonucunu incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 kişi deney grubunu 40 kişi kontrol grubu olmak üzere 80 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını analitik düşünme testleri, başarı testleri, anketler, webquest ve ders planlarından oluşturmaktadır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin analitik düşünme beceri ve başarılarında anlamlı derecede artış görülmüştür.

Koç Deniz (2019) çalışmasında matematik dersinde kesirler konusunun oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modeli kullanımının öğrenci başarısına, kalıcılığa, problem çözme becerisi ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisini ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Deney I grubunda 24, Deney II grubunda 25 ve kontrol grubunda 26 öğrenci olmak üzere 75 6. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde oyun destekli ve etkinlik temelli ters yüz sınıf modelinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında anlamlı farklılık görülmüş. Ancak etkinlik temelli ters yüz sınıf modelinin daha çok etki ettiği sonucuna varılmıştır. Etkinlik temelli ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde olumlu yönde etkilerken oyun temelli ters yüz sınıf modeli ve geleneksel sınıf ortamı öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Nitel veriler incelendiğinde

öğrenciler genellikle ters yüz sınıf modeline ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Girmen ve Kaya (2019), çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerinin Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline dayalı dijital hikaye etkinlikleri ve oyunlarla zenginleştirilerek temel dil becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmada Eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem notları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci ürünleri (yazı, dijital hikayeler, görseller vb.) kullanılmıştır. Dijital öykü etkinliği için öğrenciler oyun hamuruyla yazdıkları metinden bazı sahneler hazırlamış, resimlerini çekmiş ve metni sesli okuyarak seslerini kaydetmiştir. Daha sonra bunları WhatsApp aracılığıyla araştırmacıya göndermişlerdir. Materyal toplandıktan sonra dijital hikayeler videoya dönüştürülmüştür. Oyun temelli etkinliklerden önce öğrencilere bazı metinler ve dil bilgisi konuları sunulmuştur. Daha sonra yeni öğrenilen bilgileri pekiştirmek için sınıfta oyunlar oynanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe derslerinde öğretme-öğrenme süreçleri dijital öykü ve oyun tabanlı etkinliklerle zenginleştirilerek öğrencilerin birçok alanda öncelikle temel dil becerilerinin ardından bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenleri görüşleri incelendiğinde ise olumlu görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan ve Arabacıoğlu (2020) yapmış oldukları çalışmada 2010- 2018 yılları arasında ters yüz sınıf modeliyle ilgili yapılmış çalışmaları incelemişlerdir. 16 makale ve 57 tez incelemişlerdir. Ters yüz sınıf modelinin, en çok yabancı dil eğitiminde kullanıldığı, yapılan çalışmaların yöntemleri incelendiğinde çoğunlukla karma desenin tercih edildiği ve örneklem düzeyinin çoğunlukla Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluştuğu, veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formu ve başarı testlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan çevrim içi ortamlar açısından, Web 2.0 araçları sıklıkla kullanılmaktadır. İncelenen makale ve tezlerin sonuçları incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya, öz kontrol becerisine, iletişim, derse aktif katılım, motivasyon, kalıcılığa ve özgüvene olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere ek olarak sınıf dışı uygulamaların kalitesi ve öğrencilerin teknik altyapı eksikliği dikkat edilmesi gereken faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Moreno-Guerrero, Soler-Costa, Marín-Marín ve López-Belmonte (2021), yapmış oldukları araştırmanın amacı, İspanyol Zorunlu Orta Öğretim (CSE) öğretmenlerinin çevrilmiş öğrenmede iyi uygulamalar geliştirme yeteneklerini analiz etmek ve bu öğretmenlerdeki iyi uygulamaların gelişimini etkileyen faktörleri keşfetmektir. Araştırma

yöntemi, açıklayıcı ve ilişkisel bir tasarıma sahip nicel bir yöntemle dayanmaktadır. Araştırmaya İspanya'dan toplam 1.743 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı Ters Yüz Edilmiş Sınıf Öğretmeni Ölçeği (FCTS) anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin yarısından daha azı olan 758 öğretmenin, yaşı, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımının, bunları kişisel alanda kullanmak için harcanan zamanın, cihazların sayılarının ve öğretim deneyiminin yöntemin uygulanmasına etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak analiz edilen öğretmenlerde ters çevrilmiş öğrenmede iyi uygulamaların geliştirilmesi için kurumsal destek, teknolojik öz-yeterlik, öğretme inançları ve öğretme stratejileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bu faktörlerin koşullandırma faktörleri olarak varsayıldığıdır.

Ali, Yasmin ve Khizar (2021), yapmış oldukları çalışmada Pakistan'daki 5. sınıf öğrencileri arasında İkinci Dil olarak İngilizce konusunda ters çevrilmiş sınıf yaklaşımının akademik performans üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pakistan'ın Lahor kentinde bulunan 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma da 22 kontrol grubu 22 deney grubu olmak üzere 44 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler akademik başarı testinden daha yüksek puanlar almıştır. Öğrencilerin puanları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

A. Ters Yüz Sınıf Modeli ve Okuma

Huang ve Hong (2015), yapmış oldukları çalışmada Ters Yüz Öğrenme Modelinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmışlardır. Karma yöntemli model yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunu 40 öğrenci kontrol grubunu ise 37 öğrenci olmak üzere 77 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okuduğunu anlama yeteneklerini etkin ve hızlı bir şekilde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Abaeian ve Samadi (2016), yapmış oldukları çalışmada farklı yeterlilik seviyelerine sahip İranlı EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki ters çevrilmiş sınıfın etkisini araştırmaktadır. Katılımcılar, üst-orta ve orta seviye öğrenen 100 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde deney gruplarının kontrol gruplarından anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiğini belirtilmiştir. Sonuçlar ayrıca orta seviyedeki öğrencilerin ters yüz edilmiş teknikten üst orta seviyedeki

öğrencilerden daha fazla yararlandığını gösterdi.

Hashemifardnia, Namaziandost ve Shafiee (2018), yaptıkları çalışmada İranlı ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine ters çevrilmiş sınıfların uygulanmasının etkisini araştırmıştır. Ters çevrilmiş sınıf internet, bilgisayar ve projektör ile donatılmıştır. Öğrencilerden sınıfa gelmeden önce her bir metni okumaları ve sınıf arkadaşlarıyla tartışmaları istenmiştir. Öte yandan, kontrol grubuna geleneksel öğretimle süreci takip etmiştir. Her bir metni öğretmeden önce, araştırmacılar kontrol grubuna arka plan bilgisi vermiş ve her bir metni öğrettikten sonra, öğrencilerden metinle ilgili bazı soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Fahmi, Friatin ve Irianti (2020), yapmış oldukları çalışmanın amacı, öyküleyici metin okuma öğretiminde öğretmenin ters yüz sınıf uygulama şeklini araştırmak ve öğrencilerin öğretim modeline yönelik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın araştırma deseni olarak nitel bir durum çalışması uygulanmıştır. Çalışma grubu Endonezya'nın Cilacap ilçesindeki meslek liselerinden birinde onuncu sınıftaki yirmi üç öğrenci ve bir İngilizce öğretmeninden amaçlı olarak seçilmiştir. Araştırmacılar daha güvenilir veriler elde etmek için verilerin birden fazla kaynak aracılığıyla analiz edildiği üçgenleme tekniğini uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenin ters yüz sınıf modelini kullanarak öyküleyici metin okuma öğretiminde dört ana aşamayı uyguladığını göstermiştir. Öte yandan, öğrencilerin algılarına göre ters yüz sınıf modelindeki tüm aşamaları ve etkinlikleri öğrenciler olumlu olarak algılamışlardır. Öğrenciler ters yüz sınıfı eğlenceli bir öğrenme modeli olarak görmüşlerdir, bu onların daha aktif öğrenenler olmalarına ve eksikliklerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.3. Ters Yüz Sınıf Modeli ve Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Çalışmalar

Aidinopoulou ve Sampson (2017), çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde daha öğrenci merkezli etkinlikler için sınıf zamanının kullanılmasına yol açıp açmadığını incelemektedir. Buna ek olarak hem bir sosyal bilgiler dersinin öğrenme hedefleri hem de tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemektedir. Çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf iki farklı sınıfında “Roma ve Bizans Tarihi” dersine devam eden on bir yaşındaki 26 öğrenci deney grubunu, 23 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma 24 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen günlükleri, öğrenme

hedeflerini ölçmek için ulusal müfredat için standartlaştırılmış testler ve Tarihsel Düşünme Becerileri Rubriği kullanılmıştır. Veriler Manny Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun sınıf temelli oturumlarının öğrenci merkezli etkinliklere katılmak için kullanıldığını ve bunun sosyal bilgiler dersinde daha iyi öğrenme sonuçlarıyla sonuçlandığını ortaya koymuştur. Bu bilgilere ek olarak deney grubundaki öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2018), doktora tezinde sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 21 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Verilerin analizi nitel analiz yöntemleri olan içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarında, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarında ve sosyal bilgiler dersine yönelik algılarında olumlu yönde artış göstermiştir.

Güven Demir (2018), doktora tezinde fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 60 4. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi ve Londra Kulesi Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde akademik başarılarında artış gösterirken öğrencilerin planlama becerisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Bursa (2019), doktora tezinde 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş akademik başarı testi ile yapılandırılmış gözlemin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24, nitel verileri ise Nvivo 12 Paket Programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin

akademik başarı ve sorumluluk düzeylerinde artış elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Nitel veriler incelendiğinde ise belirli eksiklikler tamamlandığında daha verimli bir süreç elde edileceği sonucuna varılmıştır.

Söğüt (2019) yüksek lisans tezinde ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinde iç içe desenden yararlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. Sınıf öğrencilerinden 88 kişi oluşturmuştur. Nicel veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılırken nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Şerefli (2020), yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum ünitesi akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu da Deney grubunu 32, kontrol grubunu ise 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları artış gösterirken sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarında herhangi bir değişiklik göstermemiştir. Elde edilen görüşler incelendiğinde ise ters yüz sınıf modeline ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Şükrü (2020) yüksek lisans tezinde ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu 37'si deney grubunda, 37'si de kontrol grubunda olmak üzere toplamda 74 7. sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, sosyal bilgilere yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formu kullanılmıştır. Kontrol grubu 4 hafta boyunca ters yüz sınıf modeliyle dersleri işlerken deney grubu geleneksel yöntemlerle ders işlemişlerdir. Nicel veri sonuçlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna oranla akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği görülmektedir. Nitel veriler incelendiğinde ise öğrencilerin ve velilerin ters yüz sınıf modeline karşı olumlu görüşler bildikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler modelin diğer derslerde de kullanılmasını önermişlerdir.

Şahin (2021), tez çalışmasında Ters Yüz Sınıf Modelinin Sosyal Bilgiler dersinde

akademik başarı ve tutuma etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 6. sınıfta öğrenim gören 12 deney 13 kontrol grubu olmak üzere 25 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem 5 hafta sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol grubunun tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

2.8.4. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Çalışmalar

Zainuddin (2018), yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öğrenme performansını ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ardışık karışık yöntem tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 15-16 yaş arasında olan oyunlaştırılmış çevrilmiş sınıftan 27 öğrenciyi ve oyunlaştırılmamış çevrilmiş bir sınıftan 29 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme özerkliklerinin başarılı bir şekilde geliştirildiği, öğrencilerin teknolojik okuryazarlığını, kendi kendine öğrenme becerilerini ve İnternet sağlığı ve güvenliği de dahil olmak üzere eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebileceği anlamına gelebilir. Ayrıca oyunlaştırılmış ters yüz modelinin kullanıldığı öğrenciler geleneksel ters yüz sınıf modelindeki öğrencilere oranlara birbiriyle daha çok iletişime geçtikleri gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin motivasyonunda da artış olmuştur.

Zou (2020), yapmış olduğu çalışmada ilkökul öğrencilerinin ve öğretmenlerin Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıfa ilişkin algılarını incelemiştir. Bu araştırma, 277 ilkökul öğrencisi ve 8 öğretmen arasında bir yabancı dil sınıfı olarak oyunlaştırılmış İngilizce üzerine 1 yıllık bir proje yürütmüştür. Sınıf içi gözlemler, mülakatlar, toplantı tutanakları, araştırmacıların gözlem günlükleri ve öğretmenlerin ve öğrencilerin öz değerlendirmeleriyle öğrenci ve öğretmenlerin algılarına ilişkin veriler toplanmış ve temelli teori ve tematik analize göre analiz edilmiştir. Sonuçlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin oyunlaştırılmış sınıfın artan öğrenme motivasyonu ve katılımı, gelişmiş öğrenme becerileri, özgüven ve gelişmiş öğrenme performansı gibi avantajları üzerinde hemfikir olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenler sınıf öncesi kendi kendine öğrenmeyi tamamlanmış sınıfın önemli bir parçası olarak gördüler ve öğrencilerin temel bilgileri hatırlamalarına ve anlamalarına yardımcı olmada önemli bir rol oynadılar, böylece

öğrencilere yardımcı olmayı amaçlayan oyunlaştırılmış ve etkileşimli aktiviteler için sınıfta daha fazla zaman olabilirdi. Öğrencilerin bilgiyi uygulamasına, analiz etmesine ve değerlendirmesine yardımcı olmayı amaçlayan oyunlaştırılmış ve etkileşimli etkinlikler içeren oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli tüm öğrenciler de buna karşı olumlu bir tutum göstermemiştir.

Sailer ve Sailer (2020), yapmış oldukları çalışmada Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf modelini kullanmışlardır. Araştırmada deneysel araştırma desenlerinden ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 205 yükseköğrenim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde oyunlaştırılmış sınıf içi etkinliklerin içsel motivasyon ve sosyal ilişki üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak yetkinlik ihtiyacı tatmini üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama ve derse karşı motivasyonlarının incelenmesi için yapılan araştırmanın modeli, grubu, değişkenleri, veri toplama araçları ve özellikleri, denel işlemleri ve veri çözümleme teknikleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama ve derse karşı motivasyonlarına etkisini incelemektir. Çalışma bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu öntest – sontest yarı deneysel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modeli, katılımcıların deneyden önce ve deneyden sonra bağımlı değişken üzerinden ölçülmesi yönüyle ilişkili bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması yönüyle ilişkisiz olması yönüyle karışık desen olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk,2016;19). Tablo 1’de kontrol gruplu öntest – sontest araştırma modeli sembollerle gösterilmiştir.

Tablo 0.1 Kontrol gruplu öntest- sontest deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G_D	O_1	X	O_3
G_K	O_2		O_4

Tablo 3.1’deki semboller aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

G_D : Deney grubu

G_K : Kontrol grubu

O_1 ve O_3 : Deney grubuna uygulanan öntest ve sontest ölçümlerini

O_2 ve O_4 : Kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest ölçümlerini

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken küme örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek,2004). Okullarda sınıflar hali hazırda oluşturulduğu için seçkisiz atama yapılmamıştır. Bu sebeple çalışma grubu oluşturulurken hali hazırda oluşturulan sınıfların öğrenci sayısının benzer olması, öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gibi faktörleri göz önünde bulundurularak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubu oluşturulurken belirlenen okullarda öğretmenlik yapan 4. sınıf öğretmenleriyle uygulama hakkında görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda pandemi dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitime erişim imkanı bulunan, uygulamaya olumlu bakan öğretmenlerle çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 17 öğrenci kontrol grubunu 15 öğrenci olmak üzere 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 0.2 Çalışma Grubu Bilgileri

<i>Cinsiyet</i>	<i>Deney Grubu</i>		<i>Kontrol grubu</i>	
	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Kız</i>	7	41,17	8	53,33
<i>Erkek</i>	10	58,83	7	46,66
<i>Toplam</i>	17	100	15	100

Tablo 3.2’deki veriler incelendiğinde Deney grubu 7 kız (%41,17) ve 10 erkek (%58,83) öğrenci olmak üzere 17 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 8 kız (%53,33) ve 7 erkek (%46,66) olmak üzere 15 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3.Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmaya ait değişkenler aşağıda verilmiştir.

Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli olarak belirlenmiştir.

Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama ve sosyal bilgiler dersine

yönelik motivasyonları olarak belirlenmiştir.

Düzenleyici Değişken

Bu araştırmanın düzenleyici değişkenleri uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin fiziksel ortamları olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci öncesinde Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan Onay Belgesi (2020-02 Protokol No 20.01.2020 tarihli) alınmıştır. Etik kurul onayından sonra da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (09.03.2020 Tarihli 64441482-604-02-E.5118167 sayılı) gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın izinlerinin alınmasının ardından deney grubu ve kontrol grubuna ön testler yapılmıştır. Deney grubuyla 6 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafında yürütülmüştür. Daha sonra her iki çalışma grubuna da son testler uygulanmıştır. Çalışmanın son basamağı olan ön test ve son test puanları analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmanın uygulama planı Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 0.3 Çalışmanın Uygulama Planı

	<i>Sosyal Bilgiler Ders Konuları</i>	<i>Ders Saati</i>
<i>1.Hafta</i>	Ön testlerin uygulanması	2x 30dk
<i>2.Hafta</i>	Ben Çocuğum Haklarımla Varım	5x30 dk
<i>3.Hafta</i>	Sorumluluk Üstleniyorum	2x30 dk
<i>4.Hafta</i>	Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum	3x30 dk
<i>5.Hafta</i>	Özgürlük ve Bağımsızlık	3x30 dk
<i>6.Hafta</i>	Son Testlerin Uygulanması	2x30 dk

Tablo 3.3'de belirtildiği üzere öncelikli olarak ön testler yapılmıştır. Ardından 4 haftalık uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama toplam 13 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Son olarak öğrencilerle son test uygulaması yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin deneysel süreç öncesi ve sonrası okuduğunu anlama

başarısını belirlemek için “Okuduğunu anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin deneysel süreç öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine karşı motivasyon düzeylerini belirlemek için “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan metinlerin seçiminde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Kaynak olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı seçilmiştir.
2. Araştırma için belirlenen konunun dışındaki metinler değerlendirmeye alınmıştır.
3. Araştırmada 6. Üniteye uygulama yapılacağı ve öğrencilerin bu üniteden önceki metinlere aşina olmalarından dolayı 7. Üniteye metinler araştırmacı tarafından taranmıştır.
4. 7. Üniteye bilgi çeşitliliği ve kelime sayısının fazla olmasından dolayı uzman görüşüne Finlandiya ve Japonya metninin gönderilmesi kararı alınmıştır.
5. Bu şekilde uzmanlara farklı metinlerin sunulması amaçlanmıştır.
6. 7 uzmanın görüşü alınarak Finlandiya Metni hem ön testlerde hem son testlerde kullanılmak üzere okuduğunu anlama başarı testi olarak seçilmiştir. Uzmanlar arasında Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan üç akademisyen, üç yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni, 1 yüksek lisans eğitimi gören sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

3.5.2. Puanlama Rubriği

Okuduğunu Anlama Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından EK 6’da verilen puanlama rubriği geliştirilmiştir. Geliştirilen puanlama rubriği, Akyol’ un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için hazırladığı rubrik baz alınarak hazırlanmıştır. Puanlama rubriği hazırlandıktan sonra 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Başarı testinin ve rubriğin geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön Başarı testi ve son başarı testleri uygulandıktan sonra çalışmanın güvenilirliği için puanlayıcı-İçerisi güvenirlilik (intra- rater) hesaplanmıştır. Puanlayıcı-İçerisi güvenirlilik aynı bireyin verdiği puanların birbiriyle tutarlılığı incelenerek hesaplanmaktadır (Bıkmaz Bilgen

ve Doğan2017). Araştırmacı tarafından 15 gün aralıklarla testler okunarak puanlama yapılmıştır. Ayrıca aynı puanlayıcının iki farklı zamanda yaptığı puanlamalar arasında fark olup olmadığını (zamana karşı güvenirlik) belirlemek üzere puanlayıcı içi (intra-rater) uzlaşma katsayısı hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon kat sayısı 1'e ne kadar yakınsa güvenirlik o kadar yüksektir (Can, 2020; 410). Sınıf içi korelasyon katsayısının (ICC=.992) testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (%95 GA, .992). Diğer bir ifade ile her iki ölçümde puanlamalar arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5.3 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek için Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki 23 maddeden oluşan "Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin tercih edilmesinde öncelikli olarak ölçeğin maddeleri incelenmiştir. Ölçeğin maddeleri araştırma problemine uygun olduğunu karar verildikten sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik puanları göz önünde bulundurularak ölçek tercih edilmiştir. Gömleksiz ve Kan (2012) tarafında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin uygun olup olmadığını belirlemek için ise KMO testi ve evrendeki dağılımın normalliğini sıyanan Bartlett testi uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .893; Bartlett testi sonucu ise 5.261 olarak bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puanlarının güvenirliği Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmış. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .792 olarak belirlenmiştir. Her bir faktörün Cronbach Alpha değeri ise İçsel motivasyon: .802, dışsal motivasyon: .745, önemseme: .826 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik yönünden uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk,2017). Ölçek, maddelerinin yalnlığı gereği gerek ilköğretim birinci kademedede gerekse ikinci kademedede kullanıma uygundur (Gömleksiz ve Kan,2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinden alınabilecek en düşük 23 puan en yüksek 115 puan olarak belirlenmiştir.

3.5.4. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli Ders Planları

Ders planları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ders planlarının geçerliliği ve güvenirliği için 2 Sınıf Eğitimi alanında uzmanlaşmış, 2 Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzmanlaşmış, 1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında uzmanlaşmış ve 2 sınıf öğretmeni olmak üzere 7 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri

doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin bir kısmında revizyona gidilmiştir. Uygulama süreci ve uzmanların görüşü dikkate alınarak hazırlanan 23 etkinlik 19 etkinliğe düşürülmüştür.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrasında gerçekleşen işlemler açıklanmıştır. Yapılan işlemlerin detaylı bir şekilde açıklanması araştırmanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

3.6.1 Uygulama Öncesi

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla bir deney grubu bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki grup oluşturulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunun birbirleriyle rekabete girme durumunu engellemek için gruplar farklı okullardan seçilmiştir (Kocakaya,2012). Dersler deney grubuyla Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle işlenirken kontrol grubuyla herhangi bir müdahale bulunmaksızın geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Deney grubunun dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 6 haftalık bir süreci kapsamaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce her iki gruba da ön testler uygulanmıştır. Deney grubuyla dersler 4 hafta boyunca oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeliyle işlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders planları “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı kazanımlarına uygun olarak planlanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra her iki gruba da son testler yapılmıştır.

Deney grubuna ön testler yapıldıktan sonra Ters Yüz Sınıf Modelinin ana ögesi olan ödevlerin paylaşıldığı bir dijital ortam tanıtılmış ve ilk ödevlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin tanıtılan dijital ortamda ödevleri açma ve teslim etme konusunda güçlük çektikleri görülmüştür. Hemen platform değişikliği yapılarak ödevlerin iletimi için Whatsapp uygulamasına geçiş yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere hazırlanan metinleri kısmen etkileşimli okumasını sağlayacak Thinglink sitesi de tanıtılmıştır. Ancak veliler ve öğrenciler metni bu siteden takip etme konusunda güçlük çekmişlerdir. Bu sebeple araştırmacı tarafından metinler Word belgesi olarak öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler bu şekilde uygulamaya etkin katılım sağlamıştır.

3.6.2 Uygulama Aşaması

Deney grubunda “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı kazanımları dikkate alınarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve derse karşı motivasyonlarını arttırmak amacıyla

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın ilk uygulama haftası pandemi dolayısıyla uzaktan eğitimle zoom üzerinden yürütülmüştür. 1 Haziran 2021 Salı gününden itibaren Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı genelge çerçevesinde haftada iki gün yüz yüze eğitime geçilmiştir. Bu genelge çerçevesinde sınıflar iki gruba ayrılarak farklı zamanlarda okula gitmektedir. Ancak uygulama sınıfındaki öğretmen bu süreci öğrencilerin bir kısmının yüz yüze sınıf ortamında diğer grubu da zoom aracılığıyla sınıfa dahil ederek derslerini işlemektedir. Bu araştırma kapsamında da aynı şekilde öğrencilerin bir kısmı sınıf ortamında bir kısmı zoom ortamında derse katılım göstermiştir. Araştırmacı derse zoom üzerinden katılmıştır. Bu durumda her iki grup öğrencinin de eğitimden aynı şekilde etkilendiğine inanılmaktadır. Kontrol grubu “Etkin Vatandaşlık” ünitesini deney grubundan önce tamamladığı için bu sürece denk gelmemiştir. Derslerini Zoom üzerinden yürütmüşlerdir. Bu bağlamda hem deney grubu hem de kontrol grubu çalışma konusunu hemen hemen birbirine denk süreçlerde geçirmişlerdir.

Deneysel süreçte yer alan etkinlikler detaylı bir şekilde Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 0.4 Uygulamalar

Konu	Kazanım	Sınıf Dışı Uygulamalar	Süre	Sınıf İçi Uygulamalar	Öğretim Teknolojileri ve Materyaller	Süre
1. Hafta <i>Ben Çocuğum Haklarımla Varım</i>	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	*Okuma *Okuduğun u Anlama Soruları *Çocuk Hakları Oyun	1 hafta	*Sınıf Dışı Uygulamaların değerlendirilmesi *Gizemli Geçit Hakkımı İstiyorum *Çocuk hakları zihin haritası *Hakkımı Tanıtıyorum	*Dijital Hikaye, *Power Point Sunusu, *Padlet uygulaması , *Boya kalemleri	5 ders saati
2. Hafta <i>Sorumluluk Üstleniyor m</i>	SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamında söz ve eylemlerinin sorumluluklarını üstleniyor m x2 oyun uğunu alır.	*Okuma *Okuduğun u Anlama *Sorumluluk k üstleniyor m x2 oyun	1 hafta	*Sınıf Dışı Uygulamaların değerlendirilmesi *Sorumlulukla rımız kavram karikatürünün canlandırılması	Pixton Uygulaması	2 ders saati

3. Hafta	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinliklerle ri önerir.	*Okuma *Okuduğunu anlama *Afiş Hazırlığı	1 hafta	*Sınıf Dışı Uygulamaların değerlendirilmesi *Afiş Yarışması	-	3 ders saati
4. Hafta	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	*Okuma *Okuduğunu anlama *Hikaye Yazma *Bulmaca	1 hafta	*Sınıf Dışı Uygulamaların *Hikaye yarışması	-	3 ders saati

Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin amacı eğitim faaliyetlerini sınıf dışına da taşıyarak öğrencilerin sınıf içerisine geldiklerinde daha anlamlı, verimli ve kaliteli öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Bunun dışında oyunlaştırmayla birlikte öğrencilerin daha motive bir şekilde bu süreçten faydalanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler bu modelin kullanımıyla sınıf içi uygulamalarda süreçte daha aktif kılınır. Bu şekilde öğrencilerin daha kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları açıklayıcı metinler içerdiği için öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektikleri bilinmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin ders sürecinde birebir metni okuma ve anlama çalışmaları yapmaları zaman açısından sınırlamaktadır. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli zaman ve mekan sınırlarını aşarak öğrencilerin birebir öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Söz konusu amaçlar dikkate alınarak uygulama sürecinde kullanılan etkinlikler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1. Hafta:

Sınıf Dışı Uygulamalar

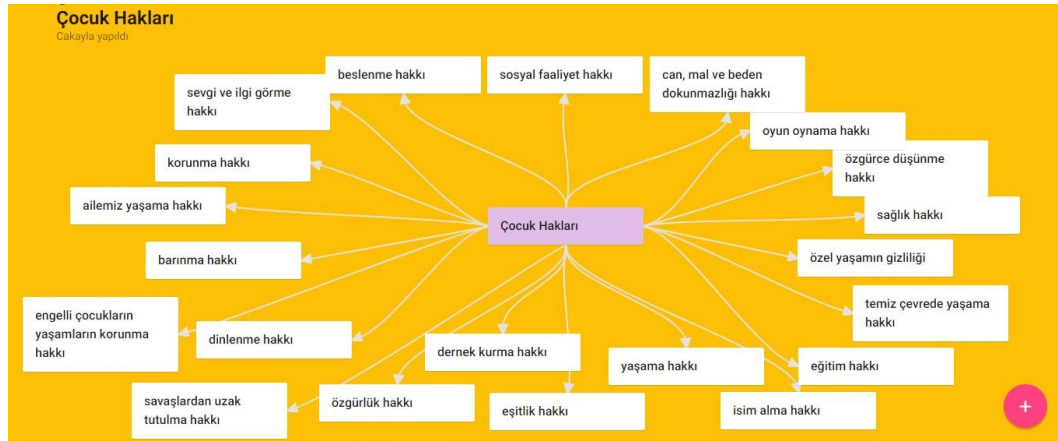
Öğrencilerden sınıf dışı uygulamalar kısmın öncelikli olarak ders kitaplarındaki metinleri okumaları istenir. Öğrenciler okuma işlemini tamamladıktan sonra araştırmacı tarafında oluşturulan okuduğunu anlama sorularını cevaplamaları beklenir. Daha sonra öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem değerlendirmek hem de motivasyonlarını arttırmak amacıyla wordwall sitesinden hazırlanan oyunu oynamaları istenir. Öğrencilerin

cevapları sınıf içi uygulamalara gelmeden değerlendirilir ve gerekli dönütler öğrencilere verilir.

Sınıf İçi Uygulamalar

Gizemli Geçit Oyunu: Araştırmacı tarafından dijital hikaye oluşturulur. Hikaye'nin etkileşimli olmasını sağlamak amacıyla hikaye durdurularak öğrencilerin hikayeye aktif katılımı sağlanır. Hikayede çocuk haklarının olmadığı bir dünya anlatılır. Hikaye'nin içindeki kahramanlardan biri bir geçit bulur. Geçidin diğer tarafında çocuk haklarının bulunduğu Çocuk Cumhuriyeti bulunmaktadır. Öğrencilerden bir çocuk hakkı söyleyip geçide dokunmaları istenir. Çocuk hakkı söyleyen her çocuk diğer dünyaya geçiş yapmaktadır. Bütün öğrenciler Çocuk Cumhuriyetine geçiş yapmaları öğrencilerin çocuk haklarını öğrendiklerini ifade etmektedir. Öğrenciler burada çocuk haklarını öğrendikten sonra geçide dokunarak geri dönerler. Kendi ülkelerinde çocuk haklarını tanıtacakları bir dernek oluştururlar. Öğrencilerle yapılan bilgi alışverişi sonucu derneğe bir isim verilir. Hikaye sonlandırılır.

Çocuk hakları Zihin Haritası: Padlet uygulamasından bir şema açılır. Öğrencilerden beyin fırtınası yapmaları istenir. Yapılan beyin fırtınası sonucu bir zihin haritası oluşturulur. Resim 3.1'de öğrencilerle birlikte hazırlanan çocuk hakları zihin haritasına yer verilmiştir.



Resim 3. 1 1. Hafta Uygulama Örneği

“Hakkımı İstiyorum” Oyunu: Araştırmacı tarafından hazırlanan hikayeler powerpoint sunusuna aktarılır. Öğrencilerden sırayla hikayeleri okumaları istenir. Hikayedeki çocuğun hangi hakkından mahrum kaldığı tüm öğrencilerle tartışma ortamı sağlanarak bulunur.

Bunu biliyor musunuz? Oyunu: Öğrenciler zoom uygulamasında “breakout rooms”

özelliği kullanılarak 3'er kişilik gruplara ayrılır. Çocuk haklarını bilmeyen çocuklara bu hakları öğretmeleri gerektiği söylenir. Öğretme yolları şiir, şarkı, resim, slogan ve afiş olarak belirlenir. Öğretme yolları öğrencilere rastgele dağıtılır. Gruplar 20 dakikalık çalışma sonucunda sunum yapar. Yapılan çalışmalar öğrenciler tarafından puanlanır. Puanlama sonucunda 1. 2. ve 3. seçilir. Bu uygulamayla Oyunlaştırma modelinin mekaniklerinde yer alan yarışmaya, bileşenlerinde yer alan puan unsuruna yer verilmiştir.

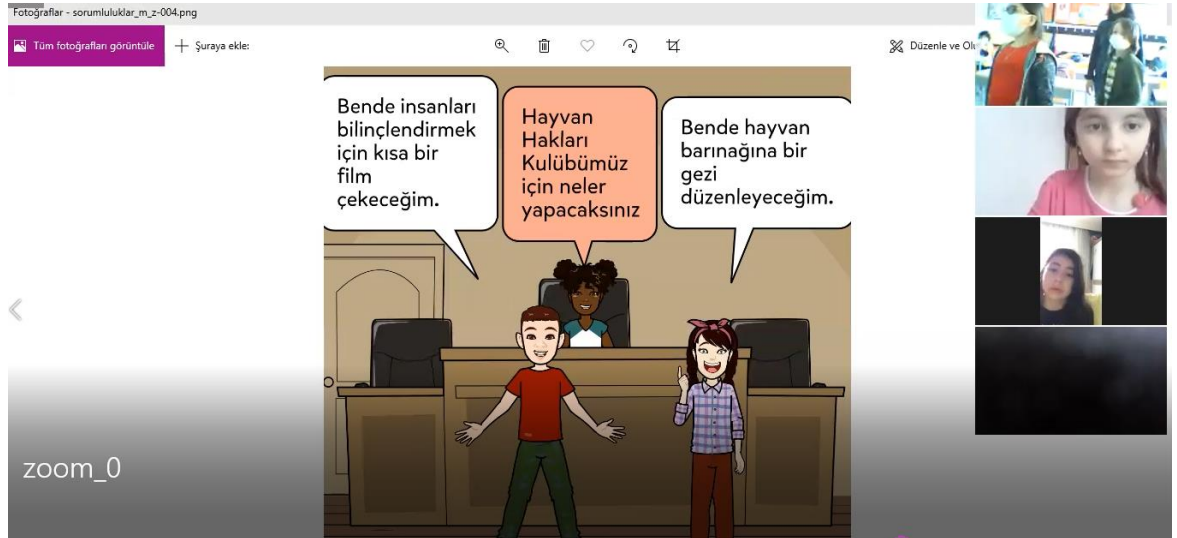
2. Hafta

Sınıf Dışı Uygulamalar

Öğrencilerden ders kitaplarında bulunan konuya ait metni okumaları ve araştırmacı tarafından iletilen okuduğunu anlama sorularını çözmeleri istenir. Daha sonra wordwall sitesinden hazırlanan “Sorumluluklarımız” adlı D/Y oyununu oynar. “Sorumluluklarımı Biliyorum” packman oyunu oynanır. Oyunlaştırma modelinin bileşenleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin oyunlardan aldıkları puanlar doğrultusunda skor tablosu oluşturulur.

Sınıf içi Uygulamalar

Sorumluluk Üstleniyorum kavram karikatürü: Karikatür öğrenciler tarafından canlandırılır. Sonra karikatürler üzerinde tartışmalar gerçekleştirilir. Resim 3.2’de öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırladığı afişi canlandırma görüntüsüne yer verilmiştir.



Resim 3. 2 2. Hafta Uygulama Örneği

3. Hafta

Sınıf Dışı Uygulamalar

Öğrenciler önceki haftalarda olduğu gibi okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarını gerçekleştirir. Öğrencilerin konuya ilişkin afiş hazırlamaları beklenir.

Sınıf İçi Uygulamalar

Afiş yarışması: Öğrenciler sırayla hazırladıkları sosyal etkinlik afişleri sunar. Her sunumun ardından öğrencilere hazırlanmış olan sosyal etkinliğe katılmak isteyip istemediği sorulur. Sonuçlar listelenir. En çok katılımcıyı toplayan sosyal etkinlik afişi yarışmayı kazanır. Bu uygulamayla Oyunlaştırma Modelinin mekanikleri arasında bulunan yarışma ögesine yer verilmiştir. Resim 3.3’de öğrencilerin hazırladığı bir afiş örneğine yer verilmiştir.



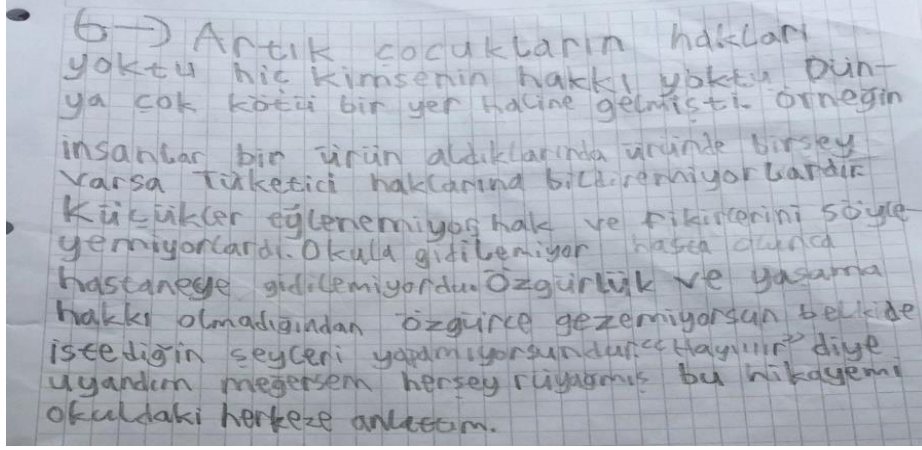
Resim 3. 3 3. Hafta Uygulama Örneği

Sınıf Dışı Uygulamalar

Okuma ve okuduğunu anlama sorularının dışında öğrencilerin derinlemesine anlama becerilerini ölçmek amacıyla “O sabah uyandığımda ülkem artık bağımsız olmadığını öğrendim. Nelerin değiştiğini merak ediyorsunuz değil mi? Gelin anlatayım.” Hikayenin devamını hikaye yazmaları istenir. Wordwall’ da hazırlanan metne ait kelimelerin bulunduğu bulmacayı çözmeleri istenir.

Sınıf İçi Uygulamalar

Hikaye yarışması: Öğrencilerin sınıf dışı uygulamalarda hazırlamış oldukları hikayeler öğrenciler tarafından sunulur. Öğrenciler hikayeleri puanlar. Bir Skor Tablosu oluşturulur. Yarışmanın kazananları belirlenir. Bu şekilde Oyunlaştırma modelinin hem mekanikleri hem de bileşenleri kullanılır. Resim 3.4’de öğrencilerin hazırladığı örnek bir hikayeye yer verilmiştir.



Resim 3. 4 4. Hafta Uygulama Örneği

3.6.3. Uygulama Sonrası

Deney ve kontrol grubuyla yürütülen 4 haftalık çalışma sonunda öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon ölçeği uygulanarak çalışma sonlandırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına yüklenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma için uygun veri analizi yönteminin seçilmesinde araştırmanın örneklem büyüklüğü dikkate alınmıştır. Büyük gruplar üzerinde dağılımın normale yakın olduğu ön görülür ve buna göre parametrik istatistiklerin seçilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü,2020;141). Can (2020;25) araştırmalarda istatistiksel analizler yapılacaksa örneklem grubunun 30 kişinin altında olması durumunda parametrik olmayan testlerin kullanılması önermektedir.

Okuduğunu anlama başarı testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için deney ve kontrol grubundaki verilerin dağılımları incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğu için Shapiro- Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020;42). Okuduğunu anlama başarı testi öntest araştırma verilerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 3.5'de gösterilmektedir.

Tablo 0.5 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Betimsel Analizi

Gruplar	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- Wilks	
						İst.	p.
Kontrol Grubu	Ön Test	15	9.66	-.30	.09	.962	.725
	Son Test	15	11.40	.13	-.48	.964	.769
Deney Grubu	Ön Test	17	7.94	-.10	-.91	.955	.545
	Son Test	17	10.24	.0	-.63	.969	.802

Tablo 3.5'deki veriler Shapiro- Wilks testine göre incelendiğinde hem kontrol grubu hem de deney grubu okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Buna karşın kontrol grubunun ön test verilerine ilişkin çarpıklık (-,30) ve basıklık (.09) değerleri ile kontrol grubunun son test verilerine ilişkin çarpıklık (.13) ve basıklık (-,48) değerlerinde olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test verilerine ilişkin çarpıklık (-,10) ve basıklık (-,91) değerleri ile deney grubu son test çarpıklık (0) ve basıklık (-,63) değerlerini aldı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olduğundan normal dağılım sergilediği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağıldığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerine ait Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon puanlarından elde edilen verilerin betimsel analizi Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 0.6 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Puanlarının Betimsel Analizi

Gruplar	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- Wilks	
						İst.	p.
Kontrol Grubu	Ön Test	15	87.60	0	-.26	.984	.990
	Son Test	15	89.20	.10	.10	.962	.738
Deney Grubu	Ön Test	17	91.60	.19	-.46	.922	.922
	Son Test	17	95.07	-.15	-.19	.951	.951

Tablo 3.6'daki veriler Shapiro- Wilks testine göre incelendiğinde hem kontrol grubu hem de deney grubu okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Kontrol grubunun ön test verilerine ilişkin çarpıklık (0) ve basıklık (-,26) değerleri ile kontrol grubu son test çarpıklık (.10) ve basıklık (.10) değerlerini aldığı görülmektedir. Buna karşın deney grubunun ön test verilerine ilişkin çarpıklık (.19) ve basıklık (-,46) değerleri ile deney grubu son test çarpıklık (-,15) ve basıklık (-,19) değerlerini aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olduğundan normal dağılım sergilediği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının normal dağıldığı görölmektedir.

Örneklem Grubu 30'un altında olduğu için parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Araştırma problemleri doğrultusunda deney grubu ön test ve son test puanları arasında ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında karşılaştırma yapmak için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler doğrultusunda bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde sunulmuştur.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÖABT ve Sosyal Bilgiler Dersi motivasyon ölçeğinden elde edilen ön test puanları betimleyici analiz istatistiklerinden yararlanılarak ortalama, ranj, medyan, mod değerleri hesaplanmış, öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ve en düşük puan belirlenmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı testine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 0.1 ÖABT Ön Test Betimleyici Analiz Sonuçları

Ölçümler	Kontrol Grubu	Deney Grubu
N	15	17
Minimum Puan	0	0
Maximum Puan	89	95
Ranj	89	95
Mod	68	5
Medyan	57	42
Aritmetik Ortalama	50.46	41.76
SS	23.35	28.99

Tablo 4.1’de verilen ÖABT ön testinden elde edilen veriler incelendiğinde kontrol ve deney grubunda alınan en yüksek puanın sırasıyla 89 ve 95 olduğu ve en düşük puanın her iki grupta da 0 olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ortalamalarının beklenen ortalamadan düşük olduğu görülmektedir. Mod, medyan ve aritmetik ortalama incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin SS ve ranjları incelendiğinde ise gruptaki puan dağılımının homojen dağılmadığı görülmektedir. Bu

veriler doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonlarına ilişkin betimleyici istatistiksel analizleri Tablo 9’da detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 0.2 Sosyal Bilgiler Dersi Ön Motivasyon Betimleyici Analiz Sonuçlar

Ölçümler	Kontrol Grubu	Deney Grubu
N	15	17
Aritmetik Ortalama	87,60	91,23
Standart Sapma	10,35	11,62
Minimum Puan	68	76
Maximum Puan	106	115
Ranj	38	39
Mod	88	82
Medyan	88	89

Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeğinden en fazla 115 en az 23 puan alınabilmektedir. Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde en yüksek puanın sırayla 106 ve 115 olduğu en düşük puanın sırayla 68 ve 76 olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ortalamalarının beklenen ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir Kontrol ve deney ve grubundaki öğrencilerin mod, medyan ve ortalamaları incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerin sağa çarpık dağılım gösterdiği kontrol grubunun ise normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Standart sapma ve ranj değerleri incelendiğinde ise grupların homojen dağıldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt problemi “kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde okuduğunu

anlama becerileri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.3’de verilmektedir.

Tablo 0.3 OABT Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	18,13	272	103,00	.354
Deney	17	15,06	256		

Tablo 4.3’de ki veriler incelendiğinde sıra ortalamaları dikkate alındığında ise kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin OABT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U= 103.00$, $p>.05$). Elde edilen bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Akyol’un (2019) belirlediği rubriğe göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri endişe düzeyindedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.4’de verilmektedir.

Tablo 0.4 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Öntest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	15,33	230	110,00	.508
Deney	17	17,53	298		

Tablo 4.4’de ki veriler incelendiğinde öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyon ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U= 110$, $p>.05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda kontrol ve deney grubundaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemi doğrultusunda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ait çalışma öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular Tablo 4.5’de detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 0.5 Kontrol Grubu OABT Öntest ve Son Test Analiz Sonuçları

Öntest- son test	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3,67	11,00	-1,685	.092
Pozitif Sıra	7	6,29	44,00		
Eşit	5				

Tablo 4.5’de ki veriler incelendiğinde fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde öğrencilerin son test puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artış anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemlerle işledikleri sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerileri deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.685$, $p>.05$). Bu bulgular doğrultusunda çalışmaya katılan öğrencilerde geleneksel yöntemlerle derslerin işlenmesinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonları ilişkin bulgular Tablo 4.6’da detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 0.6 Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Öntest ve Son Test Analiz Sonuçları

Öntest- son test	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	8,30	41,50	-1,053	.292
Pozitif Sıra	10	7,85	78,50		
Eşit	0				

Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde sıra ortalamaları ve toplamı incelendiğinde son test puanlarında pozitif yönde artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemlerle işledikleri sosyal bilgiler dersinde motivasyonları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.053$, $p>.05$).. Ancak bu artış öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Elde edilen veriler

doğrultusunda geleneksel yöntemlerle sosyal bilgiler dersinin işlenmesi çalışmaya katılan öğrencilerin motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmamaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. Alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen alt problem doğrultusunda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerilerine ilişkin analiz sonuçları detaylı bir şekilde Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Tablo 0.7 Deney Grubu OABT Öntest ve Sontest Analiz Sonuçları

Öntest- Sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,17	12,50	-2,095	.036
Pozitif Sıra	9	7,28	65,50		
Eşit	5				

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde sıra ortalamaları ve toplamaları incelendiğinde gözlenen farkın pozitif sıralar yanı son test puanları yönünde olduğu görülmektedir. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde bulunan deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($z = -2.095$, $p < .05$). Bu bulgular doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonları ilişkin bulgular Tablo 4.8’ de detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 0.8 Deney Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonları Öntest ve Sontest Analiz Sonuçları

Öntest- sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7,43	52,00	-.828	.408
Pozitif Sıra	9	9,33	84,00		
Eşit	1				

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde puanların sıra ortalamaları ve toplamı dikkate alındığında son test puanların artış olduğu görülmektedir. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde bulunan deney grubu öğrencilerinin deney öncesi

ve sonrası motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($z = -.828$, $p > .05$). Son test puanlarındaki artış anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu veriler doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. Alt problemi “Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin çalışma sonrasında okuduğunu anlama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemi doğrultusunda Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubundaki öğrencilerin çalışma sonrasında okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.9’ da verilmektedir.

Tablo 0.9 OABT Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	17,03	255	119,500	.762
Deney	17	16,03	272		

Tablo 4.9’deki veriler incelendiğinde 4 haftalık deneysel süreç sonunda, deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($u = 119.500$, $p > .05$). Bu bulgu Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin deneysel süreç sonunda Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.10’da verilmektedir.

Tablo 0.10 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Sontest Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	14,57	218,50	98,500	.273
Deney	17	18,21	309,50		

Tablo 4.10’deki veriler incelendiğinde 4 haftalık deneysel süreç sonunda, deney

grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($u=98.500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları ve toplamı incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu bulgular doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi motivasyonlarına üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlar doğrultusunda tartışmalar ile öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamaya ve derse yönelik motivasyona etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada deneysel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde bulunan Atatürk İlkokulu ve Gazi İlkokulunda 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama amacıyla okuduğunu anlama başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve motivasyonlarına ilişkin analizler yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda, öntestlerden elde edilen veriler doğrultusunda hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, Akyol'un (2019) puanlama rubriğine göre endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ön testlerden elde edilen motivasyon düzeyleri incelendiğinde ise deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre betimsel veriler doğrultusunda motivasyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda, Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle sosyal bilgiler dersinin yürütüldüğü öğrencilerin OABT öntest ve sontest sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli kullanılarak okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Huang ve Hong (2015) lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli ölçüde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hasanudin ve Fitriani (2018), Endonezya dilinde okuma becerilerinin öğretiminde Screencast-O-Matic uygulamaları ile ters yüz sınıf modelinin kullanılmasının öğrencilerin okuma becerilerinde etkili olduğunu ifade

etmişlerdir. Sin ve Siahpoosh (2020) çalışmalarında ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlamaya etkisine ilişkin birçok çalışma bulunurken Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlamaya etkisine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ile geleneksel Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin paralel olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeliyle sosyal bilgiler dersinin yürütüldüğü öğrencilerin öntest ve sontest motivasyon puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nin, Gómez-Carrasco, Monteagudo-Fernández, Moreno-Vera ve Sainz-Gómez (2019), yüksekokul öğrencilerinin motivasyonlarını arttırdığını, Huang, Hew, ve Warning (2018), çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin motivasyona olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Zainuddin (2018), Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin ortaokul öğrencilerinin motivasyonu olumlu yönde etkilediğini, Durrani ve Kamal (2021), farklı bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencileriyle yürüttüğü harmanlanmış öğrenme yöntemleri ve oyunlaştırma modelini birlikte kullandığı çalışmasında öğrencilerin motivasyonunda artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hasan, Kanbul ve Özdamlı (2018), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü oyunlaştırma destekli ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artış elde etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde yapılan bu çalışmayla sonuçların benzerlik göstermediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin motivasyon üzerinde anlamlı farklılığa ulaşan çalışmaların yanı sıra anlamlı farklılığa ulaşmayan çalışmalarda bulunmaktadır. Pehlivan (2020), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında oyunlaştırma destekli Ters Yüz Sınıf Modelinin motivasyona etkisini incelemiştir. Ancak kontrol grubu ve deney grubunda anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Aynı şekilde Şahin (2021), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında modelin motivasyon üzerinde anlamlı bir etki bırakmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taşkın (2020), oyunlaştırmanın ters yüz öğrenme ortamına entegre ettiği önlisans öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada motivasyonda anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğrenciler alıştıkları pasif dinleme rolünden aktif öğrenme rolüne geçtikleri için yeni olan bu modele direnme

eğiliminde oldukları görülmektedir (Chen, Wang, Kinshuk & Chen, 2014). Ters Yüz Sınıf modelinin olası dezavantajlarından birinin de öğrencilerdeki olası motivasyon eksikliği ve öğrenme sorumluluğunu almaya alışkın olmamaları da göz önünde bulundurulmalıdır (Süleymanoğlu Kürüm ve Akdemir, 2021). Diğer çalışmalar incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin öğretim seviyesinin bu çalışmayla benzerlik göstermediği görülmektedir. Bu durumun çalışmaların sonuçlarının farklılık göstermesine sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin teknolojik donanımlarının da farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulduğunda benzer sonuçlara ulaşılamaması olağandır. Yapılan bu çalışmanın pandemi sürecinde yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli'nin çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonu yeterince desteklemediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu doğrultuda geleneksel yöntemlerle sosyal bilgiler dersinin işlenmesi araştırmaya katılan öğrenciler üzerinde okuduğunu anlama becerisi ve motivasyon üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır.

Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlama ve derse yönelik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Okuduğunu anlama becerisi deney grubu içerisinde anlamlı farklılık oluştururken kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Hashemifardnia, Namaziandost, ve Shafiee (2018), ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerle birlikte yürüttükleri çalışmada TYES modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında da anlamlı farklılık bulmuşlardır. Yapılan çalışma incelendiğinde bu çalışmayla farklı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir.

Sonuç olarak; Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin, ilkökul sosyal bilgiler dersinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağlarken, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde modelin akademik başarı, okuduğunu anlama gibi bilişsel davranışları; motivasyon, tutum ve algı gibi duyuşsal becerileri desteklemeye göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Özellikle pandemi sürecinde yüz yüze eğitimden, uzaktan eğitime geçilmesiyle öğrencilerin hem uzaktan eğitim sürecine hem de yeni bir modele adapte olmalarının çalışmaların istendik

yönde sonuç vermesini engellediği şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğrencilerinin ekran başında dikkatlerini toplama sürelerini de göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi ortamlarda yürütülen derslere karşı motivasyon düzeylerinde artış olmaması olası sonuçlardan biridir. Okuduğunu anlama becerisi ise deney grubu içerisinde anlamlı bir farklılık yaratırken gruplar arası sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

5.2.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler ve ileride yapılacak olan çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama öntest sonuçları göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama becerilerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında okuduğunu anlama becerisine eğilim göstermesi önerilmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin model konusunda gerekli donanıma sahip olabileceği hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

5.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Öneriler

Araştırma sonucunda diğer araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışma pandemi sürecinde uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda yüz yüze eğitimle gerçekleştirmeleri önerilmektedir.
2. Bu çalışmada Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanıldığı sınıf deney grubu geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalar için Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin etkisini daha iyi görebilmek adına deney gruplarının arasına Ters Yüz Sınıf Modelinin de eklenmesi önerilmektedir.
3. Bu çalışmada sadece nicel verilerden yararlanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda daha derin sonuçlar elde etmek adına nitel verilere de başvurulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abaeian, H., & Samadi, L. (2016). The effect of flipped classroom on Iranian EFL learners' L2 reading comprehension: Focusing on different proficiency levels. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(6), 295-304.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- 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.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.
- Akdeniz, E.,(2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi.*, Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, E. ve Kızıllöz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 515-543
- Alexander, A.P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. ve Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Ali, M. M., Yasmin, T., & Khizar, N. U. (2021). The Application of Flipped Classroom Approach on the Academic Performance of Pakistani ESL Learners. *practice*, 1, 1.
- Alsancak Sırakaya, D. (2020). Harmanlanmış Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları. E. Kılıç Çakmak ve Karataş, S. (Ed.). *Çevrimiçi Öğrenme: Farklı Bakış Açılıarı içinde* (227-243 ss). Ankara: Pegem Akademi.
- Alsancak Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Ters yüz sınıf modelinde bireysel

- özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, ve A. İşman, (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları 2017, (s. 725-754). Ankara: TOJET. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2017_Bolum38_725-754_TersyuzSiniflar.pdf adresinden 13.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Alvermann, D., & Earle, J. (2003). Comprehension instruction. *Rethinking reading comprehension*, 12-30.
- Antoni, N. (2010). Exploring EFL teachers' strategies in teaching reading comprehension. *Jurnal penelitian pendidikan*, 11(2), 39-51.
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Aşıksoy, G. The effects of the gamified flipped classroom environment (GFCE) on students' motivation, learning achievements and perception in a physics course. *Qual Quant* 52, 129–145 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0597-1>
- Avcı, G. (2019). Sınıf Dışı eğitimin İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum, Başarı ve Hatırd Tutma Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2016). Flipping the drawbacks of flipped classroom: Effective tools and recommendations. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 33-40.
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Baker, J. W. (2000). The" classroom flip. *Using web course management tools to become the guide by the side*. http://classroomflip.com/files/baker_2000_06_23_classroom_flip_CCCU.pdf adresinden 17/07/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları/Elementary 8th Grade Students' Attitudes Towards Reading Habits. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299.
- Balcı, A. (2021). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çıkarımsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. (2019). PISA ve TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama. Çepni, Ç. [Editör] ,Okuma Okuryazarlığı. (ss. 282-334). Pegem Akademi, Ankara.
- Bayburtlu, B. (2011). Webquest öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeylerine etkisi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Baydas, O., ve Cicek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: a scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1580609>
- Beck, I. L., & Mckeown, M. G. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68(6), 482-490.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education*, 32(2), 105-113.
- Bilgen, Ö. B., ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Boonchaiyo, Hoxsuwan & Seechaliao (2019). *Published in Journal of Education, Mahasarakham University*. 13(1), 38-52.
- Boyle-Baise, M., Hsu, M. C., Johnson, S., Serriere, S. C., & Stewart, D. (2008). Putting reading first: Teaching social studies in elementary classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 233-255.
- Bozkurt, A., ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, 14, 147-156.
- Bulgren, J., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher

- order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 121–133, <http://dx.doi.org/10.1177/00222194070400020301>.
- Bursa, S.(2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi* (5. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Chen, C. M., Li, M. C., & Chen, T. C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 144, 103697.doi:10.1016/j.compedu.2019.103697
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Chow, S. J., & Yong, B. C. S. (2013). Secondary school students' motivation and achievement in combined science. *Online Submission*, 3(4), 213-228.
- Ciardiello, A. V. (2002). Helping adolescents understand cause/effect text structure in social studies. *The Social Studies*, 93(1), 31-36.
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). *Personality Based Gamification – Educational Gamification for Extroverts and Introverts*. Proceedings of the 9th Chais Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era, Israel.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, E., ve Yaman, S. (2018). Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Fen Başarısı ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1).
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına

- hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Demirkaya, H. (2013) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ders Kitabı. Sever, R.& Koçoğlu, E. (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde (89,103 ss). Ankara: Pegem Akademi
- Deterding, s., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L., (2011) From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, Tampere, Finland*, 9-15
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in nongaming contexts. *Proc. CHI EA '11*, ACM Press, 2425-2428, ACM 978-1-4503-0268-5/11/05.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205– 242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin Akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Durrani, U. K., & Kamal, M. M. (2021). Application of ARCS Model for a Blended Teaching Methodologies: A Study of Students' Motivation amid the COVID-19. *EAI Endorsed Transactions on e-Learning*, 7(21), e2.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Duscher, R. (1975). How to help social science students read better. *The Social Studies*, 66(6), 258-261.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at csun. *TechTrends*, 57(6), 14– 27. doi:10.1007/s11528-013-0698-1
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/4, Fall 2012, p.1711- 1726, Ankara.

- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, A., Karataş H. (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33 (4), 868-887
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi [Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(3), 2051-2057.
- Erkan, A. G. (1999). Dört temel dil becerisi üzerine. *Dil Dergisi*, 76, 50-63.
- Fan, W. & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Ferenstein, G. (2010). How social gaming is improving education. Erişim tarihi: 13.06.2014. <http://mashable.com/2010/02/07/social-gaming-education>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P TM . Erişim adresi: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf. 16.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fordham, N. W., Wellman, D., & Sandmann, A. (2002). Taming the Text: Engaging and Supporting Students in Social Studies Readings. *The Social Studies*, 93(4), 149–158.
- Franqueira, V. N., & Tunnicliffe, P. (2015). To flip or not to flip: A critical interpretive synthesis of flipped teaching. In *Smart Education and Smart e-Learning* (pp. 57-67). Springer, Cham.
- Fulton, K. P. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210–225, <http://dx.doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Girmen, P., & Kaya, M. F. (2019). Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games. *International Journal of Instruction*, 12(1), 555-572.

- Goldman, S.R., & Rakestraw, J.A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. 3, 311–335. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., & Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299.
- Göğebakan Yıldız, D., Kıyıcı, G., ve 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. & Kan, A. Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2) , 0-0 .
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (p. 403–422).
- Gülbahar, Y., Avcı, Ü., & Kalaycı, E. (2012). Yapararak Öğrenme:“Hedefe Dayalı Senaryo Yaklaşımı”Uygulamasına Bir Örnek. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Güneş, F. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2019). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi,
- Güneş, F.(2021). Anlama Öğretimi. Pegem Akademi: Ankara
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2021). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven Demir, E. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Uygulamaların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Planlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekî gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. [Çevrimiçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/guven.htm>] Erişim tarihi: 17.09.2011.
- Hamari, J. Transforming Homo Economicus into Homo Ludens: A Field Experiment on Gamification in a Utilitarian Peer-To-Peer Trading Service. *Electron. Commer. Res. Appl.* 2013, 12, 236–245. [CrossRef]
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning

- model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303. doi:10.1016/j.chb.2016.01.031
- Hartman, D., Akyol, H., & Baş., (2021). Anlama Stratejileri: Dijital Etkinlikler ile Dört Temel Dil Becerisi. Pegem Akademi: Ankara
- Hasanudin, C., & Fitrianiingsih, A. (2018). Flipped classroom using screencast-o-matic apps in teaching reading skill in Indonesian language. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2, 16-151.
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Shafiee, S. (2018). The effect of implementing flipped classrooms on Iranian junior high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 665-673.
- Hoge, J., Nickell, P. and Zhao, Y. (2002). What elementary students say about social studies. Paper presented at the annual meeting of the National Council for Social Studies, Phoenix, AZ, November 23
- Horizon Report (2013). 2013 Higher Education Edition. Erişim tarihi: 03.11.2014. <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>
- Huang, B., Hew, K. F., & Warning, P. (2018, January). Engaging learners in a flipped information science course with gamification: A quasi-experimental study. In *International Conference on Technology in Education* (pp. 130-141). Springer, Singapore
- 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.
- Hunicke, R., Leblanc, M. and Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In *Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, Nineteenth National Conference of Artificial Intelligence*, p. 1, AAAI, San Jose,

USA.

- Huotari, K.; Hamari, J. Defining gamification: A service marketing perspective. In Proceedings of the 16th International Academic MindTreck Conference, Tampere, Finland, 3–5 October 2012; pp. 17–22
- Hwang, G. J. and P. H. Wu. 2012. ‘Advancements and trends in digital game-based learning research: a review of publications in selected journals from 2001 to 2010’. *British Journal of Educational Technology* 43/1: E6–E10.
- Jia, C., Hew, K. F., Bai, S., & Huang, W. (2020). Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid-19 pandemic: Student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-21
- Jóhannsdóttir, T. (2018). Creating a school that matters: Networking for school-community development. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 297-314.
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., Mirriahi, N.: Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *Internet High. Educ.* 33, 74–85 (2017). doi:[10.1016/j.iheduc.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001)
- Kapp, K. M. (2012). *Gamification: Learning and instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Karaçay, B. (2011), Okuyan beyin, *Bilim ve Teknik*, Eylül 2011,20-26
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2).
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Karimi, M., & Hamzavi, R. (2017). The Effect of Flipped Model of Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension: Learners' Attitudes in Focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 95-103.
- Kartal, A. (2017), GEMS Tabanlı etkinliklerin İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning:

- Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The reading teacher*, 61(2), 134-144.
- Kim, B. (2015). Game mechanics, dynamics, and aesthetics. *Library Technology Reports*, 51(2), 17-19.
- Kim, B., Park, H., & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using metacognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education*, 52(4), 800- 810.
- Kim, J. T. ve Lee, W. H. (2013). Dynamical model for gamification of learning (DMGL). *Multimedia Tools and Applications*, 74, 8483- 8493.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50. doi:10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- Kirsch, I., Scoboria, A., & Moore, T. J. (2002). Antidepressants and placebos: Secrets, revelations, and unanswered questions.
- Kirvan, R., Rakes, C. R., & Zamora, R. (2015). Flipping an Algebra Classroom: Analyzing, Modeling, and Solving Systems of Linear Equations. *Computers in the Schools*, 32(3-4), 201-223. doi: 10.1080/07380569.2015.1093902
- Kocaağa, B. (2017). *Oyunlaştırma İlkeleri Temelinde Bir Çevrimiçi Oyunlaştırma Platformunun Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Olarak Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.
- Lee, J.J. & Hoadley, C.M. Leveraging identity to make learning fun: Possible selves and experiential learning in massively multiplayer online games (MMOGs). *Innov. J. Online Educ.* 2007, 3, 5.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.

- Liu, M. (2020). Flipped for Critical Thinking: Evaluating the Effectiveness of a Novel Teaching Approach in Postgraduate Law Modules. In *Education Applications & Development V* (pp. 181-191). inScience Press.
- Liu, S., Zhang, H., Ye, Z., & Wu, G. (2020). Online blending learning model of school-enterprise cooperation and course certificate integration during the COVID-19 epidemic. *Science*, 8(2), 66-70. doi: 10.11648/j.sjedu.20200802.16
- Locher, F. M., & Pfof, M. (2019). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*. doi:10.1111/1467-9817.12289
- Maguth, BM, List, J. ve Wunderle, M. (2015). Video Oyunları ile Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Sosyal Bilimler*, 106 , 32 - 36.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. and a Bit More, 2nd ed. (self-published on Amazon Digital Services, 2013), Kindle edition, Loc 1119 of 1798.
- Massey, D. D., & Heafner, T. L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 26-40.
- Matsumoto, T. (2012). Possibility of e-Learning by Using Gamification. *Japanese Society for Information and Systems in Education*, 27, 35-40.
- Matsumoto, T. (2016). The flipped classroom experience of gamified. *Creative Education*, 7(10), 1475.
- Maureen McLaughlin (2012). *Reading Comprehension: What Every Teacher Needs to Know*. , 65(7), 432–440. doi:10.1002/trtr.01064
- Mayasari, A., Pudjobroto, H., & Wahyuni, D. S. (2014). Improving student's reading comprehension through question-answer relationships. *English Education*, 2(2).
- Mazur, E. (2009, November 12). Confessions of a Converted Lecturer. Retrieved from YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=WwslBPj8GgI>
- McDonald, K., & Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: part 1. benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44(10), 437–438. doi:10.3928/00220124-20130925-19
- McLaughlin, J. E., Gharkholonarehe, N. & Esserman, D.A., (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic medicine*, 89(2), 236-243.
- Melati, H. B., Abdulkarim, A., Winarti, M., (2018). The Implementation of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Model Through Mind Mapping Method

- to Improve Students' Participation in Social Studies Teaching. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 3(2), 142-148.
- Miller, G. A. (2012,). Five best practices for the flipped classroom. Erişim adresi: <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used?. *Distance learning*, 9(3), 85-87.
- Mitsiou, D. (2019). The flipped classroom learning model as a means for acquiring the 21st century skills. *Journal of Contemporary Education Theory & Research (JCETR)*, 3(2), 16-23
- Moffett, J., & Mill, A. (2014). *Evaluation of the flipped classroom approach in a veterinary professional skills course. Advances in Medical Education and Practice*, 415. doi:10.2147/amep.s70160
- Mohanty, A., & Parida, D. (2016). Exploring the Efficacy & Suitability of Flipped Classroom instruction at school level in India: A pilot Study. *Creative Education*, 7(5), 768-776.
- Molina, J.J., Ortiz, A., Agreda, M., 2017. Analisis de la integracion de procesos gamificados en Educacion Primaria. In: Ruiz-Palmero, J., Sanchez-Rodríguez, J., Sanchez-Rodriguez, j. (Eds.), *Innovacion docente y uso de las TIC en educiton*. Malaga: Universidad de Malaga (UMA), pp. 12–13. Retrieved from. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo/46224871>.
- Moore, M.G.: *Theoretical Principles of Distance Education*, chap. Theory of Transactional Distance, pp. 22–38. Routledge, New York, NY (1993)
- Moreno-Guerrero, A. J., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J. A., & López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(68)
- Myers, M. P., & Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material. *The Social Studies*, 96(1), 18-23.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Nelson-Herber, J. 1986. Expanding and refining vocabulary in content areas. *Journal of Reading* 29: 626-33.
- Ocak, G. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleri. G. Ocak (Ed.), *Yöntem ve teknikler içinde* (s. 253- 358). Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 521-561
- Overmyer, J. (2012). Flipped classrooms 101. *Principal*, 92(1), 46-47
- Ozensoy, A. U. (2021). The Effect of Critical Reading Skill on Academic Success in Social Studies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 319-337.
- Özaydınlık, B. K. & Aykaç, N. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Özbay, Ö., & Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Özkal, N., Güngör, A. G. A., & Çetingöz, A. G. D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 600-615.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287
- Parker, W.C. (2018). İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Eğitimi (Öztürk, T., ed. Zayimoğlu Öztürk, F. & Demir, S.B.) Ankara: Pegem Akademi.
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2)
- Pehlivan, F, Arabacıoğlu, T. (2020). Sosyal Bilimler Alanında Yapılmış Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 894-911. DOI: 10.17679/inuefd.686077
- Pehlivan, F. (2020). Dönüştürülmüş Sınıflarda Oyunlaştırmanın Matematik Başarısına, Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine Olan Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Pellegrino, A., & Russell, W. (2008). Constructing meaning from historical content: A

- research study. *Journal of Social Studies Research*, 32(2), 3-15.
- PIRLS, 2001. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch01.pdf
- Pingel, F.(2003). *Ders Kitaplarının araştırma ve düzeltme rehberi*(UNESCO). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ponce, H. R., López, M. J., & Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59(4), 1170-1183.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roberts, K. L., & Brugar, K. A. (2021). Using verbal protocol to examine construction of meaning from social studies texts. *The Journal of Social Studies Research*
- Russell, William B. (2010). *Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers' Instructional Methods and Practices*. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65–72. doi:10.1080/01626620.2010.10463543
- Sailer, M., & Sailer, M. (2020). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. *British Journal of Educational Technology*.
- Saritepeci, M., & Çakır, H. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 115-129.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and instruction*, 13(2), 141-156.
- Schug, M. C., R. D. Western, and L. G. Enochs. 1997. Why do social studies teachers use textbooks: The answer may lie in economic theory. *Social Education*. 6: 97-101.
- Seaborn, K., & Fels, D.I.(2015). Gamificationin theory and action: A survey. *International Journal of Human- Computer Studies*,74, 14-31.
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Sin, S. L., & Siahpoosh, H. (2020). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Arabic Language, Literature & Culture*, 5(2), 14.
- Smith, J. P. (2015). *The efficacy of a flipped learning classroom* (Doctoral dissertation,

McKendree University).

- Solmaz, E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal Bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*,
- Stole, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 103861
- Stöhr, C., Demazière, C., & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, 147, 103789.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193. doi:10.1007/s10984-012-9108-4
- Sulak, S. E., & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 8(2), 393-407.
- Sulong, A., Ibrahim, A. B., Abas, A., & Bakar, A. Z. A. (2021). Incorporating gamification in a flipped classroom approach: A review of literature. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 14, 22-32.
- Şahin, İ. (2021). Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tae Matsumoto (2016) The Flipped Classroom Experience of Gamified. *Creative Education*, **07**, 1475-1479. doi: [10.4236/ce.2016.710152](https://doi.org/10.4236/ce.2016.710152)
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Taşkın, N. (2020). *Oyunlaştırmanın Ters Yüz Öğrenme Ortamında Öğrenim Gören Öğrencilerin Motivasyonuna, Katılımına ve Akademik Başarısına Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşkın, N. ve E. Kılıç Çakmak (2020). Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Oyunlaştırma Uygulamaları. E. Kılıç Çakmak ve Karataş, S. (Ed.). Çevrimiçi Öğrenme: Farklı Bakış Açıları içinde (249-269 ss). Ankara: Pegem Akademi
- Tétreault, P. L. (2006). The flipped classroom: cultivating student engagement (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/1828/5086>
- Tong, T.(2014), *Exploring the Flipped Classroom in a Hong Kong Secondary School.* Master Thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong
- Tosun, Z. (2020). The Influence Of Conventional And Distance Flipped Instruction On EFL Learners' Self-Regulation Skills And Anxiety While Teaching Speaking Skills. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- 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 (IJICTE)*, 11(2), 32-40.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10)
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2).
- Yazán Guamán, A. M. (2021). *Flipped classroom and the writing skill* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-

- Carrera de Idiomas).
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yılmaz, B. (2012). Okumanın Nörobiyolojisi, *Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji*, 1296
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. Sınıf akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.
- Yousefzadeh, M., & Salimi, A. (2015). The Effect of Flipped Learning (Revised Learning) on Iranian Students' Learning Outcomes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(5), 209-213.
- Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & education*, 126, 75-88.
- Zainuddin, Z. (2020). Exploring the impact of gamified flipped classroom instruction on secondary school students' disaster education. *HKU Theses Online (HKUTO)*
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The social studies*, 96(5), 216-221.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media Inc.
- Zing, Y. (2019). Eğitsel Oyunlara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlkokul Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlığa ilişkin Algı ve Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zou, D. (2020). İlköğretim için oyunlaştırılmış çevrilmiş EFL sınıfı: Öğrenci ve öğretmen algıları. *Journal of Computers in Education*, 1-16.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). *Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. Theory Into Practice*, 30(3), 211–217. doi:10.1080/00405849109543502

EKLER

Ek 1 Etik Kurul İzni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2100032712
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi

14.04.2021

Protokol No:	2021-SBB-0183
Araştırmanın Başlığı:	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğumu Anlama ve Motivasyona Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Ayla ŞENGÜN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	29.03.2021
Karar Tarihi:	07.04.2021
Toplantı No:	5

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 07.04.2021 tarihli ve 5 numaralı toplantıda 2021-SBB-0183 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Veysel GENÇİL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İlknur DOLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ
Üye

Prof. Dr. Aslı YAZICI
Kurul Başkanı

Ek 2 MEB İzni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-24493737
Konu : Araştırma İzni (Ayla ŞENGÜN)

21.04.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge.
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 18.03.2021 tarihli ve 22611659 sayılı Olur.
c) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12.04.2021 tarihli ve 2100033064 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın ilgi (c) yazısı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 13579127252 T.C. kimlik numaralı Ayla ŞENGÜN'ün, "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlama ve Motivasyona Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı Atatürk İlkokulu, Gazi İlkokulu, Geriş İlkokulu, Akçalı İlkokulu ve Gürgeçpınarı İlkokulu 4.Sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulama isteği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzni, ilgi (a) 2020/2 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu tez çalışmasına veri sağlamak için ilgi (c) yazı ekindeki takvim doğrultusunda Müdürlüğümüze bağlı; Atatürk İlkokulu, Gazi İlkokulu, Geriş İlkokulu, Akçalı İlkokulu ve Gürgeçpınarı İlkokulu 4.Sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını eğitim öğretimi aksatmadan uygulayabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

İsa KIRAL
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Oğuzhan ACAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Eklr:

- 1- İlgi (c) yazı ve ekleri (40 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Adres : Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bilgi Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meh-abys>

Tel/Fax No : 0 (378) 227 66 00

E-Posta : meb@meb.gov.tr

Kayıt Adresi : meh.gov.tr

İnternet Adresi : <http://bartin.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Ar-Ge Birimi

Derece : Teknoloji

Faks: 1782271096

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.meb.gov.tr/meh-abys> adresinden 9651-6551-3518-Bc73-4ec8 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3 Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuma Metni

FINLANDIYA

Başkenti Helsinki (Görsel 7.1) olan Finlandiya, İskandinavya Yarımadası'nda yer alan 5,5 milyon nüfuslu bir Avrupa ülkesidir. Komşuları doğuda Rusya, kuzeyde Norveç, batıda İsveç ve güneyde Estonya'dır. Finlandiya'da irili ufaklı 180 bin göl, 188 bin civarında da ada vardır. Bu nedenle Finliler ülkelerine "bataklık arazi" anlamına gelen Suomi, kendilerine de Suom adını vermişlerdir.

Finlandiyalıların dili olan Fince, Türkçenin de dâhil olduğu Ural-Altay dil grubunda yer alır. Bu nedenle dil bilgisi kuralları Türkçe ile benzerlikler gösterir.

Finlandiya'da ormanlar geniş yer tutar. Öyle ki ülke topraklarının üçte ikisi ormanlarla kaplıdır. Ormancılık Finlandiyalıların en önemli geçim kaynaklarından biridir.



Görsel 7.1: Helsinki'den bir görünüm

Finlandiya kış mevsiminde genellikle karanlık bir ülke görünümündedir. Güneş sabahın geç saatlerinde doğar, öğleden sonra da hemen batar. Kışları Kuzey Finlandiya'da hava, ülkenin güneyine göre daha karanlık olur. En kuzey yörelerinde haftalarca güneş doğmaz.

Finlandiya'da yazın sıcaklık 10 dereceye kadar yükselirken kışın -30 dereceye kadar düşer. Bu nedenle Finlandiyalılar kendilerini kardan ve soğuktan koruyacak giysileri tercih ederler. Giysilerinin üzerilerine ise genellikle ren geyiği desenleri işlerler.

Ren geyiği bonfilesi, ayı bifteği ve balık Finlandiyalıların en sevdiği yiyeceklerdir. Geyik eti, halkın millî yemeği sayılır. Çavdar ekmeği ve haşlanmış patates de Finlandiya mutfağının vazgeçilmez gıdaları arasındadır. Esmer renkli çavdar ekmeğinin içine et konularak yapılan "kalakukko" ülkenin meşhur yemeklerindendir. Finlandiyalıların sabah kahvaltılarındaki tercihi ise sütle kaynatılan yulaf ezmesine reçel katılarak hazırlanan "porridge"dir.

Finlandiya'nın kuzey bölgeleri karlarla kaplıdır. Bu bölgelerde ulaşım kar motosikletleri ve kızaklarla sağlanır. Kızakları genellikle huskey (haski) cinsi köpekler çeker. Huskeyler dondurucu soğukta koşmaktan çok hoşlanırlar.

Finlandiyalılar ailelerine bağlı, misafirperver, sorumluluk sahibi, güvenilir ve dürüst insanlardır. Bu ülke insanların başlıca hobileri avlanmak, kuş gözlemi yapmak ve kanoya binmektir. Ormanda yürüyüşe çıkmak; çilek, mantar ve böğürtlen toplamak da oldukça yaygındır. Finlandiyalıların en sevdikleri dinlenme şekli "sauna" denilen hamama girmektir. Finlandiya'da neredeyse her ailenin evinde bir sauna vardır.

Finlandiya son yıllarda eğitim alanında uyguladığı kendine özgü yöntemlerle adından söz ettiren bir ülke hâline gelmiştir. Fin eğitimindeki en ilgi çekici uygulamalardan biri çocukların ineklere ve köpeklere kitap okumasıdır. Çocuklar ellerindeki kitaplarla hayvanların yanına gidiyor ve kitaplarını okumaya başlıyorlar (Görsel 7.2). Onlar da çocukları ilgiyle dinliyor. Finlandiyalılar bu yöntemle çocuğun kendisini yargılayan birileri olmadan onu dikkatle dinleyen bir canlıya kitap okuma imkânı elde ettiğini söylüyorlar. Böylece çocukların öz güven sahibi bireyler olarak yetiştiklerini savunuyorlar.



Görsel 7.2: Finlandiyalı bir çocuk köpeklere kitap okuyor.

(4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 174-175)

Okuduğunu Anlama Soruları

1. Finliler ülkelerine neden Suomi adını vermişlerdir?
2. Finlandiya’da kış mevsiminin özellikleri nelerdir?
3. Finli insanların başlıca hobileri nelerdir?
4. Neden kızaklarda Huskey cinsi köpekler kullanılmaktadır?
5. Finlandiya’da yaşanan Ruska adı verilen doğa olayı nasıl gerçekleşmektedir? Açıklayınız.

6. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Finlandiya’ya ait görselleri bulunuz ve ne ifade ettiğini yazınız?

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



7. Finlandiya yemek kültürüne göre bir günlük yemek menüsü hazırlayınız.
8. Çocukların hayvanlara kitap okumasının faydaları nelerdir?

Ek 4 Okuduğunu Anlama Değerlendirme Rubriği

Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından puanlama rubriği geliştirilmiştir. Rubriğin hazırlanmasında Akyol'un (2016,10) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanmıştır.

Basit anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; “2” puan
2. Yarım cevaplanan sorular için “1” puan
3. Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Derinlemesine anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; “3” puan
2. Biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan.
3. Yarı cevap verenler için “1” puan
4. Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan olarak değerlendirilir.

Derinlemesine anlamaya dayalı sorular

1. Metne ilişkin verilen 8 görselin ne ifade ettiğinin yazılması istenir. Puanlama olarak 6 görseli de doğru cevaplayan 3 puan, 3-5 görseli doğru cevaplayan 2 puan, 2-1 görseli doğru cevaplan 1 puan, hiçbir görseli doğru olmayan 0 puan olarak değerlendirir.
2. Diğer 2 soru karşılaştırma yapabilme, çıkarım yapabilme derinlemesine anlamaya dayalı 3 puanlık sorulardır. Tam olarak cevap verilen sorular için; “3” puan, Biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, Yarı cevap verenler için “1” puan, Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan olarak değerlendirilir.

Ek 5 Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form, sizlerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmeyi amaçlamaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı belirtmek için size en uygun olan seçeneği çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim					
2. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım					
3. Sosyal Bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem					
4. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım					
5. Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem					
6. Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam					
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim					
8. Sosyal Bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım					
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim					
10. Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem					
11. Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem					
12. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım					
13. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem					
14. Sosyal Bilgiler ders kitabımı merakla incelerim					
15. Sosyal Bilgiler dersine, arkadaşlarımdan bana özenmelerini istediğim için çalışırım					
16. Arkadaşlarımdan bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim					
17. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım					
18. Sosyal Bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir					
19. Sosyal Bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider					
20. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım					

21. Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim					
22. Sosyal Bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim					
23. Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı önemsemem					



Ek 6 Ders Planları

Uygulama Planı 1. Hafta

BÖLÜM I:

Süre: 30+30+ 30 dakika	
DERS	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	4
ÜNİTE ADI	6. Ünite
ÖĞRENME ALANI	Etkin vatandaşlık

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Zihin haritası
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, Kağıt, Kalem,
DERS ALANI	Ev, Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU	Ben Çocukum, Haklarımla Varım
Sınıf Dışı Uygulamalar - Öğrenciler ders kitaplarındaki metinlerin okunması ve araştırmacı tarafından hazırlanan soruların cevaplarını not almaları istenir. - Okunan metnin değerlendirmesini yapmak için Wordwall sitesinden hazırlanan oyunları oynamaları istenir. https://wordwall.net/tr/resource/9263910 Sınıf içi uygulamalar - Sınıf dışı uygulamaların değerlendirmesi yapılır. “Gizemli Geçit” oyunu oynanır. - Öğrencilere çocuk haklarının olmadığı bir dünya anlatılır. - Hikaye’nin içindeki kahramanlardan biri bir geçit bulur. - Geçidin diğer tarafında çocuk haklarının bulunduğu bir dünya bulunmaktadır. - Öğrencilerden bir çocuk hakkı söyleyip geçide dokunmaları istenir. - Çocuk hakkı söyleyen her çocuk diğer dünyaya geçiş yapmaktadır. - Çocuk Hakları zihin haritası oluşturulur. “Hakkımı İstiyorum” oyunu oynanır. Oyunun Kuralları - Öğrencilerden çember oluşturulur. - Bir keseye konulmuş kısa hikayeler öğrencilere dağıtılır. - Öğrenciler sırayla çemberin ortasına gelerek elindeki hikaye’yi okuması istenir. - Hikayedeki çocuğun hangi hakından mahrum kaldığı bulunur. - Bunu biliyor musunuz? Oyunu oynanır. Oyunun Kuralları - Öğrenciler isterse 3’erli gruplara ayrılır. İsterse bireysel oynayabilirler. - Çocuk haklarını bilmeyen çocuklara bu hakları öğretmeleri gerektiği söylenir. - Öğretme yolları şiir, şarkı, hikaye, slagon ve afiş olarak belirlenir. - Öğretme yolları kurayla öğrencilere çektilir. 20 dakikalık grup çalışması sonucunda öğrenciler sunum yapar. - Sunumlardan sonra öğrencilerin çalışmalarına göre rozetler dağıtılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Sınıf dışı uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Sınıf dışı etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Sınıf içi öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Sınıf Dışı Değerlendirme 1. Wordwall de hazırlanan oyunların oynanması Sınıf İçi Değerlendirme: 1. “Bunları Biliyor musunuz?” “oyununun oynanması
--	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu ders planı sadece “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlamaya ve Motivasyona Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır. Bu ders planı 30’+30+30+30’ olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır.
---	---



Uygulama Planı 2. Hafta

BÖLÜM I:

Süre: 30+30 dakika	
DERS	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	4
ÜNİTE ADI	6. Ünite
ÖĞRENME ALANI	Etkin vatandaşlık

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Beyin fırtınası
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, Kağıt, Kalem
DERS ALANI	Ev, Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU	Sorumluluk Üstleniyorum
Sınıf Dışı Uygulamalar - Öğrenciler ders kitaplarındaki metinlerin okunması ve araştırmacı tarafından hazırlanan soruların cevaplarını not almaları istenir. - Okunan metnin değerlendirmesini yapmak için Learningapp sitesinden hazırlanan oyunları oynamaları istenir. https://learningapps.org/watch?v=pqsvfgdma21 Sınıf içi uygulamalar - Sınıf dışı uygulamaların değerlendirmesi yapılır. - Kavram Karikatürü incelenir ve üzerinde tartışılır. https://share.pixton.com/qk4vtpi - Sorumluluk kutusu oyunu oynanır. Oyunun kuralları - Öğrenciler çember şeklinde oturur ve ortaya bir kutu yerleştirilir. - Öğretmen “sorumluluklarımız nedir?” der. - Öğrenciler bir kağıt ve kalem alır. - Öğrencilerden bu soruya ilişkin cevaplarını kağıda yazmaları ve kutuya atmaları istenir. - Öğrenciler sırayla kutunun içinden bir kağıt alır ve kağıttaki cevap tartışılır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Sınıf dışı uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Sınıf dışı etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Sınıf içi öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Sınıf Dışı Değerlendirme 2. Learningapp de hazırlanan oyunların oynanması Sınıf İçi Değerlendirme: 2. Sorumluluk Kutusu Oyunu Oynanır.
--	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu ders planı sadece “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlamaya ve Motivasyona Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır. Bu ders planı 30’+30’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır.
---	---

Uygulama Planı 3. Hafta

BÖLÜM I:

Süre: 40+40 dakika	
DERS	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	4
ÜNİTE ADI	6. Ünite
ÖĞRENME ALANI	Etkin vatandaşlık

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, Kağıt, Kalem
DERS ALANI	Ev, Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU	Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum
Sınıf Dışı Uygulamalar - Öğrenciler ders kitaplarındaki metinlerin okunması ve araştırmacı tarafından hazırlanan soruların cevaplarını not almaları istenir. - Sosyal etkinlikler Bulmaca oyunu oynanır. https://wordwall.net/tr/resource/9253847 - Okulda bir sosyal etkinlik projesi hazırlamaları ve hazırladıkları projeyi tanıtan afiş hazırlamaları istenir. Sınıf içi uygulamalar - Okunan metnin değerlendirmesi yapılır. - Öğrenciler sırayla projelerini tanıtır. - Her proje öğrenciler tarafından puanlar ve skor tablosuna puanlar yazılır. - Kazanan proje sınıfta uygulanır.	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Sınıf dışı uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Sınıf dışı etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Sınıf içi öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Sınıf Dışı Değerlendirme 3. Proje tasarımı Sınıf İçi Değerlendirme: 3. Hazırlanan projelerin sunulması
--	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu ders planı sadece “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlamaya ve Motivasyona Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır. Bu ders planı 30’+30’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır.
---	---

Uygulama Planı 4. Hafta

BÖLÜM I:

Süre: 40+40 dakika	
DERS	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	4
ÜNİTE ADI	6. Ünite
ÖĞRENME ALANI	Etkin Vatandaşlık

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, Kağıt, Kalem
DERS ALANI	Ev, Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU	Özgürlük ve bağımsızlık
Sınıf Dışı Uygulamalar - Öğrenciler ders kitaplarındaki metinlerin okunması ve araştırmacı tarafından hazırlanan soruların cevaplarını not almaları istenir. “O sabah uyandığımda ülkemın artık bağımsız olmadığını öğrendim. Nelerin değiştiğini merak ediyorsunuz değil mi? Gelin anlatayım.” Başlayan cümleden hareketle bir hikaye yazmaları istenir. Sınıf içi uygulamalar - Sınıf dışı uygulamaların değerlendirmesi yapılır. - Hikaye yarışması yapılır. Yarışmanın Kuralları - Sınıf dışı uygulamalar kısmında yazılan hikayeler okunur. - Her hikaye puanlanır. - Sınıfın yazarı seçilir. - Kutunun içinde ne var? Oyunu oynanır. Oyunun Kuralları - İki kutu belirlenir. - Kutuların birinde konuya ilişkin kelimeler bulunur. Diğerinde konunun anlatılma biçimleri bulunur. - Öğrenciler kutulardan rastgele bir kelime ve anlatma biçimi seçmeleri istenir. - Öğrenciler sırayla bu şekilde kelimeleri anlatır. - Oyun tüm öğrenciler bu işlemleri yapana kadar devam eder. https://wordwall.net/tr/resource/9254269	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	Sınıf dışı uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Sınıf dışı etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Sınıf içi öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme	Sınıf Dışı Değerlendirme 4. Hikaye yazımı Sınıf İçi Değerlendirme: 4. “Kutunun İçinde Ne var?” oyununun oynanması
--	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu ders planı sadece “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin Okuduğunu Anlamaya ve Motivasyona Etkisi” konulu araştırmanın uygulaması için hazırlanmıştır. Bu ders planı 30’+30’+30’ olmak üzere 3 ders saati için hazırlanmıştır.
---	---

Ek 7 Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modeli Sınıf Dışı Uygulama Örnekleri

1. Hafta

Okuduğunu Anlama Soruları

Ben Çocuğum, Haklarımla Varım

1. Birleşmiş Milletlerin Çocuk Haklarıyla ilgili bir sözleşme imzalamasının nedenleri neler olabilir?
2. Hakların neler olduğunu bilmek çocuklara hangi yararları sağlayabilir?
3. Daha önce haklarınız olduğunu biliyor muydunuz? Açıklayınız.
4. Çocuk Hakları Kongresi nerede ve ne zaman gerçekleştirilmiştir?
5. Haklarınızın engellendiği bir olayla karşılaştınız mı? Açıklayınız.
6. Şevval, Enginden farklı olarak hangi çocuk haklarından bahsetmektedir?
7. İfade Özgürlüğünüzün kısıtlandığı bir durumla karşılaştınız mı? Açıklayınız.
8. Çalışmak zorunda olan çocuklara haklarını nasıl öğrettirdiniz?
9. Çocuk haklarından mahrum bırakılan çocuklar nereye başvurmalıdır?
10. Çalışmak zorunda bırakılan çocuklar hangi haklarından faydalanamazlar?
11. Çocukların barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerinden gerektiği gibi faydalanmaları için neler yapılmalıdır?
12. Yusuf hangi çocuk haklarından bahsetmektedir?



13. Yandaki resim hangi çocuk hakkını ifade etmektedir?

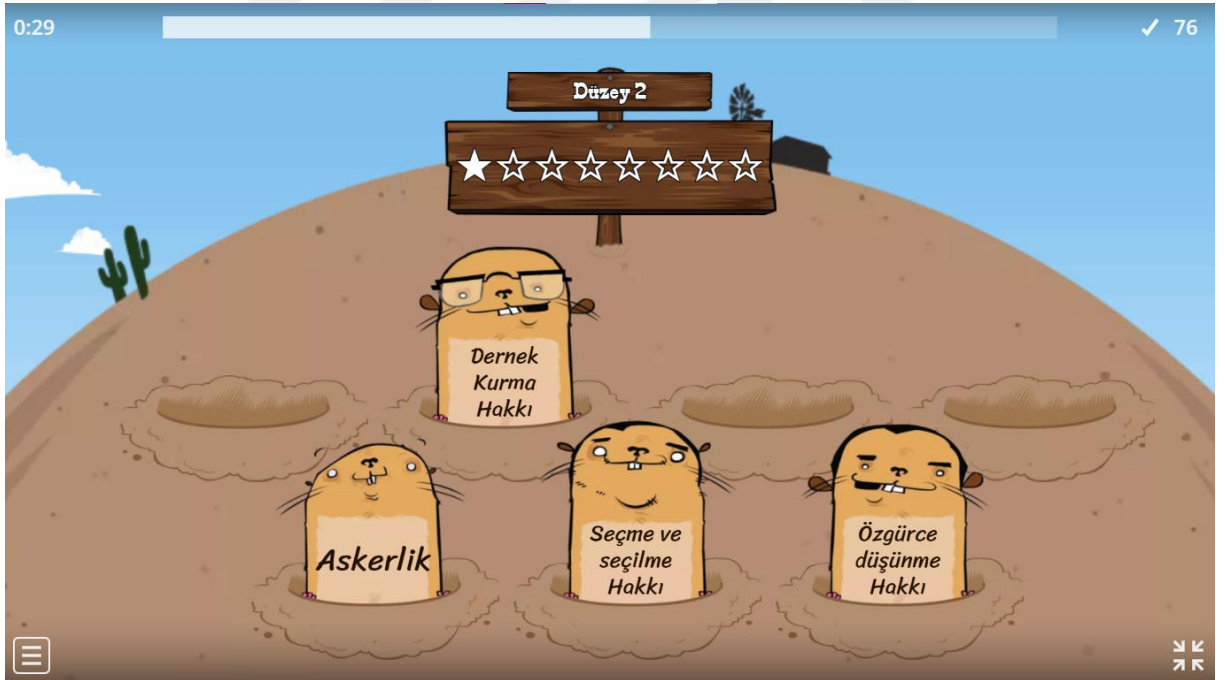
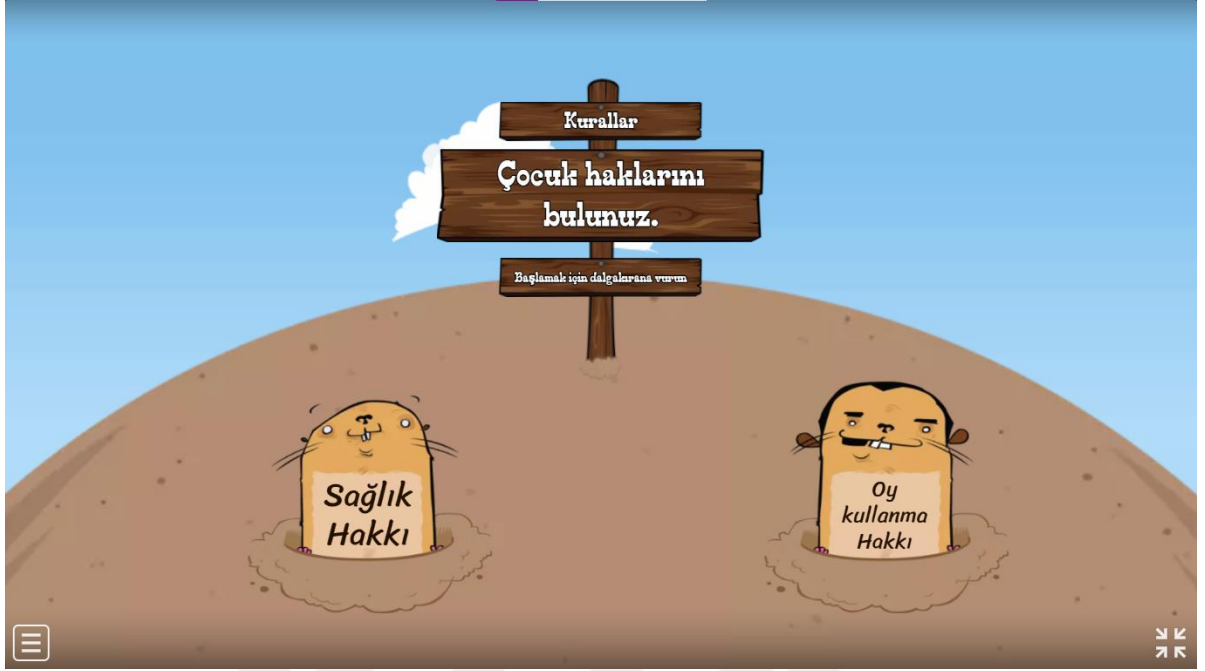
14. Öğrendiğiniz çocuk haklarından bir tekerleme hazırlayınız.



Okuduğunu Anlama Soruları Örnek Cevaplar

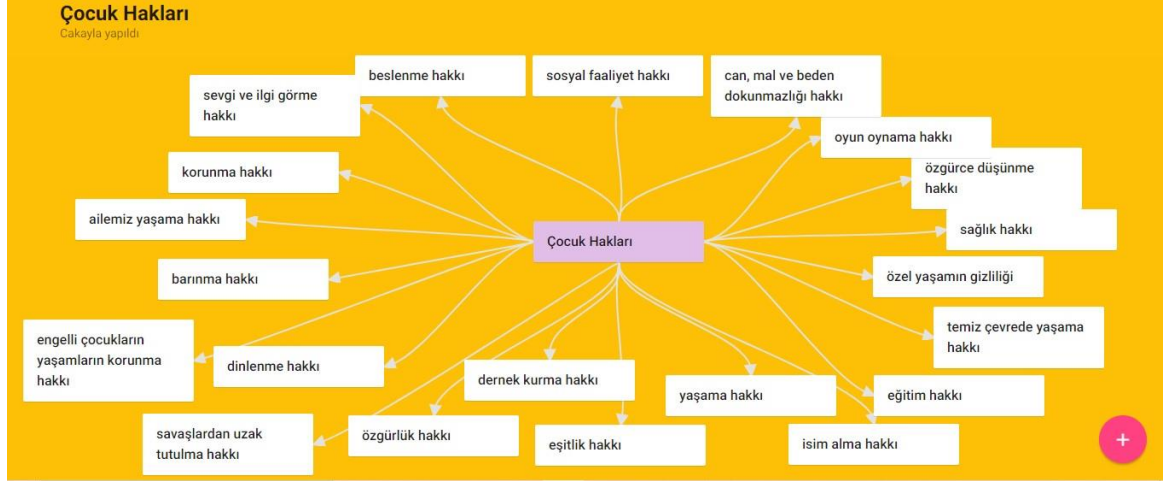
1. Çocuklara iyi bakılmadığı için olabilir.
2. Kendilerini savunmayı sağlayabilir.
3. Biliyordum.
4. 20 Kasım 1959, Düzce ili Akçakoca ilçesinde.
5. Özgürce düşünme hakkı.
6. Yaşama hakkı.
7. Barınacak alırken.
8. Bir video kaydı hazırlayıp onlara izlettirdim.
9. Çocuk Meclisi.
10. Eğitim hakkı.
11. Barınma yerleri yapılmalı. Her gün düzenli olmalı.
12. Sim hakkı, Anne babasını bilme hakkı, onları yaşama hakkı.
13. Oyun hakkı.
14. Eğitim hakkım var benim kullanıyacağım öz

Çocuk Hakları Köstebek Vurmaca Oyunu



1. Hafta Sınıf İçi Uygulamalara Örnekler

Çocuk Hakları Zihin Haritası



Gizemli Geçit Hikayesi

Zeynep küçük bir kız çocuğudur. Yaşadığı ülkede çocukların kendilerine ait hakları yoktur. Çocuklar işe giderler, ev işlerini yaparlar, tarlalarda çalışırlar. Bu durum Zeynep'i çok üzer. Bir gün arkadaşlarıyla oturur bir çözüm yolu bulmaya çalışırlar. Tam o esnada bir geçit belirir. Geçitten gelen ses "Her biriniz bir tane çocuk hakkı söyleyerek Çocuk Cumhuriyetine geçebilirsiniz". Çocuklar bu ses karşısında çok şaşırırlar. Birbirlerine bakıp durumu anlamaya çalışırlar. İçlerinde biri "eğitim hakkı" diyerek ortadan kaybolur. Bunu gören diğer çocuklarda peşi sıra çocuk haklarını söyleyerek ortadan kaybolurlar. Gözlerini açtıklarında birbirinden farklı bir sürü çocuğun olduğu bir ülkededirler. Buradaki çocukların hepsi birbirinden farklıdır. Ama bu onlar için hiç önemli değildir. Sonuçta hepsi çocuktur. Zeynep ve arkadaşları burada çocuk haklarını öğrendikten sonra geçitten geçerek kendi ülkelerine geri dönerler. Bir dernek kurmaya karar verirler. Derneğin adını uzun uzadıya düşünürler. Derneğin ismine karar verdikten sonra aileleriyle birlikte tüm dünyaya çocuk haklarını öğretmek için çabalarlar. Hikayenin sonunda bütün çocuklar Çocuk Haklarına kavuşurlar.

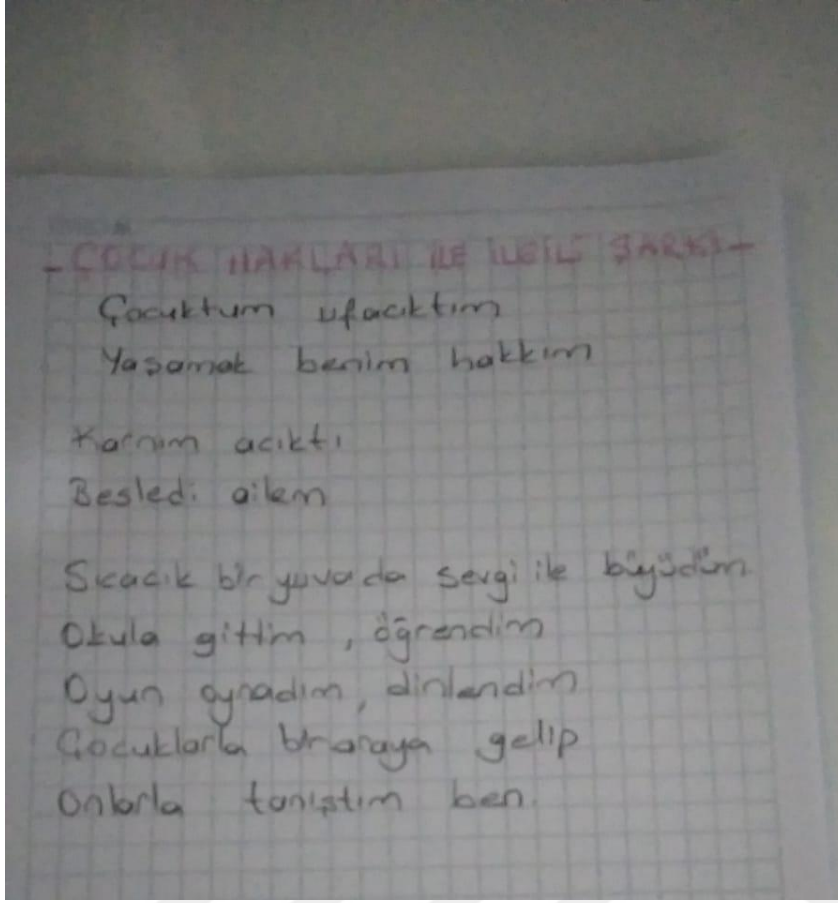
Bunu Biliyor Musunuz Oyunu
Resim



Afiş



Şarkı



Hakkımı İstiyorum Oyunu

Alan 5 yaşında bir erkek çocuğudur. Ailesiyle birlikte Suriye’de yaşamaktadır. Ülkelerinde iç savaş çıkmıştır. Alan’ın babası çocuklarını korumak ister. Tek kaçış yolunu ülkelerinden kaçmak olarak görür. Bir bota binerek Yunanistan’a geçmeyi planlar. Fakat talihsizlikler peşlerini bırakmaz. Bindikleri bot batar ve Alan hayatını kaybeder.

Deniz ve arkadaşları kitap okumayı, hayal kurmayı çok severler. Her gün okuldan sonra buluşurlar. Birbirlerine okudukları kitapları anlatır. Beğendikleri bölümleri canlandırırlar. Arkadaş grupları bu etkinlikle gün geçtikçe kalabalıklaşır. Onlar da bir dernek kurmaya karar verirler. Bu fikirlerini aileleriyle paylaşırlar. Aileleri ise okullarını aksatmalarından korkar ve bu duruma karşı çıkarlar.

2. Hafta Sınıf Dışı Uygulamalara Örnekler

Okuduğunu Anlama Soruları

Sorumluluk Üstleniyorum

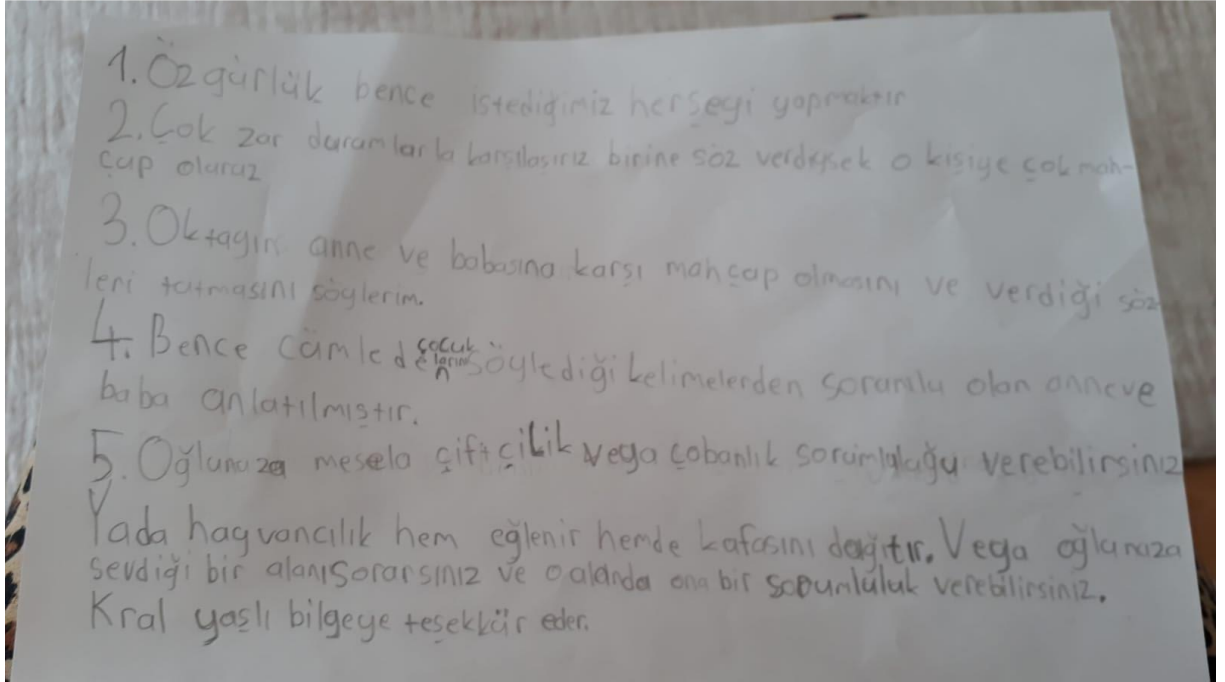
1. Özgürlük sizce nedir?
2. Sorumluluklarımızı yerine getirmediğimizde nasıl zorluklarla karşılaşırız?
3. Oktay' a neler söylemek isterdiniz? (sayfa 161)
4. “Sözlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alan bireyler hayatın her

alanında sorumluluk duygusuyla hareket ederler. Böylece kendilerine ve topluma faydalı olurlar.”

Ne anlatılmak istenmiştir? Kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

5. Sayfa 162. sayfada yer alan hikayenin devamını yazınız.

Okuduğunu Anlama Soruları Örnek Cevaplar





Özet

ÖĞRENCİ SAYISI

15

ORTALAMA PUAN

6.9 /7

EN YÜKSEK PUAN

7 /7

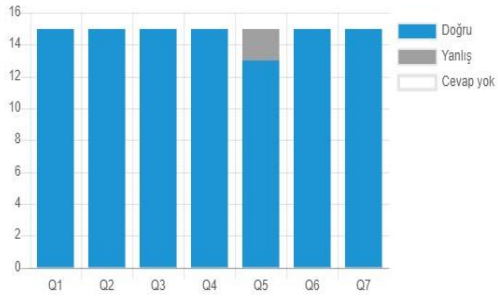
13 öğrenci

EN HIZLI

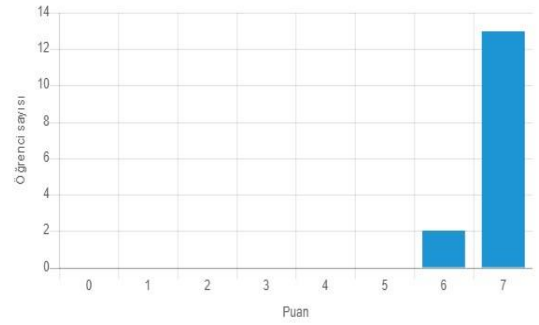
7.9 s

Burak

Soruya göre doğru veya yanlış



Puan dağılımı





Özet

ÖĞRENCİ SAYISI

15

ORTALAMA PUAN

8.1 /12

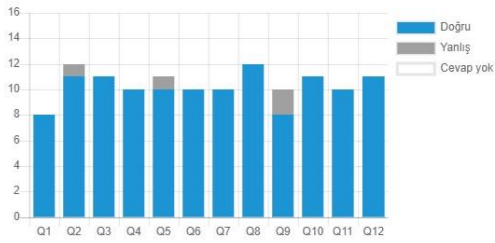
EN YÜKSEK PUAN

12 /12
8 öğrenci

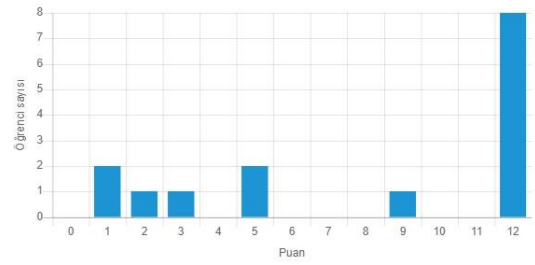
EN HIZLI

13.3 s
ali

Soruya göre doğru veya yanlış



Puan dağılımı



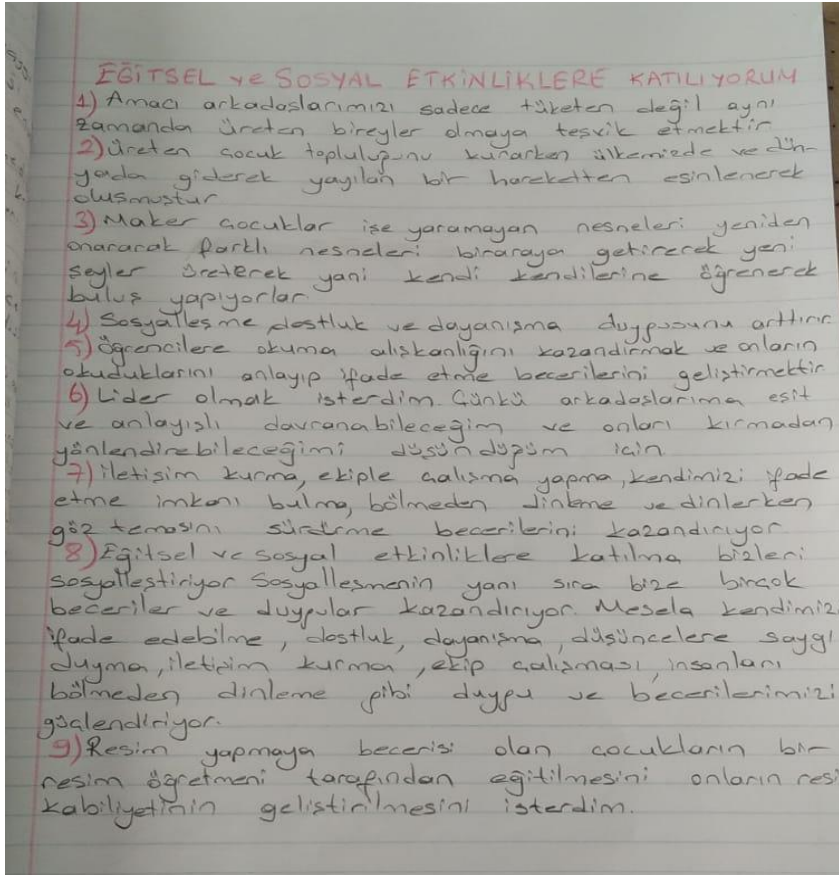
2.hafta Sınıf İçi Uygulamalara Örnekler



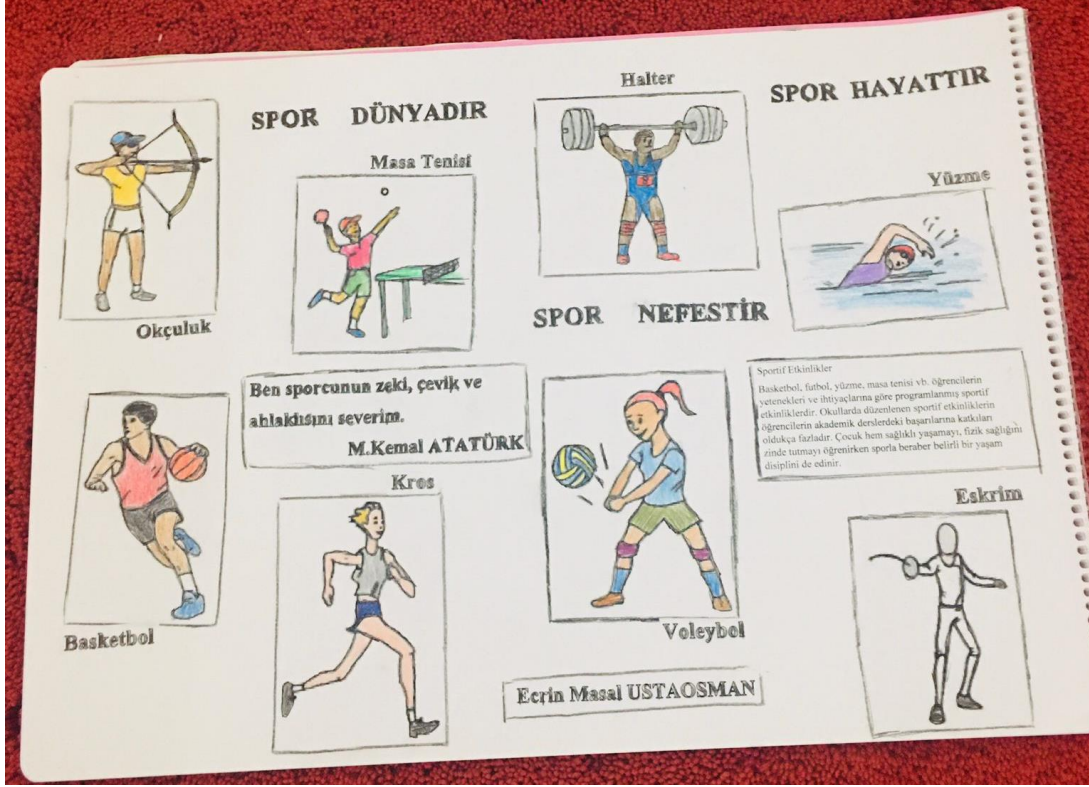
Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum

1. Üreten Çocuk Topluluğunun amacı nedir?
2. Üreten Çocuk topluluğu nasıl oluşmuştur?
3. Maker çocuklar genellikle nasıl buluş yapıyorlar?
4. Kardeş okul uygulaması öğrencilerde hangi değerlerin ve becerilerin gelişmesine yardımcı olabilir? Neden?
5. Okuma Çemberi Topluluğunun amacı nedir?
6. Siz olsanız Okuma Çemberi Topluluğunda hangi rolü seçerdiniz? Neden?
7. Okuma Çemberi Topluluğunun faydaları nelerdir?
8. Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum bölümünden anladıklarınızı kısaca özetleyiniz.
9. Okulda olmasını istediğiniz sosyal etkinlik projesi(kulüp, topluluk gibi) hazırlayınız. Hazırladığınız projeye afiş veya resim tasarlayınız.

Okuduğunu Anlama Soruları Örnek Cevaplar



3.hafta Sınıf İçi Uygulamalara Örnekler





4.Hafta Sınıf Dışı Uygulamalara Örnekler

Okuduğunu Anlama Soruları

Özgürlük ve Bağımsızlık

1. Ulusal egemenlik sözünden ne anlıyorsunuz?
2. Aşağıdaki metnin ana fikrini yazınız? (Sosyal bilgiler ders kitabı sayfa167)

“... Bu durum karşısında bir tek karar vardı. O da ulus egemenliğine dayanan, tam bağımsız yeni bir Türk devleti kurmak!

İşte, daha İstanbul'dan çıkmadan önce düşündüğümüz ve Samsun'da Anadolu topraklarına ayak basar basmaz uygulamaya başladığımız karar, bu karar olmuştur. Bu kararın dayandığı en sağlam düşünüş ve mantık şu idi:

Temel ilke, Türk ulusunun onurlu ve şerefli bir ulus olarak yaşamasıdır. Bu ancak tam bağımsız olmakla sağlanabilir. Ne kadar zengin ve refah içinde yaşarsa yaşasın, bağımsızlıktan yoksun bir ulus uygar insanlık karşısında uşak olmaktan öteye gidemez.

Oysa Türk'ün onuru, kendine güveni ve yetenekleri çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir ulus, tutsak yaşamaktansa yok olsun daha iyidir!..

O hâlde, ya bağımsızlık ya ölüm!

İşte, gerçek kurtuluşu isteyenlerin parolası bu olacaktır.”⁽¹⁾



3. Atatürk Büyük Millet Meclisini neden açmıştır?
4. Aşağıdaki metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz. (Sosyal bilgiler ders kitabı sayfa169)

BÜYÜKLERİME SÖZ

Zaman en büyük acıları unutturur da kimse mutluluğu, başarıyı unutmaz. Biz de unutmuyoruz. Bu vatan nasıl bugünlere geldi düşündünüz mü? Nasıl başardığımızı, zaferi kazandığımızı biliyor musunuz? Çok zor olanı, olmazı olur yapmaya çalıştık. Binlercesine, yüzlerle karşı koyduk. Ama onlarda bir şey eksikti. Bu, vatan sevgisi, kardeşlik duygusu ve bağımsızlık isteği idi.

En sonunda başardık. Binleri yendik ve meclisimizi açtık. Çünkü biz özgür olmalıydık. Kendi kararlarımızı kendimiz vermeli ve seçtiğimiz vekiller eliyle yine kendimiz uygulamalıydık.

Biz kağınılarıyla yalın ayak cepheye mermi taşıyan annelerimizi, bu vatan uğruna canını veren şehitlerimizi unutamıyoruz. Onları düşündükçe daha çok gururlanıyoruz ve geleceğe güvenle bakabiliyoruz. Devletimize ve cumhuriyetimize daha çok sahip çıkıp onu yüceltmek istiyoruz.”⁽¹⁾



Merve ÖZÇELİK

5. Aşağıdaki metinden hareketle cumhuriyeti kendi cümlelerinizle tanımlayınız (Sosyal bilgiler ders kitabı sayfa169)

CUMHURİYET GÜNEŞİ HIÇ SÖNER Mİ?

Cumhuriyet, bir yönetim şeklidir. Halkın, seçtiği kişiler tarafından yönetilmesi-
dir. Oysa Türk milleti için cumhuriyet sadece bundan ibaret değildir. Cumhuriyet;
özgürlüktür, kurtuluştur, diriliştir, birliktir, her şeydir. Kurumaya yüz tutmuş bir
çınar ağacının yeniden canlanmasıdır.

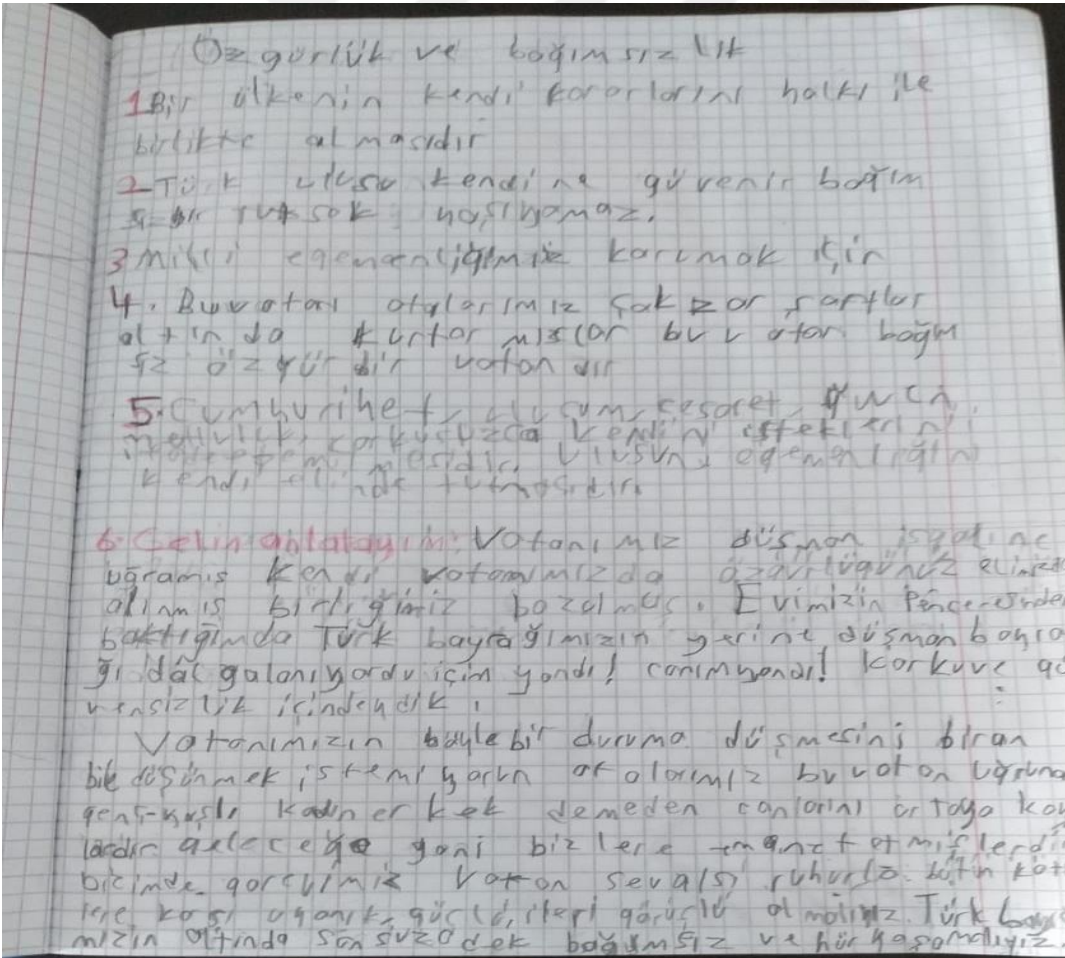
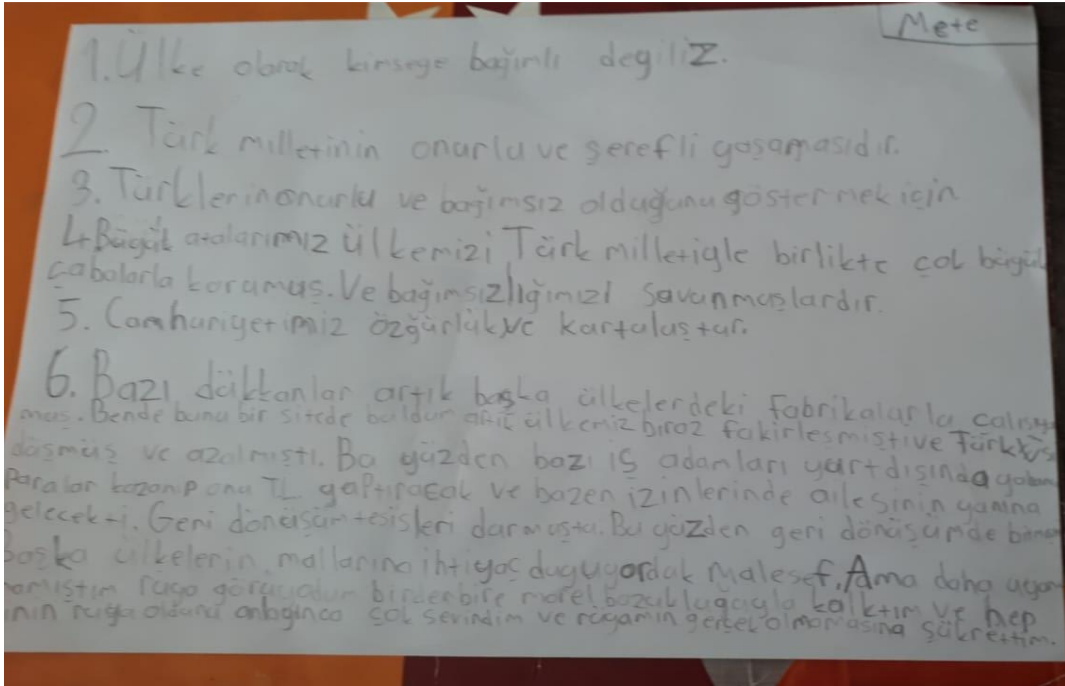
Öyleyse biz gençlerin hedefleri neler olmalıdır? Öncelikle ahlaklı, millî değerlerine
ve bilime önem veren, cumhuriyeti savunan ve koruyan bir nesil olmalıyız. “Bu vatan
uğruna ölürüm.” demek yetmez. “Bu vatani, bu bayrağı ilelebet yaşatmak için çalışı-
rım, bir anı dahi boşa geçirmem.” de demeliyiz. Kadın erkek, çoluk çocuk hepimiz bu
vatan için kanlarını döken şehitlerimizi unutmamalıyız. Tarihten aldığımız derslerle
geleceğe yönelik çabalar göstermeli, cumhuriyetimizi sonsuza dek yaşatmalıyız. ⁽²⁾

Yonca AKÇAY

6. “O sabah uyandığımda ülkemın artık bağımsız olmadığını öğrendim. Nelerin
değiştiğini merak ediyorsunuz değil mi? Gelin anlatayım.” Hikayenin devamını
yazınız.



Okuduğunu Anlama Soruları Örnek Cevaplar



Bağımsızlık ve Özgürlük Bulmaca Oyunu

4:55 Gizli bir sözcüğe dokunun

♥♥♥♥♥ ✓ 0

A	D	Q	Ğ	Ö	Z	G	Ü	R	L	Ü	K	K	R	L	B
K	K	C	Q	B	E	Q	Z	A	Z	O	I	X	Ü	Ğ	C
F	V	L	P	F	N	T	G	Q	K	L	M	N	V	A	I
H	H	B	P	K	B	S	Q	Z	N	Z	A	W	J	H	T
Ğ	J	D	D	M	N	T	J	E	Z	Ö	Ö	E	M	E	Ğ
O	I	Ü	G	F	R	Q	M	H	G	Y	F	L	Y	B	S
M	A	Ğ	Ğ	M	Q	E	T	P	S	V	Ü	I	A	R	Ö
Ğ	E	G	R	V	G	C	O	Ö	K	K	R	H	G	M	X
J	D	C	C	E	J	B	P	B	R	U	O	Z	Q	D	Y
N	C	E	L	B	Ü	L	V	U	H	R	U	O	A	P	S
B	T	J	Ğ	I	G	B	Y	M	G	Ü	D	W	Y	V	U
A	E	R	D	G	S	T	U	Q	I	Ğ	I	Ü	Ö	Ğ	M
Y	O	Z	S	J	N	C	G	A	K	R	R	T	V	Ü	T
R	U	L	U	S	A	L	E	G	E	M	E	N	L	I	K
A	P	B	A	Ğ	I	M	S	I	Z	L	I	K	Ü	V	E
K	H	Ğ	V	L	Ü	R	Q	O	A	Ö	Ü	G	R	F	P

Egemenlik Cumhuriyet Bayrak

Özgürlük Ulusal Egemenlik Meclis

Bağımsızlık

Özet

ÖĞRENCİ SAYISI

10

ORTALAMA PUAN

6.8 /7

EN YÜKSEK PUAN

7 /7

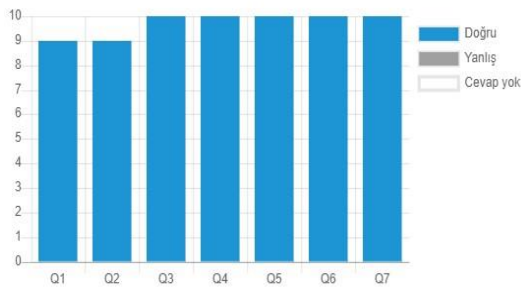
8 öğrenci

EN HIZLI

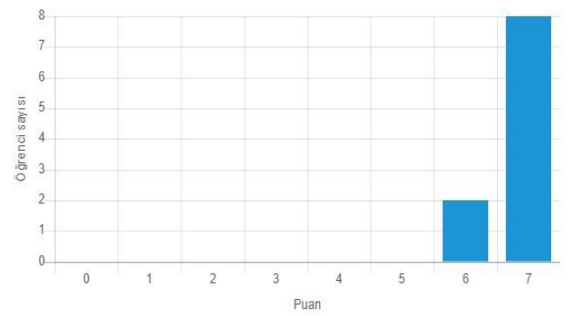
4.7 s

Beril

Soruya göre doğru veya yanlış



Puan dağılımı



4.hafta Sınıf İçi Uygulamalara Örnekler

