T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

TERSİNE ÇEVRİLMİŞ SINIF ORTAMINDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DENİZ GÖKÇE ERBİL

İzmir
2019

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

TERSİNE ÇEVRİLMİŞ SINIF ORTAMINDA İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DENİZ GÖKÇE ERBİL

Danışman

Prof.Dr.Ayfer KOCABAŞ

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

10/06/2019

Deniz Gökçe ERBİL

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 18/06/2019

Tez Başlığı:

Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 255 sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14'tür.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □
□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. □ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Deniz Gökçe Erbil
Öğrenci No : 2014950195
Anabilim Dalı : İlköğretim
Programı : Sınıf Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans □ Doktora ☒

18.06.2019

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Deniz Gökçe Erbil

18.06.2019

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Deniz Gökçe Erbil tarafından Prof. Dr. Ayfer Kocabaş yönetiminde hazırlanan "Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "**Doktora Tezi**" olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

Danışman

Prof. Dr. Erkut Konter

Tez Komitesi Üyesi

Doç. Dr. Bahar Baran

Tez Komitesi Üyesi

Doç. Dr. Sabri Sidekli

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Gülsen Ünver

Jüri Üyesi

18.06.2019

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora sürecimde tez danışmanlığımı yapan, her zaman değerli katkılarıyla bana yol göstermiş olan, sahip olduğu akademik birikim ve değerler ile yolumu aydınlatan, gerçekleştirdiğimiz tüm çalışmalarda benim başaracağıma olan inancını her zaman hissettiğim hocam Prof. Dr. Ayfer Kocabaş'a teşekkür ederim.

Doktora tez izleme komitesinde yer alan ve süreç boyunca bana araştırmamda ihtiyaç duyduğum yardımı sağlayan, destek olan ve fikirlerini benimle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Erkut Konter ve Doç. Dr. Bahar Baran'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi olarak katkılarıyla en büyük pay sahibi anneme ve babama teşekkür ederim.

Son olarak her zaman desteğiyle beni güçlendirmiş, hayatı iyi günlerde ya da zor zamanlarda birlikte paylaşmaktan mutlu olduğum, kıymetli eşim Burcu Armağan Erbil'e teşekkür ederim.

Deniz Gökçe ERBİL

İÇİNDEKİLER

ÖZET xiii

ABSTRACT xv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç ve Önem 6

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 7

1.4. Sınırlılıklar 8

1.5. Varsayımlar 9

1.6. Tanımlar 9

1.7. Kısaltmalar 9

BÖLÜM II 11

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi 11

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Üzerine Yapılmış Tanımlar 11

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Tarihsel Gelişimi 12

2.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 13

2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci 14

2.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi 16

2.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılan Tanımlar 16

2.2.2. İşbirlikli Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi ve Teorik Altyapısı 17

2.2.2.1. Sosyal Bağımlılık 17

2.2.2.2. Vygotsky ve İşbirlikli Öğrenme 19

2.2.2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Yakınsak Gelişim Alanı 20

2.2.3. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri 21

2.2.3.1. Olumlu Bağımlılık 23

2.2.3.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik 24
2.2.3.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim 24
2.2.3.4. Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri 25
2.2.3.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi 25
2.2.4. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri 25
2.2.5. İlkokullarda İşbirlikli Öğrenme 27
2.2.6. İşbirlikli Öğrenme ve Teknoloji Kullanımı 29
2.2.7. İşbirlikli Öğrenme Üzerine Yapılmış Araştırmalar 30
2.3. Tersine Çevrilmiş Sınıf 33
2.3.1. Tersine Çevrilmiş Sınıfın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi 33
2.3.2. Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılmış Tanımlar 35
2.3.3. Aktif Öğrenme ve Tersine Çevrilmiş Sınıf 38
2.3.4. Harmanlanmış Öğrenme ve Tersine Çevrilmiş Sınıf 39
2.3.5. Bir Sınıfı Tersine Çevirme Yolları 41
2.3.5.1. Geleneksel Ters Çevirme 41
2.3.5.2. Sınıf-içi Ters Çevirme 42
2.3.5.3. Uzmanlaşarak Ters Çevirme 42
2.3.5.4. Kısmi Ters Çevirme 42
2.3.6. Ev Ödevleri ve Tersine Çevrilmiş Sınıf 43
2.3.7. Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme 46
2.3.8. İlkokullarda Tersine Çevrilmiş Sınıf 49
2.3.9. Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılmış Araştırmalar 50
2.4. Motivasyon 53
2.4.1. Motivasyon Kavramı Üzerine Yapılan Tanımlar 53
2.4.2. Motivasyon Teorileri 54
2.4.2.1. Beklenti Değer Teorisi 54
2.4.2.2. Yükleme Teorisi 55

2.4.2.3. Sosyal Bilişsel Teori 55
2.4.2.4. Hedef Yönelimi Teorisi 56
2.4.2.5. Öz-Belirleme Teorisi 57
2.4.3. Motivasyon ve İşbirlikli Öğrenme 58
2.4.4. Motivasyon ve Tersine Çevrilmiş Sınıf 60
2.5. Bütünleşme 62
2.5.1. Bütünleşme Kavramı Üzerine Yapılan Tanımlar 62
2.5.2. İşbirlikli Öğrenme ve Bütünleşme 63
2.5.3. Bütünleşme Üzerine Yapılan Araştırmalar 64
BÖLÜM III 66
YÖNTEM 66
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 66
3.2. Çalışma Grubu 67
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 67
3.3.1. Akademik Başarı Testi 68
3.3.2. Motivasyon Ölçeği 71
3.3.3. Bütünleşme Ölçeği 77
3.3.4. İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği 81
3.3.5. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği 83
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci 88
3.5. Verilerin Analizi 89
3.6. Araştırmanın Geçerliği 90
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliğinin Sağlanması için Yapılanlar 90
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliğinin Sağlanması için Yapılanlar 92
3.7. Araştırmacının Rolü 93
BÖLÜM IV 94
BULGULAR 94

4.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular 94

4.1.1. Akademik Başarı Testi Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 94

4.1.2. Akademik Başarı Testi Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 95

4.1.3. D1 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 96

4.1.4. D2 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 96

4.1.5. D3 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 97

4.1.6. K Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 98

4.1.7. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Uygulamaları Sonucunda Grupların Karşılaştırılması 98

4.2. Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular 102

4.2.1. Motivasyon Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 102

4.2.2. Motivasyon Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 103

4.2.3 D1 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 104

4.2.4. D2 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 104

4.2.5. D3 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 105

4.2.6. K Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması 105

4.2.7. Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Uygulamaları Sonucunda Grupların Karşılaştırılması 106

4.3. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeğine İlişkin Bulgular 109

4.3.1. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular . 109

4.3.2. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 112

4.3.3. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Eğitimi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 114

4.3.4. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Sosyal Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 115

4.3.5. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Düzeltmesi ve Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 118

4.3.6. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Çalışması Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 121

4.3.7. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Bilişsel Derinleştirme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 123

4.4. Bütünleşme Ölçeğine İlişkin Bulgular 126

4.4.1. Bütünleşme Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 126

4.4.2 Bütünleşme Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 128

4.4.2.1. Bütünleşme Ölçeği Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 128

4.4.2.2. Bütünleşme Ölçeği Görev Bütünleşmesi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 130

4.5. İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular 133

4.5.1. İÖMÖ Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 133

4.5.2. İÖMÖ Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular 135

4.5.2.1. İÖMÖ Yardım Motivasyonu Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 136

4.5.2.2. İÖMÖ Cesaretlendirme Motivasyonu Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması 139

BÖLÜM V 143

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 143

5.1. Tartışma 143

5.2. Sonuç ve Öneriler 149

KAYNAKÇA 152

EKLER 179

Ek 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi 179

Ek 2. İzin Belgeleri 180

Ek 3. Belirtke Tablosu 182

Ek.4. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi 187

Ek 5. Motivasyon Ölçeği 196

Ek 6. Bütünleşme Ölçeği 198

Ek 7. İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği 200

Ek 8. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği 202

Ek 9. Görüntü Örnekleri 206

Ek 10. Motivasyon Ölçeğine İlişkin İzin Metni 213

Ek 11. Günlük Ders Planı Örneği 214

Ek 12. Veli Değerlendirme Formu 222

Ek 13. İşbirlikli Öğrenme Değerlendirme Formları 223

Ek 14. Uygulama Sürecinden Fotoğraflar 229

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Geleneksel ve tersine çevrilmiş sınıf yönteminin sınıf içi zaman kullanımı açısından karşılaştırılması 45
Tablo 2 Deney deseni 66
Tablo 3 Akademik başarı testi analiz sonuçları 69
Tablo 4 Birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri 73
Tablo 5 İkinci düzey DFA uyum indeksi değerleri 75
Tablo 6 Alt boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler 77
Tablo 7 Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları 79
Tablo 8 DFA uyum indeksi değerleri 80
Tablo 9 DFA uyum indeksi değerleri 81
Tablo 10 Alt boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler 83
Tablo 11 DFA uyum indeksi değerleri 85
Tablo 12 Alt boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler 87
Tablo 13 Uygulama süreci 89
Tablo 14 ABT ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 94
Tablo 15 ABT ön testten elde edilen ANOVA sonuçları 95
Tablo 16 ABT son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 95
Tablo 17 ABT D1 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 96
Tablo 18 ABT D2 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 97
Tablo 19 ABT D3 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 97
Tablo 20 ABT K grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 98
Tablo 21 ABT ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 99
Tablo 22 Deney ve kontrol gruplarının ABT son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları 100

Tablo 23 Deney ve kontrol gruplarının ABT son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 101
Tablo 24 Deney ve kontrol gruplarının ABT Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 101
Tablo 25 MÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 102
Tablo 26 MÖ ön testten elde edilen ANOVA sonuçları 103
Tablo 27 MÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 103
Tablo 28 MÖ D1 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 104
Tablo 29 MÖ D2 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 104
Tablo 30 MÖ D3 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 105
Tablo 31 MÖ K grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları 106
Tablo 32 MÖ ön test ve son test sonuçları 106
Tablo 33 Deney ve kontrol gruplarının MÖ son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları 108
Tablo 34 Deney ve kontrol gruplarının MÖ son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 108
Tablo 35 Deney ve kontrol gruplarının MÖ Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları.. 109
Tablo 36 İÖAİÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 110
Tablo 37 İÖAİÖ akran eğitimi alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları 111
Tablo 38 İÖAİÖ alt boyutlarından elde edilen ANOVA sonuçları 112
Tablo 39 İÖAİÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 113
Tablo 40 D1 Grubunun İÖAİÖ akran eğitimi alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi 114
Tablo 41 Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran eğitimi alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 115
Tablo 42 Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ sosyal öğrenme alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 116
Tablo 43 Deney ve kontrol gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları 117
Tablo 44 Deney ve kontrol gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 117

Tablo 45 Deney ve kontrol gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 118
Tablo 46 Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 119
Tablo 47 Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları 120
Tablo 48 Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 120
Tablo 49 Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 121
Tablo 50 Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran çalışması alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 122
Tablo 51 Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 123
Tablo 52 D2 grubunun İÖAİÖ bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi 124
Tablo 53 Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları 125
Tablo 54 Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 125
Tablo 55 Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 125
Tablo 56 BÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 126
Tablo 57 BÖ sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin ön test Kruskal Wallis testi sonuçları 127
Tablo 58 BÖ görev bağlılığı alt boyutundan elde edilen ANOVA sonuçları 127
Tablo 59 BÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 128
Tablo 60 Deney gruplarının BÖ sosyal bütünleşme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 129
Tablo 61 D1 ve K grubunun BÖ sosyal bütünleşme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi 129
Tablo 62 Deney ve kontrol gruplarının BÖ görev bütünleşmesi alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 130
Tablo 63 Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları 132

Tablo 64 Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 132
Tablo 65 Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 133
Tablo 66 İÖMÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 134
Tablo 67 İÖMÖ alt boyutundan elde edilen ANOVA sonuçları 135
Tablo 68 İÖMÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler 136
Tablo 69 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 137
Tablo 70 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları 138
Tablo 71 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 138
Tablo 72 Deney ve kontrol gruplarının yardım motivasyonu alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 139
Tablo 73 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları 140
Tablo 74 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu ön test, son test ve son test düzeltilmiş ortalama sonuçları 141
Tablo 75 Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları 141
Tablo 76 Deney ve kontrol gruplarının cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları 142

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceriler 14
Şekil 2. İşbirlikli öğrenmenin başarıyı nasıl etkilediğine dair model 28
Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme modelleri 40
Şekil 4. Aktif Öğrenme yöntemlerinin psiko-eğitimsel kökenleri 47
Şekil 5. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi 49
Şekil 6. Akademik başarı testindeki bir kazanıma ait soru örnekleri 69
Şekil 7. Birinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması. 74
Şekil 8. İkinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması. 76
Şekil 9. Gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları 80
Şekil 10. Birinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması. 82
Şekil 11. Birinci düzey DFA'ya Göre yol analizi şeması. 86
Şekil 12. Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin ABT ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği 99
Şekil 13. Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin MÖ ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği 107

ÖZET

Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi

Erbil, Deniz Gökçe
Doktora, Sınıf Öğretmenliği
Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

Araştırmada tersine çevrilmiş sınıf (flipped classroom) ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları, bireysel motivasyonları, işbirlikli öğrenme motivasyonları, bütünleşme ve akran ilişkileri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, çalışma grubunu Karaman ilinde öğrenim görmekte olan toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deseni kapsamında seçkisiz atama yapılmadan üç deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Tüm gruplardaki öğrenciler Karaman ilinde öğrenim görmektedir. Veri toplama araçları, sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeği, bütünleşme ölçeği ve akran ilişkileri ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılının birinci döneminde toplam 16 hafta devam etmiştir. Araştırmanın deney gruplarında sırasıyla tersine çevrilmiş sınıf (D1), tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme (D2), işbirlikli öğrenme (D3) yöntemleri uygulanırken, kontrol grubunda ise 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (K) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan öğretim yöntemlerinin akademik başarı açısından, kontrol grubuna göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Motivasyon düzeyleri açısından incelendiğinde, deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemleri deney öncesinden deney sonrasına öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında, motivasyon düzeyleri açısından deney gruplarının tümü kontrol grubuna göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yüksektir. Akran ilişkileri alt boyutlarında ise uygulanan öğretim yöntemlerinin deney öncesinden deney sonrasına akran eğitimi alt boyutunda bir farklılık yaratmadığı, sosyal öğrenme alt boyutunda D2 grubunda, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutunda D3 grubunda, akran çalışması alt boyutunda D2

ve D3 gruplarında, bilişsel derinleştirme alt boyutlarında D2 ve D3 gruplarında deney öncesinden deney sonrasına gruplar içerisinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bütünleşme düzeyleri açısından incelendiğinde, sosyal bütünleşme alt boyutunda süreç içerisinde gruplar içi ve arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Görev bütünleşmesi alt boyutunda ise süreç içerisinde D2 grubunda anlamlı bir fark oluşmuştur. İşbirlikli öğrenmede motivasyon düzeyleri incelendiğinde, D2 ve D3 gruplarının hem yardım hem cesaretlendirme motivasyon düzeylerinde deney öncesinden sonrasına olumlu yönde anlamlı farklılıklar meydana geldiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin hem ayrı ayrı hem de birlikte ilkokullarda kullanımına dair çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tersine çevrilmiş sınıf, işbirlikli öğrenme, sosyal bilgiler

ABSTRACT

The Effects of Cooperative Learning Applied in Flipped Classroom on Academic Achievement and Psychosocial Variables

Erbil, Deniz Gökçe
PhD, Primary Education
Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

This study aims to investigate the effectiveness of cooperative learning method in flipped classroom environments on fourth grade students' academic achievement levels in social studies course, individual motivations, cooperative learning motivations, cohesion and peer relations. Experimental design model of the research study is a pre-test posttest control group design which is one of the quasi experimental designs. 100 students from Karaman city in Turkey, participated in the study. Students divided into there experimental groups and one control group without random assignment. All students in the study group enrolled in schools from Karaman region. Social studies academic achievement test, motivation scale, cooperative learning motivation scale, cohesion scale and peer relations scale used in for data collection procedures. Study took place for 16 weeks in the first semester of 2018-2019 education year. Experimental group conditions of the study are: flipped classroom (D1), cooperative learning in flipped classroom environment (D2) and cooperative learning (D3). Control group condition was 2018 curriculum for social studies lesson (K). Findings showed that experimental groups outperformed control group in academic achievement. There is no significant difference between experimental conditions for academic achievement. Students in experimental conditions showed significant gains in learning motivation. All experimental groups had significantly higher motivation levels in posttests. It was found that instruction methods of experimental groups did not make a difference in peer relations sub-dimension between pretests and posttests. There were significant differences between before and after the experiment for D2 group in social learning sub-dimension, D3 group in peer evaluation and correction sub-dimension, D2 and D3 groups in peer co-work sub-dimension and D2, D3 groups in cognitive deepening. In terms of cohesion levels, there was no significant difference in social cohesion sub-dimension within and between groups. In the task cohesion sub-dimension there was a significant difference for group D2. When the motivation levels of cooperative learning were examined, it was found that there was a significant difference

between the D2 and D3 groups in both their motivation to help and motivation to encourage levels. As a result of the study, various suggestions have been made regarding the use of flipped classrooms and cooperative learning method both separately and together in primary schools.

Keywords: Flipped classroom, cooperative learning, social studies

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi aynı zamanda her alanda bir değişikliği beraberinde getirmiştir. İçinde bulunduğumuz çağın bireyden ihtiyaç duyduğu yeterlikler de buna paralel olarak değişikliğe uğramıştır. Bugün itibariyle teknolojinin bireylerin hayatlarında yarattığı değişim, teknolojinin günlük hayata dâhil edilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı da aynı konu çerçevesinde bir gereklilik olarak önümüze çıkmakta, bunun nasıl yapılacağı konusunda araştırmalar yapılmaya devam etmektedir. Bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanımı çok küçük yaşlardan itibaren başlamaktadır (Calvert, Rideout, Woolard, Barr ve Strouse, 2005; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013). Bu durumun sonucu olarak ilkokul öğrencileri, artık teknolojiyle erken yaşlarda tanışmış ve belirli düzeyde yeterlik sahibi olarak okullara gelmektedir. Süreç içerisinde teknolojiye bağlı olarak eğitimdeki geleneksel yaklaşımlar yerini yenilikçi öğretim yöntem ve tekniklerine bırakmakta ve öğretmenler tarafından da faydalanılmaktadır. Bunun yanında öğrenciler cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi cihazlardan eğitim sürecinde yararlanırken, öğretmenler de derslerde, devlet tarafından desteklenen projeler kapsamında temin edilen, projeksiyon ve akıllı tahta gibi araçları kullanmaktadırlar. Her öğrenci ve okulun bu kaynaklara eşit olarak ulaşamadığı görülmektedir. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bu teknolojik araçlar doğru bir şekilde kullanılmamakta öte yandan bazı öğrencilerin bu araçlara erişememesi fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır (Alkan, Düz, Orman, Çiçek, Koldanca ve Günday, 2011).

Ülkemizde, bu fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak amacıyla Ulaştırma ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında okulların teknolojik imkanlarının iyileştirilmesi ve bilişim araçlarından öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılması amaçlanmıştır (FATİH Projesi, 2012). 2017 yılı itibariyle FATİH projesi verileri incelendiğinde çok sayıda olumlu adım atıldığı ve projede önemli bir aşama kaydedildiği görülmektedir. Fakat beş yılda tamamlanması planlanan proje, tam anlamıyla tamamlanamamıştır. Diğer bir eleştiri ise, FATİH projesinin pedagojik alanda yeterli dönüşümü gerçekleştiremediği yönündedir (TEDMEM, 2016).

Öğrenme öğretme sürecinin teknolojik ve çevrimiçi araçlarla zenginleştirilmesi süreci olarak da tanımlanan harmanlanmış öğrenme, ülkemizin amaçladığı eğitimde teknolojik dönüşüm için önemli faydalar sağlayabilecek bir öğrenme anlayışıdır Harmanlanmış

öğrenmede, öğrenci kendi öğrenme sürecini, istediği yer ve zamanda, kendi düzeyine uygun olarak planlayabilir (Graham, 2006; Fischer, 2012). Trucano'ya (2005) göre öğrenme kuramları ve anlayışları, öğretmen merkezli olmaktan çıkıp, öğrenci merkezli olmaya doğru ilerlemektedir. Bu ilerlemede, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin oldukça önemli rolü bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, aslında bu dönüşümü kavramsal olarak açıklayan bir yaklaşımdır.

Harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden biri "flipped classroom" ya da "flipped learning" olarak bilinen ve dilimize "ters-yüz sınıf" (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Turan ve Göktaş, 2015; Torun ve Dargut, 2015; Öztürk ve Alper, 2019) "ters-yüz öğrenme" (Filiz ve Kurt, 2015) ve "ters düz sınıflar" (Şahin ve Şahin, 2016; Akgün ve Atıcı, 2017) şeklinde çevrilen öğretim yöntemidir. Bu çalışmada "tersine çevrilmiş sınıf" olarak kullanılacak olan bu yöntem, klasik sınıf-içi zamanda gerçekleştirilen bilgi aktarımı sürecinin videolar aracılığı ile okul-dışı zamana; yine geleneksel olarak ev ortamında öğrencilerin gerçekleştirdiği çalışmaların da sınıfta yapılması şeklinde tanımlanabilir (Bergmann ve Sams, 2012; Berrett, 2012; Jensen, Kummer ve Godoy, 2015). Tersine çevrilmiş sınıf yönteminde, sınıf ve ders dışı zamanlarının kullanımı değişmekte, ev ödevi olarak bilinen etkinlikler sınıfta yapılmakta, geleneksel anlayışta sınıf içinde yapılan işler sınıf dışında yapılmakta ve teknolojiden özellikle çevrimiçi videolardan yararlanılmaktadır (Abeysekara ve Dawson, 2015).

Öğrenme kuramlarında benimsenen anlayış, geçen yıllar içerisinde davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru değişmiştir (Bishop ve Verleger, 2013). Piaget (1968) ve Vygotsky'nin (1978) öncülük yaptığı yapılandırmacı teori, öğrenmenin bireyin içselleştirdiği bir süreç olduğunu ve önceki yaşantı ya da ilgilere bağlı olduğunu savunmaktadır. Yapılandırmacı teoriye dayalı olarak geliştirilen aktif öğrenme yöntemlerinde öğrenci, bilgiyi yapılandıran rolündedir ve aktiftir. Bu doğrultuda eğitim programlarımız da yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak oluşturulmuş (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2018), aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Aktif öğrenme yöntemlerinin, akademik başarı ve öğrenci davranışlarına yönelik olumlu etkisi çok sayıda araştırma sonucunda ulaşılan sonuçtur (Prince, 2004; Michael, 2006). Sınıf içi zamanda öğrencinin aktif olması gerektiğini ve bilgiyi kendi içinde ve sürecinde yapılandırması gerektiğini savunan tersine çevrilmiş sınıf yöntemi de aktif öğrenme yöntemlerinden biridir (Berrett 2012; Strayer, 2012; Milman, 2012; Munir, Baroutian, Young ve Carter, 2018). Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin sınıf içi sürecinde, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme süreci deneyimlemeleri için akranlarıyla daha çok etkileşim ve iletişim kurabilecekleri öğretim

tekniklerinin işe koşulması önerilmektedir (Maciejewski, 2016; Hao, 2016). Bu doğrultuda tersine çevrilmiş sınıf sürecine dahil edilebilecek öğretim yöntemlerinden birinin işbirlikli öğrenme olduğu düşünülmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, etkililiği üzerine uzun yıllardır çalışmalar yapılan ve küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılması şeklinde tanımlanan bir öğretim yöntemidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016). Yöntem köken olarak Lewin (1947, 1948) ve Deutsch'un (1949, 1962) ortaya koyduğu sosyal bağımlılık teorisine dayanmaktadır. Bu teoride, birey kendisinin ya da başkasının davranışlarından etkilenmesi vurgulanmakta ve grup içindeki etkileşimlerin bireyi olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkilediği üzerine çıkarımlar yapılmaktadır. Johnson ve Johnson (2009) bu teoriyi bir adım öteye taşıyarak, işbirlikli öğrenme yöntemini ortaya koymuşlardır. İşbirlikli öğrenme yönteminin temel özellikleri; olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, kişilerarası ve küçük grup becerileri ve grup sürecinin değerlendirilmesidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016). Teorik olarak yapılandırmacı felsefeye dayanan bu öğretim yöntemi (Panitz, 1999), Vygotsky'nin (1978) görüşleriyle de oldukça uyum göstermektedir. Vygotsky (1978) bireyi toplumsal olarak ele almış ve diğer akranları ya da öğretmenleriyle girdiği etkileşimler sonucunda öğrenme düzeyinin etkilendiğini belirtmiştir. Yaratıcısı olduğu "Yakınsak Gelişim Alanı" kavramı; bireylerin kendi başlarına sahip olduğu öğrenme düzeyi ve akranları ya da öğretmenleri ile etkileşim içerisinde ulaşacakları potansiyel öğrenme düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin görüşleri, işbirlikli öğrenme yöntemi açısından incelendiğinde, birbiri ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir (Doolitle, 1997).

Hem tersine çevrilmiş sınıf yönteminin hem de işbirlikli öğrenme yönteminin yapılandırmacı felsefeye dayanan, öğrenci merkezli olmaya imkân tanıyan bir aktif öğrenme yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bishop ve Verleger, 2013). Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi üzerine yapılan çalışmalar sonucunda yöntemin öğrencilerin akademik başarı ve psiko-sosyal değişkenler düzeylerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akçayır ve Akçayır, 2018; Zhu, Thompson, Suarez ve Peng, 2019). Aynı zamanda işbirlikli öğrenme yöntemi de üzerine 40 yılı aşkın bir süredir araştırmalar yapılan ve etkililiği üzerine çok sayıda araştırma yapılan bir öğretim yöntemidir. Gerçekleştirilen meta-analiz ve meta-sentez çalışmaları sonucunda yöntemin, akademik başarı ve öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Kyndt, Raes, Lismont, Timmers, Cascallar ve Dochy, 2013; Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers ve d'Apollonia, 1996; Kocabaş, Aşık, Karaşahin, Erbil ve Erdoğan, 2015).

İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı nasıl etkilediğine dair Slavin (2015) bir model ileri sürmüştür. Yapılan araştırmalara dayalı olarak, işbirlikli öğrenme yöntemi ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını onların bireysel motivasyon, işbirlikli öğrenmede motivasyon, bütünleşme ve akran ilişkileri düzeylerini harekete geçirerek olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler, gruplarına yönelik bütünleşme duygusu hissederler ve bu bütünleşme onları gruplarıyla birlikte çalışmaya, grubuna katkı vermeye ve grup üyelerine yardım etmeye yönlendirir. Öğrenciler, gruplarının başarısı için grup arkadaşlarına yardım ederken; akran eğitimi, akran çalışması, sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, bilişsel derinleştirme gibi içsel değişkenleri işe koşarlar. Son olarak işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkiler. Bireysel motivasyon, öğrencilerin göreve yönelik olarak hissettikleri motivasyondur; işbirlikli öğrenme motivasyonu ise yardım ve cesaretlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır (Slavin, 2015). Bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin, akademik başarıyı ne düzeyde ve hangi değişkenler yardımıyla etkilediği incelenecektir.

Diğer yandan tersine çevrilmiş sınıf yöntemi de öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyerek akademik başarı düzeylerini yükseltmektedir. Bu etkiyi de öğrencilerin gerçekleştirdiği akran etkileşimlerinin sıklığını artırarak ve öğrencileri aktif bir öğrenme yaşantısına sokarak gerçekleştirmektedir (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2011; Francl, 2014; Lasry, Dugdale ve Charles, 2014). Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin daha etkili olması için öğrencilerin daha çok akran etkileşimi içerisine girmesi az önceki belirtilen araştırmalarla doğrulanmaktadır. Bu noktada işbirlikli öğrenme yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin ihtiyaç duyduğu akran etkileşimlerini meydana getirmede önemli bir yardımcı olacaktır. Abeysekara ve Dawson (2015) da yaptıkları kavramsal çalışmada, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Onlara göre tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini artırır. Yapılan araştırmalar da bu sonuçları doğrulamaktadır (Marchalot ve diğerleri, 2018; Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018).

Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin bir araya getirilmesinin ve sentezlenmesinin başta öğrenci başarısı olmak üzere çeşitli psikososyal değişkeni olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırma sürecinin başında, öğrenme-öğretme sürecinde bu iki yöntemin sentezlenmesine ne düzeyde ihtiyaç duyulduğuna dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu ihtiyaç analizi çalışmasında eğitimde teknoloji kullanımının nasıl olması gerektiği, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin

okullarımızda ne kadar uygulandığı, bu iki yöntemin birleştirilmesinin nasıl gerçekleştirilebileceği konularında öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve bulgular bu amaçlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, eğitimde teknoloji kullanımını desteklemektedir. Ancak öğrencilerin teknolojik araç kullanımının izlenmesi ve denetlenmesi gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmaktadırlar. Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmenler tarafından desteklenmekte fakat fiziki alt yapı gibi çeşitli eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler işbirlikli öğrenme hakkında kavram yanılgılarına sahiplerdir ve öğretmenler işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarında teknolojik araçlardan faydalanılmasının çeşitli katkılar sağlayabileceği görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre ödev konusu önemli bir problemdir ve verilen ödevler öğrenciler tarafından tam ve eksiksiz olarak yapılmamaktadır. Tersine çevrilmiş sınıf konusunda öğretmen görüşlerinin çoğunluğu yöntem hakkında herhangi bir bilgilerinin olmadığı yönündedir. Yöntemi bildiklerini belirten öğretmenler de doğru bir şekilde tanımlayamamışlardır.

Yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin ilkokullarda akademik başarıyı ve öğrenci tutumlarını geliştirici bir yöntem olarak birleştirilmesi ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler de teknolojik gelişmelere eğitim sürecinin uyum sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bir türü olarak bu ihtiyacı karşılamaktadır. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme konusunda öğretmenlerin kavram yanılgılarına sahip olmaları, yöntem üzerine uzun yıllardır yapılan çalışmaların okullarımızda tam olarak uygulanmadığı ya da yaygınlaştırılamadığı sonucuna ulaştırmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle hala güncel bir öğretim yöntemidir ve tersine çevrilmiş sınıf gibi yeni yaklaşımlarla birleştirilerek öğrencilerimizin başarı ve tutum düzeylerini yükseltmek için kullanılmalıdır. Son olarak ihtiyaç analizi çalışmasında ulaşılan en önemli sonuçlardan biri ev ödevlerinin tam ve eksiksiz olarak yapılmadığı yönündedir. Bu bulgu diğer çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Bryan ve Nelson, 1994; Cooper, 2001; Ersoy ve Anagün, 2009). Aynı zamanda ev ödevlerinin ilkokul düzeyinde yeterince etkili olmadığı üzerine gerçekleştirilen meta-analiz çalışması (Cooper, Robinson ve Patall, 2006) da bu bulguyu daha da ilginç bir noktaya taşımaktadır. Hali hazırda oldukça problemli bir konu olan ev ödevleri konusunda, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin önemli etkilere sahip olacağı varsayılmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıf yönteminde, geleneksel olarak evde yapılan çalışmalar okul ortamında ve öğretmen rehberliğinde yapılmaktadır. Yöntemin bu özelliği ev ödevlerin geleneksek anlayışta tam ve

eksiksiz olarak yapılamama sorununu ortadan kaldıracaktır. Çünkü okul ortamında gerçekleştirilen ve üst düzey bilişsel faaliyetleri işe koşan bu çalışmalar öğretmen rehberliğinde tam ve eksiksiz olarak gerçekleştirilebilir. Diğer yandan da öğrencilerin okul dışında geçirdikleri sürenin, özellikle ilkokul düzeyinde onlara önemli faydalar sağlamadığı sonucuna ulaşılan etkinliklerin, daha verimli olarak geçirilmesi yine öğrencilerin yararına olan tersine çevrilmiş sınıf yöntemine ait önemli özelliklerdendir.

Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin üzerine yeterli sayıda akademik çalışmanın yapılmadığı (Abeysekara ve Dawson, 2015), yapılan çalışmalarda ilkokul seviyesinde oldukça az sayıda olduğu (Lo ve Hew, 2017; Akçayır ve Akçayır, 2018) araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıfın ilkokullardaki yansımaları üzerine elimizde yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bunun daha da ötesinde tersine çevrilmiş sınıf sürecine işbirlikli öğrenme yönteminin dahil edilmesi alanyazında sıklıkla vurgulanırken (Bergmann ve Sams, 2012; Flynn, 2015; Long, Cummins ve Waugh, 2017) bu iki yöntemin bir arada kullanıldığı araştırma sayısı yeterli değildir. Foldnes (2016) tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin birleştirildiği araştırmaların sayısının yeterli olmadığını vurgulamıştır. 2016 yılından ve bu atıftan bugüne kadar geçen üç yılda bu sayının yeterli düzeyde olmasa da yavaş yavaş artış eğiliminde olduğu ve yeni araştırmaların gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar çoğunlukla ilkokul seviyesinin üzerinde, üst yaş gruplarında gerçekleştirilse de iki yöntemin öğrenciler açısından olumlu etkileri üzerine teorik altyapı doğrulanmaya başlanmıştır (Munir ve diğerleri, 2018; Guo, Tian ve Liu, 2018; Chen, Chen ve Chen, 2015). Tersine çevrilmiş sınıf, tek başına olarak dahi değerlendirildiğinde, yapılan araştırmalar kısıtlı iken; işbirlikli öğrenme ile entegrasyonunun etkilerinin ilkokullarda incelendiği araştırma sayısı yeterli değildir.

1.2. Amaç ve Önem

Teknoloji ve aktif öğrenme birbirinden bağımsız olarak gelişen iki kavram olsa da bugün itibariyle bu kavramların birleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Artık öğrenciler; aktif öğrenme yöntemlerine ve yeni teknolojileri içeren derslere daha uyumludardır ve kendilerini yakın hissetmektedirler (Phillips ve Trainor, 2014). Yapılandırmacı kurama dayanan ve geleneksel sınıf anlayışını değiştirerek çağın gereklerine öğrencileri hazırlamak amacıyla geliştirilen "Tersine Çevrilmiş Sınıf" yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini geliştirme noktasında iyi bir çözüm olabileceği düşünülmektedir (Abeysekera ve Dawson, 2015; Bergmann ve Sams, 2012; Fautch, 2015).

Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisine aracılık eden değişkenlerden biri akran etkileşimidir (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2011; Francl, 2014;

Lasry, Dugdale ve Charles, 2014). Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi içerisinde sınıf içi zamanın daha etkili tasarlanması için öğrencileri bir arada çalışmasını sağlayan ve onları akranlarıyla daha çok etkileşim içerisine sokacak olan öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin birleştirilerek öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılacaktır.

Her iki yöntemin akademik başarı üzerindeki etkisini, başta motivasyon değişkenini doğrudan etkileyerek sağladığına alanyazından ulaşılmıştır (Slavin, 2015; Bergmann ve diğerleri, 2011; Francl, 2014; Lasry ve diğerleri, 2014; Abeysekara ve Dawson, 2015). Bu araştırmanın gerekçelerinden biri, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisine dair Slavin (2015) tarafından bir model öneri sürülmüştür. Bu araştırmada, bu modelden hareketle, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını hangi değişkenler üzerinden nasıl etkilediği incelenmiştir. Son olarak, tersine çevrilmiş sınıf yöntemi yeni bir yöntem olarak kabul edilebilir ve bu yüzden etkileri üzerine yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır (Lo ve Hew, 2017; Akçayır ve Akçayır, 2018). Bu araştırmanın, ilkokullarda tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkilerini hem bir arada hem de ayrı ayrı olarak incelemesi ve etkililik düzeylerini gruplar arasında karşılaştırması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ile yürütülecektir. Uygulanan öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yarattığı değişimin; motivasyon, akran ilişkileri, bütünleşme ve işbirlikli öğrenme motivasyonu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın amacı, konunun önemi, getireceği yenilikler ve sonuçlar kapsamında araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, akran ilişkileri, bütünleşme ve işbirlikli öğrenme motivasyonu düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?". Problem cümlesinden hareketle, araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim

Programı'nın uygulandığı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri, deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri, deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri alt boyutlarından akran eğitimi, sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme düzeyleri, deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bütünleşme alt boyutlarından sosyal bütünleşme ve görev bütünleşmesi düzeyleri, deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme motivasyonu alt boyutlarından yardım ve cesaretlendirme motivasyonu düzeyleri, deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, çalışma grubunu oluşturan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, sosyal bilgiler dersi 1. dönem kazanımlarından seçilen 14 kazanım ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; akademik başarı düzeyleri, motivasyon, işbirlikli öğrenmede motivasyon, bütünleşme ve akran ilişkileri düzeyleri ile; bağımsız değişkenler olan tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf, işbirlikli öğrenme yöntemi ve halen uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme teknikleri, birlikte öğrenme tekniği ile sınırlıdır.

5. Araştırma, uygulamanın gerçekleştirildiği 16 hafta ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Dört grup da kontrol altına alınamayan değişkenler tarafından benzer şekilde etkilenmiştir.
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler ön test ve son test uygulamalarında ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında bir etkileşim bulunmamaktadır.

1.6. Tanımlar

Tersine Çevrilmiş Sınıf Yöntemi: Geleneksel anlamda okulda gerçekleştirilen işlerin, videolar aracılığı ile okul dışı zamana çıkarılması iken; okul dışı zamanda yapılan ödev, proje ve üst düzey bilişsel etkinliklerin okul zamanına taşınmasıdır.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: Küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılmasıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: Geleneksel öğrenme öğretme sürecinin çevrimiçi videolar aracılığı ile sınıf dışına taşındığı ve ders esnasında yürütülecek öğretim etkinliklerinin küçük gruplarda ve ortak öğrenme amaçları doğrultusunda tasarlandığı bir öğretim yöntemidir.

Motivasyon: Öğrencinin öğrenmek için isteği, enerjisi, etkili bir şekilde çalışması ve öğrencinin bu enerjiyi ve isteği kendi potansiyeline ulaşmak için yansıtmasıdır (Martin, 2016).

Bütünleşme: Bir grubu ortak amaç ve hedefler doğrultusunda bir araya getiren ve birlik olarak kalmasını sağlayan dinamik bir süreçtir (Carron, 1982). İngilizce karşılığı "cohesion" olan bu terim dilimize "bağlılık" olarak da çevrilmektedir.

İşbirlikli Öğrenme Motivasyonu: Bireyin grup içerisinde ve gruba karşı hissettiği yardım ve cesaretlendirme inançlarıdır (Slavin, 2015).

1.7. Kısaltmalar

TDK: Türk Dil Kurumu

İÖAİÖ: İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği

İÖMÖ: İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği

MÖ: Motivasyon Ölçeği

ABT: Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

D1: Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulandığı deney grubu

D2: Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu

D3: İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu

K: 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubu

YGA: Yakınsak gelişim alanı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

TÇS: Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi

TÇSİÖY: Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi

İÖY: İşbirlikli öğrenme yöntemi

SBP: 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi

Bu bölümde ülkemizde ilkokul 4. sınıftan ortaokul 7. sınıf düzeyine kadar okutulan sosyal bilgiler dersi hakkında bilgi verilecektir. İlk olarak sosyal bilgiler dersi tanımlanacak, arkasından öğretim programı hakkında detaylı bilgi verildikten sonra tarihsel gelişimi üzerinde durulacaktır. Sosyal bilgiler dersinin yapısı ve ders süreci içerisindeki öğrenme öğretme süreci hakkında konuşulacaktır.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Üzerine Yapılmış Tanımlar

Sosyal bilgiler, insanı konu alan ve hem disiplinler arası hem de çok disiplinli bir alandır. Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konu alanlarından oluşmakta olup; bu konu alanları felsefe, sosyoloji, tarih, siyaset, antropoloji, hukuk coğrafya gibi bilim dalları tarafından beslenmektedir (Yılmaz, 2015).

MEB (2006) tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı, sosyal bilgiler ile ilgili kapsamlı bir tanım olarak göze çarpmaktadır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler:

> *"Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" şeklinde tanımlamıştır.*

Safran'a (2008) göre bu tanım dört temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada birey toplumsal anlamda bir varoluş gerçekleştirme amacındadır. İkincisinde sosyal bilimler ve vatandaşlık konu alanlarından oluşmasına dikkat çekilirken; üçüncü aşamada insanın fiziki ve sosyal çevresi arasındaki etkileşimi ele alması ve son olarak oluşturulmasında toplu öğretim anlayışının bulunmasıdır.

Sosyal bilgiler üzerine yapılmış tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Kabapınar'a (2012) göre sosyal bilgiler dersi insanı, toplumu ve çevrenin bunlarla ilişkini konu alanı çerçevesinde incelemektedir. Aynı zamanda öğrencinin insan-toplum ilişkileri aracılığı ile kendi bilgi

hazinesini zenginleştirmesine imkân tanımakta, öğrencinin bir birey olarak kendisini, değer ve düşüncelerini keşfetmesinin önünü açan bir derstir.

Sönmez (1994) sosyal bilgileri, kişinin sosyalleşme içine girerek birlikte yaşadığı toplumun hareketlerine uyum göstermeyi öğrenmesi olarak tanımlarken Doğanay'ın (2003) tanımı, sosyal bilgiler dersinin insana dair diğer bilimlerin yöntem ve içeriklerinden faydalandığı, fiziksel ve sosyal çevre ile insanın etkileşimini zaman kavramı kapsamında disiplinler arası bir görüş ile konu edinen ve küreselleşme sürecindeki dünyada hayata dair temel demokratik değerlere sahip, düşünen ve beceri sahibi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan hareketle sosyal bilgiler dersinin temel olarak insanı konu edindiği, insanın hem kendisini tanımasını hem de çevresiyle toplumsal normlar çerçevesinde etkili ilişkiler kurmasını amaçladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu ders, konu alanı olarak, sosyal bilimler disiplinlerinin (tarih, coğrafya, psikoloji, iktisat, siyaset vb.) birbirleriyle anlamlı bir bağ kurularak harmanlandığı, çok disiplinli ve disiplinler arası bir derstir.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler dersi ülkemizde 1968 yılından itibaren okullarda okutulmaya başlamıştır. Ancak bunun yanında sosyal bilgilerin ülkemizdeki geçmişi oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Temeli Selçuklular döneminde atılan Nizamiye Medreseleri ve devamında Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler dersi içeriğinin pozitif bilimler kapsamında okutulmuştur (Bilgili, 2015). 1839 yılından sonra coğrafya ve tarih dersleri açılan okullarda verilmeye başlanmıştır. Tarih-i Osmani ve Coğrafya isimleri ile ortaokul düzeyindeki dersler Sultan Abdülaziz zamanında verilmeye başlanmıştır. Sultan 2. Abdülhamid zamanından itibaren sosyal bilgiler dersinin beslendiği bilim dalları okullarda okutulmaya başlamıştır (Gökdemir, 2018; İnan, 2014; Bilgili, 2015).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ise 1968 yılına kadar coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri okutulmaya devam etmiştir. Bu dersler ile yurt ve tarih bilgisine sahip ve cumhuriyetin yaşatılması için gerekli donanıma sahip nitelikli bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Öztürk ve Dilek, 2005).

1968 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler öğretim programı 1990 yılına kadar kesintisiz uygulanmıştır. 1990 yılında değişen program, 1997 yılına kadar yürürlükte kalmış ve 1997 yılında yeni bir sosyal bilgiler dersi programı yürürlüğe konulmuştur. Bu program da 2005 yılındaki köklü değişiklik ile uygulamadan kaldırılmıştır (Aykaç, 2007; Yıldız, 2015).

Son olarak 2018 yılında yapılan değişikliklerle yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4-5-6 ve 7. sınıflar için uygulamaya konulmuştur.

2.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Öğretim programlarında 2018 yılı itibariyle oldukça köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin gerekçesi şu şekilde belirlenmiştir.

Günümüzde yaşanan değişiklikler, öğretim programlarındaki değişiklikler için temel motivasyon kaynağı olmuştur. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecindeki ilerlemeler ve ortaya çıkan bilgi hazinesi öğrencilerden beklenen davranışları da doğrudan etkilemiştir. İçinde bulunduğumuz çağın ihtiyaç duyduğu birey tipi bilgiyi aktif olarak üreten, bu bilgiyi hayatta işlevsel biçimde kullanabilen, problem çözme, empati, eleştirel düşünme, girişimcilik, kararlılık, iletişim gibi becerilere sahip biri olmalıdır. Bu doğrultuda yeni öğretim programında bilgi doğrudan aktarılmamaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul edilerek, değer ve beceri kazandırma amacıyla süreç yürütülmektedir. Program hem sarmal hem de bütünsel kazanımlara yer vermektedir. Bu kazanımların günlük hayatla ilişkisi doğrudan kurulabilmektedir. Bu kazanımlar, sınıf ve eğitim kademeleri seviyesinde beceriler, yetkinlikler ve değerler açısından bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla sade bir içeriğe işaret etmektedir (MEB, 2018).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 18 adet özel amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar incelendiğinde bireylerin; vatanını ve milletini seven etkin birer vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarının önemi kavramaları ve onları yaşatmaları, hukukun üstünlüğüne saygı duymaları, Türk kültürü ve tarihine ilişkin milli bir bilince sahip olmaları, yaşadığı çevrede insan-çevre ilişkisini kavrayarak mekanı algılama becerilerini kazanmaları, doğaya saygılı olmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, eleştirel düşünme becerisi kazanmaları, milli ekonomi bilinci kazanmaları, çalışma ve meslek hayatına ilişkin önemi kavramaları, tarihte benzerlik, farklılık, süreklilik ve değişimi algılamaları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini kavrayarak bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünme becerilerini kazanmaları, temel iletişim becerilerine sahip olmaları, etkin katılımın önemini bilmeleri, yaşamlarını demokratik kurallara göre düzenlemeleri, milli-manevi ve evrensel değerleri benimsemeleri, ülkesinde ve dünyada olup bitenlere karşı duyarlı olmaları, kendi istek, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkında olması hedeflenmektedir (Şekil 1).

Programda özel amaçların arkasından, sosyal bilgiler öğretim programındaki temel becerilere yer verilmiştir (MEB, 2018).

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Şekil 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceriler (MEB, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır)

Şekil 1 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan becerilerin çok geniş alanları kapsadığı ve sayıca fazla olduğu görülmektedir. Genelde program ve ders özel amaçlarına uygun olarak hazırlanan beceriler, bireyi yaşadığımız çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Diğer yandan programda yer alan işbirliği becerisinin kazandırılması noktasında işbirlikli öğrenme yöntemi; dijital okur yazarlık, öz denetim, yenilikçi düşünme becerilerinde ise tersine çevrilmiş sınıf yöntemi kullanılabilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, araştırmanın devamındaki bölümlerinde görülebileceği gibi öğrencileri küçük gruplarda eğitici amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlayarak onların işbirliği becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Öte yandan tersine çevrilmiş sınıf yönteminin doğası gereği öğrenciler ders içeriğini çevrimiçi ortamda teknolojik cihazlar aracılığıyla takip edecekleri için dijital okuryazarlık becerisinde kendilerini geliştirecekleri; okul dışı ortamda kendi öğrenme sorumluluklarını alacakları için öz denetim becerilerini ilerletecekleri ve yeni bir öğretim yöntemini teknolojik bir altyapıyla kullanarak yenilikçi düşünme becerisini kazanacakları düşünülmektedir.

2.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğretme-öğretme sürecine ilk olarak "dikkat edilecek hususlar" başlığında yer verilmiştir. Programın uygulanma sürecinde şu hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir:

- Sosyal bilgiler, konu alanı olarak farklı disiplinlerden beslendiği için programın disiplinler arası bir yaklaşım ile uygulanması gerekmektedir.
- Kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde sosyal bilgiler dersinin temel ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkeler yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün ve gelecek bağlantısı, yerellik, disiplinler arası, zaman-süreklilik-değişim, esneklik ve güncelliktir. Bu ilkelere bağlı olarak kazanımların gerçekleştirilmesi süreci değişiklik gösterebilir.
- Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilimlerin ilkeleri ve bilimsel düşünme yöntemleri öğrencilere sezdirilmelidir.
- Programda yer alan değer ve beceriler, uygun görülen kazanımlarla ilişkilendirilmelidir.
- Sosyal bilgiler programında kavram öğretimine önem verilmiştir. Aynı zamanda kavram yanılgıları ve kargaşalarının ortadan kaldırılması için çaba gösterilmelidir.
- Öğrenciler milli bilinç ve duyarlılığı, belirli gün ve haftalar, dini ve milli bayramlar, yerel kurtuluş ve kutlama günleri yardımıyla geliştirilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı (müze, tarihi mekân, fabrika, arkeolojik kazı alanı, vb.) öğrenme ortamlarından yararlanılması önerilmektedir.
- Sosyal bilgiler öğretiminin edebi metinlerden yararlanılarak (masal, atasözü, türkü şiir, vb.) sürdürülmesi gerekmektedir. Bunun yanında modern ve geleneksel sanat ürünleri de sosyal bilgiler öğretimini destekleme amacıyla kullanılmalıdır.
- Kazanımların gerçekleştirilmesinde eleştirel düşünme, kanıt kullanma, problem çözme ve araştırma becerileri de işe koşulmalıdır.
- Dijital vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında öğrenme alanları oluşturulmuştur. Öğrenme alanlarında birbiri ile bağ halinde olan değerler, beceri ve bilgiler bir bütün halinde görülmekte ve öğrenmeyi düzenleyen disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 7 adet öğrenme alanı oluşturulmuştur ve öğretim programının içeriği bu öğrenme alanlarına göre dizayn edilmiştir. Bu öğrenme alanları: küresel bağlantılar, kültür ve miras, etkin vatandaşlık, birey ve toplum, insanlar yerler ve çevreler, üretim dağıtım ve tüketim, bilim teknoloji ve toplumdur.

2.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme yöntemi araştırmacılar tarafından dünya çapında 40 yıldan fazla bir süredir çalışılmaktadır. Akademik başarı, tutum ve davranış üzerindeki olumlu etkisi çok sayıda araştırma ile desteklenmektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Kyndt ve diğerleri, 2013). Bu bölümde ilk olarak işbirlikli öğrenme üzerine yapılan tanımlar incelenecektir ve tarihsel süreç içerisinde gelişimi, teorik arka planı ortaya konulacaktır. Arkasından aktif öğrenme ile olan ilişkisi üzerinde durulacak olup, süreç ve yöntemin genel özelliklerinden bahsedilerek, yöntemin uygulanış yolları olan tekniklere geçilecektir. Son olarak, yöntemin spesifik olarak ilkokullarda kullanılması üzerine yapılan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar ortaya konularak, günümüze nasıl adapte edileceği "İşbirlikli Öğrenme ve Teknoloji Kullanımı" konusunda irdelenecektir.

2.2.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Yapılan Tanımlar

İşbirliği, kavram olarak incelendiğinde "amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Diğer bir tanıma göre, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışmadır. Bu tanımdan yola çıkarak, işbirlikli öğrenme; küçük grupların eğitici amaçlarla kullanılması olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

Slavin (2015) ise işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplarda bir arada çalıştığı ve birbirlerinin öğrenme sürecine yardımcı oldukları öğretim yöntemleri olarak tanımlamıştır. Slavin (2015) ve Johnson, Johnson ve Holubec'in (2016) tanımları birbirine çok benzese de Slavin'in tanımında işbirlikli öğrenme daha genel bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Alanyazında genellikle "işbirlikli öğrenme yöntemi" olarak geçen işbirlikli öğrenme, üzerinde yapılan tüm araştırmaların sonucunda artık daha genel bir teori ve öğrenme yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Bu durum bir diğer önemli işbirlikli öğrenme araştırmacısı Sharan (2015) tarafından da vurgulanmıştır. Ona göre, işbirlikli öğrenme, 1960'lardan beri büyümeye devam eden "şemsiye" bir pedagojidir ve giderek artan sayıda uygulamalarla birlikte çeşitlenen yöntem, model ve eğitimsel süreçleri kapsar. Bu tanımda görülebileceği üzere, işbirlikli öğrenme içerisinde çok sayıda yöntem, teknik ve eğitimsel yaklaşım barındıran bir öğrenme yaklaşımıdır.

Kagan'a (1994) göre işbirlikli öğrenmede, öğrenciler küçük ve heterojen gruplarda çalışır, bir ürün ortaya koyarlar ve bu ürünü tüm sınıf ile paylaşırlar. Bu tanımda, süreç sonunda ortaya konulacak ürün kavramı oldukça önemlidir. Gerçekleştirilen çalışmalarda grup ürünü kavramı üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (Slavin, 1987; Garfield, 1993; Panitz, 1999). Her dersin sonunda grup ürünü ortaya konulması, bu grup ürününe tüm grup

üyelerinin katkı vermesi ve grup üyelerinin hem bireysel hem de grup olarak yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi, işbirlikli öğrenmeyi diğer yaklaşım ve yöntemlerden ayıran en önemli özelliklerdendir.

Bu noktada, işbirlikli öğrenme yaklaşımı üzerine uzun yıllardır çalıştığı bilinen araştırmacılar (Örneğin: David ve Roger Johnson, Robert E. Slavin, Yael Sharan, Spencer Kagan), yakın zamanlarda yaptıkları yayınlarında işbirlikli öğrenmeyi daha genel, kapsayıcı bir şekilde tanımladıkları görülmektedir.

Brody ve Davidson'a (1998) göre işbirlikli öğrenme; öğrencileri, şu özellikler dikkate alınarak, bir araya getiren yöntem, model ve eğitimsel yaklaşımlardır:

- Ortak bir amaç, çıktı, problem ya da görev için grup çalışması gerçekleştirilir.
- Öğrencilerin başarılı olabilmeleri yalnızca çalışmaları tamamen yerine getirmelerine bağlıdır.
- Öğrencilerin gösterdiği davranışlarla, olumlu bağımlılık sağlandığından emin olunur.
- Her bir öğrencinin bireysel olarak yaptığı katkı ve ortaya koyduğu çalışma bireysel olarak da değerlendirilir.

Bu tanım, işbirlikli öğrenmenin geçmişten bugüne olan yolculuğuna katkı yapan tüm teori ve araştırmacıların ortaya koyduğu temel unsurları birleştirmektedir. Hangi teorik geçmişten gelirse gelsin, tüm işbirlikli öğrenme araştırmacıları yukarıdaki tanımda belirtilen eylemleri tasarlar, geliştirir ve uygular (Sharan, 2015).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük ve bağımlı gruplarda ortak eğitimsel amaçlar doğrultusunda çalıştıkları ve sürecin başından sonuna çalışmalarının hem bireysel hem de grup açısından değerlendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

2.2.2. İşbirlikli Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi ve Teorik Altyapısı

İşbirlikli öğrenme, yapılandırmacı felsefeye dayanmaktadır (Panitz, 1999). Kavramsal olarak temelleri felsefeci ve psikolog Dewey'in (1943) savunduğu, öğrenmenin sosyal ortamlarda gerçekleştiği savına dayanmaktadır. Ona göre öğrenmede, iletişim imkânı ve fikirlerin karşılıklı olarak etkileşimi mümkün olmalı, öğrenen neyi nasıl öğreneceğine karar verebilmelidir (Sharan, 2015).

Bishop ve Verleger'e (2013) göre Dewey'in fikirleri, Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline de altyapı oluşturmaktadır ve bu modeli etkileyen diğer teorisyenler Lewin ve Deutsch'tur.

2.2.2.1. Sosyal Bağımlılık

Lewin ve Deutsch işbirlikli öğrenme için oldukça önemli araştırmacılardır. Johnson ve Johnson'a (2009) göre, işbirlikli öğrenme yönteminin temelini Lewin ve Deutsch'un öne

sürdüğü sosyal bağımlılık teorisi oluşturmaktadır. Sosyal bağımlılık teorisine göre bireyler, kendilerinin veya diğer bireylerin davranışlarından etkilenmektedir (Johnson ve Johnson, 1989). Bu teori Johnson ve Johnson (2009) tarafından geliştirilerek işbirlikli öğrenme yöntemi adını almıştır.

Lewin (1935, 1948) bir grubun özünün, üyeleri arasındaki bağımlılık düzeyi olduğunu savunmuştur. Bunun sonucunda grup, dinamik bir yapı haline gelir ve içerisindeki değişimlerden alt gruplar ya da grup üyeleri doğrudan etkilenir. Grubu bağımlı hale getiren ortak amaçlardır ve grup üyeleri hedefleri ortak hedefler haline getirdikçe; grup, hedeflerin başarısını gerçekleştirmek için hareket eden bir yapıya dönüşür. Lewin'e (1947) göre öğrenme, işbirliği içinde gerçekleştiğinde pasif bir süreç değildir, aktiftir ve daha etkilidir. Grup süreci ve ilişkileri etkin bir şekilde yönetilirse, çalışmanın öğrenme üzerindeki etkileri en üst seviyeye ulaşır (Sharan, 2015; Schmuck ve Schmuck, 2001)

Johnson ve Johnson'a (2009) göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür sosyal bağımlılık türü vardır. Olumlu bağımlılıkta bireylerin eylemleri ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır, olumsuz bağımlılıkta ise bireylerin eylemleri her birinin kendi amacına ulaşmayı zorlaştırır. Sosyal bağımlılık; sosyal olarak bağlı olma, bağımsız olma ve yardımsız olmadan bağımsızdır. Sosyal olarak bağlı olmada, kişinin hedef başarısı, diğer kişinin eylemleri tarafından etkilenirken; tersi mümkün değildir. Sosyal bağımlılıkta ise kişinin hedef başarısı, diğer kişinin eylemlerine bağlı değildir. Sosyal yardımsızlık ise hiç kimsenin hedef başarısı üzerinde etkisi olmadığı durumlarda oluşur (Deutsch 1949, 1962). Deutsch'a (1949) göre fikirlerin etkileşimi, çabanın yönetimi, arkadaşlık ve bir grubun aidiyeti, yarışma yerine işbirliği grubun ortak amaçlarına ulaşmadaki etkililiği yükseltmektedir (Schmuck, 2010).

Johnson ve Johnson (2009), Lewin ve Deutsch'un teorilerini iki temel şekilde değiştirerek işbirlikli öğrenmeyi geliştirdiklerini savunmuşlardır. Bunlardan ilki, işbirliği ve rekabete aracılık eden değişkenlerin belirlenmesi ve doğrulanmasıdır. Diğeri ise psikolojik iyi oluş, sosyal destek, benlik saygısı, zorbalık ve ahlaki gelişim gibi bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri inceleyerek teorinin kapsamının genişletilmesidir. Herhangi bir grup çalışmasını gerçek anlamda işbirlikli öğrenme haline getiren özellikler; olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişilerarası ve küçük grup becerileridir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

2.2.2.2. Vygotsky ve İşbirlikli Öğrenme

Her ne kadar Lewin ile aynı dönemlerde yaşasalar da birbirlerinden tamamen bağımsız ve habersiz olarak benzer konularda çalışmalar yapan Vygotsky de işbirlikli öğrenmenin teorik altyapısını güçlendiren önemli çalışmalara imza atmıştır. 1970'li yıllarda halihazırda işbirlikli öğrenme ile ilgili Batı alan yazınında çok sayıda çalışma yapılmış iken; Vygotsky'nin çalışmaları ancak 1978 yılında İngilizce diline çevrilmiştir. Vygotsky'nin Avrupa ve Amerika eğitim bilimi alanyazına girişi bu tarihten itibaren olmuştur. Lakin bireyin öğrenmesi, bilginin içselleştirilmesi gibi konularda yapılandırmacılığın Batı toplumu ve kültüründe yarattığı köklü etkiye, Vygotsky'nin 1920'li yıllarda zaten yazdığı eserlerle "yapılandırmacılık" kavramından, o isimle olmasa bile, bahsetmesi büyük bir etki yaratmıştır. Vygotsky'nin 1978 yılında İngilizce'ye çevrilen "Toplumdaki Akıl" isimli kitabında insanın bilişsel gelişimini açıklarken, insanı bireysel ve yalnız bir varlık olarak değil; toplumsal ve diğer bireylerle etkileşim içerisinde olan bir varlık olan ele almıştır. Ona göre bilişsel gelişim, bireyin uygun sosyal araçları (örneğin otomobil, cep telefonu, para, vb.) ve kültürel işaretleri (yazı, dil, sayılar, vb.) nasıl bir arada kullanabileceğini, bireyin kültürel olarak sosyalleşmesini sağlayan akranları ve öğretmenleri aracılığı ile sosyal etkileşim içerisinde öğrenme yeteneğidir. Ona göre bir çocuk, ilk olarak basit zihinsel faaliyetleri (basit algılar, farkında olmadan dikkat gibi) gerçekleştirmeyi öğrenir. Arkasından, akranları ve öğretmenleri ile sosyal bir ortamda etkileşim içerisine girerek daha üst düzey becerileri kazanır. Bu üst düzey beceriler; dil, akıl, problem çözme, ahlaksal muhakeme gibi becerilerdir. Vygotsky'nin üzerine çalıştığı bir diğer kavram ise içselleştirmedir. Ona göre içselleştirme, bireyin bir düşünceyi, davranışı ya da tutumu, ilk defa sosyal bir ortamda deneyimlemesi ve bu deneyimi zihinsel olarak işlevsel bir hale getirmesidir. Ona göre bireyin öğrenme sürecinde, sosyal etkileşimler ve kültürel işaretler önemlidir. Birey, kendi öğrenmesini geliştirmek ya da yeni bir konu öğrenmek için; kendisinden daha yetkin ve bilgili akranlarıyla ya da ailesi-öğretmenleriyle sosyal bir etkileşim içerisine girmesi gerekmektedir. Bu etkileşim içerisinde kültürel işaretlerin kullanılması da oldukça önemlidir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin en önemli teorilerinden biri Yakınsak Gelişim Alanı'dır (YGA). YGA "bireyin an itibariyle sahip olduğu ve bağımsız problem çözme becerisi tarafından belirlenen gelişimsel düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da daha ileri düzeydeki akranlarıyla yürüttüğü işbirliği süreci sonucunda ulaşacağı potansiyel gelişimsel düzeyi arasındaki fark" olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Moll (1990), Vygotsky'nin YGA teorisinin üç temel konunun anlaşılmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlar: özgün etkinliklerin bütünsel kullanımı, sosyal etkileşim için ihtiyaç ve bireyin değişim sürecidir.

Özgün Etkinliklerin Bütünsel Kullanımı: Vygotsky'e göre çalışma, öğrenme ve öğretme süreci öğretmenler tarafından bütünsel olarak yürütülmeli ve özgün etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilmelidir. Özgün etkinlikler, gerçek hayat durumlarını konu edinmeli ve öğrenci açısından anlamlı olmalıdır. Aynı zamanda öğrenciler bu konuyu öğrenmek için ihtiyaç hissetmelidirler (Vygotsky, 1978).

Sosyal Etkileşim İçin İhtiyaç: Vygotsky'e göre öğrenciler, kendilerinden daha yetkin olan akranlarıyla ya da öğretmenleriyle girdikleri sosyal etkileşimler aracılığı ile öğrenirler. Bu etkileşim içerisinde, bilgiyi yeni öğrenen öğrenci, kendisinden daha yetkin akranından ya da öğretmeninden öğrendiği bilgileri birincil deneyimlerle yaparak ve yaşayarak doğrudan öğrenir ve içselleştirir (Vygotsky, 1978). Bu süreç Doolittle (1997) tarafından Vygotsky teorisinde sosyal bağımlılığın en önemli kanıtı olarak öne sürülmüştür. Burada YGA yalnızca öğrenci, akran ya da öğretmen açısından tek taraflı değildir, karşılıklıdır. YGA içerisinde sosyal etkileşim bir şarttır ve sosyal bağımlılık YGA sürecinde kişiler arasında bir ön koşuludur.

Bireyin Değişim Süreci: Vygotsky (1987) bilişsel gelişimin amacının bireyin değişimi olduğunu savunmuştur. Ona göre YGA sürekli devam eden bir değişimdir. Birey öğrendikçe ve kendini geliştirdikçe, diğer bireylerle girdiği etkileşimler kültürel olarak gerekli davranış değişikliklerine neden olur.

2.2.2.3. İşbirlikli Öğrenme ve Yakınsak Gelişim Alanı

Araştırmanın bu bölümünde YGA ve İşbirlikli Öğrenme arasındaki ilişki incelenecektir. Bu incelemede Moll'un (1990) Vygotsky teorisinin anlaşılmasındaki üç temel konu; özgün etkinliklerin bütünsel kullanımı, sosyal etkileşim için ihtiyaç ve bireyin değişim süreci; işbirlikli öğrenmenin temel özellikleri olan olumlu bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişilerarası ve küçük grup becerileri (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000) açısından değerlendirilecektir (Doolitle, 1997).

Olumlu Bağımlılık: Doolittle'a (1997) göre Vygotsky'nin görüşleri ile olumlu bağımlılık arasında oldukça önemli bir ilişki bulunmaktadır. Her birey, toplumdaki diğer bireylere kendi bilişsel gelişimi açısından faydalı olacak kaynakların sunulması yönüyle bağımlıdır. Toplum da bireyin kültürlenmesinden, yani var olan kültürün aktarılmasından, sorumludur (Valsiner, 1988).

Yüz Yüze Etkileşim: Yüz yüze etkileşimin, Vygotsky teorisinde karşılığı sosyal aracılık ve kültürlemedir. Sosyal aracılık, başkalarıyla olan sosyal etkileşimler aracılığı ile bireyin bilgi ve becerileri edinmesidir. Topluma ait kültürel işaretlerin bireye aktarılması; aynı zamanda bireyin öğrenme sürecinde bu işaretleri kullanması ise kültürleme olarak tanımlanmaktadır. Kültürleme "neyin" öğrenildiği ile ilgili iken sosyal aracılık nasıl öğrenildiği ile ilgilidir (Doolittle, 1997).

Bireysel Değerlendirilebilirlik: Vygotsky teorisinde her birey kendi yakınsak gelişim alanını geliştirmekle sorumludur. Aynı zamanda, her bireyin ders süreci içerisinde öğrenmesi ve kendi öğrenmesini ileriye taşıması gerekmektedir. Örneğin, bir grup çalışması içerisinde, birey dün grupla beraber yapabildiği bir beceriyi, bugün tek başına ve yardımsız bir şekilde tekrar yapabilmelidir (Doolittle, 1997).

Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri: Hem işbirlikli öğrenmede hem de Vygotsky teorisinde kişilerarası ve küçük grup becerileri kullanılmaktadır. Vygotsky teorisinde bireyler, sosyal etkileşim içerisinde kültürel işaretleri (yazılar, resimler) kullanırlar. Kültürel işaretler; sosyal aracılık ve kültürleme süreci içerisinde önemli bir araçtır (Vygotsky, 1978; Doolittle, 1997).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Doolittle'a (1997) göre grup sürecinin değerlendirilmesi YGA içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü YGA sürecinde, bireyin öğrenmesinden hem birey hem akranları hem de öğretmeni sorumludur. Bunun ötesinde bireyin YGA düzeyinin alt sınırının da altında bir seviyede öğrenme hedefi, birey tarafından sıkıcı bulunacaktır. Aksine, bireyin YGA düzeyinin ötesinde bir öğrenme hedefi ise birey tarafından oldukça zor bulunacak ve muhtemelen başarılamayacaktır. Her iki ihtimalde de birey gereken davranışı kazanamayacaktır. Bu sebeplerden dolayı, öğrenme hedefinin YGA içerisinde yer alması çok önemlidir.

2.2.3. İşbirlikli Öğrenme Süreci ve Yöntemin Temel Özellikleri

İşbirlikli öğrenme sürecinde ilk olarak öğrencinin kendisi tarafından bilgi yapılandırılır, keşfedilir ve dönüştürülür. Okul, öğrencilerin bu yapılandırma süreci için gerekli olan koşulları sağlar. Arkasından öğrenciler süreç içerisinde aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırırlar. Öğrenme anlayışı, öğrenenin süreç içerisinde aktif olmasına dayalıdır; öğrenci pasif değildir. Öğrenciler sahip oldukları bilişsel yapıları etkinleştirir ya da yeni yapılar inşa eder ve içselleştirir. Okulun tüm çabası, öğrencilerin yeterlik ve yetenek düzeylerini geliştirmek içindir. Eğitim süreci, öğrenciler ve okul yönetiminin birlikte çalıştığı ve karşılıklı etkileşim içerisinde ilerleyen bir süreçtir. Şimdiye kadar anlatılan tüm aşamalar yalnızca işbirliğine sahip bir ortam ve yapıda gerçekleşebilir. Öğretim ise, öğretmen eğitimi ve

öğretmenin beceri ya da süreç yönetiminin sürekli olarak iyileştirildiği, teori ve uygulamanın birleştirildiği bir süreçtir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

Daha detaylı olarak incelemek gerekirse, işbirlikli öğrenme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

1. *Ön hazırlık ve Planlama:* İşbirlikli öğrenme sürecine başlarken, öğretmen o dersin amaç ve çıktılarını belirler, işbirlikli öğrenme gruplarını oluşturur ve düzenler, sınıf ortamı içerisinde işbirlikli öğrenmeye uygun düzenlemeler yapılır ve öğrencilerin ders süresinde ihtiyaç duyacakları malzemeleri önceden hazırlar.
2. *İşbirlikli Öğrenme Sürecini ve Görevleri Açıklama:* Öğrenciler işbirlikli öğrenme süreci ve yöntemi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Derse başlarken, öğretmen tarafından öğrencilere dersin amaçları açıklanır, değerlendirmede dikkat edilecek koşullar belirtilir, öğrenciler arasında olumlu bağımlılık inşa edilir, öğrenciler hem tek başlarına hem de grup olarak değerlendirileceklerinin farkında olur ve ders süreci içerisinde gerçekleştirmeleri gereken davranışlar öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır
3. *İzleme ve Müdahale:* İşbirlikli öğrenme süreci içerisinde izleme ve müdahale oldukça önemlidir. Öğretmen süreç içerisinde her bir grubun çalışmalarını izler, gerekli durumlarda müdahaleler gerçekleştirir.
4. *Değerlendirme Süreci:* Öğrenciler değerlendirme sürecini ve koşullarını bilmelidirler. Öğretmen süreç içerisinde ve sonunda öğrenci başarısını izlemeli ve hem bireysel çalışmaları hem de grup çalışmalarını değerlendirmelidir. Grupların ne kadar etkili çalıştığı öğretmen tarafından kontrol edilmeli, öğrencilere başarılarını yükseltmeleri için gerekli koşulları hazırlamaları ve planlamaları sağlanmalıdır. Dersin sonuna gelindiğinde öğrencilerin süreç içerisinde gösterdiği yoğun çaba kutlanmalı ve ödüllendirilmelidir.

Bir işbirlikli öğrenme süreci, yukarıda belirtildiği gibi dört adımdan oluşmaktadır. Fakat bu dört adımı gerçekleştirmek, bir çalışmayı gerçek anlamda işbirlikli öğrenme çalışması haline getirmez. İşbirlikli öğrenme çalışmasının karakteristik olarak sahip olması gereken beş temel özellik vardır: Bunlar, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerileri, grup sürecinin değerlendirilmesidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Sharan, 2015). Johnson, Johnson ve Holubec (2016) bu kavramları şu şekilde tanımlamaktadır.

2.2.3.1. Olumlu Bağımlılık

İşbirlikli öğrenme sürecinin en önemli yapıtaşlarından biri olumlu bağımlılıktır. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler gruplarına olumlu bir şekilde bağımlıdır. Kişisel çabalarının grubun başarısı için gerekli olduğunu bilirler, aynı şekilde tüm grup üyelerinin çabası da öğrencinin kendi başarısını bireysel anlamda artıracaktır. Bunun tersi de doğrudur. Bir grup üyesi yeterli anlamda katkı vermediğinde, tüm grup başarısız duruma düşecektir. Olumlu bağımlılık, her bir grup üyesinin grubuna başarı anlamında verdiği bir sözdür ve işbirlikli öğrenme yönteminin çekirdeğidir. Olumlu bağımlılık, öğrencilerin üretkenlik ve başarı düzeylerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Olumlu bağımlılık türleri şu şekildedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016):

Olumlu Amaç Bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme gruplarında tüm grup üyeleri ortak bir amaç için çalışır. Aynı zamanda, her öğrenci ancak gruptaki tüm üyelerin bireysel amaçlarına ulaştığında başarılı olacaklarını bilir. Sonuç olarak, her bir grup üyesi başarılı olmak için çaba gösterir ve bu sayede grubun ortak hedeflerine ulaşılır.

Olumlu Ödül Bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme sürecinde çalışma tamamlandığında, başarılı gruplar bu başarıyı kutlarlar ve tek bir ödül alırlar. Tüm grup üyeleri bu ödülden yararlanırlar.

Olumlu Kaynak Bağımlılığı: Süreç içerisinde yapılacak çalışmalarda ihtiyaç duyulan malzemeler her bir grup üyesine paylaştırılır. Bu sayede her üye çalışmanın kendisine düşen bölümünü tamamlamak için gerekli malzemelere sahip olmuş olur. Sürecin sonunda bu malzemeler birleştirilir ve grubun işi ortaya çıkar. Grup, çalışmasını tamamlamak için bu malzemeleri birleştirmelidir.

Olumlu Rol Bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme sürecinde her bir öğrenciye birbirinden farklı roller verilir. Aynı rol iki öğrenciye atanmaz ve grup üyeleri arasında olumlu bağımlılık sağlanır.

Olumlu Kimlik Bağımlılığı: Grup üyelerinin gruba aidiyetlerini artırmak için ortak grup ismi, grup şarkısı, sloganı belirlenir.

Çevresel Bağımlılık: Grup üyelerinin aynı fiziksel ortamda çalışmaları önemlidir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmalar buna örnek olarak verilebilir.

Olumlu Hayal Bağımlılığı: İşbirlikli öğrenme sürecinde, öğrenciler gruplarını canlı bir organizma olarak düşünürler. Gerekli çabayı gösterirlerse bu organizma mutlu olur, fakat aksi durumda hayatına devam edemez. Gruplarının hayatına başarı bir şekilde devam etmesi, grup üyelerinin çalışmalarına bağlıdır.

Olumlu Görev Bağımlılığı: Her bir grup üyesinin kendisine ait ve tamamlaması gereken roller vardır. Grubun çalışması ancak herkesin kendi görevini tamamladığında ortaya çıkacaktır.

Dış Düşmana Karşı Olumlu Bağımlılık: Her bir grup diğer gruplarla bir yarışma halindedir. Bu yarışmanın kazanılması, grup üyelerinin çalışmasına bağlıdır. Bu yarışmayı kazanma amacı grup içerisinde dayanışmayı sağlar (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

2.2.3.2. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Bireysel değerlendirilebilirlik, her bir öğrencinin grup içerisinde ortaya koyduğu katkının değerlendirilmesidir. Öğrenci de kendi çaba ve çalışmasının değerlendirileceğini bilmelidir. Bu kavram ile olumlu bağımlılık birbirinden ayrı düşünülemez (Johnson ve Johnson, 2009). Yapılan araştırmalar, grup içerisinde olumlu bağımlılık düzeyi arttıkça grup üyelerinin başarı olma için gerçekleştirdikleri çaba miktarı da artmaktadır (Matsui, Kakuyama ve Onglatco, 1987). Hooper ve arkadaşları (1989) gerçekleştirdikleri çalışmada bireysel değerlendirilebilirliğin işe koşulduğu işbirlikli öğrenme gruplarında başarı düzeyi, bu özelliğin olmadığı gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, bireysel değerlendirilebilirlik düzeyi artıkça olumlu bağımlılık olumlu etkilenmektedir (Archer-Kath, Johnson ve Johnson, 1994). İşbirlikli öğrenme çalışmalarının temel amacı, her bir öğrencinin başarı düzeyini yükseltmektir. Bu amaç doğrultusunda; öğrencinin ders sürecinde ortaya koyduğu performans değerlendirilir, bu sonuçlar işbirlikli öğrenme grupları ile paylaşılır ve bu sonuçlar bağlamında destek ya da yardıma ihtiyacı olan grup üyelerine gerekli çalışmaların sağlanması gerçekleştirilir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

2.2.3.3. Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Yüz yüze destekleyici etkileşim, işbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin birlikte çalışarak, yardımlaşmaları, birbirlerini cesaretlendirmeler, başarı yönünde desteklemeleri ve sürecin sonunda somut ürün ortaya koymalarını kapsamaktadır. Bir işbirlikli öğrenme grubunda öğrenci hem kendi hem de grubunun öğrenmesini gerçekleştirme sorumluluğundadır. Bazı bilişsel etkinlikler ve kişilerarası etkileşimler yalnızca öğrencilerin birbirlerinin öğrenme sürecine katkı verdiğinde ortaya çıkmaktadır. Bunlara, problem çözme süreci, öğrenme sürecindeki konunun tartışılması, bireyin bilgisini grubuyla ve tüm sınıfla paylaşması ve önceki öğrenmelerle bağ kurulması gibi özellikler örnek verilebilir. Bu durumlar yalnızca öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde yüz yüze birbirleri ile etkileşim kurmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016). Olumlu bağımlılık, olumlu destekleyici etkileşimi sağlayan en önemli özelliklerden biridir. Olumsuz bağımlılık ise karşıt ya da zarar verici etkileşimlere sebep olur. Destekleyici etkileşim yalnızca

bireylerin birbirlerini cesaretlendirdiği ve birbirlerinin öğrenmesini ortak öğrenme amaçlarına ulaşmak için desteklediği-kolaylaştırdığı durumlarda ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 2009).

2.2.3.4. Kişilerarası ve Küçük Grup Becerileri

Öğrencilere küçük grup ve kişilerarası becerileri kazandırmada işbirlikli öğrenme yöntemi, oldukça faydalı bir öğretim yöntemidir. Bir konudaki öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi, konu ile ilgili bireylerin başarılı çalışmalar gerçekleştirmesine bağlı olduğu kadar, bireylerin kişilerarası ve küçük grup becerilerini kazanmasına da bağlıdır. Diğer öğretim yöntemlerine kıyasla, işbirlikli öğrenme yöntemi grup içi dinamikler sebebiyle daha karmaşık bir öğretim yöntemidir. Dolayısıyla başarılı bir işbirlikli öğrenme süreci için grup üyeleri, liderlik ve karar alma becerileri, güven duygusunun inşa etmeyi bilmeleri, çatışma çözümü, iletişim kurma gibi becerileri bilmeleri şarttır. Özellikle çatışma çözümü becerileri işbirlikli öğrenme grubunun başarısında önemli bir yere sahiptir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016; Johnson ve Johnson, 2009).

2.2.3.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup üyelerinin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirdiğinde ve korunması ya da değiştirilmesi gereken eylemlerin neler olduğu üzerine karar verdiklerinde ortaya çıkar. Grup sürecinin değerlendirilmesinin amacı, grubun ortak amaçlarına ulaşmak için grup üyelerinin verdikleri katkıları değerlendirmek ve bu çabayı daha da geliştirmektir (Johnson ve Johnson, 2009). Her işbirlikli öğrenme dersi, grup sürecinin değerlendirilmesi ile tamamlanmalıdır. Değerlendirme aşamasının temel hedefi, grup çalışması sürecinin ve ortaya konan ürünün kalitesini devamlı olarak yükseltmektir. Bunun yanında her bir grup üyesi, bu süreç yardımıyla; kişisel sorumluluk becerilerini geliştirir, her üye dikkatini tamamen grup çalışmasına verir. Sonuç olarak bireyler öğrenme konusunda kendi becerilerini geliştirirken aynı zamanda grup arkadaşlarının öğrenmelerine de daha iyi yardım etme fırsatı bulabilirler (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

2.2.4. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme, tanımlar bölümünde de açıklandığı gibi, daha genel ve çatı bir kavramdır. Yöntemin uygulama sürecinde daha etkili ve açık bir şekilde nasıl uygulanacağına dair çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bu tekniklerden en çok kullanılan ve etkileri üzerine araştırma yapılanları; Birlikte Öğrenme (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016), Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (Slavin, 1994), Grup Araştırması (Thelen 1981; Sharan ve Sharan, 1992), Jigsaw (Aronson, Bridgeman ve Geffner, 1978)'dur.

Birlikte Öğrenme Tekniği: Bu işbirlikli öğrenme tekniğinde, öğrencilere belirli roller verilerek heterojen gruplara atanır. Öğrenciler bu gruplarda ve farklı rollerde, yani her bir

öğrenci işin kendi payına düşen parçasını tamamlayarak, ortak grup amacına ulaşmaya çalışırlar (Johnson ve Johnson, 2002). Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniği Birlikte Öğrenme tekniği kullanılacaktır. Kocabaş (2007), bu tekniğin uygulanışını şu şekilde paylaşmıştır:

1. Her grup dört öğrenciden oluşacak şekilde heterojen bir yapıda oluşturulur. Heterojen yapı, her grubun üyelerinin başarı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kültürel çeşitlilik gibi özellikler bakımından grupların çeşitlilik göstermesidir.
2. Her öğrenciye bir rol atanır. Bu roller yazıcı, sözcü, cesaretlendirici, denetleyici, araştırmacı gibi roller olabilir. Rol ataması da tamamen rastlantısallık göz önünde bulundurularak yapılır.
3. Her öğrenciye konunun belirli bir bölümü paylaştırılır. Öğrencilere, grubun ortak amaçlarına ulaşmaları için kendi sorumluluklarında olan bölümü başarıyla tamamlamaları gerektiği hatırlatılır ve dersin sonunda bu parçala birleştirilerek grup ürünü oluşturulur.
4. Ders sonunda, grup üyeleri çalışmayı ve grup ürününü sınıf ile paylaşırlar.
5. Bireysel ve grup değerlendirmeleri yapılır. Bir sonraki derste hangi çalışmaların daha iyi yapılacağı ve işbirliği hedefleri üzerine sonuçlara ulaşılarak ders tamamlanır.

Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB): Bu teknik Slavin ve John Hopkins Üniversitesi'ndeki meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Slavin, 1994). Diğer işbirlikli öğrenme teknikleri gibi ÖTBB'de de öğrenciler, öğrenme amaçları ve konuda uzmanlaşmak için küçük heterojen gruplarda birlikte çalışırlar ve her öğrenci grup arkadaşının öğrenmesinden sorumludur. Tekniğin temel özelliği ortak takım amaçlarına ve başarısına yalnızca tüm grup üyelerinin öğrenme amaçlarına ulaşması sonucunda ulaşılabilmesidir. Öğrenciler konu ile ilgili kısa testler çözerler ve bu testin sonucunda aldıkları puanlar soncunda sertifika ya da ödüller kazanırlar. Bu teknikte aynı zamanda takım ödülleri de vardır ve ödüller öğrencileri diğer grup üyesi arkadaşlarına yardım etmesi için motive eder (Slavin, 1994; Slavin, 2015; Sharan, 2015). Slavin'e (1995) göre eğer grup ödülü yalnızca tek bir çalışma karşılığında verilirse, bu her öğrenciyi çalışma konusunda motive etmeyecektir. Bu durumda bazı öğrenciler konuyu diğer arkadaşlarına açıklamakta isteksiz olacak ya da tüm grup işini bir ya da iki öğrenci yapmak durumunda kalabilecektir.

Grup Araştırması: Grup araştırması tekniğinde, öğrenciler konu hakkında sorular sorarlar, devamında grup üyesi arkadaşlarıyla birlikte bu sorulara cevaplar ararlar ve buldukları cevapları kendi zihinlerinde anlamlı bir şekilde yapılandırırlar. İlk olarak küçük gruplarda öğrenciler hangi konu üzerine ve nasıl çalışacaklarını planlarlar. Araştırma

sürecinde ise, öğrencilerin sorumluluk açısından çeşitlilik gösteren parçalara ayrılırlar. Bu parçalar bireylerden, çiftlerden ya da gruplardan oluşabilir. Bu şekilde araştırma süreçlerini tamamladıktan sonra ulaştıkları sonuçları sınıfın kalanı ile paylaşırlar. Süreç içerisinde öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve öğrencilerin kişilerarası öğrenme becerilerini işe koşmasını sağlar (Hmelo-Silver, Duncan ve Clark 2007; Sharan, Sharan ve Tan, 2013; Sharan, 2015).

Jigsaw: Türkçe'ye "Ayrılıp-Birleşme" olarak geçen bu teknikte (Avşar ve Alkış, 2007) öğrenciler altı kişiden oluşan öğrenme gruplarına atanır. Bir konu altı eşit parçaya bölünür ve her öğrenciye bir parçası verilir. Bu parçalar bir yap-boz gibi düşünülebilir ve birleştirildiğinde tam bir öğrenme ürünü haline gelir. Her öğrenci kendi bölümünü iyi bir şekilde öğrenmelidir. Bu sayede diğer arkadaşlarının o bölümü öğrenmesini sağlayabilir. Bu teknikte her öğrenci, konunu kendi payına düşen kısmının uzmanıdır (Aronson ve diğerleri, 1978).

2.2.5. İlkokullarda İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenmenin ilkokullarda etkililiği uzun yıllardır araştırılmaktadır. Johnson, Johnson ve Stanne (2000) yılında gerçekleştirmiş olduğu meta-analiz çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini incelemişlerdir. Ulaştıkları 158 çalışmanın %46'sı ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların analizi sonucunda işbirlikli öğrenmenin; yarışmacı ve bireysel öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıyı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kyndt ve diğerleri (2013) güncel işbirlikli öğrenme araştırmalarının yine bu olumlu etki sonuçlarını doğrulayıp doğrulamadığını incelemişlerdir. Yaptıkları meta-analiz çalışması sonucunda işbirlikli öğrenmenin, diğer öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarı ve tutumlara olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

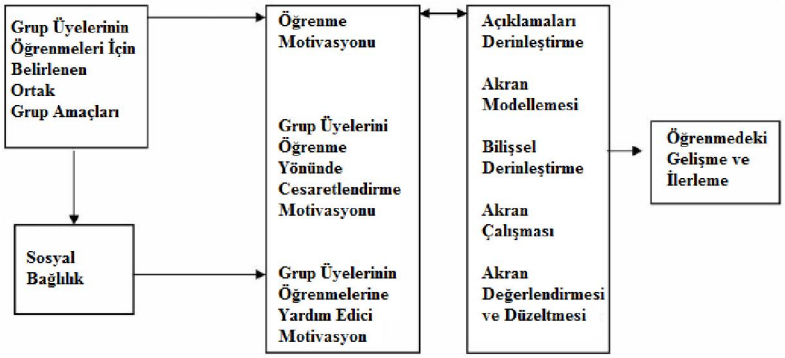
Lou ve diğerleri (1996) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışması sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi, akademik başarı ve tutumları diğer öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Ek olarak, en büyük etki büyüklüğü, geç ilkokul (9-12) yaş döneminde bulunmuştur. Bu sonuçlar işbirlikli öğrenme yönteminin 9-12 yaş aralığında daha etkili olduğunu göstermektedir. Yine Hattie (2009) de işbirlikli öğrenme yönteminin tüm yaş gruplarında etkili olduğunu fakat ilkokul ve liselerde; üniversite düzeyine göre bu etkinin daha büyük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kyndt ve diğerlerinin (2013) ulaştığı sonuçlar bu araştırmaların sonuçları ile aynı doğrultudadır. Gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucuna göre işbirlikli öğrenme yöntemi 6-12 yaş ve 18 üzeri

yaş gruplarında 12-18 yaş düzeyine göre daha etkilidir. Qin, Johnson ve Johnson (1995) ise yaş düzeyi açısından etki düzeyinde bir fark bulamamıştır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, ilkokullarda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu sonucu Slavin (2015) de doğrulamakta ve bunun altında yatan sebepleri detaylı bir şekilde irdelemektedir.

Slavin daha önceki çalışmalarında (1995, 2010, 2013) işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı nasıl ve hangi değişkenleri harekete geçirerek etkilediğini irdelemiştir. Yaptığı araştırmalar sonucunda; dört temel teorik yaklaşımda bu etkinin meydana geldiğini bulmuştur. Bunlar; motivasyon, sosyal bütünleşme, bilişsel gelişim ve bilişsel derinleştirmedir.

Motivasyon araştırmacılarına göre, öğrenme sürecinde en etkili değişkenlerden biri görev motivasyonudur ve araştırmalar daha çok ödül ve hedef yapılandırılması üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun aksine, sosyal bütünleşme görüşü ise işbirlikli öğrenmenin etkililiğinin grubun birbirine bütünleşmesine bağlı olmasına atıf yapmaktadır. Bu bakış açısına göre öğrenciler kendilerini gruplarına ait hissederler ve bu aidiyet onların gruplarının öğrenme amaçlarına ulaşması için birbirlerine yardım etmesini doğurur (Johnson ve Johnson 1989, 1998, 2008). Yine bu görüşe göre öğrenciler gruplarında kendi paylarına düşen görevleri yerine getirirler ve bunun adı görevde özelleşmedir (Aronson ve diğerleri, 1978; Sharan ve Sharan, 1992). Bilişsel boyut ise daha çok öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimlerine yoğunlaşır ve iki temel görüşte toplanmaktadır. Bunlar; daha iyi bir öğrenme için etkileşim ve daha yüksek başarı için etkileşimdir. Bilişsel bakış açısı teorisini açıklarken Piaget ve Vygotsky'nin teorilerinden yararlanır. Bilişsel derinleştirmede, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bilginin yeniden yapılandırılması ve içselleştirilmesi gerçekleşir. Bu görüşler Şekil 2'de görselleştirilmiştir (Slavin, 2015).



Şekil 2. İşbirlikli öğrenmenin başarıyı nasıl etkilediğine dair model. (Slavin, 2015'ten uyarlanmıştır.)

Araştırmanın temelini yukarıdaki model oluşturmaktadır. Her ne kadar işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine uzun yıllardır araştırmalar yapılsa da yöntemin bu etkililiği nasıl ve hangi değişkenler üzerinden sağladığı üzerine yeterince araştırma bulunmamaktadır (Slavin, 2015).

İlkokullarda ve düşük yaş gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemi akademik başarı ve psiko-sosyal değişkenler üzerinde oldukça etkili bir öğretim yöntemidir. Fakat yöntemin bu etkisinin, hangi değişkenler üzerindeki etkiden kaynaklandığını bulmak ve bunları ortaya çıkarmak gerekliliği açıktır. Slavin'in (2015) ortaya koymuş olduğu bu model, işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır.

2.2.6. İşbirlikli Öğrenme ve Teknoloji Kullanımı

Teknoloji ve işbirlikli öğrenme yönteminin bütünleştirilerek kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Web 2.0 teknolojisi şeklinde isimlendirilen ve ikinci kuşak internet servislerini, sosyal iletişim platformlarını, blogları, vikileri ve iletişim araçlarını içine alan (O'Reilly, 2005) bir ekosistemde işbirlikli öğrenme uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiğine araştırmalar ışığında ulaşılmıştır. Blog ve viki gibi web 2.0 teknolojisine dayanan araçların, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yeterlikleri ve sosyal etkileşim düzeylerini olumlu yönde etkilediği bu araştırmalar kapsamında ulaşılabilecek sonuçlardır (Picciano, 2002; Meishar-Tal, 2010; Reinhold, 2006; Beldarrain, 2006, Kokkinaki, 2008). den Exter, Rowe, Boyd ve Lloyd (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada web 2.0 teknolojisine dayalı araçlardan eğitimde yararlanılmasının önemli katkılar sağlayacağını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme seviyelerini problemleri çözebilecekleri kavramsal anlamaya dayalı ortamlar oluşturmak, içeriği derinlemesine anlamak, sosyal etkileşim yoluyla geliştirmek, olumlu akran ilişkileri kurmak ve bilgiyi işbirliğine dayalı olarak oluşturmak ve yansıtmalarda bulunmak bu katkılar arasında sayılabilir.

Johnson ve Johnson'a (2014) göre gerçekleştirilen araştırma sayısı kısıtlı olsa da elektronik ortamlarda meydana gelen etkileşimlerin bireylere yönelik olumsuz etkilerinden söz eden araştırmalar bulunmaktadır. Bunun yanında teknoloji ve işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırma sayısı yetersizdir.

Teknoloji ve işbirlikli öğrenme çeşitli alanlarda öğrencilerin faydalanması hedeflenerek bir arada uygulanabilir. Bu alanları şu şekilde sayabiliriz: İnternet sitesi oluşturma, belirli olayları aktarma, işbirlikli yazma, çoklu ortam projeleri, bir tartışmayı yansıtma, internet tabanlı çok kullanıcılı oyunlar, ders yönetimi, rapor hazırlama, webquestler, yer imi paylaşımı ve işbirlikli okuma, iletişim ve işbirliği yazılımlarıdır (Johnson ve Johnson, 2014).

2.2.7. İşbirlikli Öğrenme Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde işbirlikli öğrenme üzerine yapılmış araştırma sonuçları üzerinde durulacaktır. İşbirlikli öğrenme, etkileri üzerinde yaklaşık 40 yılı aşkın süredir çalışılan bir öğretim yöntemidir (Johnson ve Johnson, 2008). Yöntemin hem akademik başarı hem de çeşitli psiko-sosyal değişken üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırma birikimi oldukça güçlüdür. Bu sebepten dolayı ilk olarak işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmaları teker teker vermek yerine çalışmaların topluca incelendiği meta-analiz çalışmaları paylaşılacaktır. Arkasından yöntemin özel olarak sosyal bilgiler dersinde uygulandığı güncel araştırma sonuçları verilecektir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelendiği en geniş meta-analiz çalışmalarından biri Johnson, Johnson ve Stanne (2000) tarafından yapılmıştır. Çalışmada toplam 164 işbirlikli öğrenme araştırması derlenerek sonuçları birleştirilmiştir. Aynı zamanda bu çalışma farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin etkilerinin incelendiği bir araştırma olması açısından da önemlidir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta analiz çalışmasında sekiz adet işbirlikli öğrenme tekniğinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmış ve her tekniğin etkili olduğu sonucuna ulaşılsa da en büyük etki büyüklüğü birlikte öğrenme tekniği lehinedir.

Hattie (2009) yılında işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine gerçekleştirilmiş on adet meta analiz çalışmasını birleştirmiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi üç farklı gruba göre karşılaştırılmıştır. İlk grupta heterojen sınıflarla karşılaştırılan 306 çalışmanın sonuçları birleştirilmiş ve 24025 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bu açından bakıldığında önemli ve büyük çapta bir araştırma olarak göze çarpmaktadır. Sonuçlar açısından incelendiğinde etki büyüklüğü d=0.41 olarak bulunmuştur. İkinci grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile bireysel öğretim yöntemleri 774 araştırma ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda etki büyüklüğü d=0.59 olarak bulunmuştur. Üçüncü grupta işbirlikli öğrenme yöntemi ile yarışmacı öğretim yöntemleri 1024 araştırmada karşılaştırılmıştır. Sonuçlar işbirlikli öğrenme yöntemi lehine 0.54'lük bir etki büyüklüğünün olduğunu göstermiştir. Bu işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerinde orta düzeyde ya da orta düzeyde etkiye yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kyndt ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında güncel araştırmaların önceki sonuçları doğrulayıp doğrulamadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı, öğrenci tutumları ve algıları üzerindeki etkileri ayrı ayrı araştırılmıştır. Diğer yandan ise işbirlikli öğrenme yönteminin oluşturduğu etkiye aracılık eden değişkenler incelenmiştir. Meta-analiz çalışmasına 1995

yılından itibaren yapılan 65 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutumlar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöntemin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü d=0.54, tutumlar üzerindeki etki büyüklüğü ise d=0.15 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle işbirlikli öğrenme yöntemi akademik başarı üzerinde orta düzeyde, tutumlar üzerinde ise küçük düzeyde bir etkiye sahiptir. Öğrenci algıları üzerinde ise bir fark bulunmamıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise yöntemin fen ve matematik dersinde, sosyal bilgiler ve dil derslerine göre daha etkili olduğudur (d=0.32, $p<0.001$). Fakat bu sonuç üzerinde başka değişkenlerin de etkili olabileceği varsayımı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Yaş grupları açısından incelendiğinde işbirlikli öğrenme yöntemi ilkokullarda ve üniversite düzeyinde, lise düzeyine göre daha etkilidir. Son olarak yöntemin Türkiye, İran ve Asya ülkelerinde, ABD ve Avrupa ülkelerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde de işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan çalışma sayıları giderek artmaktadır. Yöntemin etkilerinin toplu bir şekilde incelendiği çalışmalar incelendiğinde, Tarım (2003) işbirlikli öğrenme yönteminin matematik başarısı üzerinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kocabaş ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de toplamda 65 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmının ilköğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 65 çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutumlar üzerinde 52 adet olumlu, 11 çalışmanın kısmen olumlu ve 2 çalışmanın ise olumsuz etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dirlikli, Aydın ve Akgün (2016) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 220 tez incelenmiş olup, 187 çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerinde etkili olduğu, 96 çalışmada ise tutumlar üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan meta-analiz ve meta-sentez araştırmaları sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin incelendiği 1000'in üzerinde çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırma birikimi ışığında, işbirlikli öğrenme yönteminin her yaş grubunda, her derste, her sosyo-ekonomik düzeyde öğrenci başarısı ve tutumlarını geliştirmede kullanılabilecek en önemli öğretim yöntemlerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın bu

bölümünün devamında işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersi özelinde etkilerinin incelendiği araştırmalara yer verilecektir.

Uysal (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde erişi, problem çözme becerileri ve öğrenme stilleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin sosyal bilgiler dersi erişi düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Yılar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin akademik başarı, demokratik tutum ve sosyal beceriler üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından grup araştırması lehine, demokratik tutum düzeyleri açısından birleştirme lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal beceri düzeyleri açısından işbirlikli öğrenme teknikleri arasından bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden grup araştırmasının akademik başarı ve kalıcılık üzerinde, birleştirme tekniğinin demokratik tutum düzeyleri üzerinde ve tüm işbirlikli öğrenme tekniklerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Russell ve Waters (2016) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim görmekte olan 3. 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde hoşlanıp hoşlanmadıkları durumları araştırmışlardır. Çalışmaya 139 öğrenci katılmış olup, öğrencilerin %72'si sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgunun Stahl'un (1994) sonuçlarıyla uyum gösterdiğini vurgulamış ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin aktif öğrenenler olmasına ihtiyaç duyduğunu; öğrencilerin olumlu tutum ve davranışları edinmelerinde işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersi amaçları için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz Toklucu ve Tay (2016) 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının başarı ve kalıcılık düzeylerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda etkisi incelenen tüm öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu fakat kendi aralarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk (2016) 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden birleştirme ve birlikte soralım birlikte öğrenelim kullanılmıştır. Deneysel sürecin sonunda işbirlikli öğrenme teknikleri arasından akademik başarı düzeyi açısından bir fark bulunmazken, kontrol grubuna göre işbirlikli öğrenme grupları olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Küçük Turgut (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada birleştirme, grup araştırması ve okuma yazma uygulama yöntemlerinden oluşan deney grupları kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda birleştirme tekniğinin sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değer düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

2.3. Tersine Çevrilmiş Sınıf

Literatürde "flipped classroom" şeklinde kullanılan tersine çevrilmiş sınıf yöntemi Türk diline "ters çevrilmiş sınıf" ve "ters-yüz sınıf" şeklinde çevrilmiştir (Demirer ve Aydın, 2017). Kavram, bu araştırmada süreci ve yöntemi anlatmada daha uygun olduğu düşünülerek ve Türk diline daha uygun bir çeviri olduğu kabul edilerek "tersine çevrilmiş sınıf" olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Tersine Çevrilmiş Sınıfın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Alanyazında "tersine çevrilmiş sınıf", bu isimle, ilk defa Strayer'ın (2007) doktora tezinde yer almıştır. Strayer (2007), Baker'ın (2000) "sınıfı döndürme" ve Lage, Platt ve Treglia'nın (2000) "ters yüz sınıf" çalışmalarına atıf yapmıştır. Daha öncesinde ise Walvoord ve Anderson (2011) 1998 yılında "Effective Grading" isimli bir kitap yazmışlardır. Bu kitapta öğrencilerin evde derste anlatılacak içerikle ilgili ilk bilgileri kazanacakları ve okul ortamında üst düzey bilişsel etkinlikleri gerçekleştirecekleri bir model önerilmiştir. Temel olarak, bu yaklaşımlar sınıfta yapılan tüm işlerin, sınıf dışına çıkarılmasına dayanmaktadır. Fakat bu yaklaşımlar derse katılımı, özerkliği ya da öğrenci merkezliliği artırmak yerine sadece görevlerin daha rahat ve geniş bir zamanda yapılabilmesine odaklanmaktadır.

Bergmann ve Sams (2012) yılında çıkardıkları "Sınıfı Tersine Çevir: Her Sınıftaki Her Öğrenciye Her Gün Ulaş" isimli kitabıyla tersine çevrilmiş sınıfın yaygınlaşmasına en önemli katkıda bulunan araştırmacılardandır. Bu kitap, bu araştırmanın yazıldığı 2019 yılı itibariyle Google Scholar istatistiklerine göre 2862 doğrudan alıntı ile, bu alandaki en önemli referans kaynaklarından biridir. Kendileri 2007 yılında, "PowerPoint" üzerinde sunuları ve ekran görüntüleri bir video formatında kaydederek, derse gelemeyen öğrencilerin faydalanması için kendi internet sitelerinde kullanmışlardır. Dönem itibariyle çevrimiçi video paylaşım siteleri günümüzdeki kadar yaygın olmasa da bu videoları kendi internet sitelerinde paylaşarak tersine çevrilmiş sınıfla ilgili en önemli adımı atmışlardır. Onların tersine çevrilmiş sınıf tanımına göre, doğrudan öğretim, öğrencilerin evde video izleyerek sınıfa gelmesi ile, sınıf dışına çıkarılmalıdır ve üst düzey düşünme becerilerini de kapsayan öğrenme etkinlikleri sınıf

ortamında gerçekleştirilmelidir (Bergmann ve Sams, 2016). Bu tanıma göre, tersine çevrilmiş sınıftaki en önemli noktalardan biri, ders dışı öğrenme etkinliklerinin sınıf dışına videolar aracılığı ile çıkarılmasıdır. Öte yandan ders zamanının ise üst düzey düşünme becerilerini işe koşan etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Takip eden yıllarda, Begmann ve Sams öncülüğünde yöntemin ismi "reverse instruction" yani "ters yüz edilmiş eğitim"den "flipped classroom"a yani tersine çevrilmiş sınıfa evrilmiştir. Bu süreç Birleşik Krallık'ta yayınlanan The Telegraph isimli gazetenin, ABD Denver kentinde tersine çevrilmiş sınıf yöntemini uygulayan Karl Fisch isimli öğretmenin blogunda yayınladığı tersine çevrilmiş sınıf yöntemini, 2010 yılında haber yapması ve küresel çapta bir ilgi kaynağı oluşturmasıyla devam etmiştir (Pink, 2010). Bergmann ve Sams "Flipped Learning Network" yani "Tersine Çevrilmiş Öğrenme Ağı" isimli kuruluşu kurmuşlardır. Bunun dışında Khan Academy, Coursera, TED-ED gibi büyük kitlelere yayın yapan internet siteleri, eğitim süreçlerinde tersine çevrilmiş sınıfı kullanmaktadırlar.

Ülkemizde ise "flipped classroom" kavramı, "ters-yüz sınıf" (Gençer, Gürbulak, Adıgüzel, 2014; Turan ve Göktaş, 2015; Torun ve Dargut, 2015; Öztürk ve Alper, 2019) "ters-yüz öğrenme" (Filiz ve Kurt, 2015) ve "ters düz sınıflar" (Şahin ve Şahin, 2016; Akgün ve Atıcı, 2017) şeklinde alanyazında kullanıldığı görülmektedir. "Ters-yüz sınıf" terimi Google Scholar üzerinde incelendiğinde 2013 yılında 1 adet çalışma bulunmuşken, 2014 yılında 3, 2015 yılında 21, 2016 yılında 23, 2017 yılında 42 ve 2018 yılında 37 adet çalışma bulunmuştur. Bu kayıtlara göre, tersine çevrilmiş sınıf üzerine yapılan çalışma sayısı ülkemizde artış eğilimi göstermektedir ve konu araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir.

Öte yandan MEF üniversitesi, lisans ve lisansüstü programlarında Bloom taksonomisine uygun olarak tersine çevrilmiş sınıf modelini uygulamakta ve bu uygulamanın önemli yararlar sağladığı kurumsal raporlarla ifade edilmektedir (MEF, 2018).

Bu inceleme sonunda anlaşılabileceği üzere, tersine çevrilmiş sınıf hem ülkemizde hem de dünyada gittikçe daha da ilgi çeken bir öğretim yöntemidir. Bergmann ve Sams'ın (2012) da belirtmiş olduğu gibi, tersine çevrilmiş sınıf, öğretmenlerin ilgisini çekmekte ve çok sayıda öğretmen yöntemi doğrudan sınıflarında uygulamaya gönüllü olmuşlardır. Aynı zamanda yöntemin hem akademik hem de çeşitli öğrenci davranışları, tutumları ve çıktıları üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırma sayısı gittikçe artmaktadır. MEF Üniversitesi gibi eğitim kurumları, kurumsal düzeyde bu yöntemi kendi öğretim programlarına dahil etmektedirler. Tersine çevrilmiş sınıfın büyük bir potansiyel taşıdığı ve bu potansiyelden ilkokullarda da yararlanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

2.3.2. Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılmış Tanımlar

Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi geleneksel öğretim yönteminin çevrimiçi videolar aracılığı ile sınıf dışına taşınması olarak tanımlanabilir. Bilginin transferi, öğrencilerin sınıf dışında izlediği videolar ile sağlanır. Bu doğrultuda, sınıfta geçirilen zaman içerisinde geleneksel öğretim yöntemleri yerine aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak, öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirmeleri sağlanır (Foldnes, 2016). Tersine çevrilmiş sınıfta, öğrenmenin derinleştirilmesi ve içselleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu sürecin gerçekleşmesindeki en büyük etken, ders içinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıdır. Öğretmen görüşlerine göre, geleneksel olarak gerçekleştirilen derslerin en büyük zorluklarından biri sürenin yeterli olmamasıdır (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Collinson ve Cook, 2001; Ferguson, Mang ve Frost, 2017). Tersine çevrilmiş sınıf, bilginin doğrudan aktarımı sürecini ders dışı zamana aktarmaktadır. Ders içindeki zamanda aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak, sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin daha etkili olmasını kolaylaştırmaktadır.

Berrett'a (2012) göre "tersine çevrilmiş sınıf ortamı" aynı zamanda geleneksel öğrenme-öğretme sürecindeki beklentilerin de tersine çevrilmesi anlamına gelmektedir. Bilgisayar teknolojileri ve internet aracılığı ile geleneksel sınıf ortamındaki bilginin aktarılması süreci sınıf ortamının dışına çıkar ve "bilgi aktarımı" aktif öğrenme ortamı içerisinde interaktif aktiviteler ile gerçekleşir. Bu tanıma göre, tersine çevrilmiş sınıf, teknolojik bir altyapıya ihtiyaç duymaktadır ve teknolojik araçlarla zenginleştirilen bir öğretim yöntemidir sonuçlarına ulaşılabilir. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin neden harmanlanmış bir öğretim yöntemi olarak kabul edildiğini de doğrular niteliktedir ve araştırmanın ileriki bölümlerinde ayrıca bir başlık altında irdelenmiştir.

Hamdan ve diğerleri (2013) tersine çevrilmiş sınıfı, çeşitli teknolojik araçların yardımıyla doğrudan öğrenmenin, büyük bir grup olan sınıf ortamının dışına, bireysel bir öğrenme alanına taşındığı bir öğrenme modeli olarak ele almıştır. Hamdan, tersine çevrilmiş sınıf yöntemindeki "bireysellik" kavramına vurgu yapan ilk araştırmacılardan biridir ve tersine çevrilmiş sınıfın öğrenme sürecini kişiselleştirilmesine oldukça fazla sayıda atıf yapmıştır. Bu kişiselleştirme şu şekilde açıklanabilir: Öğrenci kendi öğrenme sürecini, istediği yerde, istediği şekilde, istediği sayıda tekrar aracılığı ile yönetebilmektedir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve bilgi, iletişim cihazlarının öğrenme sürecinde kullanılması, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Sampson ve Karagiannidis, 2002). Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi de harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilmekte ve teknolojiye dayalı bir öğretim yöntemlerinden

biri olarak sayılmaktadır. Fakat harmanlanmış öğrenmeyi, basit anlamda teknolojiye dayalı bir öğrenme yaklaşımı olarak değil de teknoloji ile zenginleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamak daha doğrudur. Çünkü harmanlanmış öğrenmede öğrenci; kendi öğrenmesine ilişkin zamanı, yeri, yolu ve hızı kendisi belirlemektedir (Staker ve Horn, 2012; Cavanaugh, Sessums ve Drexler, 2015). Bu kavramsal açıklamaların sonunda aslında karşımıza bir çelişki çıkmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıf, bir yandan öğrenmenin (dolayısıyla öğrencinin) bireyselleşmesini teşvik ederken diğer yandan da aktif bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmekte ve Vygotsky ya da Piaget'ye yapılan atıflar ile bu sürecin aynı zamanda öğrencilerin diğer öğrencilerle, grup içerisinde etkileşimlerini desteklediği vurgulanmaktadır. Aynı anda hem bireyselleşmenin hem de grup içi etkileşimlerin nasıl gerçekleşeceği konusu araştırmanın ileriki aşamalarında daha detaylı bir şekilde irdelenecektir.

Tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili yapılan tanımlar incelenmeye devam edilmektedir. Sarawagi'ye (2013) göre tersine çevrilmiş sınıfta, düşük düzeydeki öğrenme etkinlikleri (kavramlar, tanımlar ve temel içerik) sınıf dışına taşınırken, üst düzey öğrenme etkinlikleri (uygulama temelli) sınıf ortamında gerçekleştirilir. Sarawagi (2013) burada, öğrenme düzeylerini, Krathwohl (2002) tarafından yayınlanan "Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisini" temel alarak tanımlamaktadır. Hatırlama ve anlama basamaklarındaki öğrenme etkinlikleri, sınıf ortamı dışına çıkarılarak; öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirecekleri öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Üst düzey öğrenme etkinlikleri ise; uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını kapsamakta ve sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmektedir.

Tersine çevrilmiş sınıfta, öğretmen rehberliği ve desteği oldukça önemlidir. Jensen, Kummer ve Godoy'a (2015) göre tersine çevrilmiş sınıf, içerik kazanımının çevrimiçi ortamda sınıf dışına kaydırıldığı ve sınıf ortamında öğretmen destekli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir öğrenme modelidir.

Tersine çevrilmiş sınıfta, öğretmen öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ve kendi öğrenme süreçlerini yönettiği bir alan yaratır. Bu alanı yaratırken, öğretmene düşen rol ve sorumluluk oldukça büyüktür. Öğretmen hem yöntemi en doğru bir şekilde nasıl kullanacağını bilmeli hem de öğrencileri hem okul dışında hem de ders zamanında öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmelidir. Aksi takdirde, öğrencilerin derse bağlılıkları azalırken, süreç içerisinde çeşitli problemler ortaya çıkar ve öğrencilerin öğrenme süreci olumsuz olarak etkilenir (Lai ve Hwang, 2016).

Abeysekera ve Dawson (2015) tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile ilgili alanyazında yapılan tanımları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Sınıf zamanının kullanımındaki değişimdir.
- Ders dışı zamanın kullanımındaki değişimdir.
- Ev ödevi olarak bilinen etkinliklerin sınıfta yapılmasıdır.
- Geleneksel olarak sınıf içinde yapılması gereken etkinliklerin sınıf dışında yapılmasıdır.
- Sınıfta yapılan etkinlikler aktif öğrenmeye, akran öğretimine ve problem çözmeye dayanır.
- Ders öncesi etkinliklerin gerçekleştirilmesidir.
- Ders sonrası etkinliklerin gerçekleştirilmesidir.
- Teknolojinin, özellikle videoların, kullanılmasıdır.

Tersine çevrilmiş sınıf, geleneksel öğrenme anlayışında sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin (ders anlatımı, kavram öğretimi), teknolojik araçlar yardımıyla çevrimiçi ortamda, sınıf dışına taşınması ve yine geleneksel anlayışta sınıf dışında gerçekleştirilen çalışmaların (ev ödevleri, projeler, üst düzey etkinlikler) sınıf ortamında gerçekleştirilmesidir.

Bu noktada tersine çevrilmiş sınıfın, diğer aktif öğrenme yöntemlerden biri olan işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilişkisini incelemek ve iki yöntemin bir arada öğrencilerin faydası amacıyla nasıl kullanılabileceğini düşünmek faydalı olabilir.

Tersine çevrilmiş sınıf ortamı ile yapılan az sayıda araştırma bulunmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Foldnes, 2016). Bishop ve Verleger (2013) tersine çevrilmiş sınıf ortamı ile ilgili yapılan araştırmaları derledikleri çalışmalarında, alanyazında konu ile sadece 24 çalışma olduğunu ve bu çalışmalardan sadece birinin öğrenci başarısını bir dönem boyunca incelediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmalardan hiçbiri ilkokul düzeyinde yapılmamıştır. Foldnes (2016) de tersine çevrilmiş sınıfın başlangıç aşamasında olan bir konu olduğunu, konu ile ilgili az sayıda araştırma olduğunu ve var olan araştırmaların da eksik olduğunu belirtmiştir. Akçayır ve Akçayır (2018) gerçekleştirdikleri sistematik inceleme çalışmasında toplamda 71 adet çalışmayı (kendi kriterlerini sağlama koşuluyla) bulduklarını belirtmişlerdir ve bu çalışmaların yalnızca %16'sı lise ve altı seviye öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Tersine çevrilmiş sınıfın düşük yaş gruplarında gerçekleştirilen az sayıda araştırmada, yöntemin hem olumlu (Bhagat, Chang ve Chang 2016; McEvoy ve diğerleri, 2016), hem de olumsuz (Wang, 2016; Leo ve Puzio, 2016) etkilerinden söz edilmektedir.

2.3.3. Aktif Öğrenme ve Tersine Çevrilmiş Sınıf

Tersine çevrilmiş sınıfı anlamak için ilk olarak aktif öğrenmeyi anlamak gerekmektedir. Andrews, Leonard, Colgrove, ve Kalinowski'ye (2011) göre öğrencilerin karşılaştığı öğrenme zorluklarının büyük çoğunluğu onların geleneksel ders anlayışında pasif rolde olmalarından kaynaklanmaktadır ve öğrenciler aktif öğrenme yöntemlerini bir çare olarak görmektedir. Andrews ve diğerleri (2011) aktif öğrenmeyi öğretmenin ders anlatmayı bıraktığı, öğrencinin ise, kendisine bir konuyu anlaması amacıyla verilen soru ya da görev üzerinde çalışması şeklinde tanımlamaktadır. Aktif öğrenme, başka bir tanımda, öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden herhangi bir öğretim yöntemine işaret etmektedir. Örneğin, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ya da proje temelli öğrenme aktif öğrenme yöntemleri arasında kabul gören ve üzerinde uzun yıllardır çalışılan öğretim yöntemleridir. Bu tanıma göre, aktif öğrenme sürecinde öğrenciler, anlamlı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeli ve ne yaptıkları üzerinde düşünmelidirler (Bonwell ve Eison; 1991). Aktif öğrenme; öğrenciyi öğrenme sürecine dahil eden ve öğrenciye kendi öğrenme sürecini yapılandırma imkânı sunan bir yaklaşımdır. Aktif öğrenmeye dayanan öğretim yöntemlerinin, akademik başarı ve öğrenci davranışlarına yönelik olumlu etkisi çok sayıda araştırma ile ortaya konulmuştur (Prince, 2004; Michael, 2006).

Tersine çevrilmiş sınıf, aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Berrett, 2012; Milman, 2012; Strayer, 2012). Bishop ve Verleger (2013), tersine çevrilmiş sınıfın neden aktif öğrenme yöntemleri içerisinde yer alması gerektiğini temel olarak Piaget (1967) ve Vygotsky'nin (1978) öğrenci merkezli öğrenme teorilerine dayandırmıştır. Hem Piaget hem de Vygotsky'e göre dış dünya ve dış dünya ile gerçekleştirilen etkileşimler, bireyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Piaget bireyin akranları ile girdiği etkileşimler sonucunda oluşan bilişsel çatışma kavramına atıf yaparken, Vygotsky ise bireyin, kendisinden daha ileri düzeyde olan bir birey ile girdiği öğrenme süreci sonucunda meydana gelen öğrenmeyi yakınsak gelişim alanı kavramı ile açıklamıştır (Tudge ve Winterhoff, 1993). İki teorisyen de öğrenme sürecinin, başkalarıyla olan etkileşimlere bağlı olduğunu ve bu etkileşim sürecinin bireyin iç dünyasında gerçekleşen yansımasının önemine vurgu yapmışlardır.

Tersine çevrilmiş sınıf ortamı aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir ortamdır (Betihavas, Bridgman, Kornhaber ve Cross, 2016). Kavramsal temelleri, basit anlamıyla derslerin sınıf ortamında işlenmemesine ve öğrenci merkezli öğrenme teorilerine (Piaget, 1968; Vygotsky, 1978) dayanır. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında, bilgi- geleneksel anlayışta yüz yüze verilen kısım- sınıf zamanının dışına, aktif ve işbirliğine dayalı olarak, taşınmaktadır (Strayer, 2012; Chen, Chen ve Chen, 2015; Betihavas ve diğerleri, 2016; Lai ve Hwang, 2016;

Foldnes, 2016; Zhang, 2018). Öğrenciler derse, geleneksel bir derste kullanılan kaynakları kullanarak hazırlanırlar. Sınıf ortamına geldiklerinde de edinmiş oldukları bilgileri arkadaşları ile paylaşırlar. Tersine çevrilmiş sınıf, temel olarak öğrencinin genellikle pasif durumda yer aldığı ve sadece bilginin aktarıldığı kişi rolünü üstlendiği geleneksel öğrenme anlayışını ortadan kaldırmaya çalışan bir öğrenme modelidir. Tersine çevrilmiş sınıfta, ders esnasında öğrenci aktiftir ve bilgiyi yapılandıran rolündedir (Munir ve diğerleri, 2018). Bu rol, sınıf ortamında üst düzey bilişsel düzey alan kazanımlarına uygun etkinliklerin okul ortamında yürütülmesi ile gerçekleşmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Sarawagi, 2013). Geleneksel öğretim anlayışı ters çevrildiği için, büyük bir öğrenme grubu olan sınıf ortamında (ya da küçük grup çalışmalarında) birey, diğer arkadaşları ile öğrenme yaşantıları deneyimleme hem de bu yaşantılarını bireysel olarak içselleştirme imkânı kazanmaktadır. Bu varsayımlar üzerinden değerlendirildiğinde tersine çevrilmiş sınıf, aktif öğrenme anlayışına uygun bir öğretim modelidir.

Bishop ve Verleger (2013), tersine çevrilmiş sınıf ile Vygotsky'nin teorisi arasında bağ kuran ilk araştırmacılar olsa da daha sonra yapılan bazı araştırmalar bu bağı güçlendirmeye çalışmışlardır. Maciejewski'ye (2016) göre tersine çevrilmiş sınıf sayesinde, sınıf içinde kullanılabilecek daha geniş zaman bulunmaktadır. Bu zaman, sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle daha çok iletişim ve etkileşim kuracakları bir şekilde yapılandırılabilir. Aynı zamanda öğrenciler bu zaman içerisinde grup içerisinde çalışarak, problem çözme alıştırmaları için birbirleriyle etkileşim içerisine geçebilirler. Hao (2016) da tersine çevrilmiş sınıfı Vygotsky (1978) bakış açısı üzerinden ele almıştır ve bu teoride bireylerin birbirleriyle kurdukları etkileşim oldukça önemlidir. Dolayısıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin birbirlerine daha çok yardım etmesi amacıyla öğrencilerin grup içerisinde çalışmasını sağlamıştır.

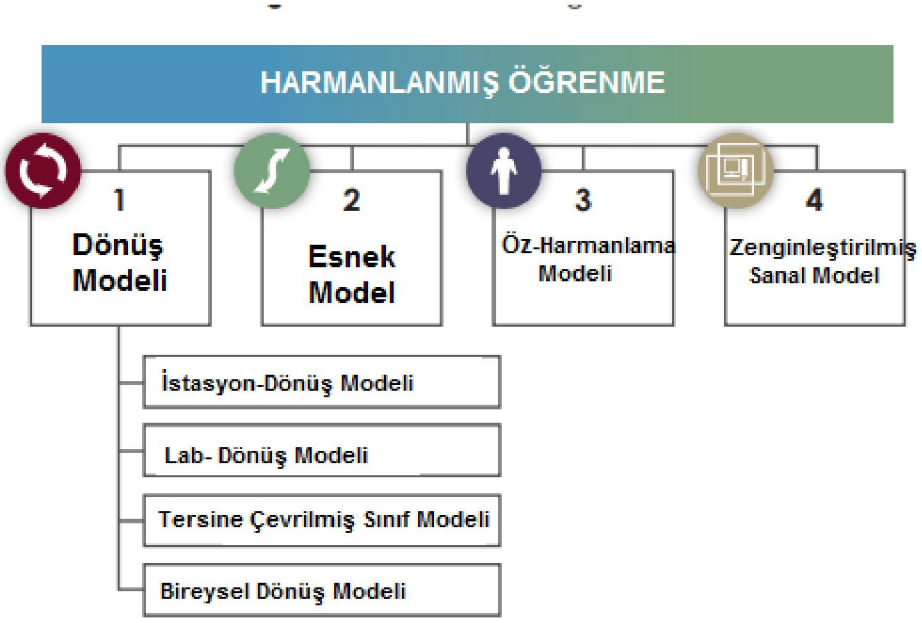
2.3.4. Harmanlanmış Öğrenme ve Tersine Çevrilmiş Sınıf

Harmanlanmış öğrenme, geleneksel olarak gerçekleşen yüz yüze öğrenme sürecine, çevrimiçi görevlerin ve etkinliklerin dahil edilmesi olarak tanımlanabilir (Graham, 2006). Bu dahil edilme süreci, harmanlama ve zenginleştirme şeklinde meydana gelmektedir. Daha açık bir ifade ile geleneksel olarak sınıf ortamında yürütülen dersler, çevrimiçi etkinlikler ve görevler ile zenginleştirilir ve harmanlanır. Fischer'a (2012) göre öğrenme süreci artık belirli zamana ve mekâna sığdırılamaz. Harmanlanmış öğrenme aracılığı ile öğrenci istediği yer ve zamanda, kendi istediği şekilde öğrenme sürecini planlayıp, gerçekleştirebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesi ile; klasik anlamdaki öğretmen

ve öğrenci rolleri de değişmektedir. Öğretim kuramları ve yöntemleri, öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli bir anlayışa doğru ilerlemektedir (Trucano, 2005).

Bergmann ve Sams (2012) tersine çevrilmiş sınıf ile harmanlanmış öğrenme arasında oldukça önemli benzerlikler olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda tersine çevrilmiş sınıfın, çevrim içi ve yüz yüze eğitimi birleştiren ve harmanlayan bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymuşlardır. Tersine çevrilmiş sınıf, öğretmeni ortadan kaldıran ve eğitim sürecini kökten değiştirmeye çalışan bir öğretim yöntemi değildir. Aksine öğretmenin sorumluluğunu artıran, fakat öğretmeni bilgiyi doğrudan aktaran konumundan öğrencilere rehberlik eden bir role doğru değiştiren ve dönüştüren bir yöntemdir. Tersine çevrilmiş sınıfta, öğretmen daha önceden hazırladığı videoları, çevrimiçi ortama aktarır ve öğrenciler bu videoları teknolojik araçlar aracılığı ile izlerler. Sınıfa geldiklerinde, üst düzey bilişsel boyuttaki gelişimi destekleyen etkinlikler öğretmen rehberliğinde ve aktif öğrenme yöntemleri ile gerçekleştirilir. Bu açıdan bakıldığında, tersine çevrilmiş sınıfın; harmanlanmış öğrenme yöntemleri arasında olduğu açıkça görülmektedir.

Staker ve Horn (2012) tersine çevrilmiş sınıfı, harmanlanmış öğrenmenin bir alt türü olarak ele almış ve Şekil 3'teki gibi sınıflandırmıştır. Bu türlerden dönüş modeli, tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili olduğu için, irdelenecektir.



Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme modelleri. (Staker ve Horn, 2012'den uyarlanmıştır.)

Bu modellerden ilki dönüş modelidir. Dönüş modelinde, ders ya da konu içerisinde öğrenciler, belirli bir zaman ya da öğretmenin sorumluluğunda, en az birisi çevrimiçi olmak şartıyla çeşitli öğretim yöntemleri arasında hareket ederler. Bu modelin dört adet alt türü

vardır. Bu türlerden ilki istasyon dönüş modelidir. Bu modelde, bir sınıfın içerisinde çeşitli öğretim yöntemleri istasyonları oluşturmaktadır. Bir istasyon mutlaka çevrimiçi bir öğretim yöntemi olmalıdır. Öğrenciler sırayla her bir yöntemde bulunurlar ve sürecin sonunda tüm öğretim yöntemleri ile ders almış olurlar. Lab dönüş modelinde ise, tüm kampüs içerisindeki çeşitli bina ya da yapılar kullanılır. Her bir binadaki sınıf ayrı bir öğretim yöntemini (yine en az biri çevrimiçi öğretim yöntemi olmak şartıyla) kapsamaktadır ve öğrenciler bu yapıları sırayla dolaşarak tüm öğretim yöntemlerinde ders almış olurlar. Tersine çevrilmiş sınıf modelinde ise, yüz yüze eğitim yine sınıf ortamında gerçekleştirilir. Fakat ders aktarımı süreci çevrimiçi ortamda evde gerçekleşir. Tersine çevrilmiş sınıf, harmanlanmış öğrenme yöntemleriyle tam bir uyum gösterir. Çünkü öğrenci kendi öğrenme sürecinin gerçekleşeceği yere, zamana, yola ve hıza kendisi karar verir. Son olarak bireysel dönüş modelinde öğrenciler yine sınıf içerisindeki (en az biri çevrimiçi olmak şartıyla) öğretim yöntemleri istasyonlarında bulunur, fakat hangisinde bulunacağına kendi karar verir. Öğrenci kararı, bu yöntemi istasyon dönüş modelinden ayıran en önemli noktadır (Staker ve Horn, 2012).

2.3.5. Bir Sınıfı Tersine Çevirme Yolları

Tersine çevrilmiş sınıfı etkili ve doğru bir şekilde kullanmak için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Her ders ve konu alanının ihtiyaçları, öğrencilerin beklentileri birbirinden farklı olduğu için, bir sınıfta tersine çevrilmiş sınıfı kullanmanın farklı yollarından söz edilebilir. Bunlar: Geleneksel ters çevirme, sınıf içi ters çevirme, uzmanlaşarak ters çevirme, kısmi ters çevirmedir (Ash, 2012; Hamdan ve diğerleri, 2013; Sams ve Bergmann, 2012; Springen, 2013; Brown, 2016).

2.3.5.1. Geleneksel Ters Çevirme

Tersine çevrilmiş sınıfın bu türü, Bergmann ve Sams (2012) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu yöntemde, geleneksel olarak sınıf ortamında yapılan işler evde; ev ortamında yapılan işler ise okulda yapılmaktadır. Anlaşılacağı üzere, basit anlamda, tersine çevrilmiş sınıf tanımına uygun ve kolay olarak uygulanabilecek bir yöntemdir. Geleneksel tersine çevrilmiş sınıfta, öğrenciler derse daha önceden öğretmen tarafından videoları izleyerek gelirler. Öğretmen derse başlarken, videoya atıf yapar ve video ile ilgili yapılması gereken bir açıklama varsa yapar, ya da öğrencilerin anlamadıkları yerler üzerine bir soru-cevap çalışması gerçekleştirilir. Bu yöntemde, öğrencilere daha geniş tartışmalar yürütmeleri için imkân sağlar ve ders öğrenci merkezli olarak yürütülür. Öğretmen, onlara geri bildirim veren bir uzman konumundadır (Bergmann ve Sams, 2012). 2015 NMC Horizon Raporu'na göre, tersine çevrilmiş sınıfın etkili olmasının en temel sebebi, öğrencilere akranlarıyla etkileşeme geçme, akranlarıyla bağ kurma ve akranlarından öğrenme fırsatı sağlamasıdır.

Geleneksel ters çevirme, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin en çok kullanılan tekniklerinden biridir (Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2015).

2.3.5.2. Sınıf-içi Ters Çevirme

Sınıf-içi ters çevirme tekniği, adından da anlaşılabileceği gibi, tüm etkinliklerin sınıf içinde gerçekleştirildiği bir tekniktir. Ders aktarım süreci dahil, her türlü etkinlik sınıfta gerçekleştirilir. Sınıf ortamı öğrencilerin birlikte çalışabileceği şekilde ve farklı öğretim yöntemlerinin bir istasyon oluşturduğu biçimde tasarlanır. Bu istasyonlarda, işbirlikli öğrenme yöntemi, proje temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemler kullanılır (Brown, 2016). Öğrenciler, her istasyona giderek kendi öğrenme düzeylerini ilerletirlerken aynı zamanda videolarda izlediklerini de uygulama fırsatı bulmaktadırlar (Zupon, 2017). Gonzales'e (2014) göre bu teknik, hızlı ya da yavaş öğrenen öğrenciler için oldukça faydalıdır. Çünkü, bir öğrenci kendi çalışmasını bitirdiğinde, sınıfın geri kalanını beklemek yerine; ilgi duyduğu istasyona gider ve daha ileri düzeyde çalışma yapma fırsatı bulur.

2.3.5.3. Uzmanlaşarak Ters Çevirme

Bu teknik de Bergmann ve Sams (2012) tarafından kavramsallaştırılmıştır ve üç temel bileşenden oluşmaktadır: "Öğrenciler bireysel ya da grup olarak kendilerine uygun bir hızda çalışırlar. Öğretmen biçimlendirici bir değerlendirme anlayışı ile öğrencileri değerlendirir ve öğrenme düzeylerini belirler. Öğrenciler son olarak uzmanlaştıkları konuda ortaya koydukları ürünleri sergilerler ve öğretmen tarafından değerlendirilirler (belgeleyici-özetleyici değerlendirme). Eğer bir öğrenci belirtilen konuda uzmanlaşamadıysa, onun başarısını artırmaya dönük bir takım ek çalışmalar uygulanır (Bergmann ve Sams, 2012).

2.3.5.4. Kısmi Ters Çevirme

Kısmi ters çevirme, dersin bir bölümünün tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile yürütülmesi anlamına gelmektedir. Bu yöntemde dersin tamamı yerine bir bölümü tersine çevrilmiş sınıf ortamında verilmektedir. Bir konunun öğrencileri zorlayıcı bölümleri ya da ders içeriğinin bir kısmı tersine çevrilmiş sınıf ortamına adapte edilerek, sadece öğretmenin istediği bölümler ters çevrilmektedir. (Burgoyne ve Eaton, 2018; Lombardini, Lakkala ve Muukkonen, 2018).

Dawes ve Fox (2013) da kısmi olarak ters çevirmenin, öğrencilere sınıf içerisinde problem çözme çalışmalarını gerçekleştirmeleri için daha çok vakit sağlamada, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmek için çaba göstermelerinde ve bu zorlukları öğretmenin de yardımıyla ortadan kaldırmalarında faydası olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde "partial flip" ya da "partially flip" teriminin farklı anlamlarda da kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kavram, bu başlıkta görülebileceği üzere

kısmi ters çevirme olarak çevrilmiştir. Fakat bazı araştırmacılar, kısmi ters çevirmeyi; tersine çevrilmiş sınıf yöntemi kapsamında verilecek olan içeriği ders öncesinde öğrencilere videolar aracılığı ile aktarma olarak ele alsalar da onların kısmi çevirme tanımlarında, bu videolar dersin ana omurgasını oluşturmamaktadır. Prashar (2015), kısmi ters çevirme tekniğini, öğrencilere derste verilecek konuyu tanıtan ve içerik hakkında bilgi veren videoların önceden öğrencilere izletilmesi şeklinde tanımlamıştır. Anlaşılacağı üzere, bu videolar diğer tersine çevrilmiş sınıf tekniklerinde de olsa da Prashar'ın (2015) yaklaşımında ders esnasında da içeriğin öğretmen tarafından aktarımı devam etmektedir. Hazırlanan videolar sadece bilgilendirici ve konuyu tanıtıcı bir nitelik taşımaktadır. Yine Springen (2013) yapmış olduğu çalışmada tersine çevrilmiş sınıf yöntemlerinden kısmi ters çevirme tekniğini kullanan bir öğretmenle görüşme gerçekleştirmiştir. Öğretmen, dersi için video hazırlamakta ve önceden öğrencilerin izlemesi için paylaşmaktadır. Ancak bu videoların izlenmesini kesinlikle bir ön şart ya da zorunluluk olarak sunmamaktadır. Bunun sebebi olarak da internet erişimi olmayan öğrencilerin videoları izleyememe riskini göstermektedir.

Yukarıda irdelendiği gibi, kısmi ters çevirme kavramı alanyazında farklı anlamlara gelebilecek ve uygulama sürecini çağrıştırabilecek şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bunlardan ilkinde, kısmi ters çevirme dersin bir bölümünün tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile işlenmesi vurgulanmaktadır. Diğer tanımda ise videoların dersin bir parçası olarak değil de öğrencilerin ön bilgilerini artırıcı ve derse motive edici amaçlarla hazırlanmasının altı çizilmektedir.

2.3.6. Ev Ödevleri ve Tersine Çevrilmiş Sınıf

Ev ödevleri, okul ile ilgili çalışmaların ya da görevlerin sınıf dışında tamamlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Hartensteiner ve Marek-Schroer, 1992; Cooper ve Valentine, 2001; Gill ve Schlossman, 2004). Ev ödevleri, üzerine uzun yıllardır çalışmalar yapılan ve akademik başarı başta olmak üzere çok sayıda psiko-sosyal değişkenle ilişkisi incelenen bir konudur (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Valle ve diğerleri, 2015). Bu ilişki olumlu, olumsuz ya da etkisiz olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle ev ödevlerinin, akademik başarı ve psiko-sosyal değişkenler üzerindeki etkisi çalışmadan çalışmaya (konu alanı, bireysel özellikler vb.) değişmektedir (Keith, 1987). İlkokullarda verilen ev ödevlerinin olumlu etkilerinin olduğu araştırmalar da vardır (Paschal, Weinstein ve Walberg, 1984). Yapılan araştırmalar sonucunda, ev ödevlerinin öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin, yaş düzeyi ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Daha basit bir ifadeyle yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe, ev ödevlerinin olumlu etkisi artmaktadır (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Cooper ve Valentine, 2001).

Ev ödevleri hem uluslararası hem de yerel alanyazında tartışmalı ve anlaşılması ya da bir sonuca ulaşılması oldukça güç bir konudur (Corno, 1996). Ev ödevlerinin olumlu (Núñez ve diğerleri., 2015; Paschal, Weinstein, ve Walberg, 1984; Drazen, 1992; Corno ve Xu, 2004; Pelletier, 2005; Riley, 2007; Ladson, 2012; Fernandez-Alonso ve diğerleri, 2015; Epstein ve van Voorhis, 2001); ve olumsuz etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırmadan söz edilebilir (De Jong, Westerhof ve Creemers, 2000; Kitsantas ve diğerleri, 2011; Martinez, 2011; Rudman, 2014).

Ev ödevlerine ilişkin Shumaker (2016), dünyaca ünlü Times dergisinde çıkan ve ev ödevleri üzerine yapmış olduğu inceleme çalışmasında, ev ödevlerinin sadece olumlu yönlerinin değil olumsuz etkilerinin de olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı zamanda Cooper, Robinson ve Patall'ın (2006) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasına atıf yapmıştır. Bu araştırmada, ev ödevlerinin lise ve üzeri grupta daha etkili olduğunu, ilkokullarda ise yeterince etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda incelendiği gibi, ev ödevleri uzun yıllardır etkisi incelenen ve tam anlamıyla bir fikir birliğine varılamamış bir konudur. Aynı zamanda ülkemizde de hemen hemen her yeni eğitim öğretim yılı başında, ödev konusu tartışmaya açılmaktadır. 2018 yılında, o dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz ev ödevlerinin kaldırılacağını belirtmiştir (Anadolu Ajansı, 2018). Yine 2016 yılında tatil dönemlerinde ev ödevlerinin sınırlandırılacağına dair MEB kaynaklı haberler yayınlanmıştır (Karaaslan, 2016). Bunun ötesinde yine aynı 2016 yılında, o dönemin MEB bakanı Nabi Avcı tatil döneminde ev ödevi veren öğretmenler hakkında soruşturma açılacağı beyanatını vermiştir (Sabah, 2016). Tersine çevrilmiş sınıf, bu sorunlu konuyu çözme konusunda önemli işlevlere sahip olabilir. Evde ders, okulda ödev modeli şeklinde de tanımlanan (Demiralay ve Karataş, 2014) tersine çevrilmiş sınıfta; ev ödevleri sınıf ortamına taşınarak, öğretmen rehberliğinde yapılmaktadır. Evde ders okulda ödev modeli, tersine çevrilmiş sınıfı tanımlamakta biraz eksik kalsa da ev ödevleri bağlamında çözümü isminde barındıran bir çeviridir. Çünkü tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, geleneksel ders anlatımı ve bilgi transferi sürecini ev ortamına taşımakta ve yine geleneksel olarak evde yapılan işler ise (ev ödevi) sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

Tersine çevrilmiş sınıf konusunda önemli araştırmalar yapan Bergmann ve Sams (2012) ev ödevlerinin, sorunlu doğasına atıf yapmışlardır. Geleneksel derslerin, yaklaşık 20 dakikasının öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili sorularıyla geçtiğini ve bunun da dersin etkili bir biçimde yürütülmesini engellediğini belirtmişlerdir. Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ile sınıf içinde geçen zaman planlamasının da yeniden yapılması gerektiğini belirterek, tersine çevrilmiş sınıfta yenilenen ders süresinin planlamasını Tablo 1'de sunmuşlardır.

Tablo 1

Geleneksel ve tersine çevrilmiş sınıf yönteminin sınıf içi zaman kullanımı açısından karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		**Tersine Çevrilmiş Sınıf**	
Etkinlik	*Süre*	*Etkinlik*	*Süre*
Hazırlık ve ısınma çalışmaları	5 dakika	Hazırlık ve ısınma çalışmaları	5 dakika
Bir önceki günün ev ödevleri üzerine çalışma	20 dakika	Video üzerine gerçekleştirilen soru-cevap çalışması	10 dakika
Yeni konunun işlenmesi	30-45 dakika	Öğretmen rehberliğinde ve bağımsız çalışmalar ve/veya laboratuvar çalışmaları	75 dakika
Öğretmen rehberliğinde ve bağımsız çalışmalar ve/veya laboratuvar çalışmaları	20-35 dakika		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, geleneksel bir derste öğrencilerin bireysel olarak ya da öğretmen rehberliğinde çalışabilecekleri yalnızca 20-35 dakikaları varken, tersine çevrilmiş sınıfta bu süre yaklaşık 75 dakikaya çıkmaktadır. Aynı zamanda geleneksel bir dersin yaklaşık 20 dakikası öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili soruları ile geçmektedir. Daha da ötesinde, öğrenciler bu ev ödevlerini gerçekleştirmek için ev ortamında da belirli bir süre harcamaktadırlar. Bu bulgular Erbil ve Kocabaş (2019) tarafından, bu çalışmanın başlangıcında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasında ulaşılan sonuçlar ile uyum göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre ödevler eksik yapılarak sınıfa getirilmektedir. İlkokullarda verilen ödevlerin tamamlanmasında, öğrenciler öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, ödevleri öğrencilerin başka birinden yardım almaya gerek duymadan yapabilecekleri düzeyde vermeye özen gösterdiklerini söylemişlerdir ve yapılan ödevlere sınıf ortamında geri dönüt verildiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç, ödev kontrollerinin sınıf ortamında yapılması nedeniyle oluşan vakit kaybıdır.

Sınıf içi zaman öğrenme etkinliklerine mi ayrılacak yoksa ev ödevlerine geri dönüt verilmesi için mi kullanılacak? Öğretmenlerin ders süresini nasıl kullanacakları önemli bir problemdir. Okul zamanında dersin öğrenme kazanımlarını öğrencilerin kazanması için uğraşacaklar yoksa eve verilen ödevin kontrol edilmesi için mi okul vaktini kullanacaklar, bu önemli bir çelişkidir. Tersine çevrilmiş sınıf ortamı öğretmenlere okulda ödev yapılmasını ve dolayısıyla kontrol edilmesini sağladığından, okulda geçirilen süre daha etkili bir şekilde

kullanılmaktadır. Bu sonuçlara göre ilkokullarda tersine çevrilmiş sınıf yöntemine gerek duyulduğu görülmektedir.

2.3.7. Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme

Araştırmanın önceki bölümlerinde aktif öğrenme kavramı irdelenmiştir. Hem tersine çevrilmiş sınıfın hem de işbirlikli öğrenme yöntemi aktif öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın bu bölümünde iki yöntemin ortak ve öğrenci yararına olan özelliklerinin nasıl birleştirileceği ve öğrencilerin yararına eğitsel amaçlarla kullanılacağı üzerine çalışma yapılacaktır.

Tzuo'ya (2007) göre öğrenci merkezli öğrenme teorileri ve dolayısıyla bu teorilerden ortaya çıkan öğretim yöntemleri çoğunlukla Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramlarına dayanmaktadır. İki teori de bireylerin bilgiyi kendi içlerinde yapılandırdığını ortaya koymaktadır. Fakat bu yapılandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğini, iki teori farklı bir şekilde açıklamaktadır.

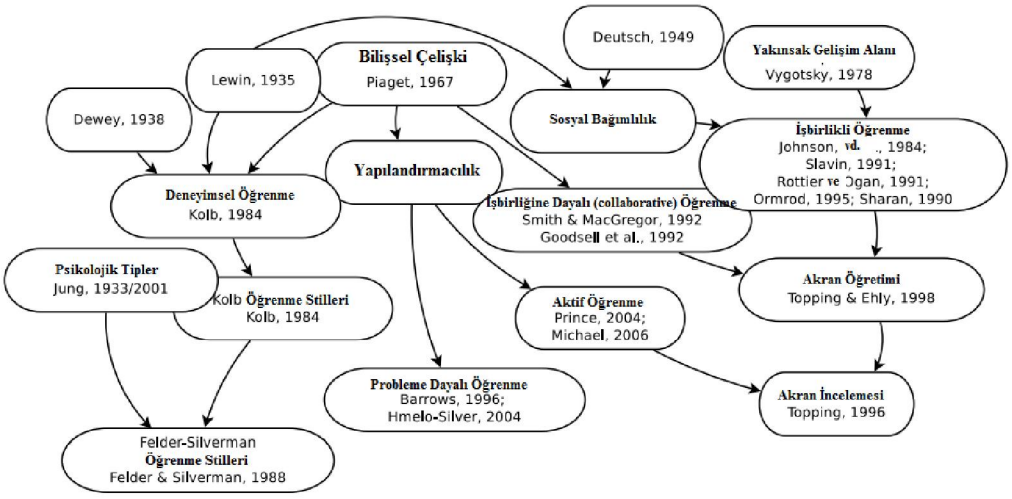
Piaget'nin görüşüne göre bilginin yapılandırılması ağırlıklı olarak bireyin önceki deneyim ve tecrübelerine dayanmaktadır; öğrenme ise bireyin çevre ile etkileşimleri sonucunda gerçekleşmektedir (Lourenço ve Machado, 1996; Tzuo, 2007). Vygotsky ise bilginin inşasında bireyler arasındaki etkileşimin önemine vurgu yapmıştır. Bunun yanında kültürel-tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişiminde temel unsurlar olduğunu belirtmiştir (Tudge ve Scrimsher, 2003). Vygotsky'nin teorisinde en önemli kavramlardan biri "Yakınsak Gelişim Alanı" (YGA)'dır. YGA, "bireyin an itibariyle sahip olduğu ve bağımsız problem çözme becerisi tarafından belirlenen gelişimsel düzeyi ile yetişkin rehberliği ya da daha ileri düzeydeki akranlarıyla yürüttüğü işbirliği süreci sonucunda ulaşacağı potansiyel gelişimsel düzeyi arasındaki fark" olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978). Puntambekar ve Hübscher'e (2005) göre YGA öğrencinin uygun eğitsel koşullar altında ulaşabileceği seviyeyi ya da gelişimsel düzeyi ifade eder.

Dockett ve Perry'e (1996) göre Piaget ve Vygotsky'nin teorileri arasındaki temel fark sosyal etkileşim etkisinin yönü ile ilgidir. Piaget'nin teorisinde bilgi birey tarafından deneyimler aracılığı ile yaratılır ve sosyal etkileşim süreci içerisinde bu bilgi test edilir ve düzenlemeler yapılır. Fakat Vygotsky'nin teorisinde bilgi, öğrenme sürecinin oluşmadığı kültürel miras içerisindeki sosyal yapılar ve sosyal ilişkiler içerisinde yapılandırılır (Cole ve Wertsch, 1996; Dockett ve Perry, 1996). Schunk'a (2011) göre Vygotsky'nin teorisinde öğrencilerin dünyalarındaki; kişilerle, nesnelerle ve kurumlarla etkileşim yöntemleri onların düşüncelerini değiştirir.

Piaget ve Vygotsky'nin teorilerindeki bir diğer farklılık ise gelişim dönemlerini açıklamada oluşmaktadır. Piaget, gelişim dönemlerini sabit bir şekilde açıklarken, Vygotsky daha esnek ve akıcı bir şekilde açıklamaktadır (Blake ve Pope, 2008). Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel gelişim dönemleri bir süreklilik ve dönüşüm arz etmektedir ve olgunluğa, deneyime ve kültürel şartlara bağlı olarak farklılık gösterse de her insan için geçerlidir (Ojose, 2008). Vygotsky ise gelişim dönemlerini açıklarken YGA'dan faydalanır ve öğrenmede, işbirliği ve yapı iskelesi gibi sosyal etkilerin gelişimi açıklamada en önemli kavramlar olduğunu vurgulamaktadır (Dockett ve Perry, 1996; Vianna ve Stetsenko, 2006).

Tersine çevrilmiş sınıf yönteminde sınıf içi zamanda aktif öğrenme yöntemleri kullanılır (Roehl, Reddy ve Shannon 2013; Bishop ve Verleger, 2013; Gopalan ve diğerleri, 2018). Aktif öğrenme öğrencinin öğrenme sürecine katılmasına ve bağlılığına odaklanan öğretim yöntemlerini kapsayan bir çatı terimdir (Prince, 2004). Dolayısıyla tersine çevrilmiş sınıfında aktif bir öğrenme yöntemi olduğu ve yine yapılandırmacı teorilere dayanan bir öğretim yöntemi olarak şekillendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tersine çevrilmiş sınıfa göre çok daha eski bir tarihe ve alanyazın geçmişine sahip olan işbirlikli öğrenme yöntemi de aktif öğrenme yöntemleri arasında sayılmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998; Keyser, 2000). Dolayısıyla işbirlikli öğrenme yöntemi de yapılandırmacı teorilere dayanmaktadır. Bu noktada Bishop ve Verleger'in (2013) aktif öğrenme yöntemlerinin hangi yapılandırmacı teorilere dayandığını ortaya koyduğu diyagramı incelemek oldukça faydalı olacaktır.



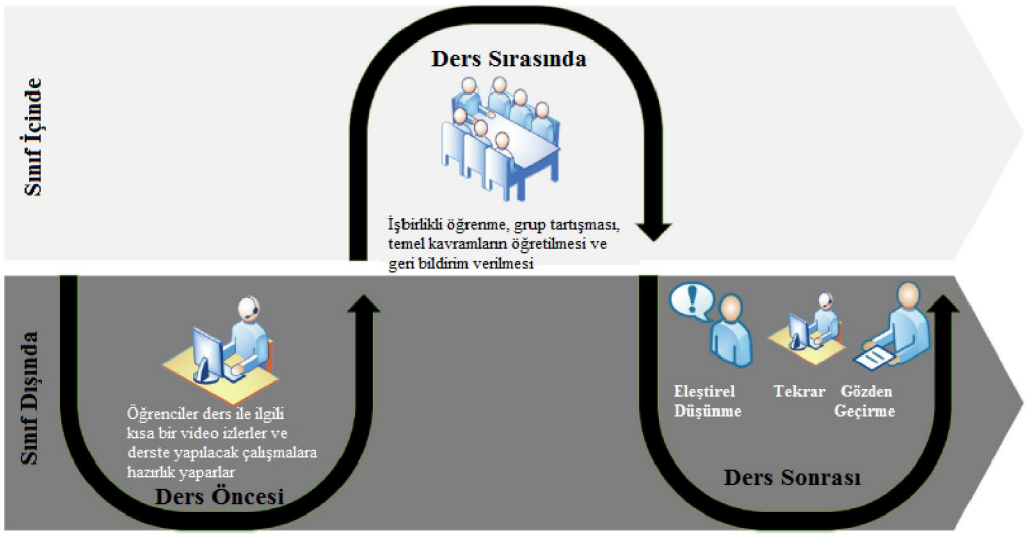
Şekil 4. Aktif öğrenme yöntemlerinin psiko-eğitimsel kökenleri (Bishop ve Verleger, 2013'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 4'te görüldüğü ve yine bu çalışmanın İşbirlikli Öğrenme bölümünde bahsedildiği gibi işbirlikli öğrenme yönteminin kuramsal temelleri Lewin ve Deutsch'un Sosyal Bağımlılık ve Vygotsky'nin YGA teorilerine dayanmaktadır.

Tersine çevrilmiş sınıfın, sınıf içerisinde yürütülen zamanında aktif öğrenme yöntemlerinin herhangi biri kullanılabilir. Fakat tersine çevrilmiş sınıfta özellikle işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması bazı araştırmacılar tarafından tavsiye edilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Tucker, 2012; McLaughlin ve diğerleri, 2013; Flynn 2015; Long, Cummins ve Waugh, 2017; Spector ve Ball, 2017)

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında, ders içeriği videolar aracılığı ile çevrimiçi ortama aktarılır. Öğrenciler bu videoları izleyerek sınıflarına gelirler. Sınıf ortamında ise üst düzey bilişsel alan kazanımlarına uygun öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi bu noktada, tersine çevrilmiş sınıf ortamına en uygun öğretim yöntemlerinden biridir (Bishop ve Verleger, 2013; Betihavas ve diğerleri, 2016; Lai ve Hwang, 2016).

Yapılan araştırmalar bize göstermektedir ki; tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, aktif bir öğrenme yöntemi olarak, hem öğrenci başarısı (Bhagat ve diğerleri, 2016) hem de motivasyon (Huang ve Hong, 2016), bağlılık (Khanova ve diğerleri, 2015), eleştirel düşünme becerisi (van Vliet, Winnips ve Brouwer, 2015), yaratıcılık (Al-Zahrani, 2015) ve problem çözme becerisi (Chen, Chen ve Chen, 2015) gibi çok sayıda tutum ve davranışa da olumlu etkisi bulunmaktadır (Akçayır ve Akçayır, 2018). Hem işbirlikli öğrenme yönteminin hem de tersine çevrilmiş sınıf uygulamalarının, aktif öğrenme şemsiyesinin altında olduğuna alanyazın taraması sonucunda ulaşılmıştır (Bergmann ve Sams, 2012; 2016; Tucker, 2012; Foldnes, 2016). Buradan hareketle, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin ihtiyaç duyduğu sınıf içi öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olacağı düşünülmektedir. Munir ve diğerleri (2018) tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasını Şekil 5'teki gibi görselleştirmiştir.



Şekil 5. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi (Munir ve diğerleri 2018'den uyarlanmıştır.)

Şekil 5'te görüldüğü gibi tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışında, öğrenciler ders öncesinde öğretmen tarafından hazırlanan içeriği video olarak izlerler ve derse hazırlık yaparlar. Derse geldiklerinde, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanır ve öğrenciler küçük gruplarda öğrenme çalışmaları gerçekleştirirler. Bunun dışında ders içinde grup tartışması, temel kavramların öğretilmesi ve geri bildirim verilmesi gibi öğretim etkinlikleri de öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Ders bittikten sonra eleştirel düşünmeye dayalı tekrar ve gözden geçirme etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrenmenin kalıcılığı artırılmaya çalışılır (Munir ve diğerleri, 2018).

İşbirlikli öğrenme yönteminin, tersine çevrilmiş sınıf ortamında uygulandığı az sayıda araştırma mevcuttur (Foldnes, 2016). Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması gelişim aşamasındadır ve sonuçları hakkında net bir sonuca ulaşılamamıştır (Munir ve diğerleri, 2018). Ancak yapılan araştırmalarda tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu yönde katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Munir ve diğerleri, 2018; Guo, Tian ve Liu; 2018; Chen, Chen ve Chen; 2015; Zhang, 2018; Foldnes, 2016).

2.3.8. İlkokullarda Tersine Çevrilmiş Sınıf

Lo ve Hew (2017) tersine çevrilmiş sınıf yönteminin etkisinin incelendiği araştırmaların çoğunlukla lisans ve üstü düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları inceleme çalışmasında K-12 düzeyinde dahi, yani ilkokuldan lise sona kadar, gerçekleştirilen deneysel araştırma sayısını, belirli arama kriterleri içerisinde, 15 olarak

bulmuşlardır. Bu çalışma kapsamında bu 15 araştırma tekrar incelenmiş ve ülkemizde ilkokul yaşı seviyesinde ve ilk dört sınıf düzeyinde (6-9 yaş aralığı) yapılan yalnızca bir araştırma bulunmuştur.

Bu araştırma Lai ve Hwang (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, 4. sınıf matematik dersinde öz-düzenleme temelli tersine çevrilmiş sınıf modeli tasarlamışlardır. Araştırma sonucunda, etkisini inceledikleri öz-düzenleme temelli tersine çevrilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını, öz düzenleme becerilerini, öz-yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2017 yılı sonrasında yapılan araştırmalar tarandığında ise tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı araştırmalara ulaşılmıştır.

Güven Demir (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ilkokul 4. Sınıf fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tersine çevrilmiş sınıf modeline dayalı uygulamaların, öğrencilerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarılarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2018) tersine çevrilmiş sınıf yöntemini ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda tersine çevrilmiş sınıf yönteminin öğrencilerin dil beceri düzeylerinin ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanlarda çeşitli becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde tersine çevrilmiş sınıfın ilkokul düzeyinde uygulanmasına dönük kısıtlı bir çalışma birikimine sahip olsak da yapılan araştırmalar tersine çevrilmiş sınıf yönteminin ilkokul öğrencilerinin başta akademik başarı olmak üzere çok sayıda psiko-sosyal değişken üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda tersine çevrilmiş sınıf ortamında sınıf içi zamanın daha etkili olması amacıyla aktif öğrenme yaklaşımlarından yararlanılması gerektiği de açıktır. İşbirlikli öğrenme yönteminin erken yaşlardan itibaren tersine çevrilmiş sınıfa adapte edilerek kullanılmasının, öğrencilere önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.9. Tersine Çevrilmiş Sınıf Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili yapılan araştırmaların birleştirilerek ortak bir sonuca ulaşıldığı meta-analiz çalışmaları ilk olarak verilecektir. Arkasından özel olarak tersine çevrilmiş sınıfın işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte kullanıldığı araştırmalar paylaşılacaktır.

Bishop ve Verleger'in (2013) yılında gerçekleştirdikleri çalışma tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili yapılan araştırmaları bütüncül olarak inceleyen ilk çalışmalardan biri olarak

sayılmaktadır. 2012 yılına kadar yayımlanan toplam 24 araştırmayı çalışmalarına dahil etmişlerdir. Dahil edilen çalışmalar lise ve üzeri kademelerle sınırlıdır. Araştırma sonucunda tersine çevriliş sınıf ile ilgili öğrenci görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, öğrencilerin ders dışında video ile öğrenme sürecini gerçekleştirmek istedikleri ve ders sürecinde küçük grup çalışmaları yapmak istedikleri görülmüştür. Aynı zamanda tersine çevrilmiş sınıfın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği fakat bu sonucu destekleyecek yeterli sayıda araştırma bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

O'Flaherty ve Philips (2015) tersine çevrilmiş sınıfın kullanıldığı araştırmaları kapsamlı bir inceleme çalışmasıyla birleştirmişlerdir. Bu araştırmada da yalnızca yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında 28 tersine çevrilmiş sınıf araştırması incelenmiştir. Sonuç olarak tersine çevriliş sınıfın öğrenci başarısını ve algılarını olumlu yönde değiştirdiği ancak bu sonucu doğrudan destekleyen araştırma sayısının kısıtlı olduğu belirtilmiştir.

Tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili gerçekleştirilen bir diğer inceleme çalışması Zainuddin ve Halili (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 2013-2015 yılları arasında tersine çevrilmiş sınıfın kullanıldığı 20 araştırma dahil edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde tersine çevrilmiş sınıfın öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, bağlılık ve etkileşim düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte tersine çevrilmiş sınıfın doğasından kaynaklanan video kalitesizliği, yetersiz öğretmen becerileri gibi çeşitli zorlukların da bulunduğu belirtilmiştir.

Lo ve Hew (2016) tersine çevrilmiş sınıfın ilkokuldan liseye kadar uygulanan örneklerini bir araya getirerek, eleştirel bir inceleme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Toplam 15 çalışmayı araştırmalarına dahil eden araştırmacılar, bu çalışmaları tersine çevrilmiş sınıftaki öğrenme etkinlikleri, öğrenci başarısı, öğrenci tutumları ve karşılaşılan zorluklar açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda tersine çevrilmiş sınıfla birlikte genellikle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin uygulandığı, akademik başarıyı genellikle olumlu yönde ya da nötr olarak etkilediği ve öğrencilerin çoğunlukla tersine çevrilmiş sınıf yönteminden memnun kaldıkları bulunmuştur.

Akçayır ve Akçayır (2018) tersine çevrilmiş sınıf üzerine sistematik bir alanyazın taraması çalışması ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaya tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili olarak yapılan 71 araştırma dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sıklık derecesi en yüksek olan sonuç tersine çevrilmiş sınıfın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğidir. Bunun dışında memnuniyet, öğrenci katılımı, motivasyon, artan bilgi düzeyi gibi faydaların olduğu araştırmalar da mevcuttur. Tersine çevrilmiş sınıf, esnek bir öğrenme ortamı sağlamakta,

bireysel öğrenmeyi teşvik etmekte, derse daha iyi ön hazırlık yapmayı sağlamakta ve işbirlikli çalışmayı desteklemektedir. Aynı zamanda sınıf içi zamanın daha etkili kullanılmasını sağlamakta ve alıştırma yapmak için daha çok vakit yaratmaktadır. Tüm bu yararların yanında araştırmacılar, tersine çevrilmiş sınıfın çeşitli zorluklarına da yer vermişlerdir.

Zhu ve diğerleri (2019) tersine çevrilmiş sınıfın akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili yapılan toplam 25 araştırmadan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda tersine çevrilmiş sınıfın, etkisi karşılaştırılan diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili olarak yapılan araştırmaları bir bütün olarak inceleyen çalışma sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmalar inceleme, sistematik inceleme ve meta-analiz türlerindedir. Tersine çevrilmiş sınıf ile ilgili olarak yapılan araştırmaları bütünleştiren bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıfın başta akademik başarı olmak üzere; öğrenci tutum ve davranışları ve öğrenme-öğretme süreci çok sayıda değişken üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

İnceleme çalışmalarının arkasından tersine çevrilmiş sınıf yönteminin işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte kullanıldığı araştırma sonuçları bu bölümde paylaşılacaktır.

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımı, tersine çevrilmiş sınıfın ilk ortaya çıktığı günden itibaren önerilmiş olsa da konuyla ilgili olarak yapılan akademik araştırmalar ancak yakın zamana doğru artış eğilimi göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak yapılan ilk araştırmalardan biri Chen, Chen ve Chen (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite düzeyinde istatistik dersinde yürütülen çalışmada tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının etkili bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yöntemin uygulanışı ile ilgili öğrencilere bireysel destek sunulması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Foldnes'in (2016) yaptığı araştırmada tersine çevrilmiş sınıf, işbirlikli öğrenme yöntemi olmadan uygulandığında, kontrol grubu ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi olarak uygulandığında, kontrol grubuna göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Guo, Tian ve Liu (2018) tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiğini üniversite düzeyinde incelemişlerdir. Yöntemin öğrencilerin anlama süreçlerini derinleştirdiği ve inovasyon düzeylerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı

zamanda uygulanan yöntemin öğrencilerin bir arada takım olarak çalışma yeteneklerini de geliştirdiği araştırma sonucunda ulaşılan bir başka sonuçtur.

Zhang (2018) İngilizce dersinde tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamıştır ve etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrenciler ve öğretmenler için daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Motivasyon

2.4.1. Motivasyon Kavramı Üzerine Yapılan Tanımlar

Motivasyon, üzerine uzun yıllardır çalışılan bir kavramdır. Hem eğitim hem de psikoloji alanında motivasyon üzerine çok sayıda çalışma yapılmış ve hem ortaya çıkarıcı nedenleri hem de sonuçları üzerinde sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde motivasyon hem tek bir tanım altında açıklanamamaktadır. Çeşitli teoriler ortaya atılarak motivasyonun çok boyutlu ve farklı psikolojik nedenlere bağlı olduğu genel olarak kabul gören bir görüştür.

Temel anlamda motivasyon, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Motivasyon ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar mevcuttur. Bunlardan biri motivasyonu hedef yönlü davranışın teşvik edilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır (Schunk, 2011). Diğer bir tanıma göre ise motivasyon, öğrencinin öğrenmek için isteği ve enerjisi, etkili bir şekilde çalışması ve öğrencinin bu enerjiyi ve isteği kendi potansiyeline ulaşmak için yansıtmasıdır (Martin, 2016).

Pintrich ve Schunk (1996) motivasyonu, hedefe yönelik çalışmaların başlatıldığı ve devam ettirildiği bir süreç olarak tanımlamışlardır. Slavin'e (2015) göre ise motivasyon, istek ve ihtiyaçlarımızın yoğunluğu ve yönünü etkilemektedir. Motivasyon davranışları ortaya çıkarır, yönlendirir ve düzenler (Murphy ve Alexander, 2000; Pintrich 2003; Schunk, 2000; Stipek, 2002). Dörnyei'e (2000) göre motivasyon teorileri, insan davranışlarında birbiri ile etkileşim içerisinde olan üç temel kavrama dayanmaktadır. Bunlar; seçim, ısrar ve çabadır. Seçim, davranışlarımızın yönünü belirlerken, ısrar bu davranışlarda ne kadar uzun süre istek göstereceğimizi, çaba ise sonuca yönelik ne kadar uğraş koyacağımızı belirlemektedir.

İnsan davranışlarının sebebini (neden ortaya çıktığını), bu davranışlardaki ısrarın sebeplerini ve davranışların yönünü anlama noktasında motivasyon önemli bir psikolojik süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme de psikolojik bir süreç olarak motivasyona doğrudan bağlıdır (Wiggfield ve Eccles, 2000). Dolayısıyla, eğitim araştırmacıları öğrencilerin neden öğrenme yaşantısı içerisine girdiğini, neden bazı öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduğunu ve bazılarının ise gerekli çaba göstermediğini incelemek istiyorsa, motivasyon bu

noktada incelenmesi gereken önemli bir değişkendir. Motivasyon, öğrencinin bir öğrenme uğraşısı içerisine girmesinde hem bir ön şarttır hem de onların öğrenme sürecinde nasıl ve ne öğreneceğini belirleyen temel değişkenlerden biridir (Malone ve Lepper, 1987).

2.4.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyon kavramı farklı teoriler tarafından açıklanmaya çalışılmış ve bu açıkla çabaları sonucunda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Beklenti değer, yükleme, sosyo-bilişsel, hedef yönelimi, öz-belirleme teorileri bunlardan bazılarıdır.

2.4.2.1. Beklenti Değer Teorisi

Beklenti değer teorisine göre davranışı etkileyen iki temel değişken bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireylerin bir işi denediklerinde başarılı olacaklarına dair inanç derecesi (başarı beklentisi), diğeri ise kişisel olarak göreve ilişkin verdikleri önem, değer ya da içsel ilginin (görev değeri) derecesidir (Wigfield ve Eccles, 2000; Eccles, 2005). Pintrich ve Schunk'a (2002) göre, beklenti değer teorisinde birey, kendi günlük yaşamı için kendi kendine bilgiyi elde eder, kullanır ve yapılandırır. Bu modelde birey aktif ve rasyonel bir karar vericidir.

Başarıya ilişkin beklenti, genel yeterlik algısından daha fazladır ve göreve ilişkin yerine getirebileceği geleceğe dönük bir inancı temsil eder. Örneğin, kişi bir görevi yerine getirmede başarılı olacağına inanmıyorsa, muhtemelen o göreve başlamaz. Bu tür inançlar hem genel (benlik) hem özel (belirli bir konu ya da beceriyi öğrenme yeteneğine ilişkin yargılar) olabilir (Cook ve Artino Jr., 2016). Başarıya ilişkin beklenti; hedefler, benlik ve görevin zorluğu olmak üzere üç alt boyut etrafında şekillenmektedir. Hedefler, kısa ve uzun vadeli belirli öğrenme inançlarıdır. Benlik, kişinin bir görevdeki kapasitesine ilişkin genel yargılarıdır (akademik yetenek, atletik yetenek, sosyal beceriler, iyi görünüm). Görev zorluğu ise ilgili konuya ilişkin algılanan zorluktur (Wigfield ve Eccles, 2000).

Eccles ve arkadaşları, başarı görevlerine ilişkin farklı değerler tanımlanmışlardır. Bunlar kazanma değeri, içsel değer, fayda değeri ve maliyettir (Eccles-Parsons ve diğerleri, 1983; Eccles, 2005; Wigfield ve diğerleri, 2009). Kazanma değeri, görevin kişi için önemidir. İçsel değer, bireyin görevden aldığı hazdır. Fayda değeri görevin bugünkü ve gelecek hedeflerle olan ilişkisidir. Maliyet ise bireyin bir görevi gerçekleştirmesini engelleyen nedenlerdir (Wigfield, Muenks ve Rosenzweig, 2015).

Beklenti değer teorisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireylerin görev değerlerinin onların ders seçimlerini doğrudan etkilediği (Eccles ve diğerleri, 2004), değer algıları ve yeterlik beklentilerinin bireylerin etkinlik seçimleri, performansları ve başarıları üzerinde etkili olduğu (Andersen ve Ward, 2014; Cox ve Whaley, 2014; Durik ve diğerleri, 2006) sonuçlarına ulaşılmıştır. Battle ve Wigfield (2003), öğrencilerin kendilerini yeterli

gördükleri ve değer verdikleri etkinliklere daha fazla katılma yönünde eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.2.2. Yükleme Teorisi

Yükleme teorisi, bireylerin neden bir deneyime farklı tepki verdiklerini açıklamaktadır. Bunun nedeni, bireylerin sonucun sebebi olarak algılanan nedenlerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bir beceri üzerindeki başarı ya da başarısızlık, kişisel çaba, doğuştan gelen yetenek, diğer insanlar (öğretmen) ya da şansa bağlı olarak değişebilir. Bir başarısızlık durumunu birey, yetenek eksikliği olarak açıklıyorsa gelecekte bu duruma ilişkin daha az çaba gösterebilir. Bunun aksine, başarısızlık sebebi değişebilecek bir değişkene bağlıysa (örneğin öğretmen ya da şans) birey gelecekte tekrar deneyebilir (Cook ve Artino Jr., 2016). Diğer bir ifadeyle; yükleme, bireyin bir olayın nedenlerini anlama biçimi ile ilgilidir (Gredler, 1992).

Weiner'e (1985) göre bireyler başarı ve başarısızlık sebeplerini, çaba, yetenek, şans ve iş güçlüğü olmak üzere temel olarak dört yükleme tipinde açıklamaktadır. Çaba ve yetenek, başarı ya da başarısızlık durumlarında en baskın olarak ortaya çıkan sebeplerdir. Bireyler başarısızlıklarını genellikle yeterli çabayı göstermemesine bağlarken, başarıyı ise yetenek ve/veya çok çalışma ile açıklamaktadırlar

2.4.2.3. Sosyal Bilişsel Teori

Bu teori genel olarak bir öğrenme teorisidir. Öğrenmenin, basit olarak pekiştirmeler yoluyla değil de başkalarının gözlemlenmesi yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Bandura, 1986). Motivasyonu ise insanların, ödüllere ve cezalara istemeden cevap veren edilgen varlıklar olmadığını, bireylerin çevrelerini nasıl yorumladıkları, düşünce, duygu ve eylemlerin nasıl düzenlendiği ve yönetildiği biliş tarafından gerçekleştirilmektedir (Cook ve Artino Jr., 2016).

Bandura'ya (1986) göre hedef koyma ve hedefe ulaşma süreci içerisinde gerçekleştirilen öz değerlendirme, önemli bir motivasyon mekanizmasıdır. Bireyler hedef belirler ve bu hedefe ulaşmak için çaba sarf ederler. Bu süreç içerisinde, birey hedefi doğrultusunda çalıştıkça kendi gelişimini izler ve motivasyonunu devam ettirir (Schunk, 2011). Hedef belirleme ve ulaşma süreci öz yeterlik kavramı ile birlikte sürdürülür. Öz yeterlik "bireyin, belli bir performansı sergilemek amacıyla gereken çalışmaları planlayıp, başarılı şekilde gerçekleştirme kapasitesi üzerine kendine ilişkin yargısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1996). Öz yeterlik kişinin, fiziksel ve psikolojik özelliklerinden bağımsız olarak, bir işi yapabilmesine yönelik duyduğu inançtır (Zimmermann ve Cleary, 2006).

Öz yeterlik; biliş, motivasyon, etki ve seçim üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Öğrencilerin öz yeterliklerini, geçmiş deneyimler, yetenekler ve sosyal yaşantılar bir arada belirler ve derse bu öz yeterlik düzeyleriyle başlarlar. Göre sırasındaki öz yeterlikleri, biliş, motivasyon, etki ve seçimlerini etkiler. Görev sırasında ve sonrasında performans çıktıları, yetenekler, geri bildirim ve inançlar, fizyolojik cevaplar öz yeterlik düzeylerini geliştirir. Bu kaynaklar arasında öz yeterliği etkileyen en önemli kavram geçmiş deneyimlerdir (ustalık deneyimleri). Dolayısıyla buradan hareketle, bireyin geçmiş başarılı deneyimleri onun öz yeterlik düzeyini artırırken, başarısızlıklar düşürür. Aynı zamanda öğrenciler başkalarının deneyimlerini de gözlemlerler ve model alırlar. Bireyin kendine model aldığı bir akranının yaşadığı deneyimler, bireyin öz yeterlik inançlarını doğrudan etkileyebilir. Son olarak fizyolojik ve duygusal bilgiler öz yeterlik inançlarını şekillendirir. Heyecan ve olumlu duygular öz yeterliği olumlu etkilerken, olumsuz duygular öz yeterlik düzeyini azaltır (Pajares, 2008; Bandura, 1994; Zimmerman ve Cleary, 2006; Bandura, 1997; Schunk, 2011, Zimmerman, 2000).

2.4.2.4. Hedef Yönelimi Teorisi

Hedef yönelimleri teorisinde, hedefler, öğrenme (ustalık) hedefleri ve performans hedefleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler, bir konu üzerinde uzman olmayı ve konuyu derinlemesine öğrenmeyi isterler. Performans hedeflerine sahip öğrenciler ise o konudaki yeterliklerine ilişkin olumlu geri bildirim (örneğin not) almak isterler. Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler genellikle kendilerini zorlayan ve yüksek not alması zor olan dersleri seçerlerken, performans hedeflerine sahip olan öğrenciler kolay dersleri seçerler, yüksek başarı sağlamaya çalışırlar ve zor durumlardan kaçınırlar (Ames, 1992; Pintrich, 2000; Slavin 2011).

İki tür yönelime sahip olan öğrenciler, aynı sınıfta benzer zekâ düzeylerine sahip olsalar da performans açısından farklılaşmalar gözlemlenir. Örneğin, zor bir konu ile öğrenciler karşı karşıya kaldığında, performans hedeflerine sahip öğrencilerin cesaret düzeyleri azalabilir, konuya isteksiz yaklaşabilir ve performanslarında düşme eğilimi gözlemlenebilir. Aksine, öğrenme yönelimli öğrencilerin bu tarz zor bir derste motivasyon düzeyleri artar ve performans düzeyleri yükselebilir (Pintrich, 2000; Schunk, 1996; Schunk, 2011).

Teorinin geliştirildiği ilk zamanlarda, hedef yönelimleri yukarıda belirtildiği gibi öğrenme ve performans hedefleri şeklinde iki boyutta açıklanmıştır. Yapılan araştırmalar öğrenme hedeflerine sahip öğrencilerin, üst bilişsel ve öz düzenleme ile ilgili stratejileri daha çok kullandığı; (Greene ve diğerleri., 2004; Radosevich ve diğerleri, 2004), kendini yeterli

hissetme ve başarıyı çabaya yükleme (Dweck ve Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988) gibi özelliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Performans yönelimli öğrenciler ise azimli olmama, stres ve kaygı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen değişkenlere daha çok sahip olduğu görülmüştür (Eppler ve Harju, 1997; Meece ve diğerleri, 1988). Fakat sonraki yıllarda performans hedefleri sadece olumsuz olarak açıklanmayıp, öğrenme yönelimi aynı kalırken performans yönelimi yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılmıştır (Elliot ve diğerleri, 2011). Bu yeni modele göre, yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler, yeteneklerini ortaya koyma ve akranlarından daha üst performans gösterme gibi özelliklere sahiptirler. Aksine performans kaçınma yönelimine sahip öğrenciler akademik ortamlarda aptal ya da beceriksiz görünmek istememektedirler (Akın ve Akın, 2014). Yeni üç boyutlu (öğrenme, performans-kaçınma, performans-kaçınma) model baz alınarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, performans-kaçınma yönelimine sahip öğrenciler düşük motivasyon ve başarıya sahip iken aynı zamanda kopya çekme eğilimi ve yüksek stres düzeyi sahibidirler (Anderman ve Murdock, 2007; Hulleman ve Senko, 2010). Performans-yaklaşma eğilimine sahip öğrenciler ise yüksek akademik benlik, görev değeri ve performans düzeyine sahiptir (Senko ve diğerleri, 2011).

Wigfield ve arkadaşlarına (2015) göre öğrenme ve performans hedef yönelimlerine yönelik tartışma devam etmektedir. Bazı araştırmacılar, öğrenme hedef yönelimine sahip öğrencilerin yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını ve gelişime daha açık olduklarını savunurlarken, diğer grup performans yaklaşma yönelimli öğrencilerin daha başarılı oldukları ve yüksek başarı düzeyine sahip olduklarını savunmaktadırlar.

2.4.2.5. Öz-Belirleme Teorisi

Motivasyonu açıklamaya çalışan teorilerden biri de öz-belirleme teorisidir. Temel olarak, içsel motivasyonun dışsal etkilere bağlı olarak nasıl geliştirileceğini açıklamaya çalışır. Birey, sosyal ortamdan ayrı düşünülemez ve sosyal bağlamda bireyin yaşadığı tecrübeler onu olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Ryan ve Deci, 2000a).

Öz-belirleme teorisinde insanların sahip olduğu üç temel psikolojik ihtiyaca vurgu yapılmıştır. Bunlar; ait olma, yeterlilik, özerkliktir (Deci ve diğerleri, 2001). Ait olma, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda birey için önemli insanlar tarafından sevilmesi ve bu insanlarla ilişki içerisinde olduğunu hissetmesidir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Ait olma, öz yeterlik ile ilgilidir (Cook ve Artino Jr., 2016) ve bireyin gerçekleştirdiği davranışlarda kendini başarılı olarak hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2000a). Özerklik kişinin kendi eylemlerini başlattığını düşünmesi ve kontrol edebilmesidir (Deci ve diğerleri, 2001).

Öz-belirleme teorisinde motivasyon içsel ve dışsal boyut olmak üzere iki temel boyutta incelenir. İçsel motivasyon, bireyin doğuştan getirdiği bir özellik olduğu için kendi kendine bir anda ortaya çıkmaz. Mutlaka gerekli koşullar tarafından ortaya çıkması için teşvik edilmesi gerekir. Deci ve Ryan, ortaya koydukları bilişsel değerlendirme teorisinde, yukarıda açıklanan üç temel psiko-sosyal gereksinimin giderilmesiyle içsel motivasyon düzeyinin artacağını ileri sürmüşlerdir. Özerkliği geliştirmek için, seçim için fırsatlar sunmak, duyguları yargılardan kaçınarak kabul etmek ve bir davranışı gerçekleştirmede kişisel sorumluluğu teşvik etmek yapılabilir. Yeterlik, bireyi en uygun koşullarla baş başa bırakarak ve geri bildirimler vererek geliştirilebilir. Ait olma ise karşılıklı saygı, güven ve özene dayalı ortamlarda gelişir (Ryan ve Deci, 2000b; Deci ve diğerleri, 2001; Cook ve Artino Jr., 2016).

Öz-belirleme teorisinde dışsal motivasyon, bir etkinliğe görev dışındaki nedenlerden dolayı katılmayı içerir (Schunk, 2011). Ryan ve Deci'ye (2000a) göre klasik motivasyon görüşleri genellikle içsel ve dışsal motivasyonun birbirinin karşıtı olduğu yönündedir, fakat belirli durumlarda içsel ve dışsal motivasyon birbirlerini destekleyici ya da engelleyici durumlar yaratabilir (Ryan ve Deci, 2000b; Schunk, 2011). Dışsal motivasyon dört alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar; dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleştirilmiş ve bütünleştirilmiştir düzenlemedir (Hayamizu, 1997'den akt. Durmaz ve Akkuş, 2016). Dışsal olarak düzenlenmiş bir davranışta, bireyde ödül ve ceza beklentisi hakimdir. İçe yansıtılmış şekilde düzenlenmiş davranışlarda, bireyler içsel bir cezadan kaçarken, içsel ödüle ulaşmak için çaba sarf ederler. Hedefin sonucuna verilen değer ve önemle gelişen özdeşleştirilmiş düzenlemede, birey özerk olarak karar verme davranışı sergiler ve bu davranış benliği ile uyumludur. Bütünleştirilmiş düzenlemede ise birey artık kendi istek ve ihtiyaçlarını kendi benliği ile sentezler ve davranışını bu doğrultuda gerçekleştirir (Durmaz ve Akkuş, 2016; Ryan ve Deci, 2000b; Deci ve Ryan, 2000).

2.4.3. Motivasyon ve İşbirlikli Öğrenme

Motivasyon kavramı ve teorileri incelendiğinde, motivasyon kavramı genellikle içsel ve bireysel bir süreç olarak ele alınmıştır. Halbuki grup içerisindeki öğrenme yaşantısı ve öğrenme grubu bir sosyal yapı olarak ele alınıldığında, motivasyona dayalı bir özellik sergilediği görülmektedir (Swezey, Meltzer ve Salas; 1994). İşbirlikli öğrenme gruplarındaki başarı, temel olarak öğrencinin ve öğrenme grubunun motivasyon düzeylerindeki olumlu değişim sonucunda ortaya çıkmaktadır ve işbirlikli öğrenme yönteminin başarıya olan etkisindeki temel gerekçelerden biri motivasyondur (Dörnyei, 1997). Yapılan araştırmalar da bu görüşe paralel olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin başarısında motivasyon düzeylerine

yaptığı olumlu etkiye dikkat çekmektedir (Cohen, 1994; Johnson ve Johnson, 1995; Slavin 1995, 2010, 2013).

İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerinde motivasyona dayalı bakış açıları incelendiğinde en önemli noktanın görev motivasyonu olduğu görülmektedir (Slavin, 2015). İşbirlikli öğrenme grupları ödül ya da amaca dayalı olarak yapılandırıldığı için çalışmalar görev motivasyonu üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca bazı işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinde (örneğin birlikte öğrenme) görevler özellikle belirtildiği ve görev rolleri üzerine dikkat çekilmektedir. Bu durum, görev motivasyonun işbirlikli öğrenme yöntemi özelinde neden görev motivasyonunun önemli olduğunu açıklayan bir başka nedendir.

İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler birbirlerinin öğrenmesinden sorumludurlar. Aynı zamanda grup başarısının, grup arkadaşlarının da başarısına bağlı olduğunu bildiklerinden dolayı onların başarısını en üst düzeye çekmek için onları cesaretlendirmek zorundadırlar (Slavin, 2015; Johnson ve Johnson 2008). Bu durum, grup üyeleri arasında kişiler arası ödül yapısı oluşturmaktadır (Slavin, 1983). Göreve bağlı olarak yapılan işler, bireylerin öğrenme gruplarındaki performanslarını etkilemektedir, dolayısıyla sonucunda grup başarısı bireylerin hem grup içerisindeki kendi performanslarına hem de grup arkadaşlarının performanslarına bağlıdır. Bu durum bireylerin, öğrenme açısından grup arkadaşlarını cesaretlendirmesini ve onlara yardım etmesi sonucunu doğurmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin hedef yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Öğrenmenin bireysel yanı bir yana, grup amaçları ya da başarısı öğrencilerin çalışmalarına göre onların hedef yönelimlerini nasıl oluşturduklarına bağlıdır (Nichols ve Miller, 1994). Daha açık bir ifadeyle bireysel olarak farklı motivasyon düzeylerine ve odaklarına sahip bireysel, işbirlikli öğrenme gruplarında grup başarısı için çalışmaları gerekmektedir. Bu da işbirlikli öğrenme yönteminin, motivasyonun alt boyutlarından biri olan hedef yönelimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Örneğin, işbirlikli öğrenme grubu içerisinde öğrenciler sadece kendi başarıları için çaba göstermekle kalmazlar, grup arkadaşlarının başarısı için de onlara yardım ederler ve onları başarılı olmaları için cesaretlendirirler. Alanyazında, hedef yönelimleri, öğrenme amaçları, öğrencilerin kendi yeteneklerini nasıl algıladığı ve içsel motivasyonlarının pozitif korelasyon içerisinde olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Nichols ve Miller, 1994; Pintrich ve DeGroot, 1990). Buna paralel olarak dışsal motivasyon ve hedef yönelimleri de işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı olumlu yönde etkilemesi altında yatan nedenlerden sayılabilir. Grup ödülleri, dışsal bir motivasyon kaynağı olarak, öğrencilerin ulaşmak istediği bir hedeftir. Bazı işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinde verilen grup performansına dayalı grup ödülleri (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016) dışsal

motivasyonu ve dışsal hedef yönelimlerini olumlu yönde düzenlemektedir. Bu da grup üyelerinin eğer başarılı olmak istiyorlarsa grup hedeflerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanmalarına, diğer grup üyelerine başarı için yardım etmelerine ve onları cesaretlendirmelerine (Slavin, 2015) bir alt yapı oluşturmaktadır.

İşbirlikli öğrenmede motivasyonun rolünü inceleyen araştırmalar görev motivasyonunun süreç içerisinde çok önemli olduğunu ve süreç içerisindeki diğer meydana gelen olayların motivasyona bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu bakış açısına göre işbirlikli öğrenme, grup üyelerine sadece grup başarılı olduğunda kendilerinin başarılı olarak değerlendirilebileceği bir durum yaratmaktadır. Bu nedenle, grup üyeleri kişisel amaçlarına ulaşmak için, hem diğer grup üyelerine yardım etmeli hem de onları en üst düzeyde katkı verme noktasında cesaretlendirmelidirler (Slavin, 2015). Aynı zamanda, işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerinden biri olan grup ödülü de öğrencileri motive etme noktasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar, grup ödülünün öğrenci motivasyonunu artırma yönünde etki yaptığını ortaya koymaktadır (Slavin, 1994; 1995; Johnson ve Johnson, 1998; Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

2.4.4. Motivasyon ve Tersine Çevrilmiş Sınıf

Öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu yapılandırmacı kuramdan ve aktif öğrenme yaklaşımından elde etmekteyiz. Tersine çevrilmiş sınıf ortamı, bu içselliği formülleştirmiş ve uygulamaya dönük bir örnek haline getirmiştir. Buradan hareketle eğer yapılandırmacı anlayışa uygun ve öğrenmenin içselleştirildiği – öğrenme sorumluluğunun bireye bırakıldığı bir öğretim ortamı tasarlamak istiyorsak tersine çevrilmiş sınıf ortamının işimizi kolaylaştıracağı söylenebilir.

Hwang, Lai ve Wang (2015) tersine çevrilmiş sınıf ortamının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetmede oldukça önemli faydaları olduğunu vurgulamışlardır. Geleneksel anlamda okul ve öğretmenin üzerinde olan sorumluluk, bu yaklaşım ile birlikte öğrenciye doğru kaymıştır. Bu noktada öğrenme sürecinde sorumluluk, ağırlıklı olarak öğrencidedir. Yine öğrenci, kendi öğrenme süreci için gerekli ortamları düzenlemeli, evdeki öğrenme sürecini yönetmelidir. Bu noktada öz düzenleme kuramına dayalı olarak geliştirilen motivasyon teorileri ile oldukça ilişkilidir. Pintrich'e (2003) göre öz düzenleme ve motivasyon oldukça ilişkili kavramlardır. Çünkü bir hedefi gerçekleştirmek için motive olan bireyler, o hedefle ilgili öz düzenlemeye dayalı etkinliklere dahil olma eğilimi gösterirler.

Gagne (1985) motivasyon ve öğrenmenin içsel ve dışsal etkenlerden etkilendiğini ve motivasyonun içsel etkenler bireyin kendi kapasitesi, yetenekleri ve ihtiyaçları ile ilgiliyken,

dışsal etkenler öğrenme ortamı ve materyali ile ilgilidir olduğunu belirtmiştir. Tersine çevrilmiş sınıf ortamı tam bu noktada bize motivasyonun nasıl geliştirileceği ile ilgili önemli fırsatlar sunmaktadır.

Sınıf içi etkinlikler ve gerçekleştirilen tartışmalar hem öğrencilerin gerçekleştirdiği akran etkileşimlerinin düzeyini ya da sıklığını artırır hem de bu aktif sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeylerini, akran etkileşimi yardımıyla olumlu yönde etkiler (Bergmann ve diğerleri, 2011; Francl 2014; Lasry ve diğerleri, 2014). Bu önemli bir sonuçtur çünkü tersine çevrilmiş sınıfta işbirlikli öğrenmeden neden yararlanılması gerektiğine dair önemli sonuçlar sunmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıfta akran etkileşimlerini, akran çalışmasını, akran yardımını artırmak istiyorsak, ki eğer yukarıdaki araştırmalara göre öğrenci motivasyonunu geliştirmek istiyorsak bunu yapmamız gerekir, bunu gerçekleştirmede işbirlikli öğrenme yöntemi en önemli ve destekleyici öğretim anlayışlarından biri olacaktır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve daha özelinde birlikte öğrenme tekniği her öğrenciyi akranlarıyla birlikte çalışmaya yönlendirmekte ve grup içi yardımlaşma düzeyini artırmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin, akran etkileşimi üzerinde yarattığı değişim, tersine çevrilmiş sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırma yönünde önemli katkılar yapabilir.

Tersine çevrilmiş sınıfta motivasyonun oynadığı role ilişkin yapılan en önemli kavramsal çalışmalardan biri Abeysekara ve Dawson (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2019 yılı itibariyle Google Scholar istatistiklerine göre 631 doğrudan atıf almıştır ve tersine çevrilmiş sınıfta motivasyonun rolüne ilişkin önemli kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıfın motivasyon üzerindeki etkisini dört temel önermede açıklamaya çalışmışlardır.

Önermelerden ilki, tersine çevrilmiş sınıfın, öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ait olma gereksinimlerini karşılar ve bu yolla içsel motivasyon düzeylerini artırdığı şeklindedir (Abeysekara ve Dawson, 2015). Ryan ve Deci'ye (2000a, 2000b) göre içsel motivasyon yalnızca yeni, zorlayıcı ve öğrenci için estetik bir değer taşıyan öğrenme etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır. Öte yandan yeterlik ve özerklik çoğunlukla aktif öğrenme ortamlarında hissedilmektedir (Gauci ve diğerleri, 2009; Haak ve diğerleri, 2011). İşbirlikli öğrenme yöntemi de öğrencilerin ait olma düzeyleri ile doğrudan ilgili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır (Ntoumanis, 2001; Hanze ve Berger; 2007). Tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ait olma düzeylerini yükselterek daha olumlu içsel motivasyon üretmelerine ve bu düzeyi artırmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İkinci önerme, tersine çevrilmiş sınıfın, öğrencilerin özerlik

gereksinimlerini karşılayarak daha fazla dışsal motivasyon düzeyi sağlaması yönündedir. Üçüncü önerme, tersine çevrilmiş sınıfın, öğrencilerin yeterlik düzeylerini karşılayarak dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Dördüncü önerme, tersine çevrilmiş sınıfın, öğrencilerin ait olma ihtiyaçlarını karşılayarak daha fazla dışsal motivasyon sağlaması yönündedir (Abeysekara ve Dawson, 2015). Yapılan araştırmalar, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin akademik başarının yanında öğrencilerin motivasyon düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir (Marchalot ve diğerleri, 2018; Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018; Thai ve diğerleri, 2017; Zainuddin, 2018) bu önermeleri doğrular niteliktedir.

2.5. Bütünleşme

İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine uzun yıllardır yapılan çalışmalar sonucunda başta akademik başarı olmak üzere pek çok psiko-sosyal değişken üzerinde olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Bu olumlu etkinin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Slavin'in (2015) öne sürmüş olduğu modelde, bütünleşme (cohesion) kavramı, işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu önem doğrultusunda, öğrencilerin bütünleşme becerilerinin zaman içerisinde uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak nasıl geliştiğinin ve bu gelişmenin akademik başarıyı nasıl etkilediğinin ortaya konulması gerekmektedir.

2.5.1. Bütünleşme Kavramı Üzerine Yapılan Tanımlar

Bütünleşme kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri Festinger'dir. O'na göre (1950) bütünleşme, tüm grup üyelerinin grup için harcadıkları tüm çabanın sonucudur ve üyelerin grupta kalmasına gerekçe olacak güç alanıdır (Festinger, Schachter ve Back, 1950). Bir diğer tanım, grubun yıkıcı güçlere karşı direncidir (Gross ve Martin, 1952). Daha modern zamanlar da ise bir grubu ortak amaç ve hedefler doğrultusunda bir araya getiren ve birlik olarak kalmasını sağlayan dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır (Carron, 1982). Bütünleşme üzerine yapılan tanımlar ve çalışmalar incelendiğinde, sadece eğitim bilimlerinde kullanılan küçük gruplardan ziyade, spor takımları, askeri çalışmalar ve sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmaları ve bu çalışmalardaki küçük grupları kapsadığı da görülmektedir.

Bütünleşme üzerine yapılan araştırmalar sonucunda bütünleşmenin, sosyal bütünleşme ve görev bütünleşmesi olarak iki yapının bileşimi olduğu ortaya çıkmıştır (Carless ve DePaola, 2000; Van den Bossche ve diğerleri, 2006). Mullen ve Copper'a (1994) göre görev bütünleşmesi, bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilen grup çalışmasındaki paylaşımdır.

Sosyal bütünleşme ise grup üyeleri arasındaki arkadaşlık, sevgi, yakınlık gibi doğal duygulardır.

Eğitim bilimleri alanında ise kavram; grup üyelerinin diğer grup üyelerine, kendi gruplarını önemsedikleri için yardım etmesi olarak da tanımlanmaktadır (Slavin, 2015). Bu tanım bütünleşme kavramını sadece sosyal bütünleşme adı altında ele almıştır. İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler küçük gruplarda bir arada çalışırlar. Öğrencileri bir araya gelmeye zorlayan konu başarıdır. Bu başarı bireysel bir başarıdır fakat grup olarak başarıya sıkı sıkıya bağlıdır. Çünkü yöntemin doğası gereği grup bir bütün olarak başarıya ulaşmadan, bireyler başarılı olarak kabul edilemezler (Slavin, 2015; Sharan ve Sharan, 1992).

2.5.2. İşbirlikli Öğrenme ve Bütünleşme

İşbirlikli öğrenme grubunun başarısında en önemli faktörlerden biri grubun bütünleşmesidir. Grup içerisinde gerçekleşen etkileşimlerin kalitesi, grubun bütünleşme düzeyi ile ilişkilidir. Grup bütünleşmesi temel olarak öğrencileri grup içerisinde yapılacak işleri daha iyi yapmalarını sağlar. Çünkü öğrenci, kendini grubun bir parçası olarak görür ve her bir grup üyesinin de başarılı olmasını ister. Sosyal bütünleşme teorisi işbirlikli öğrenme yönteminin ve öğrenci başarısının grup etkileşimlerine bağlı olduğunu savunur (Battisch, Solomon ve Delucchi, 1993). Akademik başarının, sosyal bütünleşme ve grup içerisindeki etkileşimlerin kalitesine bağlı olduğu sonucu bazı araştırmalarca da desteklenmektedir.

Geliştirilen çeşitli işbirlikli öğrenme tekniklerinde sosyal bütünleşme kavramına önem verilmiş ve bu kavram temel olarak teknikler geliştirilmiştir. Cohen (1994), Sharan ve Sharan (1992) ve Aronson ve diğerleri, (1978) tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme tekniklerinde kullanılan "görevde uzmanlaşma"nın amacı öğrenciler arasında bütünleşme yaratmaktır. Johnson ve Johnson'un tekniklerinde bu bütünleşme temel olarak öğrencilerin farklı rollere atanması ve bu görevlerde uzmanlaşması aracılığı ile gerçekleşir. Bu tekniklerin bir sonucu olarak, işbirlikli öğrenme sürecinde eğer öğrenciler grup arkadaşlarına değer verirlerse (işbirlikli öğrenme öncesi hazırlık ve grup bütünleşmesi çalışmaları sonucunda) ve her bir grup üyesi diğer bir grup üyesine bağlı olursa, öğrenciler diğer arkadaşlarının başarılı olması için daha çok çaba göstereceklerdir. Bir diğer ifadeyle, işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin gruba yönelik bütünleşmelerini artırır, bu artış da grup üyelerinin performansını yükseltir (Chang ve Bordia, 2001).

Johnson ve Johnson (1998) geliştirdikleri birlikte öğrenme tekniğinde gruba bir kimlik kazandırarak, grup üyelerinin birbirleriyle ve gruplarıyla olan bütünleşmelerini artırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda; tekniğin uygulanışında her bir grup kendine grup ismi, grup sloganı, grup rolleri belirlerler ve bu sayede her bir grup üyesinin grubuyla

bütünleşmesi kolaylaşır. Bütünleşme sonucunda da öğrenciler grubunun başarısının grup arkadaşlarının başarısına bağlı olduğunu bilir ve her bir grup arkadaşının başarılı olması için elinden gelen çabayı gösterir.

Gillies (2004) de bütünleşme kavramını takım inşa edici aktiviteler açısından ele almıştır ve grup bütünleşmesinde sosyal becerilerin önemine atıf yapmıştır. Ona göre, sosyal becerilerin geliştirilmesi kişilerarası becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Aktif dinleme, görüşünü özgürce açıklama, kendi davranışının sorumluluğunu üstlenme gibi kişilerarası becerilerin gelişimi; kendi sırasını bekleme, görev paylaşımı yapma, diğer insanların görüşlerini dinleme ve anlamaya çalışma, karar verirken demokratik olma ve farklılıkları algılama gibi küçük grup becerilerini de geliştirmektedir. Webb'e (2008) göre bu becerilerin gelişimi ve kullanılması, grup üyelerinin birbirlerine güvenmelerini, kabul etmelerini ve desteklemelerini sağlamaktadır. Bu yolla olumlu ve etkili bir iletişim gerçekleştirilerek, çatışmalar da kolayca çözülebilmektedir. Gillies (2004) ve Webb'in (2008) bu görüşleri işbirlikli öğrenmenin bütünleşmeyi nasıl sağladığı noktasında önemli ayrıntıları bize sunmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin başarısı, aynı zamanda grup üyelerinin nasıl bütünleştiği ile de doğru orantılıdır.

2.5.3. Bütünleşme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı ve bütünleşme teorisi açısından incelendiği araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

Bu çalışmanın işbirlikli öğrenme yöntemi bölümünde belirtildiği gibi, yöntemin uygulanışında çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu teknikler; birlikte öğrenme, birleştirme, grup araştırması gibi tekniklerdir. Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını bütünleşme üzerinden nasıl etkilediği konusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Battisch, Solomon ve Delucchi'nin (1993) gerçekleştirdiği araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda öğrenci başarısının, kaliteli grup içi etkileşimlere ve sosyal bütünleşmeye bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaliteli grup içi etkileşimler, öğrencilerin birbirlerine grup içerisinde dostça yaklaşması, birbirlerine yardım etmeleri, grup arkadaşının başarısını önemsemesi ve işbirliği içerisinde çalışmasını kapsamaktadır.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi büyüktür. Bu etki de bütünleşme düzeylerinde meydana gelen değişimin de etkisi bulunmaktadır. Örneğin Slavin'e (1995) göre birleştirme tekniğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi net değildir. Bu teknikteki temel problemi ise grup üyelerinin öğrenmelerinin diğer grup üyelerinin kendi sorumluluğundaki parçaları iyi öğrenmelerine bağlı olmasıdır. Dolayısıyla bir grup üyesi

kendi bölümünü iyi bir şekilde öğrenemezse arkadaşlarına da iyi öğretemez ve başarı tam anlamıyla sağlanamaz.

Birleştirme tekniğinin aksine grup araştırması tekniği ise akademik başarı üzerinde olumlu etki sağlamaktadır (Sharan ve Shachar, 1988). Teknik doğası gereği grup içerisinde bütünleştirmenin önemine atıf yapmakta ve grubun başarısının aynı zamanda bireylerin başarısına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Sharan ve Sharan, 1990).

Son olarak Johnson ve Johnson'un (2008) gerçekleştirdiği çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin başarısının grup ödüllerine bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Grup ödülünün sürece dahil edilmesi öğrencilerin bütünleşme düzeylerini artırmakta ve bunun sonucunda da başarı da olumlu yönde bir farklılaşma meydana gelmektedir. Bu bulguları Mattingly ve van Sickle'nin (1991) yapmış olduğu araştırma sonuçları da desteklemektedir. Birleştirme II tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin doğrudan ortak bir amaç ve ödüle bağlı olduğunu ve yöntemin başarısı için öğrencilerin bireysel katkılarının mutlaka değerlendirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, işbirlikli öğrenme yönteminin başarıya ulaşması için grup üyelerinin gruplarıyla olan bütünleşmeleri oldukça önemlidir. Grup üyeleri ortak bir amaç ve ödül için çalışırken, her bir öğrenci grubun başarısının kendi başarısına bağlı olduğunu bilmeli ve aynı zamanda grubun başarısı için diğer arkadaşlarına da yardım etmelidir. İşbirlikli öğrenme süreci içerisinde grup çalışması değerlendirilirken bireysel çalışmalar ve bireyin grubuna yaptığı katkı da mutlaka değerlendirilmelidir. Diğer yandan grubun başarı odaklı çalışma sürecinde kişilerarası ve küçük grup becerilerinin geliştirilmesi, grubun daha etkili çalışmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla yöntemin başarıya ulaşması için yalnızca akademik amaçlar ve çalışmalar yeterli olmamakla birlikte kişilerarası ve küçük grup becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçlar, uygulama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının rolü hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırmada deneysel yöntem ve yarı – deneme modellerinden kontrol gruplu ön test – son test model kullanılmıştır (Cohen, Marion ve Marrison, 2011). Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin araştırma modelidir (Karasar, 2009). Araştırmada bu modelin kullanılma sebebi öğrencilerin gruplara yansız olarak atanmasının mümkün olmamasıdır (Kerlinger ve Lee, 1999).

Tablo 2

Deney deseni

Grup	Ön Test	İşlem	Sontest
Deney -1	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ	TÇS	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ
Deney -2	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ	TÇSİÖY	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ
Deney -3	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ	İÖY	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ
Kontrol	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ	SBP	AB,M,Aİ,B,İÖMÖ

Tablo 2'deki AB, Akademik Başarı Testi'ni; M, Motivasyon Ölçeği'ni; Aİ, Akran İlişkileri Ölçeği'ni; B, Bütünleşme Ölçeği'ni; İÖMÖ, İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeğini; TÇS, tersine çevrilmiş sınıf yöntemini; TÇSİÖY, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemini; İÖY, işbirlikli öğrenme yöntemini; SBP,2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı ifade etmektedir.

Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, geleneksel anlamda okulda gerçekleştirilen işlerin, videolar aracılığı ile okul dışı zamana çıkarılması iken; okul dışı zamanda yapılan ödev, proje ve üst düzey bilişsel etkinliklerin okul zamanına taşınmasıdır. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğrenme öğretme sürecinin çevrimiçi videolar aracılığı ile sınıf dışına taşındığı ve ders esnasında yürütülecek öğretim etkinliklerinin küçük gruplarda ve ortak öğrenme amaçları doğrultusunda tasarlandığı bir öğretim yöntemidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, küçük grupların eğitici amaçlarla kullanıldığı bir öğretim yöntemidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ise hali hazırda kullanılan sosyal bilgiler dersi öğretim programını, bu kapsamda

hazırlanan ve uygulanan ders kitabını; öğretim programı ve ders kitabının uygulama sürecini kapsamaktadır. Araştırma süresi 16 haftadan oluşmaktadır, ön test ve son test uygulamaları araştırma sürecinin ilk ve son haftalarında gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının direkt gözlem yaparak veya ondan belirlenmiş bir örnek küme üzerinde gerçekleştirilen gözlemlerden faydalanarak, fikir beyan edebileceği evren çalışma evrenidir. Uygulama noktasında araştırmalar, çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmektedir ve ulaşılan sonuçlar da en fazla bu sınırlı evrene genellenmektedir. Buradan hareketle evreni tanımlama ve sınırlama, çalışma grubunu belirlemek için gerçekleştirilmektedir (Smith, 1975, Akt: Karasar, 2009). Çalışma sınırlı bir alanda yürütülecek olmasına karşın, çalışılacak okulun seçiminde göz önünde bulundurulan özelliklerin araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini yükselteceği umulmaktadır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmaları ve deneysel uygulamanın gerçekleştirilmesi için gerekli izinler (Ek 2) 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılının birinci dönemi içerisinde Karaman İli Merkez İlçesi'nde 2 ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunu, seçkisiz atama yapılmadan belirlenen 3 deney ve 1 kontrol grubu oluşturmuştur. Deney gruplarında, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve tersine çevrilmiş sınıf yöntemi kullanılmıştır. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılacağı grup ile tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanılacağı grup aynı ilkokuldan seçilmiştir. Kontrol grubunda ise uygulanmakta olan 2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ve işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanacağı grup yine aynı okuldan seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çalışmalar, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin geliştirilmesi için çalışma grubu ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İzmir ilinde, deneysel çalışmanın yapılacağı sınıflardan bağımsız birer ilkokul seçilerek toplamda iki ilkokulda 4. sınıf öğrencileri ile ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama süreci, araştırma desenine uygun olarak hem deneysel sürecin başında (ön test) hem de sonunda (son test) gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin ilk haftasında her grup için üçer ders saati içerisinde akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeği, bütünleşme ölçeği ve akran ilişkileri ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda, üçer ders saati içerisinde tüm veri toplama araçları tekrar son test olarak uygulanmış ve deneysel sürecin etkililiği bu şekilde test edilmiştir (Tablo 2).

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine deney öncesinde ve sonrasında uygulanmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesi aşamasında 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 1. dönem kazanımları "Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisine" uygun olarak belirtke tablosu hazırlanmıştır (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006). Testin amacı seçilen kazanımlarla ilgili öğrenci davranışlarını ön test-son test şeklinde yoklayarak uygulanan yöntemlerden kaynaklanabilecek gruplar arası farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu test, öğrencilerin uygulamadan önceki ve sonraki başarılarının karşılaştırılması için geliştirilmiştir.

Başarı testi için ilk olarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda birinci eğitim öğretim döneminde işlenecek toplam 16 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar "Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisine" uygun olarak incelenerek, belirtke tablosu şeklinde (Ek 3) sınıflandırılmıştır. 16 kazanım için üç zorluk düzeyinde (kolay-orta-zor) birer adet soru olmak üzere toplamda 48 adet soru hazırlanmıştır. Soru hazırlama sürecinde kapsam geçerliği açısından Sınıf Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için kullanılacak form, çoktan seçmeli soru formatında hazırlanmış olup toplam 48 sorudan oluşmaktadır.

48 maddelik test formunun geçerlik-güvenirlik çalışmaları İzmir ili Buca ilçesi (f:156) ve Karaman ili Merkez İlçesi'nde (f:60) yer alan iki ilkokulda öğrenim görmekte olan 216 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Testin kapsamış olduğu kazanımlar birinci dönemi kapsadığı için test ilgili kazanım ve konuları görmüş olan 4. sınıf öğrencilerine ikinci dönem içerisinde uygulanmıştır. Öğrenci cevapları toplanarak, veriler Microsoft Excel programında girilmiştir. A seçeneği "1", B seçeneği "2" ve C seçeneği "3" ve D seçeneği "4" olarak kodlanmıştır. Tüm cevaplar girildikten sonra her öğrencinin test başarı puanı hesaplanmıştır. Bu aşamalardan sonra bu veriler TAP'a (Test Analysis Program) kopyalanmış ve gereken analizler gerçekleştirilmiştir. 48 maddelik testin madde güçlüğü, ayırt ediciliği, üst grup-alt grup istatistikleri ve madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, üst grup-alt grup istatistikleri ve madde toplam puan korelasyonu gibi özelliklerde yetersiz olan ilk etapta bir adet madde (16 numaralı madde) testten çıkarılarak 47 maddelik nihai test elde edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. 2, 31 ve 43 numaralı maddelerin ayırt edicilik değerleri 0.20'nin altında olsa da maddelerin bilgi

hatasını içermemesi, kapsam/temsiliyet açısından gerekli olduğunun düşünülmesi ve güçlük değerlerinin uçlarda yer almaması sebebiyle (Büyüköztürk, kişisel iletişim, 13 Haziran 2019) test içerisinde tutulması uygun görülmüştür.

Akademik başarı testinde yer alan sorulardan bir kazanıma ait üç soru örneği (kolay-orta-zor güçlük düzeyinde) Şekil 6'da verilmiştir:

<table>
<tr><td colspan="3">Kazanım: SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.</td></tr>
<tr><td>Kolay</td><td>Orta</td><td>Zor</td></tr>
<tr>
<td>7.Aşağıdaki tabloda 4/A sınıfı öğrencilerinin 5. Sınıf için seçtikleri seçmeli ders bilgileri verilmiştir.
<table>
<tr><th>Ders Adı</th><th>Öğrenci Sayısı</th></tr>
<tr><td>Drama</td><td>7</td></tr>
<tr><td>Görsel Sanatlar</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Spor ve Fiziki Etkinlikler</td><td>4</td></tr>
</table>
Öğrencilerin farklı dersleri seçmesi aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?
A) Yaş
B) Dersin öğretmeni
C) Dersin günü
D) İlgi</td>
<td>9.
Tiyatroya gitmek — Gitar çalmak
Hoşgörülü olmak — Kitap okumak
Yukarıda verilenlerden kaçı ilgi alanı ile ilgilidir?
A) 1 B) 2 C) 3 D) 4</td>
<td>8. Merhaba ben Pınar. Esmer, kahverengi gözlü ve uzun boyluyum. Resim yapmayı ve müzik dinlemeyi çok severim. Arkadaşlarım benim sevecen olduğumu düşünür.
Buna göre Pınar,
I. İlgi alanların
II. Fiziksel özelliği
III. Duygusal özelliği
İfadelerinden hangileri hakkında bilgi vermiştir?
A) I ve II
B) II ve III
C) I, II ve III
D) Yalnız I</td>
</tr>
</table>

Şekil 6. Akademik başarı testindeki bir kazanıma ait soru örnekleri.

47 maddeden oluşan testin KR-20 güvenirlik katsayısı (alpha) 0.909 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin ortalama madde ayırt ediciliği 0.503, ortalama madde güçlüğü ise 0.561'dir. Ayırt edicilik ve güçlük açısından ele alındığında test, ayırt edici ve orta zorlukta olarak yorumlanabilir. Testin 47 maddelik nihai hali Ek 4'te sunulmuştur.

Tablo 3

Akademik başarı testi analiz sonuçları

Soru Numarası	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Madde Durumu
1. Soru	0.88	0.22	
2. Soru	0.34	0.16	
3. Soru	0.85	0.29	
4. Soru	0.45	0.23	
5. Soru	0.56	0.43	
6. Soru	0.65	0.59	
7. Soru	0.76	0.58	
8. Soru	0.48	0.56	
9. Soru	0.51	0.44	
10. Soru	0.75	0.53	
11. Soru	0.67	0.66	
12. Soru	0.67	0.64	
13. Soru	0.79	0.56	
14. Soru	0.70	0.55	
15. Soru	0.57	0.77	
16. Soru	0.26	0.11	Elendi
17. Soru	0.61	0.77	
18. Soru	0.46	0.61	
19. Soru	0.74	0.61	
20. Soru	0.47	0.28	
21. Soru	0.80	0.55	
22. Soru	0.65	0.66	
23. Soru	0.49	0.57	
24. Soru	0.75	0.56	
25. Soru	0.45	0.42	
26. Soru	0.57	0.38	
27. Soru	0.31	0.37	
28. Soru	0.72	0.63	
29. Soru	0.63	0.74	
30. Soru	0.36	0.22	
31. Soru	0.24	0.17	
32. Soru	0.70	0.60	
33. Soru	0.44	0.61	
34. Soru	0.71	0.45	
35. Soru	0.30	0.39	
36. Soru	0.43	0.47	
37. Soru	0.50	0.77	
38. Soru	0.63	0.59	
39. Soru	0.61	0.53	
40. Soru	0.37	0.49	
41. Soru	0.28	0.47	
42. Soru	0.57	0.66	
43. Soru	0.39	0.15	
44. Soru	0.36	0.39	
45. Soru	0.60	0.66	
46. Soru	0.43	0.43	
47. Soru	0.53	0.66	
48. Soru	0.63	0.63	

3.3.2. Motivasyon Ölçeği

Motivasyon ile ilgili alanyazın tarandığında çok sayıda ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları incelendiğinde, yeni bir ölçme aracı geliştirmek yerine "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ) olarak bilinen Öğrenme için Motivasyona Dayalı Stratejiler ölçeğinin çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur. Ölçeğin 10 yıllık bir süreç içerisinde geliştirilmiştir (Pintrich ve diğerleri, 1993). Ölçek motivasyonu sosyo-bilişsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu görüşte öğrenciler bilginin aktif işleyicileri olarak görülür. Biliş ve inançlar ise görevin özellikleri ve eğitsel girdilerden etkilenir (Duncan ve McKeachie, 2005). Ölçek üç temel motivasyonel yapı üzerinde kurgulanmıştır. Bu yapılar; beklenti, değer ve etkidir (Pintrich, 1988a; Pintrich 1988b; 1989). Pintrich (1993) bu kavramlardan ilki olan beklentiyi, öğrencilerin başarıya yönelik inançları olarak açıklar. Değer, öğrencilerin neden akademik görev ya da konuya bağlılığını açıklarken, etkisi ise öğrencilerin sınavlarda yaşadığı kaygı ve endişeler ile ilgilidir.

Ölçeğin beklenti bölümü iki adet alt ölçekten oluşmaktadır: Öz-yeterlik algısı ve öğrenme için kontrol inançları. Değer alt boyutu içsel hedef yönelimleri (öğrenme ve ustalığa yönelik odaklanma), dışsal hedef yönelimleri (not ve diğer arkadaşları tarafından onaylanma) ve görev değeri inançları (ders içeriğinin öğrenci tarafından ne kadar ilginç, yararlı ve önemli olduğu) olmak üzere üç adet alt ölçekten oluşurken, etki sadece test kaygısı alt ölçeğinden oluşmaktadır.

Ölçek orijinal olarak lisans düzeyindeki öğrenciler için geliştirilse de ilkokul 4. sınıf düzeyinden lise son sınıfa kadar çok sayıda ve farklı dil ya da kültürdeki araştırmada kullanılmıştır.

Ölçeğin Pintrich tarafından geliştirilen lisans öğrencileri ve ortaokul öğrencileri için olmak üzere iki farklı versiyonu vardır (Pintrich ve diğerleri, 1993; Pintrich ve DeGroot, 1990). İki ölçek incelendiğinde maddeler arasında bazı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Düşük yaş düzeyindeki (JMSLQ) ölçekte maddeler daha basit olarak ifade edilmiştir. Daha da ilginç olarak, ölçeğin orijinalinde farklı alt ölçeklerde bulunan maddeler, bu versiyonda farklı alt ölçeklerde bulunmaktadır. Dışsal hedef yönelimleri, görev değeri inançları ve öğrenme inançlarının kontrolü faktörleri de bulunmamaktadır. JMSLQ ölçeği yaş ortalaması 12.5 olan 173 kişi üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Ölçek bu haliyle ülkemizde 4. sınıf düzeyinde (9-10 yaş) uygulanmaya uygun değildir. Dolayısıyla yeniden bir geçerlik ve adaptasyon çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın amaçlarına bağlı olarak sadece Motivasyon kısmı uyarlamaya alınmıştır ve ölçeğin lisans öğrencileri için geliştirilen orijinal faktör yapısına bağlı kalınmıştır.

Eğer MSLQ faktör yapısı doğrulanamazsa, ölçeğin JMSLQ versiyonundaki faktör yapısı doğrulanmaya çalışılacaktır. Bir diğer neden ise JMSLQ'de çıkarılan faktörlerin ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önemli olduğunun düşünülmesidir. Aynı zamanda araştırma amaçlarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi özelinde bu ölçek kullanılacaktır. İşbirlikli öğrenmede özellikle görev değeri, dışsal hedef yönelimleri oldukça önemli kavramlardır (Slavin, 2015). Dolayısıyla geçerlik ve uyarlama çalışmaları ölçeğin lisans öğrencileri versiyonu olan MSLQ üzerinden başlatılmıştır.

İlk olarak ölçeğin yasal hak sahiplerinden izin alınarak çalışmaya başlanmıştır. İzin metni Ek 10'da verilmiştir. Ölçeğin motivasyon inançları bölümündeki 31 madde Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe çevirisinde uyarlamanın yapılacağı yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak maddeler sadeleştirilmiştir. Ardından dil geçerliliği açısından alan uzmanlarına gönderilmiştir. Madde yazımının tamamlanmasının ardından Sınıf Eğitimi ve Motivasyon alanında çalışan alan uzmanlarından 3 akademisyene, anlaşılabilirlik, ifade edebilme ve motivasyonu ne düzeyde ölçebildiği açısından incelettirilmiştir. Burada Balcı'nın (2004) "Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediği ile ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir" biçimindeki görüşünden hareket edilmiştir. Gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin uyarlanması tamamlanmıştır ve 31 maddelik taslak form hazırlanmıştır.

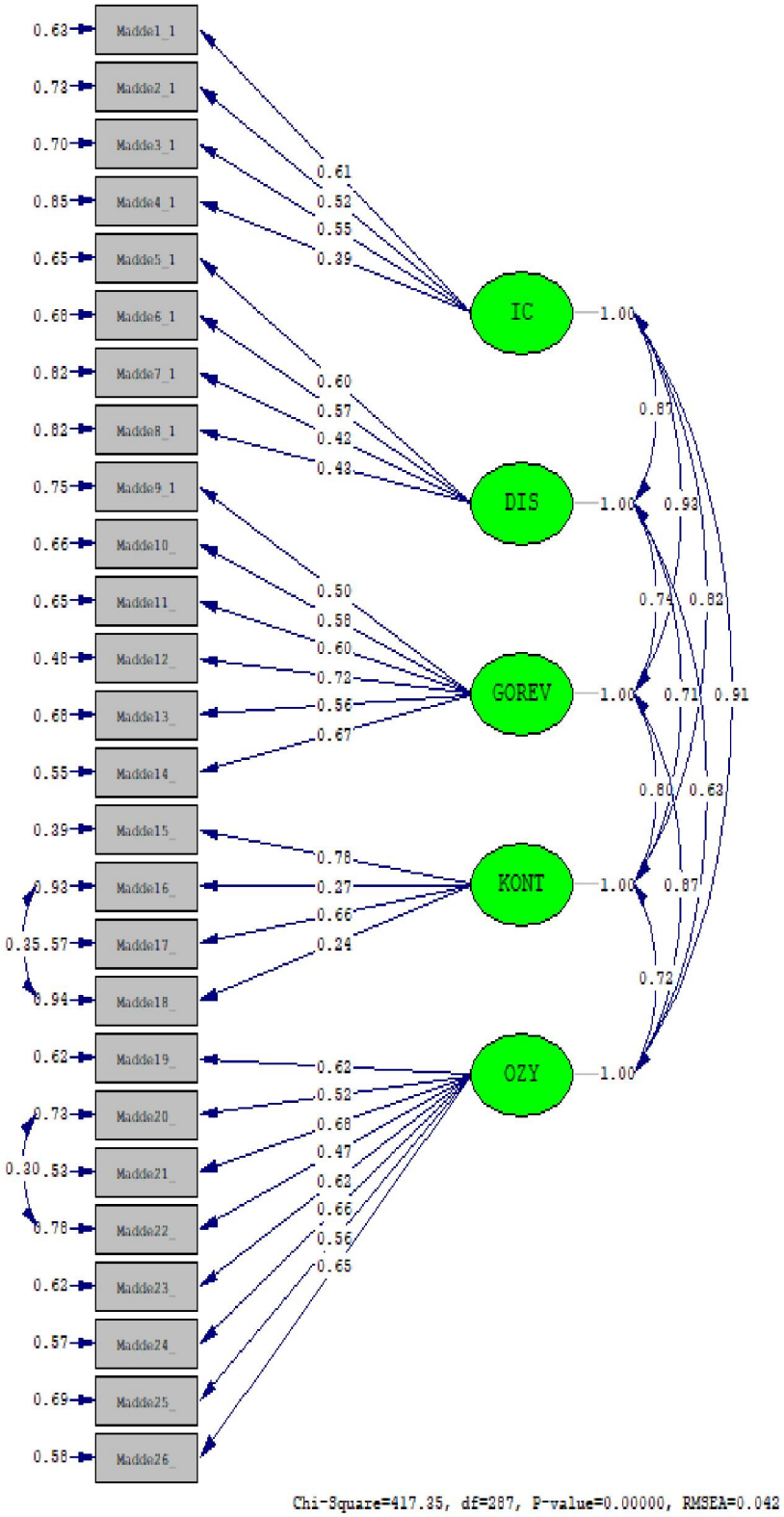
Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçek formu, İzmir ve Karaman ilinde öğrenim görmekte olan 258 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışma doğrudan bir uyarlama olduğundan dolayı direkt olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi altı faktörlü yapı üzerinden doğrulama çalışmaları yapılmıştır. Fakat "test kaygısı" alt boyutunun çalışmadığı görülmüştür. Daha yüksek uyum değerleri almak ve yapıyı doğrulamak amacıyla, ilkokul 4. sınıf düzeyinde sınav kaygısının henüz yeterli ölçüde oluşmamış olabileceği sonucuna ulaşılarak bu faktörün çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu alt boyutun çıkarılmasının ardından, ölçeğin beş faktörlü yapısı, iki adet modifikasyonla (Madde 16 ve 18; Madde 20 ve 22) birlikte doğrulanmıştır. Modifikasyon önerisi verilen maddeler incelendiğinde, bu maddelerin birbirine çok yakın ve benzer değişkenleri ölçtüğü belirlenmiştir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	**DFA Sonuçları**
χ^2	417.35
Sd	287
χ^2/Sd	1.454
RMR	0.0357
SRMR	0.0528
RMSEA	0.042
CFI	0.980
NNFI	0.977
GFI	0.889
AGFI	0.864

Uyum indeksleri birlikte incelendiğinde, çoğu indeksin mükemmel uyum gösterdiği; görece düşük olan uyum değerlerinin ise kabul edilebilir değerlere çok yakın olduğu saptanmıştır (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin bu haliyle beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır ve yol analizi şeması Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Birinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması.

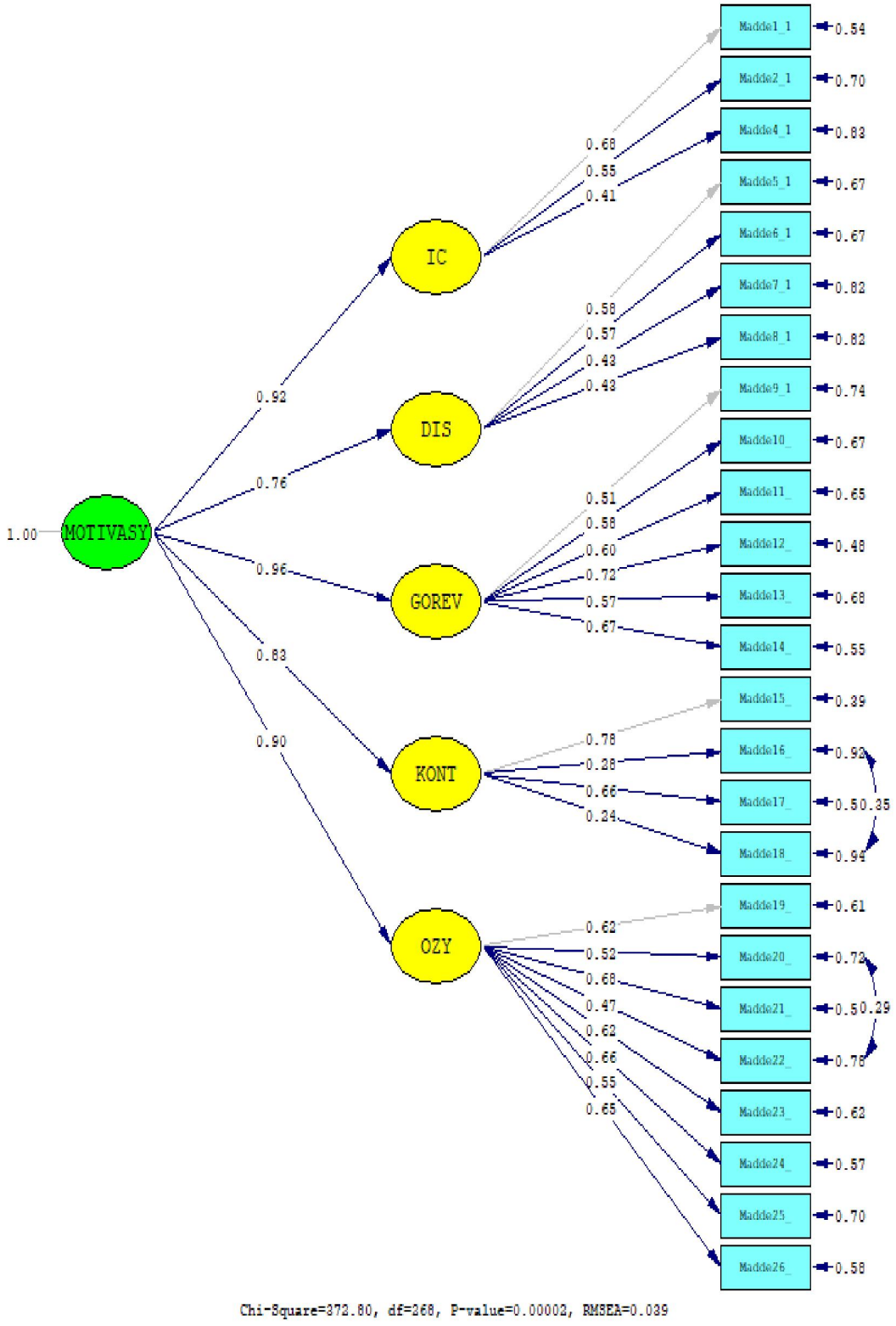
Gelecekteki araştırmaların alt amaçları doğrultusunda kullanılmak üzere, ölçeğin toplam puanının da kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyonun daha genel bir değişken olarak anlaşılması ve açıklanması amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerleri şu şekildedir (Tablo 5):

Tablo 5

İkinci düzey DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	**DFA Sonuçları**
χ^2	372.802
Sd	268
χ^2/Sd	1.391
RMR	0.0350
SRMR	0.0511
RMSEA	0.039
CFI	0.982
NNFI	0.980
GFI	0.898
AGFI	0.876

Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda ilk olarak "not positive definite" uyarısı alınmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde içsel motivasyon yönelimi faktörü ile motivasyon genel boyutu arasında oldukça ileri düzeyde yüksek bir ilişkiden dolayı bu uyarının verildiği anlaşılmıştır. Ping'e (2008) göre bu hatayı alan bir araştırmacı, sorunlu boyuttan teker teker madde atımı yaparak bu hatayı giderebilir. Dolayısıyla içsel motivasyon yönelimi boyutunda maddeler teker teker çıkarılarak bu hata giderilmeye çalışılmıştır. En sonunda 3. madde ölçekten çıkarıldığında, bu hata ortadan kalkmıştır. Aynı zamanda uyum indeksi değerleri de incelendiğinde, birinci düzey faktör analizine ve madde atılmadan yapılan ikinci düzey faktör analizine göre uyum değerleri daha da iyileşmiştir. Ölçeğin uyum indekslerinin çoğunlukla mükemmel uyum düzeyinde olduğu, düşük olan uyum indekslerinin ise kabul edilebilir değerlere oldukça yakın olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). İkinci düzey DFA sonucunda ulaşılan yol analizi şeması Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. İkinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması.

Tablo 6'da görüleceği gibi, toplam puanlar ve alt faktör puanları arasındaki korelasyon 0.671 ve 0.868 arasında değişmektedir. Alt faktörler arasındaki korelasyon değerleri ise 0.511 ve 0.634 arasında değişmektedir. Buradan hareketle tüm alt boyutların hem birbiriyle hem de toplam puanla arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p<0.01$) içerisinde olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin herhangi bir alt faktöründe yüksek bir puan alan öğrencinin, diğer alt faktörlerde de yüksek puan alması oldukça olasıdır.

Tablo 6

Alt boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler

Faktör	$\bar{x}$	**ss**	**Pearson Korelasyon Katsayıları**				
			1	2	3	4	5
1. İçsel Hedef Yönelimi	9.65	1.83	-	0.423	0.572*	0.502*	0.581*
2. Dışsal Hedef Yönelimi	13.91	1.96		-	0.506*	0.411*	0.438*
3. Görev Değeri İnançları	19.51	3.32			-	0.540*	0.678*
4. Öğrenme için Kontrol İnançları	12.77	2.22				-	0.444*
5. Algılanan Öz Yeterlik	25.48	4.45					-
Toplam	81.30	11.00	0.751*	0.662*	0.870*	0.701*	0.873*

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, örneklem grubu ölçek maddelerinden aldıkları puana göre sıralanmış ve ölçek maddeleri, en düşük puanı alan %27'lik grup ile en yüksek puanı alan %27'lik grup için bağımsız örneklemler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda her madde için iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Ölçeğin madde analizi çalışmaları ise madde-toplam korelasyon puanları ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon puanları 0.258 ile 0.631 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı İçsel Hedef Yönelimi için 0.530, Dışsal Hedef Yönelimi için 0.554, Görev Değeri İnançları için 0.773, Öğrenme için Kontrol İnançları için 0.588, Algılanan Öz Yeterlik için 0.825 ve ölçeğin tümü için 0.901 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin son hali beş alt boyutta 25 maddeden oluşmaktadır (Ek 5). Alınabilecek en yüksek puan 100 iken en düşük puan 25'tir. Ölçek puanlarının artması, bireyin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Bütünleşme Ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesine kapsamlı bir alanyazın taraması ile başlanmıştır. Bütünleşme üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir ve bütünleşmenin nasıl bir psikolojik yapı olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bütünleşme üzerine yapılan çalışmalarda Türkiye'de ve

ilkokul 4. sınıf düzeyinde kavramın incelenmesine ihtiyaç duyulmuş ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin grup çalışmasına ilişkin görüşleri 2 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır (f=32). Bu görüşme formunda öğrencilere "Yaptığınız grup çalışmalarını düşünün. Grup arkadaşlarınızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?" ve "Yaptığınız grup çalışmalarını düşünün. Grup içerisinde görevlerinizi nasıl yerine getirirsiniz? Arkadaşlarınız görevlerini nasıl yerine getirir? Başarılı olmak için grubun nasıl çalışması gerekir?" soruları yöneltilmiştir. Nitel sorular analiz edilerek öğrencilerin grup çalışmalarındaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri, grup içi görevleri nasıl yerine getirdiklerinden hareketle grup çalışmasındaki tutum ve davranışları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Madde yazımından önce alanyazında var olan ölçekler incelenmiştir ve madde yazımında yararlanılmıştır (Martin ve diğerleri, 2012; Carless ve De Paola, 2000; Sargent ve Sue Chan, 2001). Alanyazın taraması, öğrencilerle yapılan görüşmeler, daha önce yurtdışında geliştirilen ölçekler ışığında madde yazımına geçilmiştir. Madde yazımında öğrencilerin yaş grubu özellikleri dikkate alınmıştır (9 yaş).

Geliştirilen 22 maddelik bütünleşme ölçeğinin taslak formu 5'li likert tipinde bir dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır. Olumsuz madde yoktur. Ölçeğin taslak formu kapsam geçerliği açısından 2 program geliştirme uzmanı, 1 spor bilimleri uzmanı ve 2 Türkçe öğretimi uzmanına sunulmuş olup, onlardan alınan görüşler doğrultusunda yazım ve anlam ile ilgili hatalar düzeltilmiştir.

Ölçek, geçerlik güvenirlik çalışmaları amacıyla İzmir ilinde öğrenim görmekte olan 242 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Güvenirlik analizi amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, madde ayırt-edicilikleri ve madde toplam puan korelasyonları belirlenerek değerlendirilmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı 0.3 üzeri iyi, 0.2 üzeri zorunlu ise alınabilir, 0.2 altı ise çıkarılmalı olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2013).0.2 ve 0.3 arasında 2 madde olduğu görülmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplarda tüm maddeler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Güvenirlik analizi sonucunda herhangi bir madde atımı yapılmamıştır. Arkasından geçerlik analizlerine açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile başlanmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. KMO değerinin 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun olduğunu ve Barlett Testi sonucunun anlamlı bulunması ($\chi 2$=1378.344; p<.000) verilerin normal bir dağılımdan geldiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Arkasından madde analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları

Madde Numarası	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası	
		1. Faktörde Yükü	1. Faktörde Yükü
GB7	0.541	0.722	
GB2	0.502	0.701	
GB10	0.459	0.675	
GB8	0.442	0.595	
GB4	0.348	0.555	
GB9	0.330	0.551	
GB11	0.352	0.511	
GB6	0.257	0.417	
SB10	0.544		0.734
SB7	0.505		0.690
SB11	0.438		0.606
SB9	0.528		0.589
SB5	0.429		0.584
SB2	0.334		0.528
SB4	0.440		0.371

Madde analizi sonucunda düşük faktör yük değerine sahip 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ortaya çıkan ölçek iki faktörlüdür. İlk faktör görev bütünleşmesi olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. İkinci faktör ise sosyal bütünleşme olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör toplam varyansın %9'unu açıklamaktadır. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %43'tür.

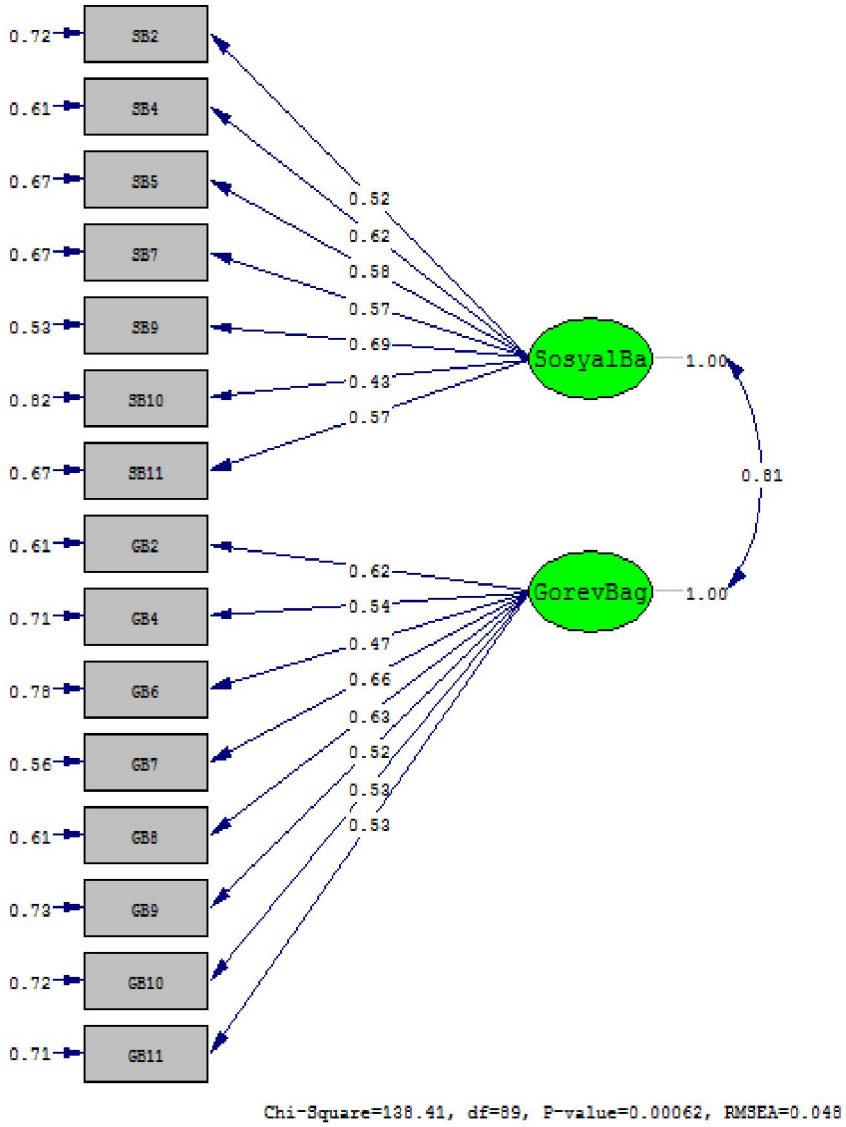
Cronbach's Alpha değerlerine bakıldığında, görev bütünleşmesi faktörünün güvenirlik değeri 0.788, sosyal bütünleşme faktörünün güvenirlik değeri 0.777'dir.Ölçeğin tümü için güvenirlik değeri 0.859'dur.İki faktör arasındaki korelasyon değeri 0.610'dur ($p<0.01$).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) geçilmiştir (Şekil 9). DFA sonuçlarına bakıldığında (Tablo 8), χ^2/sd oranının 1.555 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması, RMSEA değerinin mükemmel uyum değeri olan 0.05'ten küçük olarak 0.048 çıkması, yine GFI ve AGFI indekslerinin 0.95'in üzerinde olması, CFI ve NNFI değerlerinin de 0.95'in üzerinde bulunması; tüm değerler açısından bakıldığında ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 8

DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	Uyum
χ^2/df	1.555
RMSEA	0.048
SRMR	0.0518
GFI	0.925
AGFI	0.899
CFI	0.977
NNFI	0.972



Şekil 9. Gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları.

AFA sonucunda iki faktörlü bir yapı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki diğer ölçek geliştirme çalışmaları ile uyumludur (Martin ve diğerleri, 2012; Carless ve De Paola, 2000; Sargent ve Sue Chan, 2001). Bütünleşme, sosyal bütünleşme (7 madde) ve grup bütünleşmesi (8 madde) olarak iki alt bileşenden meydana gelmektedir. DFA analizi sonucunda iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçek 2 faktörlü 15 maddeden oluşan bir yapıdadır ve Ek 6'da verilmiştir.

3.3.4. İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği

Ölçek geliştirme çalışmalarına Slavin'in (2015) ortaya koymuş olduğu model temel alınarak başlanmıştır. İlgili modele göre, işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesinin altında yatan nedenlerden biri de motivasyondur. Motivasyon, öğrenme motivasyonu, yardım motivasyonu ve cesaretlendirme motivasyonu olarak üç temel bileşen altında incelenmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminde, öğrenciler birbirlerinin öğrenmesinden doğrudan sorumlu oldukları için, arkadaşlarını öğrenme konusunda hem cesaretlendirmeli hem de onlara yardım etmelidirler. Dolayısıyla cesaretlendirme ve yardım motivasyonu işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı olumlu yönde etkilemesi için önemli değişkenlerdir.

Bu doğrultuda yardım motivasyonu için 6 madde ve cesaretlendirme motivasyonu için yine 6 madde yazılmıştır. Maddeler yazıldıktan sonra Sınıf Eğitimi alanında uzman 2 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak ilkokul 4. sınıf yaş düzeyine uygun hale getirilmiştir. Geliştirilen taslak ölçek formu 12 maddeden oluşmaktadır. İzmir ve Karaman ilinde öğrenim görmekte olan 207 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

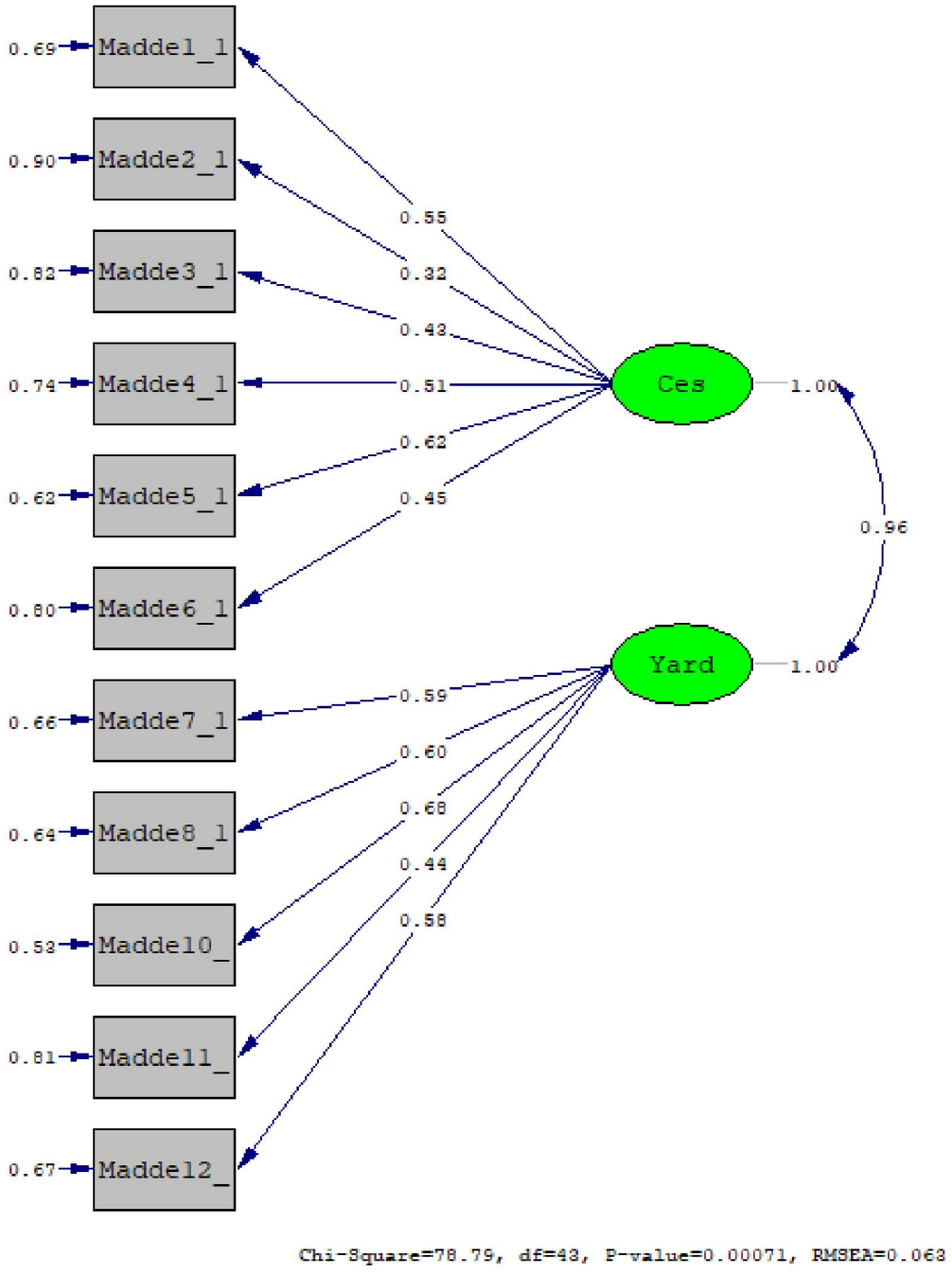
Değişkenlerin faktör yapısı bilindiği için (Slavin, 2015) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yardım motivasyonu alt boyutunda bir adet madde (Madde 9) düşük faktör yük değeri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 9):

Tablo 9

DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	**DFA Sonuçları**
χ^2	78.79
Sd	43
χ^2/Sd	1.832
RMR	0.0377
SRMR	0.0523
RMSEA	0.063
CFI	0.957
NNFI	0.946
GFI	0.943
AGFI	0.912

Uyum indeksi değerleri incelendiğinde, χ^2/Sd, RMR ve CFI mükemmel uyum göstermektedir. RMSEA, NNFI, GFI ve AGFI ise iyi uyum düzeyindedir ve bu uyum indekslerinden bazıları mükemmel uyum derecesine oldukça yakındır (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin DFA sonucunda hazırlanan yol analizi şu şekildedir (Şekil 10):



Şekil 10. Birinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması.

Ölçeğin alt boyutları ve tümü arasındaki korelasyon ilişkileri incelenmiş ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Alt boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler

Faktör	$\bar{x}$	ss	Pearson Korelasyon Katsayıları	
			1	2
1. Cesaretlendirme Motivasyonu	18.75	3.12	-	0.623*
2.Yardım Motivasyonu	16.15	2.72	0.623*	-
Toplam	34.90	5.26	0.915*	0.886*

*p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde cesaretlendirme ve yardım motivasyonu arasında 0.623 seviyesinde anlamlı bir ilişki görülmektedir (p<0.01). Toplam puan ile karşılaştırıldığında sırasıyla 0.915 ve 0.886 seviyesinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir(p<0.01). Bu veriler cesaretlendirme motivasyonunun arttıkça, yardım motivasyonun da büyük olasılıkla artacağını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri için ilk olarak alt ve üst %27'lik gruplar arasında maddeler bağımsız örneklemler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda tüm maddelerde alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur (p<0.01). Arkasından madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0.319 ve 0.571 arasında değişmektedir. Son olarak ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda 0.651, yardım motivasyonu alt boyutunda ise 0.712'dir. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0.800 olarak bulunmuştur.

Nihai olarak ölçeğin cesaretlendirme ve yardım motivasyonu olmak üzere 2 alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Cesaretlendirme 6 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan 6'dır. Yardım motivasyonu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 5, en yüksek puan 20'dir (Ek 7).

3.3.5. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği

Faktör analizi çalışmalarına Slavin'in (2015) akran ilişkilerinin, işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde nasıl gerçekleştiğine dair ortaya koyduğu model temel alınarak başlanmıştır. Bilişsel bakış açısı olarak genel çerçevede toplanan bu boyut, gelişimsel ve bilişsel derinleştirme alt boyutlarında incelenmiştir. Gelişimsel bakış açısı, Vygotsky'i (1978) temel alır ve yakınsak gelişim alanı teorisine uygun olarak detaylandırılmaktadır. Bu teoride yakınsak gelişim alanı, var olan problem çözme becerisi ile potansiyel problem çözme becerisi arasındaki farktır. Potansiyel problem çözme becerisi, bir yetişkin ya da daha ileri düzeydeki

bir akran tarafından bireyin ulaştırılabileceği seviyedir. İşbirlikli öğrenme bu noktada bireyleri akran ilişkilerinin içerisine sokarak, yakınsak gelişim alanını geliştirmeyi hedeflemektedir. Akran etkileşimi işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde oldukça önemli bir alana sahiptir (Johnson ve Johnson, 1987). Slavin'e (2015) göre işbirlikli öğrenme içerisindeki akran ilişkileri gelişimsel bakış açısında; akran eğitimi, sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması olarak ele alınmaktadır. Akran ilişkilerini oluşturan fakat başka bir alt boyutta ele alınan olgu ise bilişsel derinleştirmedir. Burada Slavin (2015) bilişsel ve gelişimsel çalışmaların arasındaki farka atıf yapmaktadır. Bilişsel psikolojinin hafıza konusunda yaptığı çalışmalar, öğrenmenin bilgiye hatırda tutma kapasitesine bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Callender ve McDaniel, 2009; Schunk, 2011). Hatırda tutmayı kolaylaştırıcı önemli yöntemlerinden biri bir konuyu hem dinleyen hem de anlatan olmaktır. İşbirlikli öğrenme yönteminde, özellikle bazı yöntemlerde (Birlikte Öğrenme vb.) bu işlev önemli yer tutmaktadır. Öğrencilere atanan roller hatırlatıcı, dinleyici ya da anlatıcı olabilir. Dolayısıyla bu görevlerin, öğrencilerin bilgiyi hafızalarında tutma kapasitesini artıracağı söylenebilir. Sonuç olarak akran ilişkileri beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, akran eğitimi, sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması ve bilişsel değerlendirmedir.

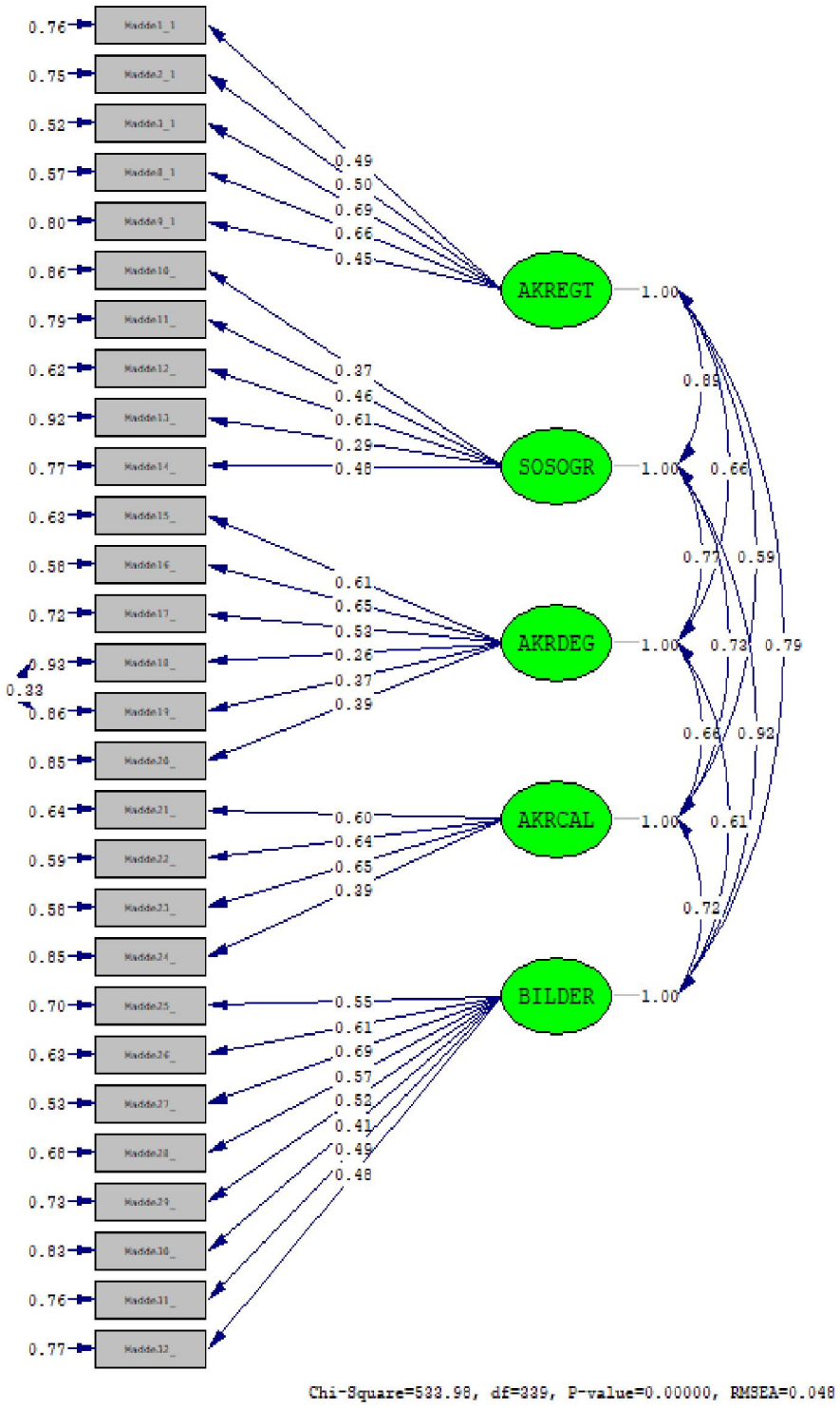
Ölçek geliştirme çalışmaları bu model üzerinde başlanmıştır. Beş alt boyutta toplam 32 adet madde yazılmıştır. Yazılan maddeler Sınıf Eğitimi alanında uzman 3 uzmana sunulmuştur. Alınan uzman görüşü sonrasında maddelerde çeşitli düzenlemeler yapılmış ve yazım hataları giderilmiştir. Faktör yapısı bilindiği için (Slavin, 2015) bu ölçekte sadece doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek geçerlik güvenirlik çalışmaları amacıyla İzmir ve Karaman ilinde öğrenim görmekte olan 251 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda akran eğitimi alt boyutunda dört adet madde ölçekten çıkarılmıştır (4,5,6,7). Bu maddelerin çıkarılma sebebi, "not positive definite" uyarısının alınmasıdır. Detaylı olarak incelendiğinde, akran eğitimi ile sosyal öğrenme boyutunun oldukça yüksek seviyede korelasyon değerine sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Ping'e (2008) göre bu hatayı alan bir araştırmacı, sorunlu boyuttan teker teker madde atımı yaparak bu hatayı giderebilir. Akran eğitimi alt boyutunda teker teker madde atılarak uyum indeksi değerlerine bakılmıştır. Son aşamada dört adet madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde 18 ve 19 arasında da modifikasyon önerisi alınmıştır. Bu önerinin nedeni üzerine düşünüldüğünde, iki maddenin benzer değişkenleri ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır ve modifikasyon önerisi uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir (Tablo 11):

Tablo 11

DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	DFA Sonuçları
χ^2	533.98
Sd	339
χ^2/Sd	1.575
RMR	0.0494
SRMR	0.0576
RMSEA	0.048
CFI	0.957
NNFI	0.952
GFI	0.870
AGFI	0.844

Uyum indeksleri birlikte incelendiğinde, çoğu indeksin mükemmel uyum gösterdiği; görece düşük olan uyum değerlerinin ise kabul edilebilir değerlere çok yakın olduğu saptanmıştır (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin bu haliyle beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır ve yol analizi şeması aşağıda verilmiştir (Şekil 11).



Şekil 11. Birinci düzey DFA'ya göre yol analizi şeması.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda (Tablo 12), toplam puan ile alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin 0.695 ve 0.830 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri ise 0.373 ve 0.592 arasında değişmektedir. Buradan hareketle tüm alt boyutların hem birbiriyle hem de toplam puanla arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p<0.01$) içerisinde olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin herhangi bir alt faktöründe yüksek bir puan alan öğrencinin, diğer alt faktörlerde de yüksek puan alması oldukça olasıdır.

Tablo 12

Alt Boyutlar ve toplam puana ilişkin korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler

Faktör	$\bar{x}$	**ss**	**Pearson Korelasyon Katsayıları**				
			1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Akran Eğitimi	15.63	2.87	-	0.564*	0.373*	0.392*	0.592*
2. Sosyal Öğrenme	15.22	2.76		-	0.406*	0.443*	0.560*
3.Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi	16.47	3.59			-	0.429*	0.373*
4. Akran Çalışması	10.91	2.83				-	0.510*
5. Bilişsel Derinleştirme	24.79	4.19					-
Toplam	83.03	12.31	0.760*	0.767*	0.695*	0.720*	0.830*

*p<0.01

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, örneklem grubu ölçek maddelerinden aldıkları puana göre sıralanmış ve ölçek maddeleri, en düşük puanı alan %27'lik grup ile en yüksek puanı alan %27'lik grup için bağımsız örneklemler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda her madde için iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Ölçeğin madde analizi çalışmaları ise madde-toplam korelasyon puanları ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon puanları 0.25 ile 0.59 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı Akran Eğitimi için 0.689, Sosyal Öğrenme için 0.546, Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi için 0.678, Akran Çalışması için 0.658, Bilişsel Derinleştirme için 0.762 ve ölçeğin tümü için 0.878 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin son hali beş alt boyutta 28 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en fazla puan 112 iken en düşük puan 28'tir. Ölçek puanlarının artması, bireyin daha yüksek akran ilişkileri seviyesine sahip olduğunu göstermektedir (Ek 8).

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmada tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Deney gruplarının ikisini oluşturan, tersine çevrilmiş sınıf ve tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda, tersine çevrilmiş sınıf ortamının doğasına uygun olarak ders içerikleri, araştırmacı tarafından video formatında hazırlanmıştır (Ek 9). Hazırlanan video içeriği ile ilgili olarak sınıf eğitimi ve öğretim teknolojileri alanında uzman üç araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan videolar, youtube isimli sosyal video paylaşım platformuna yüklenmiştir. Öğrenciler bilgisayar ya da mobil cihazlar aracılığı ile ders sürecinin ve okulun dışında bu videoları izlemişlerdir.

Öğrencilerin ders dışında videoları izleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla "Veli Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır (Ek 12). Öğrenci velileri, çocuklarının videoları izleyip izlemediğini ve çalışmaya ne ölçüde katılım gösterdiğini bu formları doldurarak ve imzalayarak belirtmiştir. Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı gruplarda (D1 ve D2) okul ortamında ve ders zamanında, geleneksel öğretim sürecinin aksine evde yapılması gereken ödevler, detaylı çalışmalar ya da proje görevleri işe koşulmuştur.

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda (D2), ders içi çalışmalarda işbirlikli öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı (D3) grubunda yine birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı D2 ve D3 gruplarında öğrencilerin sınıf içi bireysel ve grup olarak çalışmalarını değerlendirmek için işbirlikli öğrenme değerlendirme formları kullanılmıştır (Ek 13). Bu formlar Johnson, Johnson ve Holubec (2016) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencinin işbirlikli öğrenme sürecine ne ölçümde katıldığı ve grup içi çalışmalarda ne kadar katkısı bulunduğu dersi yürüten araştırmacı tarafından değerlendirilerek, öğrencilere geri bildirim olarak verilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulanan örnek ders planları (4. Hafta) Ek 11'de verilmiştir. Araştırmanın planlanan uygulama süreci Tablo 13'te verilmiştir. Uygulama öncesi aşaması veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik aşamalarını, ders içeriklerinin geliştirilme sürecini ve ön test uygulamalarının yapılmasını belirtmektedir. Uygulama süreci, ilgili öğretim yöntemlerinin uygulandığı 14 haftalık süreci kapsamaktadır. Uygulama sonrası aşamasında ise veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 13

Uygulama süreci

Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Akademik Başarı Testi	Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme	Akademik Başarı Testi
Motivasyon Ölçeği		Motivasyon Ölçeği
İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği	Tersine Çevrilmiş Sınıf	İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeği
Akran İlişkileri Ölçeği	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği
Bütünleşme Ölçeği		Bütünleşme Ölçeği
Ders İçerikleri (Video, çalışma kağıtları, proje yönergeleri)	2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İşbirlikli Öğrenme	

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin frekans dağılımı belirlenmiş, ardından yüzdeler şeklinde özetlendikten sonra, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açısından, ölçeğin ön uygulamasından alınan veriler öncelikle faktör analizi amacıyla SPSS ve LISREL programı yardımıyla çözümlenerek ölçekler nihai hale getirilmiştir. Akademik başarı testinin çözümlemeleri için de Test Analysis Program (TAP) bilgisayar programı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan nihai verilerin ön test ve son test uygulamaları tamamlandıktan sonra toplanan verilerin çözümlemeleri yapılıp 0,05 düzeyinde sınanmıştır. Çözümlemeler için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir ölçme aracından elde edilen veriler, her bir alt grupta normallik ve homojenlik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sonucuna göre kullanılacak analiz yöntemleri değişmiştir. Her bir alt grup için normallik ve homojenlik varsayımları bulgular bölümünde sunulmuş olup, normal dağılım varsayımının karşılandığı durumlarda ilişkili-ilişkisiz örneklemler için t testi, normallik ve homojenlik varsayımının karşılandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ek varsayımların sağlanması ile birlikte kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği

Geçerlik kavramı, ölçmek istenilen bir özelliğin diğer özellikler ile karıştırılmadan ölçülmesidir (Karasar, 2007). Büyüköztürk'e (2011) göre araştırma desenlerinin iç geçerlik ve dış geçerlik gibi iki önemli sorunu bulunmaktadır. İç geçerlik, bağımlı değişkende gözlenen değişikliklerin, bağımsız değişken aracılığı ile açıklanması iken; dış geçerlik araştırma sonuçlarının daha büyük gruplara genellenebilirlik derecesidir. Araştırmalarda iç ve dış geçerliği tehdit eden unsurlar ve bu unsurlar açısından alınan önlemler aşağıda verilmiştir (Karasar, 2007; Büyüköztürk, 2011).

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliğinin Sağlanması için Yapılanlar

a) *Deneklerin Seçimi:* Deneklerin gruplara yansız olarak atanmadığı durumlarda; deneklerin başlangıçtaki farklılıklarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçlarındaki varyansa olan etkisinin artmasına neden olacaktır.

Araştırma kapsamında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfların oluşturduğu gruplar rastgele seçilmiştir. Fakat Millî Eğitim Bakanlığı şartları uyarınca gruplarda yer alan katılımcılar gruplara yansız olarak atanmamıştır. Her bir çocuğun kendi sınıfından alınarak, başka bir sınıfta öğretim görmesi pratikte oldukça zor bir durum olmakla birlikte bunun dört yıl boyunca bir arada okuyan öğrencileri, sadece haftada dört saat sosyal bilgiler dersinde başka bir sınıfa almanın, olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Fakat grupların deneysel süreç başındaki eşitliğine dikkat edilmiş ve gruplar bağımlı değişken puanları açısından ön testlerde eşit olmadığı durumlarda, deneklerin süreç başındaki puan farklılıklarının süreç sonundaki varyansa etkisini azaltmak amacıyla ANCOVA analizi kullanılarak, bu durumun etkisinin azaltılması hedeflenmiştir.

b) *Deneklerin Olgunlaşması:* Zamana dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, deneysel çalışmalar arasında gerçekleşen değişim ve olgunlaşmaya dayalı olarak deneklerin, deneyin sınırları dışındaki yaşantılarında bir farklılaşma meydana gelebilir. Bu durumu ortadan kaldırmak için deneklerin yansız atanması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfların oluşturduğu gruplar yansız olarak seçilmiştir bu etkinin azaltılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda çalışma 16 hafta sürdürülmüştür ve bu süre araştırmayı boylamsal bir çalışma olarak nitelendirmek için oldukça kısadır.

c) *Veri Toplama Aracı:* Bu etki, ölçme araçlarının deneysel koşullarda farklılaşması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tehdit, deneklere verilen ölçme araçlarının farklı olması; ölçme aracının farklı kişilerce uygulanması ve bireylerin farklı kişilerce değerlendirilmesi gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada deneysel sürecin tüm aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından başlayarak, pilot uygulama ve asıl uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve tüm süreç boyunca veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

d) *Deneklerin Geçmişi:* Deneysel süreçte geçmişte yaşanan olaylar ya da bilinmeyen bir değişken denekleri etkileyebilir. Araştırmacılar deneklerin geçmiş etkilerinden uzak durmak için, deneysel manipülasyon dışında aynı deneyimlere sahip olan denek grupları seçerler.

Araştırmada deneysel süreç için seçilen grupların benzer sosyo ekonomik yapı ve gruplara ait bireylerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Tüm okullar Karaman şehir merkezinde yer almakta ve şehir şartlarına göre değerlendirildiğinde orta sosyo ekonomik düzeyde ailelerin yaşadığı bölgedeki okullar seçilmiştir.

e) *Denek Kaybı Etkisi:* Deneysel süreç içerisinde bazı denekler çeşitli nedenlerle araştırmadan ayrılmak zorunda kalabilirler.

Araştırmada denek kaybı etkisi yaşanmamıştır.

f) *Ön test Etkisi*: Bir ölçme aracının deneysel sürecin başında ve sonunda iki kez uygulanması son test ölçüm sonuçları üzerinde bir etkiye sebep olabilir. Bu tehdidin ortadan kaldırılması için kovaryans analizi gibi istatistiksel çözümlerden yararlanılabilir.

Araştırmada ön test etkisini ortadan kaldırmak için istatistiksel analiz yöntemlerinden kovaryans analizi, veri seti kovaryans analizinin gerektirdiği varsayımları karşıladığı durumlarda kullanılarak ön testlerin etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

g) *İstatistiksel Regresyon:* Bu tehdit genellikle performans testlerinde ortaya çıkmaktadır. Ön test uygulamasında şansı yüksek olan bir kişi yüksek bir puan alırken, son test uygulamasında aynı başarıyı gösteremeyebilir ya da tam tersi olarak ön test uygulamasında şansı düşük olan denek, son test uygulamasında şansın yardımıyla yüksek bir puan elde edebilir. Bu tehdidi ortadan kaldırmak için deneklerin yansız atanması ve uç değerlere sahip deneklerin denek havuzundan çıkarılması önerilmektedir.

Araştırmada bu tehdidi engellemek amacıyla uç değer tespiti yapılmış olup ortalamadan çok sapma gösteren herhangi bir denek olduğu gözlemlenmemiştir.

h) *Etkileşme Etkisi:* Bağımlı değişkene olan etkisi incelenmeyen iki ya da daha fazla değişken birleşerek bağımlı değişkeni etkileyebilir. Bu tehdidi engellemek için deneklerin gruplara yansız olarak atanması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfların oluşturduğu gruplar yansız atama yapılarak seçilerek bu tehdidin etkisinin azaltılması hedeflenmiştir.

i) *Beklentilerin Etkisi:* Araştırma sürecinde deneklerin gireceği beklentiler araştırma sonuçlarını beklentiler yönünde etkileyebilir. Örneğin uygulanacak koşulları bilen deneklerde farklı davranışlar oluşabilir ve bunun sonucunda denekler normal dışı tepkiler verebilir. Bu riskin olduğu araştırmalarda, deneklere önceden bilgilendirmeler yapılmayarak, deneysel süreç hakkında kapsamlı bilgi verilmemelidir.

Araştırma tüm gruplarda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sürecin başında yapılan çalışmanın kapsamı hakkında gruplara bilgi verilmemiştir ve oluşabilecek beklentiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliğinin Sağlanması için Yapılanlar

a) *Örnekleme Etkisi:* Sınırlı bir bölgeden seçilen örneklemin başka bir yerde yaşayan kişileri temsil etmede gücü yeterli değildir. Bu durumda araştırma sonuçları sadece çalışmaya katılan denekler için geçerli olacaktır. Dış geçerliği artırmak için deneysel çalışmaya dahil edilecek denek sayısının artırılması önerilmektedir.

Araştırmanın yalnızca Karaman ilinde yürütülmesi dış geçerliği tehdit eden bir sonuçtur. Ancak örneklem sayısı olabildiğince fazla tutulmaya çalışılarak 100 kişi deneysel işleme dahil edilmiştir. Örneklem sayısının geniş olması ile örnekleme etkisi tehdidinin azaltılması hedeflenmiştir.

b) *Beklentilerin Etkisi:* İç geçerlik tehdidi olarak da gördüğümüz beklentilerin etkisi dış geçerliği de olumsuz etkileyen bir nedendir. Araştırmada, iç geçerlik bölümünde de değinildiği gibi, deneklere süreç ile ilgili bilgi verilmemiş ve onların herhangi bir beklentiye girmeleri olabildiğince kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

c) *Ön test – Deneysel Etkileşim Etkisi:* Deneysel sürecin başında uygulanan ön test ve deneysel sürecin bileşimi, sadece deneysel değişkene bağlı olarak meydana gelen farklılaşmadan başka bir durum meydana getirebilir. Bu durumda ön testin uygulanmadığı deneysel değişkenlik uygulandığı deneysel değişkenlikten farklılık gösterebilir. Bu da sonuçların genellenebilirliğini engelleyebilir.

Araştırmada tüm gruplar için ön test kullanılmıştır ve karşılaştırmaların yapıldığı tüm gruplar eşit ölçme şartlarına sahiptirler. Bu uygulamalar aracılığı ile ön test ve deneysel etkileşim etkisi sabit tutulmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacının rolü şu adımlarla ifade edilebilir:

- Deney ve kontrol grubunda bağımlı değişkenlerdeki değişmeyi belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçlarının dört tanesi (akademik başarı testi, akran ilişkileri ölçeği, bütünleşme ölçeği, işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeği) doğrudan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bir adet ölçme aracı ise (motivasyon ölçeği) araştırmacı tarafından Türkçe'ye ve dördüncü sınıf gelişim özelliklerine uyarlanmıştır.
- Tersine çevrilmiş sınıfın kullanıldığı deney gruplarında (deney-1 ve deney-2) ders içerikleri tersine çevrilmiş sınıf alan yazınına uygun olarak video formatında önceden hazırlanmıştır. Video içeriği hazırlanırken 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları ve öğrenme hedeflerine bire bir olarak uyulmuştur. Aynı zamanda kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla MEB ve TTKB tarafından değerlendirilerek uygun görülen ders kitapları içeriğinden ve EBA'daki görsel-işitsel materyallerden, video içeriğini zenginleştirmek amacıyla yararlanılmıştır. 2018-2019 yıllık planına uygun olarak ilk dönemde işlenmesi planlanan toplam 16 kazanım için 14 adet video hazırlanarak, youtube isimli sosyal medya paylaşım platformuna konulmuştur.
- Deney ve kontrol gruplarındaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda her hafta için günlük ders planı hazırlanmıştır. Günlük ders planlarından 4. haftaya ilişkin örnek Ek 9'da verilmiştir.
- Araştırma toplam 16 hafta sürmüştür. İlk ve son haftada veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kalan 14 haftada ise video içeriği ile uyumlu olarak dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
- Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Hem ön test hem de son test uygulamalarında tüm ölçme araçları araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılarak, araştırmacının rehberliğinde uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

4.1.1. Akademik Başarı Testi Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin deneysel sürecin başında Sosyal Bilgiler dersine yönelik bilgi düzeylerinin eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Akademik Başarı Testi (ABT)'nin ön test sonuçları verilmiştir. ABT sonucunda elde edilecek verilerin analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikle normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. İlk olarak ABT'ye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

ABT ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**Çarpıklık**	**Çarpıklık Std. Hata**	**Basıklık**	**Basıklık Std. Hata**
D1	20	22.85	8.07	-0.627	0.512	-0.549	0.992
D2	22	21.27	5.24	-0.069	0.491	-0.688	0.953
D3	29	22.62	7.87	0.114	0.434	-0.763	0.845
K	29	20.31	8.54	0.825	0.434	-0.112	0.845
Toplam	100	21.70	7.59	0.208	0.241	-0.599	0.478

ABT ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde ABT ortalamalarına göre en yüksek puana sahip grup D1 iken en düşük puana sahip grup ise K'dir. ABT ön test sonuçları incelendiğinde tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-1 arasında kaldığı görülmektedir. Bu sonuç, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Gruplar arasında ön test sonucunda bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden ANOVA gerçekleştirilmiştir. ANOVA testinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği sayıltısını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ($F_{(3\text{-}96)}$=1.853, p=0.143>0.05). ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

ABT ön testten elde edilen ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	*sd*	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	111.052	3	37.017	0.635	0.594
Gruplar içi	5591.948	96	58.249		
Toplam	5703.000	99			

ABT ön test sonuçlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde ABT ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3\text{-}96)}$=0.635, p=0.594>0.05). Bu sonuç, deneysel sürecin başında grupların akademik başarı düzeyleri açısından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Akademik Başarı Testi Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin deneysel sürecin sonunda sosyal bilgiler dersine yönelik bilgi düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve uygulanan yöntemlerin etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ABT son test sonuçları verilmiştir. ABT sonucunda elde edilecek verilerin analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikle normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. İlk olarak ABT'ye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

ABT son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata
D1	20	35.45	4.93	-0.260	0.512	-1.286	0.992
D2	22	36.18	4.76	-0.396	0.491	0.122	0.953
D3	29	35.48	6.96	-0.997	0.434	0.100	0.845
K	29	27.41	6.81	0.134	0.434	-0.380	0.845
Toplam	100	33.29	7.11	-0.593	0.241	-0.410	0.478

Tablo 16 incelendiğinde; D2, D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık hata değerleri +-1 arasında olduğu görülmektedir. D1 grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +1.96 arasında kalmıştır ve Shapiro-Wilks testi de anlamlı bir sonuç vermemiştir (p=0.155>0.05). Bu iki analizden hareketle grupların ABT son test sonuçların normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. D1 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu bölümde, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulandığı deney grubunda (D1) ABT'lerden elde edilen veriler sunulmuştur. Akademik başarı üzerindeki değişimi incelemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

ABT D1 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**	***d***
Ön test	20	22.85	8.07	19	-8.592	**0.000***	**-1.921**
Son test	20	35.45	4.93				

*p<0.01

Tablo 17 incelendiğinde, D1 grubunun ön test puan ortalaması 22.85 iken son test puan ortalaması 35.45'e yükselmiştir. Bu değişimin anlamlı olup olmadığını bulmak amacıyla gerçekleştirilen ilişkili örneklemler için t testi sonucunda, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulandığı D1 grubunun ABT ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(19)}$=-8.592, p<0.01). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=1.921) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

4.1.4. D2 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu bölümde, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda (D2) ABT'lerden elde edilen veriler sunulmuştur. Akademik başarı üzerindeki değişimi incelemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

ABT D2 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Ön test	22	21.27	5.24	21	-13.544	**0.000***	**-2.888**
Son test	22	36.18	4.76				

*p<0.01

Tablo 18 incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı D2 grubunun, deneysel sürecin başından sonuna 21.27'den 36.18'e yükseldiği görülmektedir. Bu yükseliş ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edildiğinde ABT ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(21)}$=-13.544, p<0.01). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=2.888) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

4.1.5. D3 Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu bölümde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda (D3) ABT'lerden elde edilen veriler sunulmuştur. Akademik başarı üzerindeki değişimi incelemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

ABT D3 grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	*d*
Ön test	29	22.62	7.87	28	-12.207	**0.000***	**-2.267**
Son test	29	35.48	6.96				

*p<0.01

Tablo 19 incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı D3 grubunun ön test puan ortalaması 22.62 iken, son test puan ortalaması 35.48'dir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkili örneklemler için t testi sonuçlarına göre, ABT ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(28)}$=-12.207, p<0.01). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=2.267) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç,

işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

4.1.6. K Grubunda Uygulanan Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunda (K) ABT'lerden elde edilen veriler sunulmuştur. Akademik başarı üzerindeki değişimi incelemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

ABT K grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**	***d***
Ön test	29	20.31	8.54	28	-6.251	**0.000***	**-1.181**
Son test	29	27.41	6.81				

*p<0.01

Tablo 20 incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı D3 grubunun ön test puan ortalaması 20.31 iken, son test puan ortalaması 27.41'dir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkili örneklemler için t testi sonuçlarına göre, ABT ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(28)}$=-6.251, p<0.01). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=1.181) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

4.1.7. Akademik Başarı Testi ön test ve son test uygulamaları sonucunda grupların karşılaştırılması

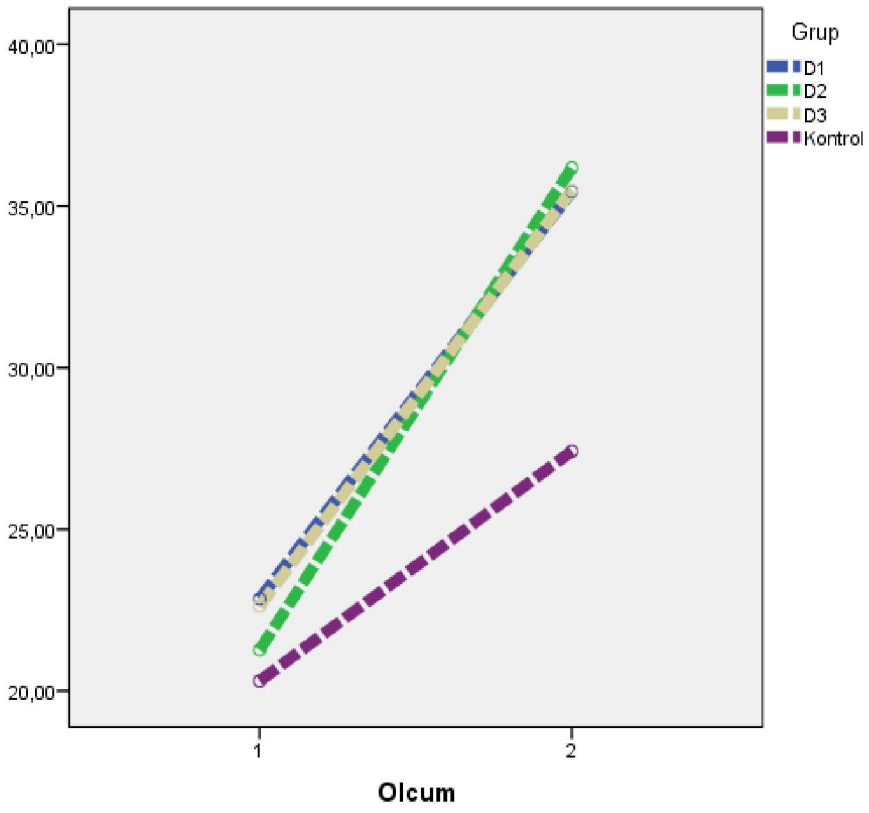
Uygulanan öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı üstündeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla bu bölümde, D1, D2, D3 ve K gruplarında ABT'lerden deneysel sürecin başında ve sonunda elde edilen veriler sunulmuştur (Tablo 21).

Tablo 21

ABT ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	x̄	ss	n	x̄	SS
D1	20	22.85	8.07	20	35.45	4.93
D2	22	21.27	5.24	22	36.18	4.76
D3	29	22.62	7.87	29	35.48	6.96
K	29	20.31	8.54	29	27.41	6.81

Tablo 21 incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı D1 grubunda deney öncesi ABT ortalama puanı 22.85 iken deneysel sürecin sonunda 35.45'e yükselmiştir. Yine tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D2 grubunda ABT ortalama puanı 21.27'den 36.18'e yükselmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D3 grubunda ABT ortalama puanı 22.62'den 35.48'e yükselmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kullanıldığı kontrol grubunda ise ABT ortalama puanı 20.31'den 27.41'e yükselmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ABT ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişim Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin ABT ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.

Kullanılan öğretim yöntemlerinin hepsi, deney öncesinden deney sonuna olumlu yönde yükselmiştir. Test puanları üzerinde gözlenen bu değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak kovaryans analizi (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 14 ve Tablo 16'da incelendiği gibi grupların ABT sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların ABT ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3\text{-}96)}$=1.853, p=0.143>0.05) ve son test ($F_{(3\text{-}96)}$=2.082, p=0.108>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3\text{-}96)}$=0.822, p=0.485>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 22

Deney ve kontrol gruplarının ABT son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları

Ölçüm	**n**	**$\bar{x}$**	**Düzeltilmiş $\bar{x}$**
D1			
Ön test	20	22.85	
Son test	20	35.45	34.842
D2			
Ön test	22	21.27	
Son test	22	36.18	36.408
D3			
Ön test	29	22.62	
Son test	29	35.48	34.996
K			
Ön test	29	20.31	
Son test	29	27.41	28.149

Tablo 23

Deney ve kontrol gruplarının ABT son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p	η_2
ÖnABT (Regresyon)	1565.602	1	1565.602	73.524	0.000	0.436
Grup	1101.042	3	367.014	17.236	**0.000**	**0.352**
Hata	2022.897	95	21.294			
Toplam	5006.590	99				

*p<0.01

Tablo 23 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında akademik başarı testi son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-95)}$=17.236, p=0.000<0.01). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 24).

Tablo 24

Deney ve kontrol gruplarının ABT Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-6.692	**0.000***
	D2	-8.259	**0.000***
	D3	-6.847	**0.000***
D1	D2	-1.566	1.000
	D3	-0.154	1.000
	K	6.692	**0.000***
D2	D1	1.566	1.000
	D3	1.412	1.000
	K	8.259	**0.000***
D3	D1	0.154	1.000
	D2	-1.412	1.000
	K	6.847	**0.000***

*p<0.01

Tablo 24 incelendiğinde D1, D2 ve D3 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Deney gruplarının başarı düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, akademik başarı düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %35'ini açıkladığını göstermektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının

öğrencilerin akademik başarıları üzerinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde motivasyon ölçeğine ait bulgular sunulmuştur. Motivasyon ölçeği, MSLQ uyarlamasıdır ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplam puan üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanın öğrenme motivasyonunu ölçtüğü kabul edilmektedir.

4.2.1. Motivasyon Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deneysel sürecin başında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirine eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test sonuçları analiz edilmiştir. Analizde hangi istatistiksel testin gerçekleştirileceğine karar vermek amacıyla, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş olup Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

MÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**Çarpıklık**	**Çarpıklık Std. Hata**	**Basıklık**	**Basıklık Std. Hata**
D1	20	81.55	7.09	-0.666	0.512	0.240	0.992
D2	22	81.95	5.69	0.074	0.491	-1.516	0.953
D3	29	77.86	9.50	-0.594	0.434	-0.219	0.845
K	29	79.97	8.08	-0.210	0.434	-0.190	0.845
Toplam							

Tablo 25 incelendiğinde, D1, D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında kaldığı için normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Normallik varsayımı için gerçekleştirilen testlerden biri olan Shapiro-Wilks testi D2 grubu için gerçekleştirilmiş olup, test sonucunda D2 grubunun normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.712>0.05$). Bunun yanında D2 grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +-1.96 arasında kalmaktadır. Bu sonuç da D2 grubunun normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Grupların deneysel sürecin başında motivasyon düzeyleri açısından eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik analiz yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İlk olarak bu analizin varsayımlarında varyansların homojenliği şartı Levene testi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda MÖ ön test puanları için varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir ($F_{(3-96)}=1.635$, $p=0.186$).

MÖ ön test sonuçlarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

MÖ ön testten elde edilen ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	*sd*	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	263.472	3	87.824	1.407	0.246
Gruplar içi	5994.318	96	62.441		
Toplam	6257.790	99			

MÖ ön test uygulaması ANOVA sonuçları incelendiğinde MÖ ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-96)}$=1.407, p>.05). Bu sonuç, deneysel sürecin başında grupların motivasyon düzeyleri açısından birbirine eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Motivasyon Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin deneysel sürecin sonunda Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve uygulanan yöntemlerin etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen MÖ son test sonuçları verilmiştir. MÖ sonucunda elde edilecek verilerin analiz yöntemine karar vermek amacıyla öncelikle normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. İlk olarak MÖ'ye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

MÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata
D1	20	87.75	6.11	-0.003	0.512	-0.972	0.992
D2	22	87.68	6.00	-0.172	0.491	-0.866	0.953
D3	29	83.41	7.39	-0.571	0.434	-0.074	0.845
K	29	78.17	6.82	-0.846	0.434	1.195	0.845
Toplam							

Tablo 27 incelendiğinde; D1, D2 ve D3 gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında olduğu görülmektedir. K grubu için gerçekleştirilen Shapiro-Wilks testi ise anlamlı bir sonuç vermemiştir (p=0.159>0.05). Yine K grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +-1.96 değerleri arasında kalmaktadır. Bu sonuçlar grupların MÖ son test puanlarının normal dağılım gösterdiği varsayımını doğrulamaktadır.

4.2.3 D1 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın alt problemlerinden biri tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, D1 grubunun ön ve son test verileri arasında ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 28).

Tablo 28

MÖ D1 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**d**
Ön test	20	81.55	7.09	19	-3.162	**0.005***	**-0.707**
Son test	20	87.75	6.11				

*p<0.01

Tablo 28 incelendiğinde, D1 grubunda MÖ son test sonuçlarının, MÖ ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(19)}$=-3.162, p<0.01). Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin, öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında ise d=-0.707 bulunmuştur. Bu sonuç tersine çevrilmiş sınıf yönteminin öğrenci motivasyonları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

4.2.4. D2 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını inceleme amacı doğrultusunda, D2 grubunun ön ve son test verileri arasında tekrarlı ölçümler için t testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 29).

Tablo 29

MÖ D2 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**d**
Ön test	22	81.95	5.69	21	-2.677	**0.014****	**-0.571**
Son test	22	87.68	6.00				

**p<0.05

Tablo 29 incelendiğinde, D2 grubunda MÖ son test sonuçlarının, MÖ ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(21)}$=-2.677, p<0.05). Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında d=-0.571 bulunmuştur. Bu sonuç tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci motivasyonları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

4.2.5. D3 Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla D3 grubunun ön ve son test verileri arasında tekrarlı ölçümler için t testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 30).

Tablo 30

MÖ D3 grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**d**
Ön test	29	77.86	9.50	28	-3.070	**0.005***	**-0.570**
Son test	29	83.41	7.39				

*p<0.01

Tablo 30 incelendiğinde, D3 grubunda MÖ son test sonuçlarının, MÖ ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(28)}$=-3.070, p<0.01). Bu sonuç, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplandığında d=-0.571 bulunmuştur. Bu sonuç işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci motivasyonları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

4.2.6. K Grubunda Uygulanan Motivasyon Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla, K grubunun motivasyon ölçeği ön ve son test verileri arasında tekrarlı ölçümler için t testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 31).

Tablo 31

MÖ K grubu ön test ve son test sonuçlarına tekrarlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön test	29	79.97	8.08	28	1.043	0.306
Son test	29	78.17	6.82			

Tablo 31 incelendiğinde, K grubunda MÖ son test sonuçlarının, MÖ ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(28)}$=1.043, p>0.05). Bu sonuç, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

4.2.7. Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Uygulamaları Sonucunda Grupların Karşılaştırılması

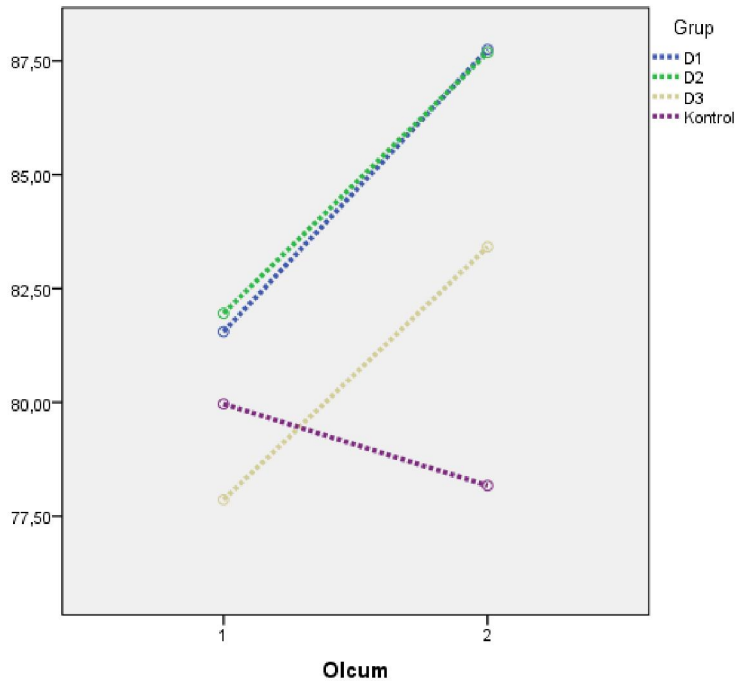
Uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeyleri üstündeki etkileri bu bölümde karşılaştırılacaktır. D1, D2, D3 ve K gruplarında MÖ'lerden deneysel sürecin başında ve sonunda elde edilen veriler sunulmuştur (Tablo 32).

Tablo 32

MÖ ön test ve son test sonuçları

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
D1	20	81.55	7.09	20	87.75	6.11
D2	22	81.95	5.69	22	87.68	6.00
D3	29	77.86	9.50	29	83.41	7.39
K	29	79.97	8.08	29	78.17	6.82

Tablo 32 incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı D1 grubunda deney öncesi MÖ ortalama puanı 81.55 iken deneysel sürecin sonunda 87.75'e yükselmiştir. Yine tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D2 grubunda MÖ ortalama puanı 81.95'ten87.68'e yükselmiştir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D3 grubunda MÖ ortalama puanı 77.86'dan 83.41'e yükselmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kullanıldığı kontrol grubunda ise MÖ ortalama puanı 79.97'den 78.17'e düşmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin MÖ ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişim Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin MÖ ön test ve son test puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.

Deney gruplarında kullanılan öğretim yöntemlerinin hepsi, deney öncesinden deney sonuna olumlu yönde yükselmiştir. Fakat test puanları üzerinde gözlenen bu değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 25 ve Tablo 27'de incelendiği gibi grupların MÖ sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2014). Grupların MÖ ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3\text{-}96)}$=1.635, p=0.186>0.05) ve son test ($F_{(3\text{-}96)}$=0.428, p=0.733>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3\text{-}96)}$=2.641, p=0.054>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 33

Deney ve kontrol gruplarının MÖ son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları

Ölçüm	N	x̄	Düzeltilmiş x̄
D1			
Ön test	20	81.55	
Son test	20	87.75	87.55
D2			
Ön test	22	81.95	
Son test	22	87.68	87.43
D3			
Ön test	29	77.86	
Son test	29	83.41	83.73
K			
Ön test	29	79.97	
Son test	29	78.17	78.19

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarının MÖ son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p	η_2
ÖnMÖ (Regresyon)	115.552	1	115.552	2.624	0.109	0.027
Grup	1468.674	3	489.558	11.115	**0.000**	**0.260**
Hata	4184.143	95	44.044			
Toplam	5865.000	99				

*p<0.01

Tablo 34 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında motivasyon ölçeği son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3\text{-}95)}$=11.115, p=0.000<0.01). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 35).

Tablo 35

Deney ve kontrol gruplarının MÖ Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-9.358	**0.000***
	D2	-9.233	**0.000***
	D3	-5.533	**0.013****
D1	D2	0.124	1.000
	D3	3.824	0.320
	K	9.358	**0.000***
D2	D1	-0.124	1.000
	D3	3.700	0.333
	K	9.233	**0.000***
D3	D1	-3.824	0.320
	D2	-3.700	0.333
	K	5.533	**0.013****

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 35 incelendiğinde D1, D2 ve D3 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Deney gruplarının motivasyon arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, motivasyon düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %26'sını açıkladığını göstermektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri (İÖAİÖ) ölçeğinin alt faktörleri olan Akran Eğitimi, Sosyal Öğrenme, Akran Değerlendirmesi, Akran Çalışması ve Bilişsel Derinleştirme Alt Boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırılacaktır.

4.3.1. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin deneysel sürecin başında akran ilişkileri düzeyi açısından eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 36'da İÖAİÖ alt boyutlarına ait ön test sonuçları verilmiştir.

Tablo 36

İÖAİÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata	Levene Testi Değerleri		
								Levene İst.	Sd	p
Akran Eğitimi										
D1	20	16.80	1,40	-1.399	0.512	1.900	0.992			
D2	22	16.45	2.09	-0.500	0.491	-0.728	0.953	Normallik sağlanmamıştır.		şartı
D3	29	15.97	2.57	-0.555	0.434	-0.740	0.845			
K	29	16.14	2.61	-1.101	0.434	0.589	0.845			
Sosyal Öğrenme								1.293	3-96	0.281
D1	20	15.65	2.37	0.096	0.512	-0.533	0.992			
D2	22	14.36	2.80	-0.497	0.491	-0.473	0.953			
D3	29	15.48	2.03	-0.139	0.434	-1.329	0.845			
K	29	14.38	2.24	-0.615	0.434	1.138	0.845			
Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi								0.367	3-96	0.777
D1	20	15.55	3.53	0.272	0.512	-0.169	0.992			
D2	22	15.73	3.77	-0.424	0.491	1.541	0.953			
D3	29	14.24	2.86	-0.241	0.434	-0.354	0.845			
K	29	14.55	3.54	0.347	0.434	0.352	0.845			
Akran Çalışması								0.217	3-96	0.885
D1	20	9.90	2.71	-0.990	0.512	0.891	0.992			
D2	22	9.59	2.52	-0.776	0.491	-0.323	0.953			
D3	29	10.21	2.48	0.031	0.434	-0.435	0.845			
K	29	9.79	2.38	-0.299	0.434	0.411	0.845			
Bilişsel Derinleştirme								1.738	3-96	0.164
D1	20	23.75	3.01	0.732	0.512	2.332	0.992			
D2	22	22.41	4.51	-0.007	0.491	0.146	0.953			
D3	29	22.06	3.73	-0.222	0.434	-0.826	0.845			
K	29	23.45	3.66	-0.555	0.434	0.259	0.845			

Tablo 36 normallik açısından incelendiğinde, Akran Eğitimi alt boyutunda normallik sağlanamamıştır. D1 grubunun çarpıklık ve basıklık katsayıları +-1 aralığının dışındadır. Levene testi değerleri anlamlı sonuç vermiştir, çarpıklık-basıklığın, çarpıklık-basıklık hata değerlerine bölümü de +-1.96 aralığının dışındadır. Verilerde normallik sağlanamadığı koşullarda Kruskal-Wallis testinin yapılması önerilmektedir. Akran Eğitimi alt boyutuna ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

İÖAİÖ Akran Eğitimi alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Grup	n	*Sıra Ort.*	sd	χ^2	p
D1	22	53.25	3	0.526	0.913
D2	20	51.86			
D3	29	47.66			
K	29	50.41			

Tablo 37'de görüldüğü gibi p değeri 0.05'ten büyük olduğu için "grupların akran eğitimi düzeyi açısından anlamlı farklılık yoktur" hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu, deneysel sürecin başında akran eğitimi açısından birbirine eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 36 Sosyal Öğrenme alt boyutu açısından ön test verileri incelendiğinde D1 ve D2 gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında olduğu görülmektedir. D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklığın standart hata değerlerine bölündüğünde +-1.96 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu boyutta grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizinin yapılmasına ihtiyaç vardır. Analizin şartlarından olan verilerin homojen bir dağılım göstermesi şartı incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre veriler varyansların homojenliği şartını sağlamaktadır ($F_{(3\text{-}96)}$=1.293, p=0.281). Sosyal öğrenme alt boyutuna ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi alt boyutu ön test sonuçları incelendiğinde, D1, D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. D2 grubunun çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklık standart hata değerlerine bölündüğünde sonucun +-1.96 arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin normal bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Grupların, deneysel sürecin başında birbirleriyle karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu analiz şartlarından biri olan varyansların homojenliğine bakılmış olup, Levene testi sonucunda varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($F_{(3\text{-}96)}$=0.367, p=0.777).

Akran Çalışması alt boyutu açısından Tablo 36 incelendiğinde grupların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-1 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçların verilerin normal bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Tek yönlü varyans analizi gerçekleştirmek için homojenlik varsayımının incelendiği Levene testi sonuçlarına göre, varyansların homojenliği şartı sağlanmaktadır ($F_{(3\text{-}96)}$=0.217, p=0.885). Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Bilişsel Derinleştirme alt boyutunda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. D2, D3 ve K gruplarının

çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. D1 grubu için gerçekleştirilen Shapiro-Wilks testi sonucunda, verilerin normal bir dağılım sergilediği görülmüştür (p>0.05). Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla, Levene testi gerçekleştirilmiştir ve bu şartın sağlandığı görülmüştür ($F_{(3-96)}$=1.738, p=0.164).

Tablo 38

İÖAİÖ alt boyutlarından elde edilen ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	*sd*	Karelerin Ortalaması	F	p
Sosyal Öğrenme					
Gruplar arası	35.040	3	11.680	2.125	0.102
Gruplar içi	527.710	96	5.497		
Toplam	562.750	99			
Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi					
Gruplar arası	39.564	3	13.188	1.135	0.339
Gruplar içi	1115.796	96	11.623		
Toplam	1155.360	99			
Akran Çalışması					
Gruplar arası	5.155	3	1.718	0.273	0.845
Gruplar içi	604.635	96	6.298		
Toplam	609.790	99			
Bireysel Derinleştirme					
Gruplar arası	48.457	3	16.152	1.137	0.338
Gruplar içi	1364.103	96	14.209		
Toplam	1412.560	99			

Tablo 38 incelendiğinde grupların Sosyal Öğrenme ($F_{(3-96)}$=2.125, p>.05), Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi ($F_{(3-96)}$=1.135, p>.05), Akran Çalışması ($F_{(3-96)}$=0.273, p>.05). ve Bireysel Derinleştirme ($F_{(3-96)}$=1.137, p>.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar grupların, deney sürecinin başında İÖAİÖ alt boyutları düzeyleri açısından birbirine eşit olduğu anlamına gelmektedir.

4.3.2. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin deneysel sürecin sonunda akran ilişkileri düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen son test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 39'da İÖAİÖ alt boyutlarına ait son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 39

İÖAİÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata
Akran Eğitimi							
D1	20	15.75	1.97	-0.806	0.512	-0.596	0.992
D2	22	15.68	2.63	-0.868	0.491	0.026	0.953
D3	29	15.31	2.25	-0.095	0.434	-0.712	0.845
K	29	15.34	1.97	-0.219	0.434	-0.246	0.845
Sosyal Öğrenme							
D1	20	14.65	1.93	0.163	0.512	-0.517	0.992
D2	22	15.59	2.02	-0.990	0.491	1.272	0.953
D3	29	15.93	2.51	-0.384	0.434	-0.999	0.845
K	29	13.17	2.59	-0.970	0.434	0.864	0.845
Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi							
D1	20	16.05	3.73	-0.407	0.512	-0.420	0.992
D2	22	14.95	3.70	-0.309	0.491	-0.266	0.953
D3	29	16.59	3.65	-0.121	0.434	-0.581	0.845
K	29	12.76	3.27	-0.257	0.434	-0.443	0.845
Akran Çalışması							
D1	20	9.95	2.09	-0.042	0.512	0.723	0.992
D2	22	11.05	2.42	-0.502	0.491	0.074	0.953
D3	29	12.07	2.19	0.324	0.434	-0.845	0.845
K	29	8.52	2.25	-0.217	0.434	-0.127	0.845
Bilişsel Derinleştirme							
D1	20	24.05	3.46	-0.149	0.512	-0.851	0.992
D2	22	25.45	4.11	-1.839	0.491	4.522	0.953
D3	29	24.69	3.41	-0.068	0.434	-0.989	0.845
K	29	22.21	4.44	-0.762	0.434	1.000	0.845

Tablo 39'daki İÖAİÖ son test verileri normallik açısından incelendiğinde, Akran Eğitimi boyutunda tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında kaldığı görülmektedir. Bu sonuç Akran Eğitimi grubunda tüm gruplar için normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Sosyal Öğrenme alt boyutunda ise D1, D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında kaldığı görülmektedir. D2 grubunun ise çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranlandığında sonucun +-1.96 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlarla birlikte tüm grupların son test sonuçlarında normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi ve Akran Çalışması alt boyutlarında tüm grupların son test verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 aralığında kalmaktadır ve normallik varsayımını karşılamaktadır.

Bilişsel Derinleştirme alt boyutunda ise son test sonuçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri D2 ve K grubunda +-1 aralığının dışında kalmaktadır. Yine D2 grubunun çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranlandığında sonuç +-1.96'nın üzerinde çıkmaktadır. Shapiro-Wilks testi de anlamlı sonuç vermiştir. Bu sonuç Bilişsel Derinleştirme alt boyutunun tüm gruplar için normallik varsayımını karşılamadığını göstermektedir.

4.3.3. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Eğitimi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖAİÖ Akran Eğitimi alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır. D1 grubunun ön test verileri normal dağılım göstermediği için, D1 grubunu hem kendi içerisinde hem de diğer gruplarla karşılaştırmak için parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Normal dağılım gösteren grupların ön testten son teste olan değişimini ortaya koymak amacıyla parametrik istatistik yöntemleri tercih edilmiştir.

İlk olarak D1 grubunun deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiş olup, sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

D1 grubunun İÖAİÖ akran eğitimi alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi

Son Test – Ön Test	**n**	***Sıra Ort.***	**Sıra Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	11	9.14	100.50	-1.706	0.088
Pozitif Sıralar	5	7.10	35.50		
Fark Olmayan	4				

Tablo 40 incelendiğinde deneysel sürecin sonunda D1 grubunun Akran Eğitimi düzeylerinin olumsuz yönde düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir. Fakat bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Z=-2.55$, $p>0.05$).

D2, D3 ve K grubunun deneysel sürecin başından sonuna Akran Eğitimi düzeyi açısından sergilediği değişimi ortaya koymak amacıyla ilişkili örneklemler için t testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 41).

Tablo 41

Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran eğitimi alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
D2						
Ön test	22	16.45	2.09	21	1.158	0.260
Son test	22	15.68	2.63			
D3						
Ön test	29	15.97	2.57	28	1.729	0.095
Son test	29	15.31	2.25			
K						
Ön test	29	16.14	2.61	28	1.549	0.133
Son test	29	15.34	1.97			

Tablo 41 analiz edildiğinde, Akran Eğitimi alt boyutunda tüm grupların ortalamaları deneysel sürecin başından sonuna düşüş eğilimi göstermiştir. Bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen ilişkili örneklemler için t testi sonucunda grupların kendi içerisinde ön testten son teste anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, uygulanan öğretim yöntemlerinin akran eğitimi üzerinde bir etki yaratmadığını göstermektedir.

4.3.4. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Sosyal Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖAİÖ Sosyal Öğrenme alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarının İÖAİÖ sosyal öğrenme alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**d**
D1							
Ön test	20	15.65	2.37	19	1.648	0.116	
Son test	20	14.65	1.93				
D2							
Ön test	22	14.36	2.80	21	-2.952	**0.008***	**-0.629**
Son test	22	15.59	2.02				
D3							
Ön test	29	15.48	2.03	28	-0.751	0.459	
Son test	29	15.93	2.57				
K							
Ön test	29	14.38	2.24	28	2.452	**0.021****	**0.463**
Son test	29	13.17	2.59				

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 42 incelendiğinde D1 grubunun Sosyal Öğrenme düzeyi ortalamasının 15.65'ten 14.65'e, K grubunun ise 14.38'den 13.17'ye düştüğü görülmektedir. D2 grubunun 14.36'dan 15.59'a, D3 grubunun ise 15.48'den 15.93'e yükseldiği görülmektedir. Bu ortalamaların anlamlılığını araştırmak için gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulanmasının öğrencilerin sosyal öğrenme düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir farklılık yarattığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü d=0.629 olarak bulunmuştur. Bu sonuç D2 grubunda uygulanan öğretim yönteminin sosyal öğrenme alt boyutunda orta düzeyde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D3 grubunda ortalama artış gösterse de bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin sosyal öğrenme düzeyi azalma eğilimi göstermektedir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin sosyal öğrenme düzeylerine olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Son olarak sadece tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı D1 grubunda ortalamalar düşme eğilimi gösterse de bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Deneysel sürecin başından sonuna meydana gelen değişim, gruplar arasında incelendiğinde, anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 36 ve Tablo 39'da incelendiği gibi grupların sosyal öğrenme alt boyutu sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken

ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların sosyal öğrenme boyutu ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3-96)}$=1.293, p=0.281>0.05) ve son test ($F_{(3-96)}$=1.087, p=0.358>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3-96)}$=1.595, p=0.196>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 43

Deney ve kontrol gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları

Ölçüm	**n**	**x̄**	**Düzeltilmiş x̄**
D1			
Ön test	20	15.65	
Son test	20	14.65	14.423
D2			
Ön test	22	14.36	
Son test	22	15.59	15.781
D3			
Ön test	29	15.48	
Son test	29	15.93	15.759
K			
Ön test	29	14.38	
Son test	29	13.17	13.357

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler ort.**	**F**	**p**	**η^2**
ÖnSÖ (Regresyon)	55.341	1	55.341	11.318	0.001	0.106
Grup	110.245	3	36.748	7.515	**0.000**	**0.192**
Hata	464.527	95	4.890			
Toplam	648.000	99				

*p<0.01

Tablo 44 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında sosyal öğrenme alt boyutu son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-}$

$_{95)}$=7.515, p=0.000<0.01). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 45).

Tablo 45

Deney ve kontrol gruplarının sosyal öğrenme alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-1.066	0.639
	D2	-2.424	**0.001***
	D3	-2.401	**0.001***
D1	D2	-1.357	0.321
	D3	-1.335	0.243
	K	1.066	0.639
D2	D1	1.357	0.321
	D3	0.022	1.000
	K	2.424	**0.001***
D3	D1	1.335	0.243
	D2	-0.022	1.000
	K	2.401	**0.001***

*p<0.01

Tablo 45 incelendiğinde D2 ve D3 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğretim yöntemlerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre sosyal öğrenme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Deney gruplarının sosyal öğrenme düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, sosyal öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %19'unu açıkladığını göstermektedir.

4.3.5. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Düzeltmesi ve Değerlendirmesi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖAİÖ Akran Değerlendirmesi ve Düzeltmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	T	p	d
D1							
Ön test	20	15.55	3.53	19	-0.526	0.605	
Son test	20	16.05	3.73				
D2							
Ön test	22	15.73	3.77	21	0.873	0.392	
Son test	22	14.95	3.70				
D3							
Ön test	29	14.24	2.86	28	-2.923	**0.007***	**0.426**
Son test	29	16.59	3.65				
K							
Ön test	29	14.55	3.54	28	2.473	**0.020****	**0.467**
Son test	29	12.76	3.27				

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 46 analiz edildiğinde, D1 grubunun ortalamasının 15.55'ten 16.05'e ve D3 grubunun 14.24'ten 16.59'a yükseldiği görülmektedir. Bu yükselişlerden D3 grubunun yükselişi istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(28)}$=-2.923, p=0.007<0.01). Etki büyüklüğü ise 0.426 olarak bulunmuştur ve orta düzeye yakın bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı D3 grubunda öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeyleri, olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sonuç işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeyini artırdığını göstermektedir.

Diğer yandan D2 grubu ortalaması 15.73'ten 14.95'e düşerken, K grubu ortalaması 14.55'ten 12.76'ya düşmüştür. Bu düşüşlerden K grubunun düşüşü istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(28)}$=2.473, p=0.020<0.05). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeylerini olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Deneysel sürecin başından sonuna, grupların akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 36 ve Tablo 39'da incelendiği gibi grupların sosyal öğrenme alt boyutu sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2014). Grupların sosyal öğrenme boyutu ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi

gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3-96)}$=0.367, p=0.777>0.05) ve son test ($F_{(3-96)}$=0.141, p=0.935>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3-96)}$=0.156, p=0.926>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 47

Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları

Ölçüm	**n**	**x̄**	**Düzeltilmiş x̄**
D1			
Ön test	20	15.55	
Son test	20	16.05	15.856
D2			
Ön test	22	15.73	
Son test	22	14.95	14.706
D3			
Ön test	29	14.24	
Son test	29	16.59	16.795
K			
Ön test	29	14.55	
Son test	29	12.76	12.872

Tablo 48

Deney ve Kontrol Gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler ort.**	**F**	**p**	**η^2**
ÖnADD (Regresyon)	105.400	1	105.400	8.949	0.004	0.086
Grup	241.273	3	80.424	6.829	**0.000**	**0.177**
Hata	1118.849	95	11.777			
Toplam	1464.990	99				

*p<0.01

Tablo 48 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında sosyal öğrenme alt boyutu son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-95)}$=6.829, p=0.000<0.01). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 49).

Tablo 49

Deney ve kontrol gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-2.985	**0.022***
	D2	-1.835	0.382
	D3	-3.923	**0.000****
D1	D2	1.150	1.000
	D3	-0.938	1.000
	K	2.985	**0.022***
D2	D1	-1.150	1.000
	D3	-2.088	0.217
	K	1.835	0.382
D3	D1	0.938	1.000
	D2	2.088	0.217
	K	3.923	**0.000****

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 49 incelendiğinde D1 ve D3 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç D1 ve D3 deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin, kontrol grubunda uygulanan programa göre akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Deney gruplarının akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, sosyal öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %18'ini açıkladığını göstermektedir.

4.3.6. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Akran Çalışması Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖAİÖ Akran Çalışması alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

Grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ akran çalışması alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	d
D1							
Ön test	20	9.90	2.71	19	-0.076	0.940	
Son test	20	9.95	2.09				
D2							
Ön test	22	9.59	2.52	21	-2.334	**0.030****	**-0.498**
Son test	22	11.05	2.42				
D3							
Ön test	29	10.21	2.48	28	-2.703	**0.012****	**-0.502**
Son test	29	12.07	2.19				
K							
Ön test	29	9.79	2.38	28	2.913	**0.007***	**0.550**
Son test	29	8.52	2.25				

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 50'ye göre D1 grubunun akran çalışması düzeyi ortalaması 9.90'dan 9.95'e, D2 grubunun ortalaması 9.59'dan 11.05'e ve D3 grubunun 10.21'den 12.07'ye yükselmiştir. Ortalamalardaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi ile her bir grup kendi içinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda D2 ve D3 grubundaki yükseliş istatistiksel olarak anlamlıdır. Etki büyüklükleri ise sırasıyla d=0.498 ve 0.502 olarak bulunmuştur. Etki büyüklükleri incelendiğinde orta düzeyde bir etki olarak yorumlanmaktadır. Bu bulgu, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akran çalışması düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkileri olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda ise öğrencilerin akran çalışması düzeyi 9.79'dan 8.52'ye düşmüştür. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin akran çalışması düzeylerine olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deneysel sürecin başından sonuna, grupların akran çalışması düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 36 ve Tablo 39'da incelendiği gibi grupların akran çalışması alt boyutu sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların sosyal öğrenme boyutu ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı

incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3-96)}$=0.217, p=0.885>0.05) ve son test ($F_{(3-96)}$=0.423, p=0.737>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmadığı görülmüştür ($F_{(3-96)}$=3.077, p=0.031<0.05). Son varsayım karşılanmadığı için kovaryans analizi gerçekleştirilememiştir.

4.3.7. İşbirlikli Öğrenmede Akran İlişkileri Ölçeği Bilişsel Derinleştirme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖAİÖ Bilişsel Derinleştirme alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde karşılaştırılmıştır.

D1, D3 ve K gruplarının ön ve son test puanları normallik varsayımını karşıladığı için sonuçlar ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 51). D2 grubunun son test puanları normal bir dağılım göstermemektedir. Bu sebepten dolayı parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz gerçekleştirilmiştir (Tablo 52)

Tablo 51

Deney ve kontrol gruplarının İÖAİÖ bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
D1						
Ön test	20	23.75	3.01	19	-0.261	0.797
Son test	20	24.05	3.46			
D3						
Ön test	29	22.06	3.73	28	-3.211	**0.003***
Son test	29	24.69	3.41			
K						
Ön test	29	23.45	3.66	28	1.355	0.186
Son test	29	22.21	4.44			

*p<0.01

Tablo 51'e göre D1 grubunun bilişsel derinleştirme düzeyi ortalaması 23.75'ten 24.05'e, D3 grubunun ortalaması 22.06'dan 24.69'a yükselmiş ve K grubunun 23.45'ten 22.21'e düşmüştür. Ortalamalardaki meydana gelen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi ile her bir grup kendi içinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda D3 grubundaki yükseliş istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu

bulgu, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişsel derinleştirme düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkileri olduğunu göstermektedir.

Tablo 52

D2 grubunun İÖAİÖ bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi

Son Test – Ön Test	**n**	***Sıra Ort.***	**Sıra Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	6	8.58	51.50	-2.443	**0.015****
Pozitif Sıralar	16	12.59	201.50		

**p<0.05

Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı D2 grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2.443$, $p<0.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, işbirlikli öğrenme yönteminin bilişsel derinleştirme alt boyutunda anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı grupları karşılaştırırken ön test etkisini ortadan kaldırmak amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 36 ve Tablo 39'da incelendiği gibi D1, D3 ve K gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu sonuçlarında normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. D2 grubu ise normal bir dağılım göstermemektedir. Dolayısıyla analize sadece normal dağılım gösteren gruplarla devam edilmiştir. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların bilişsel derinleştirme boyutu ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(2-75)}=2.021$, $p=0.140>0.05$) ve son test ($F_{(2-75)}=0.535$, $p=0.588>0.05$) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(2)}=1.671$, $p=0.195>0.05$). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 53

Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları

Ölçüm	**n**	**x̄**	**Düzeltilmiş x̄**
D1			
Ön test	20	23.75	
Son test	20	24.05	23.924
D3			
Ön test	29	22.07	
Son test	29	24.69	24.851
K			
Ön test	29	23.45	
Son test	29	22.21	22.132

Tablo 54

Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler ort.**	**F**	**p**	**η^2**
ÖnBD (Regresyon)	27.389	1	27.389	1.879	0.175	0.025
Grup	107.592	2	53.796	3.691	**0.030**	**0.091****
Hata	1078.526	74	14.575			
Toplam	1200.679	77				

**p<0.05

Tablo 54 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında sosyal öğrenme alt boyutu son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-77)}$=3.691, p=0.03<0.05). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 55).

Tablo 55

Deney ve kontrol gruplarının bilişsel derinleştirme alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		**Ortalamalar Arası Fark**	**p**
K	D1	-1.792	0.333
	D3	-2.719	**0.028****
D1	D3	-0.927	1.000
	K	1.792	0.333
D3	D1	0.927	1.000
	K	2.719	**0.028****

**p<0.05

Tablo 55 incelendiğinde D3 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç D3 deney grubunda uygulanan işbirlikli

öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan programa göre bilişsel derinleştirme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. D1 ve D3 gruplarının bilişsel derinleştirme düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, sosyal öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %9.1'ini açıkladığını göstermektedir.

4.4. Bütünleşme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında deneysel sürecin başında ve sonunda öğrencilerin bütünleşme ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır ve farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir. Bütünleşme ölçeği, sosyal bütünleşme ve görev bütünleşmesi olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve her bir alt boyut kendi içerisinde analiz edilmiştir.

4.4.1. Bütünleşme Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin deneysel sürecin başında bütünleşme düzeyi açısından eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 56'da bütünleşme alt boyutlarına ait ön test sonuçları verilmiştir.

Tablo 56

BÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**Çarpıklık**	**Çarpıklık Std. Hata**	**Basıklık**	**Basıklık Std. Hata**	**Levene Testi Değerleri**		
								Levene İst.	**Sd**	**p**
Sosyal Bütünleşme										
D1	20	26.65	4.90	-1.612	0.512	4.723	0.992			
D2	22	28.00	4.07	-0.345	0.491	-0.630	0.953	Normallik şartı sağlanmamıştır.		
D3	29	25.41	5.05	-0.430	0.434	-0.706	0.845			
K	29	28.31	4.30	-0.526	0.434	0.282	0.845			
Görev Bütünleşmesi								1.293	3-96	0.281
D1	20	29.65	4.33	-0.991	0.512	1.597	0.992			
D2	22	29.73	5.68	-0.550	0.491	0.336	0.953			
D3	29	29.76	6.07	-0.285	0.434	-1.324	0.845			
K	29	30.31	4.65	-0.805	0.434	0.955	0.845			

Tablo 56 normallik açısından incelendiğinde, sosyal bütünleşme alt boyutunda normallik sağlanamamıştır. D1 grubunun çarpıklık ve basıklık katsayıları +-1 aralığının dışındadır, Shapiro-Wilks testi anlamlı sonuç vermiştir, çarpıklık-basıklığın, çarpıklık-

basıklık hata değerlerine bölümü de +-1.96 aralığının dışındadır. Verilerde normallik sağlanamadığı koşullarda Kruskal-Wallis testinin yapılması önerilmektedir. Sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57

BÖ sosyal bütünleşme alt boyutuna ilişkin ön test Kruskal Wallis testi sonuçları

Grup	**n**	***Sıra Ort.***	**sd**	**χ^2**	**p**
D1	20	47.93	3	4.886	0.180
D2	22	54.30			
D3	29	42.05			
K	29	57.84			

Tablo 57'de görüldüğü gibi p değeri 0.05'ten büyük olduğu için "grupların sosyal bütünleşme düzeyi açısından anlamlı farklılık yoktur" hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu, deneysel sürecin başında sosyal bütünleşme düzeyi açısından grupların birbirine eşit olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 56 görev bütünleşmesi alt boyutu açısından incelendiğinde, D2 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. D1 ve D3 gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +-1.96 arasında kaldığından dolayı tüm grupların normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların deneysel sürecin başında görev bütünleşmesi açısından eşit olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 58). Bu analiz şartlarından biri olan varyansların homojenliğine bakılmış olup, Levene testi sonucunda varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($F_{(3\text{-}96)}$=0.664, p=0.576>0.05).

Tablo 58

BÖ görev bağlılığı alt boyutundan elde edilen ANOVA sonuçları

Gruplar	**Karelerin Toplamı**	***sd***	**Karelerin Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	146.719	3	48.906	2.304	0.082
Gruplar içi	2037.791	96	21.227		
Toplam	2184.510	99			

Tablo 58 görev bağlılığı alt boyutu açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, grupların deneysel sürecin başında görev bütünleşmesi açısından eşit olduğunu göstermektedir.

4.4.2 Bütünleşme Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin deneysel sürecin sonunda bütünleşme ölçeğinin alt boyutları sosyal bütünleşme ve görev bütünleşmesi düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen son test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 59'da BÖ alt boyutlarına ait son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 59

BÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata
Sosyal Bütünleşme							
D1	20	25.80	5.41	-0.622	0.512	0.087	0.992
D2	22	27.00	4.61	-1.060	0.491	1.743	0.953
D3	29	23.76	4.70	-0.045	0.434	-0.367	0.845
K	29	25.24	5.38	-1.492	0.434	3.707	0.845
Görev Bağlılığı							
D1	20	27.10	7.40	-0.701	0.512	-0.854	0.992
D2	22	32.77	2.89	-0.503	0.491	-0.25	0.953
D3	29	27.79	5.70	-0.942	0.434	1.028	0.845
K	29	25.07	6.20	-0.512	0.434	0.619	0.845

Tablo 59 sosyal bütünleşme alt boyutu açısından incelendiğinde D1 ve D3 gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında kalmaktadır. D2 grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +-1.96 arasında kalmaktadır. K grubunun ise çarpıklık ve basıklık değerleri bu değerlerin dışındadır. Dolayısıyla D1, D2 ve D3 grupları için normallik varsayımı karşılanırken, K grubu için karşılanmamıştır.

Tablo 59 görev bağlılığı alt boyutu açısından incelendiğinde D1, D2 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. D3 grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine oranı +-1.96'nın arasındadır. Bu sonuçlar tüm gruplara ait ölçümlerin görev bütünleşmesi alt boyutunda normal dağılım şartlarını sağladığını göstermektedir.

4.4.2.1. Bütünleşme Ölçeği Sosyal Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların BÖ sosyal bütünleşme alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak ön ve son testlerde normal dağılım gösteren D2 ve D3 gruplarının deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60

Deney gruplarının BÖ sosyal bütünleşme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
D2						
Ön test	22	28.00	4.07	21	0.985	0.336
Son test	22	27.00	4.61			
D3						
Ön test	29	25.41	5.05	28	1.340	0.191
Son test	29	23.76	4.70			

Tablo 60'a göre D2 grubunun sosyal bütünleşme puan ortalaması 28.00'dan 27.00'a ve D3 grubunun ise 25.41'den 23.76'ya düşmüştür. Bu bulgular istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla bu bulgu, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

D1 grubunun ön test sonuçları, K grubunun ise son test sonuçları normallik varsayımını karşılamadığı için, grupları kendi içerisinde ön ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 61).

Tablo 61

D1 ve K grubunun BÖ sosyal bütünleşme alt boyutu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi

Son Test – Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
D1					
Negatif Sıralar	10	9.05	90.50	-0.664	0.507
Pozitif Sıralar	7	8.93	62.50		
Fark Olmayan	3				
K					
Negatif Sıralar	21	15.19	319	-2.649	**0.008***
Pozitif Sıralar	7	12.43	87.00		
Fark Olmayan	3				

*p<0.01

Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulandığı D1 ve K grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar

testi sonuçlarına K grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur (z=-2.649, p<0.01). Fark puanlarının negatif sıralar lehine olması, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sosyal bütünleşme alt boyutunda olumsuz yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Tersine çevrilmiş sınıf yönteminin kullanıldığı D1 grubunda ise fark puanları negatif sıralar lehine olsa da bu sonuç anlamlı değildir.

D1 ve K grupları normal bir dağılım göstermediği için gruplar arasında bir karşılaştırma yapmak mümkün değildir. Bu sebeple grupları karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen ANCOVA analizi sosyal bütünleşme alt boyutunda gerçekleştirilememiştir.

4.4.2.2. Bütünleşme Ölçeği Görev Bütünleşmesi Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların BÖ görev bütünleşmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak tüm grupların görev bütünleşmesi alt boyutu puanları ön ve son testlerde normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemi tercih edilmiştir. Grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Deney ve kontrol gruplarının BÖ görev bütünleşmesi alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
D1						
Ön test	20	29.65	4.33	19	1.814	0.086
Son test	20	27.10	7.40			
D2						
Ön test	22	29.73	5.68	21	-2.231	**0.037****
Son test	22	32.77	2.89			
D3						
Ön test	29	29.75	6.07	28	1.433	0.163
Son test	29	27.79	5.70			
K						
Ön test	29	30.31	4.64	28	3.737	**0.001***
Son test	29	25.07	6.20			

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 62 incelendiğinde D1 grubunun ortalaması 29.65'ten 27.10'a, D3 grubunun ortalaması 29.75'ten 27.79'a, K grubunun ortalaması ise 30.31'den 25.07'ye düşmüştür.

Ortalamalardaki bu düşüş ilişkili örneklemler için t testi ile incelendiğinde K grubundaki düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin görev bütünleşmesi düzeylerini olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 62'ye göre D2 grubunun ortalaması 29.73'ten 32.77'ye yükselmiştir. Ortalamadaki bu yükseliş ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edildiğinde sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin görev bütünleşmesi düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı grupları karşılaştırırken ön test etkisini ortadan kaldırmak amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Tablo 56 ve Tablo 59'da incelendiği gibi deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutunda normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların görev bütünleşmesi boyutu ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3-96)}$=5.532, p=0.002<0.05) ve son test ($F_{(3-96)}$=2.233, p=0.089>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının ön testler için karşılanmadığı, son testler için karşılandığı görülmektedir. Can (2016)'a göre kovaryans analizi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmalıdır. Burada ön test kovaryans analizinde kontrol değişkeni olduğu ve bağımlı değişken son test puanları olduğu için varsayımın karşılandığı kabul edilmiştir. Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(2)}$=1.987, p=0.121>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 63

Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu ön test son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş son test ortalamaları

Ölçüm	**n**	**x̄**	**Düzeltilmiş x̄**
D1			
Ön test	20	29.65	
Son test	20	27.10	27.392
D2			
Ön test	20	32.77	
Son test	20	31.41	30.700
D3			
Ön test	29	29.76	
Son test	29	27.79	28.05
K			
Ön test	29	30.31	
Son test	29	25.07	25.149

Tablo 64

Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler ort.**	**F**	**p**	**η_2**
ÖnGB (Regresyon)	223.033	1	223.033	6.439	0.013	0.063
Grup	380.639	3	126.880	3.663	**0.015****	**0.104**
Hata	3290.706	95	34.639			
Toplam	4024.440	99				

**p<0.05

Tablo 64 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında görev bütünleşmesi alt boyutu son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-99)}$=3.663, p=0.015<0.05). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 65).

Tablo 65

Deney ve kontrol gruplarının görev bütünleşmesi alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-2.243	1.000
	D2	-5.551	**0.009***
	D3	- 2.901	0.383
D1	D2	-3.308	0.472
	D3	-0.658	1.000
	K	2.243	1.000
D2	D1	3.308	0.472
	D3	2.650	0.744
	K	5.551	**0.009***
D3	D1	0.658	1.000
	D2	-2.650	0.744
	K	2.901	0.383

**p<0.05

Tablo 65 incelendiğinde D2 grubunun düzeltilmiş son test puanları, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç D2 deney grubunda uygulanan tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre öğrencilerin görev bütünleşmesi düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. D1 ve D3 gruplarının hem kendi aralarında hem de K grubuna göre bilişsel derinleştirme düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, sosyal öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %10.4'ünü açıkladığını göstermektedir.

4.5. İşbirlikli Öğrenmede Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında deneysel sürecin başında ve sonunda öğrencilerin işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeğinden (İÖMÖ) aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır ve farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir. İÖMÖ, yardım motivasyonu ve cesaretlendirme motivasyonu olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve her bir alt boyut kendi içerisinde analiz edilmiştir.

4.5.1. İÖMÖ Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında grupların deneysel sürecin başında yardım ve cesaretlendirme düzeyleri açısından eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 66'da İÖMÖ alt boyutlarına ait ön test sonuçları verilmiştir.

Tablo 66

İÖMÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata	Levene Testi Değerleri		
								Levene İst.	Sd	p
Yardım Motivasyonu								0.452	3-96	0.717
D1	20	16.15	1.95	-1.079	0.512	1.226	0.992			
D2	22	14.81	2.26	-0.977	0.491	0.460	0.953			
D3	29	14.69	2.24	-0.197	0.434	-0.656	0.845			
K	29	16.14	2.23	-0.434	0.434	1.106	0.845			
Cesaretlendirme Motivasyonu								1.031	3-96	0.383
D1	20	18.15	3.00	-0.695	0.512	-0.663	0.992			
D2	22	16.77	2.51	0.503	0.491	-0.893	0.953			
D3	29	16.55	2.29	0.081	0.434	0.008	0.845			
K	29	18.10	2.57	-0.571	0.434	0.191	0.845			

Tablo 66 incelendiğinde, yardım motivasyonu alt boyutunda D2 ve D3 gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-1 arasında olduğu görülmektedir. D1 grubunun Levene testi değerleri manidar sonuç vermemiştir (0.909, 20, 0.061). K grubunun ise çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine bölünde sonuçlar +-1.96 aralığında kalmaktadır. Bu bulgular sonucunda tüm grupların sonuçlarının, yardım motivasyonu alt boyutunda normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda ise, tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. Bu bulgu grupların cesaretlendirme motivasyonu alt boyutundan aldıkları puanların normal bir dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Grupların deneysel sürecin başında yardım motivasyonu ve cesaretlendirme motivasyonu açısından eşit olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 67). Bu analiz şartlarından biri olan varyansların homojenliğine bakılmış olup, Levene testi sonucunda varyansların yardım motivasyonu ($F_{(3-96)}$=0.717, p>0.05) ve cesaretlendirme motivasyonu alt boyutları için homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($F_{(3-96)}$=0.383, p>0.05).

Tablo 67

İÖMÖ alt boyutundan elde edilen ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	*sd*	Karelerin Ortalaması	F	p
Yardım Motivasyonu					
Gruplar arası	49.032	3	16.344	3.415	**0.020****
Gruplar içi	459.478	96	4.786		
Toplam	505.510	99			
Cesaretlendirme Motivasyonu					
Gruplar arası	55.034	3	18.345	2.777	**0.045****
Gruplar içi	634.276	96	6.607		
Toplam	689.310	99			

**p<0.05

Tablo 67 incelendiğinde grupların hem yardım hem de cesaretlendirme motivasyon düzeylerini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların yardım ve cesaretlendirme motivasyonu düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu grupların deneysel sürecin açısından yardım motivasyonu ve cesaretlendirme motivasyonu açısından eşit olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

4.5.2. İÖMÖ Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin deneysel sürecin sonunda işbirlikli öğrenme motivasyon düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen son test sonuçlarının analizi verilmiştir. Tablo 68'de İÖMÖ alt boyutlarına ait son test sonuçları verilmiştir.

Tablo 68

İÖMÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Çarpıklık Std. Hata	Basıklık	Basıklık Std. Hata
Yardım Motivasyonu							
D1	20	15.40	2.54	-0.586	0.512	-1.161	0.992
D2	22	16.55	2.40	-0.965	0.491	0.796	0.953
D3	29	16.45	1.78	-0.699	0.434	0.175	0.845
K	29	14.97	2.57	-0.488	0.434	0.640	0.845
Cesaretlendirme Motivasyonu							
D1	20	16.90	3.48	-0.666	0.512	-0.997	0.992
D2	22	19.82	2.24	-0.338	0.491	-0.705	0.953
D3	29	18.10	2.86	-0.536	0.434	-0.244	0.845
K	29	17.21	3.57	-0.754	0.434	0.552	0.845

Tablo 68 incelendiğinde, yardım motivasyonu alt boyutunda D2, D3 ve K gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-1 arasında olduğu görülmektedir. D1 grubunun ise çarpıklık ve basıklık değerleri, çarpıklık ve basıklık hata değerlerine bölünde sonuçlar +-1.96 aralığında kalmaktadır. Bu bulgular sonucunda tüm grupların sonuçlarının, yardım motivasyonu alt boyutunda normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda ise, tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerleri +-1 arasında yer almaktadır. Bu bulgu grupların cesaretlendirme motivasyonu alt boyutundan aldıkları puanların normal bir dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

4.5.2.1. İÖMÖ Yardım Motivasyonu Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak tüm grupların yardım motivasyonu alt boyutu puanları ön ve son testlerde normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemleri tercih edilmiştir. Grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
D1						
Ön test	20	16.15	1.95	19	1.658	0.114
Son test	20	15.40	2.54			
D2						
Ön test	22	14.82	2.26	21	-2.663	**0.015****
Son test	22	16.55	2.40			
D3						
Ön test	29	14.69	2.24	28	-3,200	**0.003***
Son test	29	16.45	1.78			
K						
Ön test	29	16.14	2.23	28	2.23	0.066
Son test	29	14.97	2.57			

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 69'a göre yardım motivasyonu alt boyutunda D1 grubunun ortalaması 16.15'ten 15.40'a, K grubunun ise 16.14'ten 14.97'ye düşüş göstermiştir. D2 grubunun ortalaması 14.82'den 16.55'e, D3 grubunun ortalaması ise 14.69'dan 16.45'e yükselmiştir. Her grup içerisindeki ortalamalar arasındaki değişim, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edildiğinde D2 ve D3 grubundaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardım motivasyonu düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Grupların İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutunda meydana gelen farklılaşmanın anlamlı olup olmadığı amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir.

Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılım göstermesidir. Tablo 66 ve Tablo 68'de incelendiği gibi grupların İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutunda normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların yardım motivasyonu alt boyutunda ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3\text{-}96)}$=0.452,p=0.717>0.05) ve son test (F(3-96)=1.723, p=0.168>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir. Dördüncü ve son şart ise regresyon

doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3-96)}$=2.516, p=0.063>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 70

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları

Ölçüm	**n**	**x̄**	**Düzeltilmiş x̄**
D1			
Ön test	20	16.15	
Son test	20	15.40	15.278
D2			
Ön test	22	14.82	
Son test	22	16.55	16.650
D3			
Ön test	29	14.69	
Son test	29	16.45	16.574
K			
Ön test	29	16.14	
Son test	29	14.97	14.845

Tablo 71

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ yardım motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler ort.**	**F**	**p**	**η_2**
ÖnGB (Regresyon)	13.294	1	13.294	2.500	0.117	0.026
Grup	59.083	3	19.694	3.704	**0.014***	**0.105**
Hata	505.099	95	5.317			
Toplam	566.110	99				

*p<0.05

Tablo 71 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında yardım motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-99)}$=3.704, p=0.014<0.05). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 72

Deney ve kontrol gruplarının yardım motivasyonu alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		Ortalamalar Arası Fark	p
K	D1	-0.432	1.000
	D2	-1.804	**0.049***
	D3	-1.729	**0.041***
D1	D2	-1.372	0.372
	D3	-1.297	0.376
	K	0.432	1.000
D2	D1	1.372	0.372
	D3	0.075	1.000
	K	1.804	**0.049***
D3	D1	1.297	0.376
	D2	-0.075	1.000
	K	1.729	**0.041***

**p<0.05

Test sonucunda D2 ve D3 grubunun yardım motivasyonu düzeylerinde meydana gelen değişim K grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. D1 ve K grubu arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'na göre öğrencilerin yardım motivasyonu düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, yardım motivasyonu düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %10.5'ini açıkladığını göstermektedir.

4.5.2.2. İÖMÖ Cesaretlendirme Motivasyonu Alt Boyutuna İlişkin Grupların Karşılaştırılması

Bu bölümde, deneysel sürecin başında ve sonunda grupların İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutundan aldıkları puanlar, grupların kendi içerisinde ve grupların aralarında karşılaştırılmıştır.

İlk olarak tüm grupların cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu puanları ön ve son testlerde normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemi tercih edilmiştir. Grupların deneysel testin başında ve sonunda aldıkları puanlar, ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu ön test ve son test sonuçları ilişkili örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
D1						
Ön test	20	18.15	3.00	19	2.047	0.055
Son test	20	16.90	3.48			
D2						
Ön test	22	16.77	2.51	21	-4.712	**0.000***
Son test	22	19.82	2.24			
D3						
Ön test	29	16.55	2.29	28	-2.523	**0.018****
Son test	29	18.10	2.86			
K						
Ön test	29	18.10	2.57	28	1.240	0.225
Son test	29	17.21	3.57			

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 73 incelendiğinde D1 ve K grubunun ortalamaları sırasıyla 18.15'ten 16.90'a ve 18.10'dan 17.21'e düşmüştür. D2 ve D3 grubunun ise sırasıyla 16.77'den 19.82'ye ve 16.55'ten 18.10'a yükselmiştir. Deneysel süreç içerisindeki bu değişim ilişkili örneklemler için t testi ile analiz edildiğinde, gruplar içerisindeki farklılaşmanın D2 ve D3 grupları için anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin cesaretlendirme motivasyonlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Grupların İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda meydana gelen farklılaşmanın birbirleri arasında anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir.

Kovaryans analizinin şartlarından ilki verilerin normal dağılım göstermesidir. Tablo 66 ve Tablo 68'de incelendiği gibi grupların İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizinin ikinci şartı bağımlı değişken ile kontrol değişkeni verilerinin doğrusal bir dağılım göstermesidir (Can, 2016). Grupların cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, grupların ön ve son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Kovaryans analizinin üçüncü şartı varyansların homojenliğidir. Grupların ön test ($F_{(3-96)}$=1.031,p=0.383>0.05) ve son test ($F_{(3-96)}$=1.834, p=0.146>0.05) sonuçları için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Dördüncü ve son şart ise regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen test sonucunda, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($F_{(3-96)}$=1.439, p=0.271>0.05). Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmiştir.

Tablo 74

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu ön test, son test ve son test düzeltilmiş ortalama sonuçları

Ölçüm	**n**	$\bar{x}$	***Düzeltilmiş*** $\bar{x}$
D1			
Ön test	20	18.15	
Son test	20	16.90	16.600
D2			
Ön test	22	16.77	
Son test	22	19.82	20.048
D3			
Ön test	29	16.55	
Son test	29	18.10	18.418
K			
Ön test	29	18.10	
Son test	29	17.21	16.925

Tablo 75

Deney ve kontrol gruplarının İÖMÖ cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu son test puan ortalamalarının ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	***Sd***	**Kareler ort.**	**F**	**p**	η_2
ÖnCM (Regresyon)	93.353	1	93.353	10.798	0.001	0.102
Grup	160.415	3	53.472	6.146	**0.001***	0.163
Hata	826.568	95	8.701			
Toplam	1035.960	99				

*$p<0.01$

Tablo 75 incelendiğinde, ön test puanları kontrol altında olduğunda, gruplar arasında cesaretlendirme motivasyonu alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(3-99)}$=6.146, p=0.001<0.01). Bulunan bu farkın hangi grup lehine kaynakladığını bulmak amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 76

Deney ve kontrol gruplarının cesaretlendirme motivasyonu alt boyutu Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçları

İlişkili Gruplar		**Ortalamalar Arası Fark**	**p**
K	D1	0.325	1.000
	D2	-3.123	**0.002***
	D3	-1.494	0.381
D1	D2	-3.448	**0.002***
	D3	-1.819	0.246
	K	-0.325	1.000
D2	D1	3.448	**0.002***
	D3	1.630	0.322
	K	3.123	**0.002***
D3	D1	1.819	0.246
	D2	-1.630	0.322
	K	1.494	0.381

*p<0.01

Bonferroni testi sonucunda D2 grubunun yardım motivasyonu düzeylerinde meydana gelen değişim D1 ve K grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin, tersine çevrilmiş sınıf ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı'ndaki öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin cesaretlendirme motivasyonu düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Eta-kare değeri, farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı gruplarda bulunmanın, ön test puanları kontrol edildiğinde, yardım motivasyonu düzeylerinde meydana gelen değişimin yaklaşık %16'sını açıkladığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, akran ilişkileri, bütünleşme ve işbirlikli öğrenme motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemleri ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile ilgili alt problemleri deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Gruplar süreç öncesinden süreç sonuna kendi içinde değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri kendi aralarında karşılaştırıldığında, deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin hepsi, kontrol grubuna kıyasla sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Deney gruplarında uygulanan tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini geliştirmede daha etkilidir. Deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemleri arasında, akademik başarı testi puan ortalamalarında en yüksek puana ve en yüksek etki büyüklüğüne sahip grup tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grup olsa da bu sonuç diğer deney grupları ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini birbirine yakın oranda ve olumlu yönde etkilemektedir.

Tersine çevrilmiş sınıfın ilkokullarda uygulandığı ve etkilerinin incelendiği araştırma sayısı kısıtlıdır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Foldnes, 2016; Akçayır ve Akçayır 2018). Bununla birlikte bu araştırmada ulaşılan, tersine çevrilmiş sınıf yönteminin öğrencilerin sosyal

bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucu, ilkokullarda tersine çevrilmiş sınıfın farklı alanlarda akademik başarı üzerindeki etkileri ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Lai ve Hwang, 2016; Bergmann ve Sams, 2016; Bhagat ve diğerleri, 2016; McEvoy ve diğerleri, 2016; Güven Demir, 2018; Kaya, 2018).

Diğer yandan teorik olarak (Bergmann ve Sams, 2012) ve uygulayıcıların gözünden (Erbil ve Kocabaş, 2019) öğrenciler için önemli faydalara sahip olduğu belirtilen tersine çevrilmiş sınıf yöntemi hem yalnız başına hem de işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte kullanıldığında öğrenci başarısını olumlu olarak etkilemektedir. hem tersine çevrilmiş sınıf yöntemi hem de işbirlikli öğrenme yöntemi aktif öğrenme anlayışına dayanan öğretim yöntemleridir (Bishop ve Verleger, 2013; Bergmann ve Sams, 2012, 2016; Tucker, 2012; Foldnes, 2016). Dolayısıyla iki yöntemin bir arada kullanılmasının öğrencilere önemli faydalar sağlayacağı alanyazında ortaya konulmuş bir sonuçtur (Bishop ve Verleger, 2013; Betihavas ve diğerleri, 2016; Lai ve Hwang, 2016). Bu iki yöntemin birleştirilmesiyle oluşan tersine çevrilmiş sınıf ortamından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu bu araştırmada en yüksek akademik başarı düzeyine ve etki büyüklüğüne sahip olmuştur. Dolayısıyla tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması öğrencilerin akademik başarı düzeylerine önemli ölçüde katkı yapmaktadır. Bu sonuç, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ile uyum göstermektedir (Munir ve diğerleri, 2018; Guo, Tian ve Liu, 2018; Chen, Chen ve Chen, 2015; Zhang, 2018; Foldnes, 2016). İşbirlikli öğrenme yöntemi tersine çevrilmiş sınıfa dahil edilebilecek ve birlikte kullanılabilecek en etkili öğretim yöntemlerinden biridir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemiştir. İşbirlikli öğrenme üzerine çeşitli alanlarda yapılan çok sayıda araştırma bu sonucu desteklemektedir (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Tarım, 2003; Hattie, 2009; Kyndt ve diğerleri, 2013; Kocabaş ve diğerleri, 2015; Dirlikli, Aydın ve Akgün 2016; Erbil ve Kocabaş, 2018). İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme amacıyla kullanılması gereken en önemli öğretim yöntemlerinden olduğu görüşü bu araştırma sonuçlarıyla bir kere daha güçlenmiştir. Aynı zamanda özel olarak sosyal bilgiler alanında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine ilişkin olarak araştırma birikimi mevcuttur ve bu araştırma sonuçları da alanyazın ile uyum göstermektedir (Stahl, 1994; Uysal, 2010; Yılar, 2015; Russell ve Waters, 2016; Küçük Turgut 2018).

Araştırmanın motivasyon değişkeni ile ilgili alt problemlerinde, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgular, deney öncesinden deney sonrasına deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ise öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilememektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki değişim birbirleri ile karşılaştırıldığında, sürecin sonunda en yüksek motivasyon düzeyi puan ortalaması ve etki büyüklüğüne sahip grubun tersine çevrilmiş sınıf yönteminin uygulandığı grup olduğu görülmektedir. Diğer yandan deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemleri, öğrencilerin motivasyon düzeylerini kontrol grubunda uygulanan öğretim yöntemine göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Deney grupları ise kendi aralarında karşılaştırıldığında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeylerini birbirine yakın ölçüde etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır.

Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi hem tek başına hem de işbirlikli öğrenme ile birlikte uygulandığında öğrencilerin motivasyon düzeylerini geliştirmektedir. Bu sonuç alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Abeysekara ve Dawson, 2015; Marchalot ve diğerleri, 2018; Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018; Thai ve diğerleri, 2017; Zainuddin, 2018). Tersine çevrilmiş sınıfın motivasyon üzerindeki bu etkisini bazı araştırmacılar işbirlikli öğrenme ve akran etkileşimi ile açıklamaya çalışmışlardır. Tersine çevrilmiş sınıfta işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmak, öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirerek bu yolla motivasyon düzeyini artırmaktadır (Bergmann ve diğerleri, 2011; Francl 2014; Lasry ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada da tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırmanın akran ilişkileri değişkenleri ile ilgili olarak hazırlanan alt problemler, uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akran ilişkileri alt boyutları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Alt boyutlardan ilki akran eğitimidir. Deney gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akran eğitimi düzeyleri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akran ilişkileri sosyal öğrenme alt boyutu açısından uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiği grupların kendi içinde incelendiğinde, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal öğrenme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı

düzeyde etkilediği görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapıldığında ise tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin sosyal öğrenme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akran ilişkileri akran değerlendirmesi ve düzeltmesi alt boyutunda süreç öncesinden süreç sonrasına anlamlı bir fark gösteren tek deney grubu, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu olarak bulunmuştur. Bu grupta ulaşılan bulgu aynı zamanda olumlu yöndedir. Gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında ise, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi düzeylerini, kontrol grubuna göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grupları arasında ise herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Akran ilişkileri akran çalışması düzeyleri üzerinde bir değişimin meydana gelip gelmediği incelendiğinde ise işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney gruplarında (tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi) süreç içerisinde olumlu yönde ve anlamı düzeyde bir değişimin meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Analiz şartları sağlanamadığı için gruplar arası karşılaştırma bu alt boyutta gerçekleştirilememiştir.

Bilişsel derinleştirme alt boyutunda işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney gruplarında (tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi) süreç öncesinden süreç sonuna olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir değişim gerçekleşmiştir. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ise işbirlikli öğrenme yönteminin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin bilişsel derinleştirme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu Slavin'in (2015) ulaştığı sonuç ile uyum göstermektedir.

Akran ilişkileri alt boyutunda ulaşılan bulgular ışığında, işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme düzeylerini; tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ise sosyal öğrenme, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi akademik başarıyı öğrencilerin akran ilişkileri düzeylerini etkileyerek gerçekleştirmektedir (Slavin, 2015). Bu teorinin temeli ise Vygotsky (1978) ve Piaget'ye (1968) dayanmaktadır. Hem Vygotsky hem de Piaget bireylerin diğer akranlarıyla girdiği etkileşimlerin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu etkileşimlere dayanan beceriler, akran ilişkileri olarak genellendiğinde; işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencileri küçük

gruplarda birbirleriyle etkileşime sokarak, öğrenme sürecini ve kapasitesini geliştirmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç da alanyazına uygun olarak işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, akran ilişkileri düzeylerini (akran eğitimi, sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi düzeltmesi, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme gibi) geliştirerek etkilediği görüşünü doğrulamakta ve benzer araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir (Slavin, 1995; O'Donnell, 2000; 2006; Mathes, Torgeson, ve Allor 2001; Van Keer, 2004; Calhoon ve diğerleri, 2007; Callender ve McDaniel, 2009; Thurston ve diğerleri, 2012; Sporer, Brunstein ve Kieschke, 2009). İşbirlikli öğrenme yöntemi yalnızca akademik başarıyı değil öğrenme stratejileri, sosyal beceriler, tutumlar, düşünme becerileri gibi psiko-sosyal pek çok değişkeni olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada ulaşılan ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyon ve akran ilişkileri gibi psiko-sosyal değişkenleri üzerinde yarattığı olumlu etki diğer araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Kocabaş, 1995; Susar Kırmızı, 2006; Saygılı ve Kocabaş 2009; Erbil, 2014; Erbil ve Kocabaş, 2015, 2018).

Uygulanan öğretim yöntemlerinin sosyal bütünleşme değişkeni üzerindeki etkileri incelendiğinde ise; deney gruplarında süreç öncesinden süreç sonrasına herhangi bir farklılaşma meydana gelmemiştir. Kontrol grubunda ise olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Görev bütünleşmesi değişkeni üzerinde meydana gelen değişim incelendiğinde, süreç içerisinde yaşanan değişim tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi için olumlu yönde ve anlamlı düzeyde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı için ise olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında da yine tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin, kontrol grubuna göre, öğrencilerin görev bütünleşmesi düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bütünleşme alt boyutunda hiçbir deney grubu için anlamlı fark bulunamaması, görev bütünleşmesi ise sadece tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi için bulunması (işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı grupta bulunmaması) üzerine çalışılması ve incelenmesi gereken sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar erken yaş gruplarında bütünleşme oluşumunun başlamadığını ve bütünleşme inşa etmenin güç olduğunu göstermektedir. Öte yandan işbirlikli öğrenme yönteminin uygulama sürecinde grup ödülüne dayanan tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Eğer kullanılan işbirlikli öğrenme tekniğinde grup ödülü yoksa beklenen sonuçlar gerçekleşmeyebilmektedir (Slavin, 1995, 2015; Mattingly ve Van Sickle, 1991; Sharan ve Shachar, 1998). Bu araştırmada

da birlikte öğrenme tekniği kullanılmıştır ve grup ödülü verilmemiştir. Beklenen sonuçlara ulaşılamamasının sebeplerinden biri olarak grup ödülü eksikliğinin olduğu, yapılan araştırmalar kaynaklığında düşünülmektedir.

Yardım motivasyonu ve cesaretlendirme motivasyonu olmak üzere iki alt boyuttan oluşan işbirlikli öğrenme motivasyonu üzerinde yaşanan değişim incelendiğinde ise iki alt boyut için benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tersine çevrilmiş sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin hem yardım motivasyonu hem de cesaretlendirme motivasyonu düzeylerini hem süreç öncesinden süreç sonuna hem de kontrol grubu ile kıyaslandığında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Bu araştırmada motivasyon genelde iki boyutlu özelde ise üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Motivasyonun genel boyutlarından biri öğrenme motivasyonu iken diğer boyutu yardım ve cesaretlendirme motivasyonu alt boyutlarının birleşiminden oluşan işbirlikli öğrenme motivasyonudur. Öğrenme motivasyonunu motivasyonun bireysel alt boyutları oluşturmaktadır (içsel-dışsal hedef yönelimi, görev değeri inançları, öğrenme için kontrol inançları ve algılanan öz yeterlik). İşbirlikli öğrenme motivasyonu ise bireyin grup içerisinde ve gruba karşı hissettiği yardım ve cesaretlendirme inançlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda deney gruplarında uygulanan tüm öğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenme motivasyon düzeylerini yükseltmekte iken 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı düşürmektedir. Bu sonuçlar tersine çevrilmiş sınıfın (Marchalot ve diğerleri, 2018; Sergis, Sampson ve Pelliccione, 2018; Thai ve diğerleri, 2017; Zainuddin, 2018) ve işbirlikli öğrenme yönteminin (Cohen, 1994; Johnson ve Johnson, 1995; Slavin 1995, 2010, 2013) öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar ile desteklenmektedir. Tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yönteminin ayrı ayrı olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortada iken bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının da öğrencilerin motivasyon düzeyleri geliştirmede etkili olacağı bu araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur.

İşbirlikli öğrenme motivasyonu açısından incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney gruplarında öğrencilerin hem yardım hem de cesaretlendirme motivasyonu düzeyleri diğer deney ve kontrol grubuna göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilenmiştir. Slavin'e (2015) göre işbirlikli öğrenme yönteminin başarıya olan etkisinin altında yatan nedenlerden biri yardım ve cesaretlendirme motivasyonunu da etkilemesidir. Araştırmanın sonuçları alanyazındaki bu bulguları desteklemektedir (Slavin, 2015; Johnson ve Johnson 2008; Nichols ve Miller, 1994; Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmış olup, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş ve işbirlikli öğrenme yöntemi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerini hem süreç öncesinden süreç sonuna hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bunun yanında bu yöntemlerin kendi arasında akademik başarı düzeyini etkileme noktasında bir farklılık bulunmamaktadır. Kavramsal temelleri aktif öğrenmeye ve yapılandırmacı felsefeye dayanan tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme yöntemi ilkokullarda sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıyı geliştirici öğretim yöntemi olarak ayrı ayrı ya da bir arada kullanıldığında etkilidir.

Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bireysel anlamda öğrenme motivasyonu düzeylerini deney öncesinden deney sonrasına ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre olumlu yönde, anlamlı düzeyde ve birbirine yakın ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin motivasyon düzeylerini geliştirmek amacıyla tersine çevrilmiş sınıf, tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ve işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme düzeylerini; tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ise sosyal öğrenme, akran çalışması ve bilişsel derinleştirme düzeylerini süreç başından sonuna olumlu yönde etkilemiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemin öğrencilerin akran ilişkileri düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. İlkokul öğrencilerinin akran ilişkileri düzeylerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması gerektiği araştırma sonucunda ulaşılan bir sonuçtur. Öte yandan tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi uygulamalarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini artırmak için yöntemin uygulama sürecinde çeşitli değişiklikler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Uygulanan öğretim yöntemleri öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerini etkilememiştir. Görev bütünleşmesi değişkeni üzerinde ise yalnızca tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi olumlu yönde bir etki göstermiştir. Bütünleşme kavramı üzerine ülkemizde ve dünyada yapılan araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bununla birlikte

sosyal bütünleşme düzeylerinin etkilenmemesinin temel sebebinin öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin görev bütünleşmesi düzeylerini geliştirmek için kullanılması gerektiği araştırma kapsamında ulaşılan bir sonuçtur.

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin cesaretlendirme ve yardım motivasyonlarını hem deney öncesinden deney sonrasına hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı kontrol grubuna göre olumlu yönde etkilemektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki temel etkisi öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenme motivasyonları düzeylerini etkileyerek ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonucunda da akademik başarı üzerindeki olumlu etkinin öğrencilerin hem bireysel hem de işbirlikli öğrenme motivasyonları üzerindeki gelişmeden kaynaklandığı noktasında önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde listelenmiştir:

- Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi ilkokul sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı ve motivasyonu geliştirici bir yöntemdir.
- Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenme yöntemi ilkokul sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı, öğrenme ve işbirlikli öğrenme motivasyonunu, görev bütünleşmesini ve sosyal öğrenme, akran çalışması gibi akran ilişkileri değişkenlerini geliştirici bir öğretim yöntemidir.
- İşbirlikli öğrenme yöntemi ilkokul sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı, öğrenme ve işbirlikli öğrenme motivasyonunu ve sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması, bilişsel derinleştirme gibi akran ilişkileri değişkenlerini geliştirici bir öğretim yöntemidir.
- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarıyı olumlu yönde geliştirmekteyken; akran ilişkileri alt boyutlarında sosyal öğrenme, akran değerlendirmesi ve düzeltmesi, akran çalışması; bütünleşme alt boyutlarında ise görev bütünleşmesi ve sosyal bütünleşme düzeyleri üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkarmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma deneysel desene göre kurgulanmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı desenler kullanılarak bu araştırmada uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.
- Bu araştırma 16 hafta boyunca yürütülmüştür. Yapılacak araştırmalarda uygulama süresi daha uzun tutulabilir.

- Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi ile sınırlıdır. İlkokulun farklı sınıf seviyelerinde ve öğrenme alanlarında bu öğretim yöntemlerinin etkililiğinin test edilmesi önerilmektedir.
- İşbirlikli öğrenmeye dayanan öğretim yöntemlerinin öğrencinin başarısını motivasyon, akran ilişkileri, bütünleşme gibi değişkenler aracılığı ile etkileyip etkilemediğini inceleyen ve ileri düzey istatistik tekniklerinden yararlanan (yapısal eşitlik modellemesi, hiyerarşik regresyon, vb.) araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- İşbirlikli öğrenme yöntemine dayanan öğretim yöntemlerinin etkililiğini uzun süreler boyunca inceleyen ve bu sayede öğrencilerin akran ilişkileri ve bütünleşme düzeylerindeki değişimi daha net ortaya koyan boylamsal araştırmaların yapılması araştırma sonuçları kapsamında önerilmektedir.
- Öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeylerini geliştirmek amacıyla tersine çevrilmiş sınıfa ve işbirlikli öğrenme yöntemine dayanan öğretim yöntemlerinin ilkokul programlarında yerini alması ve FATİH projesine dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abeysekera, L. ve Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, *34*(1), 1-14.

Adıgüzel, A. ve Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(1), 265-286.

Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğiticilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 75-88.

Akçayır, G. ve Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126,* 334-345.

Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 25*(1).

Akın, A. ve Akın, U. (2014). 2x2 Başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173).

Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, Y.E. ve Karal, H. (2014). Teachers' opinions about FATIH project: Awareness, foresight and expectations. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 8*(1), 257-286.

Alkan, T., Düz, A., Orman, R., Çiçek, H., Koldanca, İ. ve Günday, Ö. (2011). Eğitimde FATİH (Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi) projesi: Türk eğitim-öğretim sisteminde teknoloji odaklı değişim süreci. *11th International Educational Tecnology Conference*, 2, 1471-1474.

Altan, T. ve Tüzün, H. (2011). Teknoloji-zengin bireysel öğrenme ortamlarının FATİH projesindeki yeri. *Akademik Bilişim'11 – XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology, 46*(6), 1133–1148.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Anadolu Ajansı (2018, 20 Haziran). Bakan Yılmaz'dan "ev ödevi" açıklaması. *Anadolu Ajansı.* Erişim adresi: http://www.aa.com.tr

Anderman, E. M. ve Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. Elsevier.

Andersen, L. ve Ward, T. J. (2014). Expectancy-value models for the STEM persistence plans of ninth-grade, high-ability Students: A comparison between black, hispanic, and white students. *Science Education*, *98*(2), 216-242.

Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A. ve Kalinowski, S. T. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *CBE-Life Sciences Education, 10*(4), 394-405.

Archer-Kath, J., Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1994). Individual versus group feedback in cooperative groups. *Journal of Social Psychology,134,* 681–694.

Aronson, E., Bridgeman, D. L. ve Geffner, R. (1978). The effects of a cooperative classroom structure on students' behavior and attitudes. *Social Psychology of Education: Theory and Research*, 257-272.

Ash, K. (2012). Educators evaluate flipped classrooms. *Education Week, 32*(2), s6-s8.

Avşar, Z. ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi "Birleştirme I" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online, 6*(2).

Aykaç, N. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumuna, erişi düzeyine ve kalıcılığa etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23)*, 24-37.

Ayvacı, H. Ş., Bakirci, H. ve Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 20–46.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baker, J. (2000). The 'classroom flip': *Using web course management tools to become the guide by the side.* 11th international conference on College Teaching and Learning konferansında sunulmuştur, Jacksonville, FL.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ, 1986.

Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In *Preventing AIDS* (pp. 25-59). Springer, Boston, MA.

Bandura, A. (1997*). Self-efficacy: The exercise of control*. New York: wH Freeman.

Battistich, V., Solomon, D. ve Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, *94*(1), 19-32.

Battle, A. ve Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, *62*(1), 56-75.

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, *27*(2), 139-153.

Bergmann, J., Overmyer, J. ve Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths vs. reality. *The Daily Riff*, doi: 10.1037/00220663.81.3.329.

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, *20*.

Bergmann, J. ve Sams, A. (2016). Flipped learning for elementary instruction. *International Society for Technology in Education.*

Berrett, D. (2012, 19 Şubat). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Erişim adresi (1 Aralık 2016) http:// chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/

Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., ve Cross, M. (2016). The evidence for 'flipping out': a systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse education today, 38,* 15-21.

Bhagat, K. K., Chang, C. N. ve Chang, C. Y. (2016). The Impact of the Flipped Classroom on Mathematics Concept Learning in High School. *Educational Technology & Society, 19*(3), 134-142.

Bilgili, A. S. (2015). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s.1-33). Pegem A Yayıncılık, Ankara

Bishop, J. L., ve Verleger, M. A. (2013, Haziran). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*.

Blake, B. ve Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 1*(1), 59 – 67.

Brody, C. M. ve Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany, NY:Suny Press.

Brown, B. A. (2016). Understanding the flipped classroom: Types, uses and reactions to a modern and evolving pedagogy. *Culminating Projects in Teacher Development,* 12.

Bryan, T. ve Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 488-499.

Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Burgoyne, S. ve Eaton, J. (2018). The partially flipped classroom: The effects of flipping a module on "junk science" in a large methods course. *Teaching of Psychology, 45*(2), 154-157.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31* (142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calhoon, M. B., Otaiba, S. A., Cihak, D., King, A. ve Avalos, A. (2007). Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms. *Learning Disability Quarterly, 30*(3), 169-184.

Calvert, S. L., Rideout, V. J., Woolard, J. L., Barr, R. F. ve Strouse, G. A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use: A national survey. *American Behavioral Scientist, 48*(5), 590-607.

Callender, A. A. ve McDaniel, M. A. (2009). The limited benefits of rereading educational texts. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(1), 30-41.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Carless, S. A. ve De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small group research, 31*(1), 71-88.

Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: interpretations and considerations. *Journal of Sport psychology, 4*(2), 123-138.

Cavanaugh, C., Sessums, C. ve Drexler, W. (2015). A call to action for research in digital learning: Learning without limits of time, place, path, pace… or evidence. *Journal of Online Learning Research, 1*(1), 9-15.

Chang, A. ve Bordia, P. (2001). A multidimensional approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research, 32*(4), 379-405.

Chen, L., Chen, T. L. ve Chen, N. S. (2015). Students' perspectives of using cooperative learning in a flipped statistics classroom. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(6), 621–640

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, *64*(1), 1-35.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Routledge.

Cole, M. ve Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development, 39*(5), 250-256.

Collinson, V. ve Fedoruk Cook, T. (2001). "I don't have enough time"-Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration, 39*(3), 266-281.

Cook, D. A. ve Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education, 50*(10), 997-1014.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teacher, and parents.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. C. ve Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.

Cooper, H. ve Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36,* 143–153. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher, 25*(8), 27-30.

Corno, L. ve Xu, J. (2004). Doing homework as the job of childhood. *Theory into Practice, 43*, 227-233.

Cox, A. E. ve Whaley, D. E. (2004). The influence of task value, expectancies for success, and identity on athletes' achievement behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 103–117. doi:10.1080/10413200490437930

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.

Çakır, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(4), 273-282.

Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). The opinions of classroom teachers about FATİH project. *İlköğretim Online, 12,* 227–240. http://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.15

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Dawes, K. ve Fox, M. (2013). The Partially Flipped Classroom Erişim Adresi (04 Şubat 2019) https://www.nais.org/magazine/independent-teacher/fall-2013/the-partially-flipped-classroom/

De Jong, R., Westerhof, K. J. ve Creemers, B. P. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, *6*(2), 130-157.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. ve Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 930-942.

Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 333-340.

Demirer, V., ve Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 57-82. DOI: 10.17943/etku.288488

den Exter, K., Rowe, S., Boyd, W. ve Lloyd, D. (2012). Using Web 2.0 technologies for collaborative learning in distance education—Case studies from an Australian university. *Future Internet*, *4*(1), 216-237.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations, 2,* 129–152.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275–319). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1968). Field theory in social psychology. G. Lindzey ve E. Aronson (Ed.), *The handbook of social psychology* içinde (s. 412–487). Reading, MA: Addison Wesley.

Dewey, J. (1943). *The School and Society.* Chicago: University of Chicago.

Dirlikli, M., Aydın, A. ve Akgün L. (2016). Cooperative learning in turkey: A content analysis of theses. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(4):1251-1273.

Dockett, S. ve Perry, B. (1996). Young children's construction of knowledge. *Australian Journal of Early Childhood, 21*(4), 6.

Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, *8*(1), 83-103.

Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, *81*(4), 482-493.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(4), 519-538.

Drazen, S. (1992). Student achievement and family and community poverty: Twenty years of education reform (ERIC Document Reproduction Service No. 346234). Boston, MA: Annual Meeting of the Eastern Psychological Association.

Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, *40*(2), 117-128.

Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E- Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım: Öğrenme Yönetim Sistemleri. Erişim adresi (1 Aralık 2016) http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34212799/PROJE_ODEVI_KAY NAKLARI.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAveExpires=148120 3972veSignature=zce7OmZYRDbGqgJdo4tEzD0CO1Y%3Dveresponse-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DEOGRENME_ve_KURUMSAL_EG ITIMDE_YENI_YAKL.pdf

Durik, A. M., Vida, M. ve Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(2), 382.

Durmaz, M. ve Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim, 41*(183).

Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*, 105-121.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Eccles, J. S., Vida, M. N. ve Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *The Journal of Early Adolescence*, *24*(1), 63-77.

Eccles-Parsons, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. ve Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors, J. T. Spence (Ed.) *Achievement and Achievement Motivation* içinde (s. 75-146), San Francisco: W. H. Freeman.

Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632.

Erbil, D. G. (2014). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli öğrenme yoluyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5*(9), 64-79.

Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2018). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(1), 81-93.

Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online, 18*(1), 31-51.

Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(1).

Eppler, M. A. ve Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, *38*(5), 557-573.

Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*, 181-193.

FATİH Projesi. (2012). Proje hakkında. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi (10 Ocak 2017) http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/

Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective? *Chemistry Education Research and Practice*, *16*(1), 179-186.

Ferguson, K., Mang, C., ve Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage. *Brock Education Journal*, *26*(2).

Fernandez-Alonso, R., Suarez-Alvarez, J. ve Muniz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and ~ teaching practices. *Journal of Educational Psychology, 107,* 1075-1085.

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, *57*(5), 271.

Festinger, L., Schachter, S. ve Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing community.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 215-229.

Fischer, R. (2012). Diversity in learner usage patterns, G. Stockwell (Ed.), *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice* içinde (s. 14-22). Cambridge: Cambridge University Press

Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic & spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(2), 198-211.

Francl, T. J. (2014). Is flipped learning appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching, 7*(1).

Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 39-49.

Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4. baskı). New York: Holt, Rinehart, ve Winston.

Garfield, J. (1993). Teaching statistics using small-group cooperative learning. *Journal of Statistics Education, 1*(1).

Gauci, S., Dantas, A., Williams, D. ve Kemm, R. (2009). Promoting student-centered active learning in lectures with a personal response system. *Advances in Physiology Education, 33*(1), 60–71.

Gençer, B. G., Gürbulak, N., ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5-6.

Gill, B. P. ve Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, *43*(3), 174-181.

Gillies, R. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research, 41*, 257–279.

Gopalan, C., Bracey, G., Klann, M. ve Schmidt, C. (2018). Embracing the flipped classroom: the planning and execution of a faculty workshop. *Advances in physiology education, 42*(4), 648-654.

Gonzalez, J. (2014). Modifying the flipped classroom: The "in-class" version. Erişim adresi (1 Aralık 2018) http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-class-version-jennifer-gonzalez.

Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters-yüz öğrenme: bir karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Graham, C. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Ed.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* içinde (s. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M. ve Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron, 44*(2), 389-400.

Gross, N. ve Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology, 57*(6), 546-564.

Guo, S., Tian, Q. ve Liu, Y. (2018, Ocak). Study and Practice in Flipped Class Based on Inquiry Cooperative Learning. *2017 7th International Conference on Education and Management (ICEM 2017)*. Atlantis Press.

Güven Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Haak, D., HilleRisLambers, J., Pitre, E. ve Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science, 332*(6034), 1213–1216.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior, 59*, 82-92.

Hartensteiner, P. A. ve Marek-Schroer, M. F. (1992). Two sixth grade homework policies and their effect on the prompt return of completed homework assignments. *Journal of Instructional Psychology*, *19*(4), 246.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning: Flipped Learning Network, Pearson Education, and George Mason University. Erişim adresi (15 Temmuz 2018) http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview _FlippedLearning.pdf?utm_source=hootsuite&utm_campaign =hootsuite

Hänze, M. ve Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction, 17*(1), 29-41.

Haßler, B., Major, L. ve Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: a critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning, 32*(2), 139-156.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* Routledge.

Hmelo-Silver, C., R. G. Duncan ve C. Clark. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist 42*(2): 99–107.

Hooper, S., Ward, T., Hannafin, M. ve Clark, H. (1989). The effects of aptitude composition on achievement during small group learning. *Journal of Computer-Based Instruction, 16,* 102–109.

Huang, Y. N. ve 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 & Development, 64*, 175–193.

Hulleman, C. S. ve Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* içinde (s. 71-104). Emerald Group Publishing Limited.

Hwang, G. J., Lai, C. L., ve Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, *2*(4), 449-473.

İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Jensen, J. L., Kummer, T. A. ve Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education, 14*(1).

Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. J. E. Pedersen ve A. D. Digby (Ed.), *Secondary schools and roqberative learning* içinde (s. 81- 150). New York: Garland

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education, 22*(1), 95-105.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2008). Social Independence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. R. B. Gillies, A. F. Ashman, and J. Terwel (Ed.) *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* içinde (s. 9–37). New York: Springer.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), 365-379.

Johnson D. W. ve Johnson R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. *Frontiers in Psychology.* 5:1156 10.3389/fpsyg.2014.01156

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, J. E. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. (Çev. Ed. Kocabaş, A.) Ankara: Pegem Akademi.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K.A., (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom,* Interaction Book Company: Edina, MN

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1995). Cooperative learning and individual student achievement in secondary schools. *Secondary schools and cooperative learning: Theories, models, and strategies*, 3-54.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2015). NMC horizon report: 2015 higher education edition. Austin, TX: The New Media Consortium. Erişim adresi (1 Aralık 2018) http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf

Jöroskog, K. G. ve Sörböm, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SimplisCommand Language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning.* California: Kagan Publishing.

Karaaslan, C. (2016, 3 Şubat). Ev ödevine sınırlama geliyor. *Sabah.* Erişim Adresi: http://www.sabah.com.tr

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Katz, I., Kaplan, A. ve Buzukasshvily, T. (2011). The role of parents motivation in students autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21,* 376-386.

Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keith T. Z. (1987). Children and homework. A. Thomas ve J. Grimes (Ed.), *Children's needs: Psychological perspectives* içinde (s. 275–282). Washington, DC: NASP Publications.

Kerlinger, F. N. ve Lee, H. B. (1999). Foundations of behavioral research (4. baskı). Orlando, FL: Hancourt College Publishers.

Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies, 17*(1), 35-44.

Khanova, J., Roth, M. T., Rodgers, J. E. ve McLaughlin, J. E. (2015). Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum. *Medical Education, 49*(10), 1038–1048.

Kitsantas, A., Cheema, J. ve Ware, H. W. (2011). Mathematics achievement: The role of homework and self-efficacy beliefs. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 310-339.

Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kocabaş, A. (2007). *Müzik öğretiminin temelleri.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Kocabaş, A., Aşık, A., Karaşahin, İ., Erbil, D. G. ve Erdoğan, F. (2015). Türkiye'de işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı tezlerin içerik analizi. *VII. International Congress of Educational Research.* Abstract (s. 175). Ankara: Pegem.

Kokkinaki, A.D. (2008). The Potential Use of Wikis as a Tool that Supports Collaborative Learning in the Context of Higher Education. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*; FORMATEX: Badajoz, Spain; s. 1119–1123.

Korkmaz Toklucu, S. ve Tay, B. (2016). The effect of cooperative learning method and systematic teaching on students' achievement and retention of knowledge in social studies lesson. *Eurasian Journal of Educational Research, 66,* 315-334.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Küçük Turgut, B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında işbirlikli öğrenme modelinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kyriacou, C. ve Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159-167.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. ve Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10,* 133-149.

Ladson, F. V. (2012). The effect of homework completion on standardized math scores offifth grade African American students (Order No. 3499745). ProQuest Dissertations&Theses Global. (954970135). Erişim adresi (24 Ocak 2018) http://search.proquest.com/docview/954970135?accountid¼12206.

Lage, M., Platt, G.ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education, 31*(1), 30–43.

Lai, C.L. ve Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100,* 126–140.

Lasry, N., Dugdale, M. ve Charles, E. (2014). Just in time to flip your classroom. *The Physics Teacher, 52*(1), 34–37.

Leo, J. ve Puzio, K. (2016). Flipped instruction in a high school science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(5), 775-781.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality.* New York: McGraw-Hill

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations, 1*(1), 5-41.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York.

Lo, C. K. ve Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 4.

Lombardini, C., Lakkala, M. ve Muukkonen, H. (2018). The impact of the flipped classroom in a principles of microeconomics course: evidence from a quasi-experiment with two flipped classroom designs. *International Review of Economics Education, 29,* 14-28.

Long, T., Cummins, J. ve Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education, 29*(2), 179-200.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. ve d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 423-458.

Lourenço, O. ve Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review, 103*(1), 143.

Maciejewski, W. (2016). Flipping the calculus classroom: an evaluative study. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA, 35*(4), 187-201.

Malone, T. W. ve Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. *Aptitude, Learning and Instruction, 3*.

Marchalot, A., Dureuil, B., Veber, B., Fellahi, J. L., Hanouz, J. L., Dupont, H., ... ve Compère, V. (2018). Effectiveness of a blended learning course and flipped classroom in first year anaesthesia training. *Anaesthesia Critical Care & Pain Medicine, 37*(5), 411-415.

Martin, A. J. (2016). The Motivation and Engagement Workbook (16. baskı). Sydney, Avustralya: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).

Martin, L. J., Carron, A. V., Eys, M. A. ve Loughead, T. M. (2012). Development of a cohesion inventory for children's sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 16(*1), 68.

Martinez, S. (2011). An examination of Latino students' homework routines. *Journal of Latinos and Education, 10*, 354–368.

Mathes, P. G., Torgesen, J. K. ve Allor, J. H. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal, 38*(2), 371-410.

Matsui, T., Kakuyama, T. ve Onglatco, M. (1987). Effects of goals and feedback on performance in groups. *Journal of Applied Psychology, 72,* 407–415.

Mattingly, R. M. ve VanSickle, R. L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Social Education 55(6),* 392-395.

McEvoy, C. S., Cantore, K. M., Denlinger, L. N., Schleich, M. A., Stevens, N. M., Swavely, S. C., Odom, A. A. ve Novick, M. B. (2016). Use of medical students in a flipped classroom programme in nutrition education for fourth-grade school students. *Health Education Journal, 75*(1), 38-46.

McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T., ... ve Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education, 77*(9), 196.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. ve Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of educational psychology*, *80*(4), 514.

MEF (2018). Flipped Classroom. Erişim adresi (15 Aralık 2018) http://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning.

Meishar-Tal, H. (2010). A framework for the assessment of Wiki based Collaborative learning activities. *Int. J. Virt. Pers. Learn. Environ.*, *1*, 71–82.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*, *30*(4), 159-167.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.*

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi. Erişim adresi (1 Aralık 2016) http://fatihprojesi.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.*

Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85–87.

Moll, L. (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 25 1 - 267

Mullen, B. ve Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, *115*(2), 210.

Munir, M. T., Baroutian, S., Young, B. R. ve Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers, 23*, 25-33.

Murphy, P. K., ve Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25(*1), 3-53.

Nichols, J. D. ve Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(2), 167-178.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71(*2), 225-242.

Núñez J. C., Suárez N., Rosário P., Vallejo G., Cerezo R. ve Valle A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research. 108,*204–206. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878298

O'Donnell, A. M. (2000). Interactive Effects of Prior Knowledge and Material Format on Cooperative Teaching, *The Journal of Experimental Education, 68*(2), 101–118.

O'Donnell, A. M. (2006). The Role of Peers and Group Learning. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.) *Handbook of Educational Psychology* içinde (s. 781–802). Mahwah, NJ: Erlbaum

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator, 18*(1).

O'Flaherty, J. ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education, 25*, 85-95.

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0.—Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Erişim adresi (1 Aralık 2016) http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/ what-is-web-20.html

Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi. *Inet-tr'08-XIII.Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22-23.

Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal), 3*(1), 13-26.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Pegem A yayıncılık: Ankara.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Eds by Schunk and Zimmerman.* Lawrance Erlbaum Associates.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Active Learning, 13.*

Paschal R. A., Weinstein T. ve Walberg H. J. W. (1984). The effects of homework on learning: A qualitative synthesis. *The Journal of Educational Research, 78*, 97–104. http://dx. doi.org/10.1080/00220671.1984.10885581

Pelletier, R. (2005). The predictive power of homework assignments on student achievement in grade three (Order No. 3169466). ProQuest Dissertations & Theses

Global.(305350863). Erişim adresi (1 Aralık 2018) http://search.proquest.com/docview/305350863?accountid¼12206.

Phillips, C. R., ve Trainor, J. E. (2014). Millenial students and the flipped classroom. *ASBBS Proceedings*, *21*(1), 519-530.

Piaget, J. (1968). *On the development of memory and identity* (2. Baskı). Clark University Press.

Picciano, A. G. (2002). *Educational leadership and planning for technology*. Prentice Hall, Inc., A Pearson Education Company, One Lake Street, Upper Saddle River, NJ, 07458.

Ping, R.A. (2009). How does one remedy a 'not Positive Definite' message? Erişim adresi (12 Mayıs 2018) http://home.att.net/~rpingjr/NotPD.doc

Pink, D. (2010). Think Tank: Flip-thinking- the new buzz word sweeping the US. The Telegraph.

Pintrich, P. R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. *New Directions for Institutional Research*, (57), 65-79.

Pintrich, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (33), 71-86.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, *6*, 117-160.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* içinde(s. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667.

Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. (1990). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA* (Vol. 128).

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, Research, and Practice,* 153-197.

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., García, T. ve McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801-813.

Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business, 90*(3), 126-138.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.

Puntambekar, S. ve Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist, 40*(1), 1-12.

Qin, Z., Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research, 65*(2), 129-143.

Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. Y. ve Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(3), 207-229.

Reinhold, S. (2006). WikiTrails: Augmenting Wiki Structure for Collaborative, Interdisciplinary Learning. In *Proceeding WikiSym '06 Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis*; ACM: New York, NY, USA.

Riley, K. D. (2007). An examination of time use patterns influence on academic achievement among African American and Hispanic male high school student athletes (Order No. 3256940). ProQuest Dissertations and Theses Global. (304743256). Erişim adresi (14 Temmuz 2018) http://search.proquest.com/docview/304743256?accountid¼12206.

Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences, 105*(2), 44-49.

Rudman, N. P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education,91,* 12-29.

Russell, W. B. ve Waters, S. (2016). Elementary Social Studies: A Survey Of What 3rd, 4th and 5th Grade Students' Like and Dislike About Social Studies Instruction. *History Education Research Journal, 14*(1), 155-162.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68.

Sabah Gazetesi (2016). Öğrencilere ev ödevi verenlere soruşturma. Erişim adresi: http://www.sabah.com.tr

Safran, M. (2008), Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay, A. Öcal, (Ed) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 1-18) Ankara: Pegem Akademi.

Sampson, D. ve Karagiannidis, C. (2002). Personalised learning: Educational, technological and standardisation perspective. *Interactive educational multimedia: IEM, (4),* 24-39.

Sarawagi N (2013). Flipping an introductory programming course: yes you can! Tutorial Presentation, CCSC: Northeastern Conference.

Sargent, L. D. ve Sue-Chan, C. (2001). Does diversity affect group efficacy? The intervening role of cohesion and task interdependence. *Small Group Research, 32*(4), 426-450.

Saygılı, G. ve Kocabaş, A. (2009). Hayat Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisi, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 Mayıs 2009, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.

Schmuck, R. (2010). Keynote Address at the IASCE Conference. Brisbane, Australia.

Schmuck, R. ve Schmuck, P. (2001). *Group Processes in the Classroom*. Boston: McGrawHill.

Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal, 33*(2), 359-382.

Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 116-119.

Schunk, D. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) 2. Basım, Nobel.

Schunk, D. H., Meece, J. R., ve Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.

Sergis, S., Sampson, D. G. ve Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior, 78*, 368-378.

Senko, C., Hulleman, C. S. ve Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26-47.

Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13, 43*(1), 83-94.

Sharan, Y. ve Shachar, C. (1988). *Language and Learning in the Cooperative Classroom.* New York: Springer-Verlag.

Sharan, Y. ve Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership, 47*(4), 17-21.

Sharan, Y. ve Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Sharan, S., Sharan, Y. ve Tan, I. (2013). The Group Investigation Approach to Cooperative Learning. C. Chinn, C. Hmelo-Silver, A. O'Donnell ve C. Chan (Ed.), *The International Handbook of Collaborative Learning* içinde (s. 351–369). London: Taylor and Francis.

Shumaker, H. (2016). Why parents should not make kids do homework. Erişim adresi (30 Mart 2018) http://time.com/4250968/why-parents-should-not-make-kids-do homework/?xid= tcoshare.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94*(3), 429.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*(3), 293-336.

Slavin, R. E. (1994). *Using Student Team Learning.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Slavin, R. E. (2010). Cooperative Learning. E. Baker, P. Peterson ve B. McGaw (Ed.) *International Encyclopedia of Education* içinde, (s. 161–178). Oxford: Elsevier.

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 358-374). Routledge.

Slavin, R. E. (2013). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner (Ed.) *Handbook of Psychology* içinde, (s. 199–212). Hoboken, NJ: Wiley.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13, 43*(1), 5-14.

Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Spector, B. S. ve Leard, C. (2017, May). Community Engagement Model for Course and Program Development. *In Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017)* (s. 23).

Sporer, N., Brunstein, J. C. ve Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*(3), 272-286.

Springen, K. (2013). Flipping the classroom: A revolutionary approach to learning presents some pros and cons. *School Library Journal,* 59(4), 23.

Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. ERIC Digest.

Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning.* Innosight Institute.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

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* (Yayımlanmamış doktora tezi), The Ohio State University, Columbus.

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171–193.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6), 49-74.

Swezey, R. W., Meltzer, A. L. ve Salas, E. (1994). Some issues involved in motivating teams. H. F. O'neil ve M. Drillings (Ed.), *Motivation: Theory and Research* içinde. Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.

Şahin, S. ve Şahin, Z. (2016). Ters-düz sınıflar (Flipped Classroom) ve Yeni nesil eğitim dijital öğrenci koçluğu. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 5*(4).

Şentürk, M. (2016). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research, 4*(8), 205-221.

Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması (*Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Thai, N. T. T., De Wever, B. ve Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education, 107*, 113-126.

Thelen, H. (1981). *The classroom society.* London: Croom Helm.

Thurston, A., Tymms, P., Merrell, C. ve Conlin, N. (2012). Improving achievement across a whole district with peer tutoring. *Better: Evidence-based Education, 4*(2), 18-19.

Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (6)*2, 20-29.

Trucano, M. (2005). Knowledge Maps: ICT in Education. Washington, DC: InfoDev/WorldBank. Erişim adresi (22 Ağustos 2018) http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next, 12*(1), 82-84.

Tudge, J. ve Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. *Educational Psychology: A Century of Contributions*, 207-228.

Tudge, J. R. ve Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development, 36*(2), 61-81.

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).

Türk Dil Kurumu (2019). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim adresi (2 Şubat 2019) http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ca1feb5474238.23096373.

Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 33-39.

Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri (*Yayımlanmammış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Rosário, P. ve Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement in elementary school students. *The Spanish Journal of Psychology, 18.*

Valsiner, J. (1988). *Child development within culturally structured environments* (3. Cilt). Ablex Publishing Corporation.

Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., Opdenakker, M. C., ve Onghena, P. (2002). A new study on educational effectiveness in secondary schools in Flanders: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, *13*(4), 383-397.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W. H., Segers, M. ve Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, *37*(5), 490-521.

Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology, 74*(1), 37-70.

van Vliet, E. A., Winnips, J. C. ve Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist. *CBE-Life Sciences Education, 14*(3), 1–10.

Vianna, E. ve Stetsenko, A. (2006). Embracing history through transforming it: Contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology, 16*(1), 81-108.

Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*(3), 179-201.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S., (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Springer Science & Business Media.

Walvoord, B. E. ve Anderson, V. J. (2011). *Effective grading: A tool for learning and assessment in college.* John Wiley & Sons.

Wang, Y. H. (2016). Could a mobile-assisted learning system support flipped classrooms for classical Chinese learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, *32*(5), 391-415.

Webb, N. M. (2008). Learning in Small Groups. T. L. Good (Ed.) *In 21st Century Education: A Reference Handbook* içinde (s. 203-211). Los Angeles, CA: Sage.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81.

Wigfield, A., Muenks, K. ve Rosenzweig, E. Q. (2015). Children's achievement motivation in school. *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*, 9-20.

Wigfield, A., Tonks, S. ve Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. *Handbook of motivation at school* içinde (s. 69-90). Routledge.

Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, N. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler öğretiminde başarılı zeka kuramına dayalı etkinliklerin düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yurdakul-Kabakçı, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagoji eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 397-408.

Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education, 126*, 75-88.

Zainuddin, Z. ve Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3).

Zhang, L. (2018). English flipped classroom teaching model based on cooperative learning. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 18*(6), 3652-3661.

Zhu, G., Thompson, C., Suarez, M. ve Peng, Z. (2019). A meta-analysis on the effect of flipped instruction on K-12 students' academic achievement. *American Educational Research Association Annual Meeting*. Toronto, Canada, April 5-9, 2019.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., ve Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' development of personal agency.* Self-efficacy beliefs of adolescents, 307-337.

Zupon, K. (2017). Flipped Classrooms and Student Achievement, *Culminating Projects in Information Media, 13*.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Deniz Gökçe Erbil		
E-postası/Web Sayfası	denizgokceerbil@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	İlköğretim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	2012
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Anabilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Programı	2014
YL Tez Başlığı	İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ayfer Kocabaş		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Kocabaş, A. ve Erbil, D. G. (2013). Müzik Öğretimi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanılması ve Yaratıcılık Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri *International Symposium On Changes And New Trends In Education* (S. 186). Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yoluyla İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *5*(9).* Erbil, D. G. ve Kocabas, A. (2016). The Flipped Classroom Based On Cooperative Learning Method in Elementary Schools: Possibilities and A Model Proposal. *Mobilities, Transitions, Transformations: Intercultural Education at the Crossroads Conference, Budapest, Hungary*. Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: Demokratik tutum ölçeği. *Kastamonu Education Journal*, *25*(1).* Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2018). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(1), 81-93.* Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Ilkogretim Online*, *18*(1).*			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. İZİN BELGELERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.19618992 18/10/2018
Konu :Deniz Gökçe ERBİL'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b)Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25/09/2018 tarihli ve 2032 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Deniz Gökçe ERBİL'in "Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesine bağlı Tuğsavul İlkokulu'nda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okulda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları (18 sayfa)

OLUR
18/10/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 88c4-76ff-3470-9687-d971 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.24192255
Konu : Anket İzni

14/12/2018

VALİLİK MAKAMINA
KARAMAN

İlgi : a) Dokuz Eylül Üniversitesinin 22.11.2018 tarih ve 787 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2012/25 sayılı genelgeleri.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Deniz Gökçe ERBİL'in **"Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Psikososyal Değişkenler Üzerindeki Etkisi"** konulu tez ile ilgili olarak bakanlığımıza bağlı Karaman İl merkezinde yer alan Resmi Vali Ali Akan ve Abdurrahim Karakoç İlkokulu öğrencilerine yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Söz konusu proje çalışması komisyonumuzca incelenmiştir ve projenin Müdürlüğümüze bağlı Karaman İl merkezinde yer alan Vali Ali Akan ve Abdurrahim Karakoç İlkokulu öğrencilerine tez uygulaması yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Tez ile ilgili okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde isteğe bağlı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi yazı (1 Sayfa)

OLUR
<...>

Hacı İbrahim TÜRKOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevzipaşa Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Strateji Birimi
Tel : (0 338) 280 70 73
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 619e-5d99-31e1-813e-9214 kodu ile teyit edilebilir.

EK.3. BELİRTKE TABLOSU

Kazanım	**Bilişsel Süreç Boyutu** **Bilgi Boyutu**																							
	Hatırlama				Anlama				Uygulama				Çözümleme				Değerlendirme				Yaratma			
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel
SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur														X										
SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.		X																						

SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.	X																							
SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.										X														
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir.						X																		
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından						X																		

günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.																							
SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar						X																	
SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.															X								
SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.											X												
SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal	X																						

ve beşerî unsurları ayırt eder.																								
SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.											X													
SB.4.3.5. Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.														X										
SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.											X													
SB.4.4.1. Çevresindeki		X																						

teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.																									

Duyuşsal Alan Kazanımları

SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	3. Değer verme basamağı
SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	4. Örgütleme basamağı

EK.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1. I. Okul numarası

II. T.C. kimlik numarası

III. Doğum yeri

IV. Doğum tarihi

Nüfus cüzdanımıza baktığımızda yukarıdaki bilgilerden hangisi veya hangilerine <u>ulaşamayız?</u>

A) Yalnız III

B) Yalnız I

C) I ve IV

D) I ve III

2. Adım Demir Erbil. İzmir'de doğdum. 22.08. 2008'de doğdum. Annemin adı Aydan, babamın adı da Ali'dir.

Buna göre Demir nüfus cüzdanının ön yüzündeki, TC kimlik no, soyadı, adı, baba adı, anne adı, doğum yeri, doğum tarihi bilgilerinden kaçı hakkında bilgi vermiştir?

A) 7 B) 6 C) 5 D) 4

3.

Yukarıdaki resimde anne baba ve çocuklardan oluşan bir aile görülmektedir. Buna göre ailedeki bireylerin nüfus cüzdanındaki bilgilerden hangisi her biri için aynı olur?

A) Doğum tarihleri

B) T.C kimlik numaraları

C) Anne adları

D) Soyadları

4.Ayşe ilkokul 4. Sınıf öğrencisidir. Ayşe'nin yaşamındaki bazı olaylar aşağıda verilmiştir. Verilen olaylar kronolojik sıralandığında hangisi en başta yer alır?

A) Yürümeye başlaması

B) Doğumu

C) Anne ve babasının evliliği

D) İlkokul 1. Sınıf karnesini alması

5. Benim adım Arda.

I. Şu anda 4/C sınıfına gidiyorum.

II. 24.09.2012'te kardeşim dünyaya geldi.

III. 14.05.2008 doğum tarihimdir.

IV. 2013'de anaokuluna gittim.

Arda'nın hayatına ilişkin yukarıdaki gelişmelerin kronolojik sıralaması aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) I-II-III-IV

B) III-II-IV-I

C) I-III-II-IV

D) III-IV-II-I

6.Aşağıda Zeren'in hayatı ile ilgili olaylar sıralanırken bir hata yapılmıştır.

I. 4. Sınıf mezuniyet kutlamasına katılacağım.

II. 6 aylıkken diş çıkardım.

III. 6 yaşındayken kardeşim doğdu.

IV. Bursa'da dünyaya geldim.

Olayların kronolojik olarak sıralanması için kaç numaralı cümleler yer değiştirmelidir?

A) I-II

B) I-IV

C) II-IV

D) II-III

7.Aşağıdaki tabloda 4/A sınıfı öğrencilerinin 5. Sınıf için seçtikleri seçmeli ders bilgileri verilmiştir.

Ders Adı	Öğrenci Sayısı
Drama	7
Görsel Sanatlar	6
Spor ve Fiziki Etkinlikler	4

Öğrencilerin farklı dersleri seçmesi aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?

A) Yaş

B) Dersin öğretmeni

C) Dersin günü

D) İlgi

8. Merhaba ben Pınar. Esmer, kahverengi gözlü ve uzun boyluyum. Resim yapmayı ve müzik dinlemeyi çok severim. Arkadaşlarım benim sevecen olduğumu düşünür.

Buna göre Pınar,

I. İlgi alanların

II. Fiziksel özelliği

III. Duygusal özelliği

İfadelerinden hangileri hakkında bilgi vermiştir?

A) I ve II

B) II ve III

C) I, II ve III

D) Yalnız I

9.

Tiyatroya gitmek	Gitar çalmak
Hoşgörülü olmak	Kitap okumak

Yukarıda verilenlerden kaçı ilgi alanı ile ilgilidir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

10. Elif, Gizem, Umut ve Deniz birlikte oyun oynamak istemektedirler. Ancak Umut ve Deniz basketbol, Elif ve Gizem saklambaç oynamak istemektedir. Yaptıkları oylamadan sonra bir süre basketbol oynadıktan sonra saklambaç oynamaya karar verirler.

Buna göre;

I. İsteklerde ısrarcı olunmalıdır.

II. Farklı duygu ve düşüncelere saygı ile yaklaşılmalıdır.

III. Duygu, düşünce ve ilgi alanlarımız farklı olabilir.

sonuçlarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I

B) II ve III

C) Yalnız III

D) I ve II

11. Hande: *Arkadaşım birlikte zaman geçirdiğimizde resim yapmayı ister. Ben de bilgisayar oyunu oynamayı severim. Arkadaşım bize geldiğinde resim yapmak isterse onu yalnız bırakıp bilgisayar oyunu oynarım.*

Ahmet: *Okulda arkadaşlarımla futbol oynamayı seviyorum. Futbol oynarken Ali ile aynı takımda olmak istemem. Çünkü Ali'nin sağ ayağında bir sorun var ve gol atamıyor.*

Buket: *Sınavdan yüksek not aldığımda sıra arkadaşım düşük not aldıysa ve üzgünse onunla konuşmadan diğer arkadaşlarımla sevincimi paylaşırım.*

Özgür: *Sınıfta grup çalışması yapılırken grup arkadaşlarımın çalışmamızla ilgili önerilerini dikkate alır, kendi fikirlerimde ısrarcı olmam.*

Yukarıdaki kişilerin ifadelerinden hangisi, farklılıklara saygı duyan bir kişinin davranışına örnek olabilir?

A) Hande B) Ahmet C) Buket D) Özgür

12. Berk: *Gün içinde duygularımız değişebilir.*

Gözde: *Farklı olaylar karşısında herkes aynı tepkiyi verir.*

Anıl: *Mutlu ve huzurlu bir yaşam için farklı düşüncelere karşı çıkılmalıdır.*

Berk, Gözde ve Anıl'ın yukarıdaki ifadelerinden hangisi veya hangileri doğrudur?

A) Yalnız Berk

B) Berk ve Gözde

C) Berk, Gözde ve Anıl

D) Gözde ve Anıl

13. Ahmet çocukluğunda geçirdiği bir kaza sebebiyle ayaklarını kullanamamaktadır. Tekerlekli sandalye ile günlük hayatına devam etmektedir. Fakat yeni başladığı okulunda sınıfına ulaşmakta güçlük çekmektedir.

Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız resmi kurumlardan talebiniz ne olurdu?

A) Okula daha büyük bir oyun alanı yapılması

B) Okul girişinin tekerlekli sandalye ile çıkılabilecek hale getirilmesi

C) Ders kitaplarının daha büyük harflerle yazılması

D) Her öğrenciye bir adet tekerlekli sandalye alınması

14.*I. Onunla birlikte oynamak*

II. Dilimizi tam olarak bilmediği için onun yaptığı hatalar ile dalga geçmek

III. Okuldaki diğer Suriyeli öğrencilerle vakit geçirmesini istemek

Esma Suriye'den savaş sebebiyle ülkemize gelmiş bir kız öğrencidir. Fakat sınıfındaki arkadaşları onunla oyun oynamak istememektedirler.

Esma'nın sınıf arkadaşlarının yerinde olsaydınız, aşağıdakilerden hangisini yapmanız daha uygun olurdu?

A) Yalnız I

B) I ve II

C) Yalnız III

D) I, II ve III

15. Ayşe: Bizim sınıfımızda iki öğretmenimiz var. Biri bizim sınıf öğretmenimiz ve sürekli bizimle birlikte. Diğeri ise tüm ders boyunca sadece Ali ile ilgileniyor.

Sizce bu durumun sebebi ne olabilir?

A) Ali'nin çok başarılı bir öğrenci olması

B) Öğretmenlerin Ali'yi daha çok sevmesi

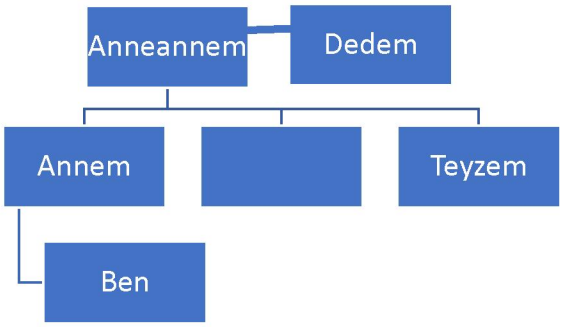
C) Ali'nin özel gereksinimlerinden dolayı sadece onunla ilgilenmesi gereken bir öğretmene ihtiyaç duyması

D) Ali'nin diğer arkadaşlarını rahatsız etmesi

17.Burçak aile soyağacını oluştururken aşağıdakilerden hangi kişiyle görüşürse daha kapsamlı bilgi edinir?

A) Anne B) Enişte C) Hala D) Babaanne

18.



Yukarıdaki soyağacına göre boş bırakılan yere hangi akrabanın yazılması uygun olur?

A) Amcam B) Dayım C) Halam D) Babam

19.Aşağıdakilerden hangisi milli kültürümüzü yansıtmaz?

A) Zeybek B) Horon C) Tango D) Atabarı

20. I. Baklava

II. Döner

III. Pizza

IV. Hamburger

Yukarıdakilerden hangileri Türk mutfak kültürü ile beslenme alışkanlığı

olan bir ailenin yediği besinlerden değildir?

A) I ve II

B) I, II ve III

C) III ve IV

D) II, III ve IV

21.Aşağıdakilerden hangisi milli kültürümüzü yansıtan ögelerimizden biridir?

A) Askere giden gençlerin davul zurna ile uğurlanması

B) Hafta sonları alışveriş merkezlerine gidilmesi

C) Toplum içerisinde telefonla konuşmak

D) Evde misafir varken odada bilgisayar oynamak

22.

Tenis: ☻ Cirit: ☼ Okçuluk: ◊

Basketbol: Δ Futbol: 💙 Güreş: ☾

Ata sporlarımızın tamamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir.

A) ☻☼◊

B) : Δ☼☾

C) ◊☾💙

D) ☼◊☾

23. Misket Beştaş Yakantop Minecraft Pokemon

Yukarıdaki oyunlardan kaç tanesi hem geçmişte hem de bugün oynanmaktadır?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

24. Çocukların oyuncak olarak kullandığı, genellikle kemik, cam veya demirden yapılan küçük, sert, küre biçimindeki toplara …….. denir.

Yukarıdaki boşluğa hangi kelimenin yazılması uygun olur?

A) Futbol topu

B) Balon

C) Misket

D) Daire

25.Aşağıdakilerden hangisi Milli Mücadele döneminde önemli rol oynamış kadın kahramanlarımızdan biri <u>değildir</u>?

A) Kara Fatma

B) Binbaşı Ayşe

C) Halide Edip Adıvar

D) Sabiha Gökçen

26. I. TBMM tarafından doğu cephesi komutanı olarak atanmıştır.

II. Doğu Anadolu bölgesini Ermenilerden kurtarmıştır.

Yukarıdaki başarılara ulaşmış kahramanımız kimdir?

A) Kazım Karabekir B) Sütçü İmam C) Şahin Bey D) Fevzi Paşa

27. "Düşmanın yurttan atılabilmesi için önce milletin birlik ve beraberlik içinde hareket etmesini sağlamak gerekiyordu. Mustafa Kemal ve arkadaşları…."

Yukarıdaki cümlenin tamamlanması için aşağıdaki olayların doğru sıralaması ne olur?

I. Erzurum kongresini topladı.

II. Sivas kongresini yaptılar.

III. Havza ve Amasya genelgelerini yayınlandılar.

IV. TBMM'yi açtılar.

A) III II I IV

B) IV I II III

C) III IV II I

D) III I II IV

28.

Yukardaki krokiye göre bankanın kuzeyinde aşağıdakilerden hangisi yer almaktadır?

A) Cami B) Hastane C) Bakkal D) Kale apt.

29. Emre: Derste boş bir kağıda kalemimle okulumun nerede olduğunu kabataslak çizdim. Okuluma giden yolları, evime göre konumunu bu çizimimde gösterdim.

Emre, okulunun nerede olduğunu tarif etmek için aşağıdaki yöntemlerden hangisini kullanmıştır?

A) Pusula B) Grafik C) Harita D) Kroki

30.Aşağıdakilerden hangisinin krokisini çizmek diğerlerine göre daha kolaydır?

A) Okul B) Ev C) Sokak D) Cadde

31. Güneş Pusula "Kutup Yıldızı" Ay Yosun "Karınca Yuvaları" Ağaç

Yukarıdakilerden kaç tanesi bize konumumuzu bulmada yardımcı olur?

A) 4 B) 5 C) 6 D) 7

32.Aşağıdaki çocuk, kardeşinin ilaçlarını almak için eczaneye gitmek istiyor. Yönleri sırasıyla kullanarak ona eczaneye gidiş ve eve dönüş yolunu tarif ediniz.

A) Kuzey, Doğu, Batı

B) Güney, Batı, Kuzey

C) Kuzey, Batı, Kuzey

D) Güney, Doğu, Güney

33. Ayşe: *Bir yerin başka bir yere göre konumudur.*

Fatma: *Ağaçların ve kayaların yosunlu kısımlarının gösterdiği yöndür.*

Ayşe ve Fatma'nın ifadelerinin doğru cevapları sırasıyla hangi seçenekte verilmiştir?

A) Yer – Güney B) Yer – Kuzey C) Yön-Güney D) Yön – Kuzey

34. I. Köprü

II. Baraj

III. Su

IV. Toprak

Yukarıdakilerden hangileri beşeri unsurlardandır?

A) I ve II

B) II ve III

C) I, II ve III

D) II, III ve IV

35. Etrafımızı incelediğimizde, beşeri unsurların doğal unsurlara göre daha fazla olduğunu görürüz.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sebeplerinden biri değildir?

A) Sanayi ve teknolojik ürünlerin artması

B) Tüketim ve ihtiyaçların sürekli artış göstermesi

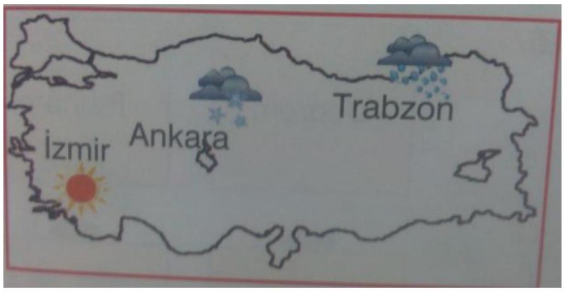
C) Doğal kaynakların yok edilmesi

D) Yağmur, kar gibi doğa olaylarının yaşanması

36. Aşağıdakilerden hangisi doğal unsur kavramı ile ilişkilendirilemez?

A) İztuzu Plajı B) Kent Ormanı C) Ege Denizi D) Yavuz Sultan Selim Köprüsü

37.



Yukarıdaki haritaya göre,

I. Ankara kar yağışlıdır.

II. Trabzon parçalı bulutludur.

III. İzmir'de hava sıcaklığı 0 derecenin altındadır.

Bu ifadelerden hangileri söylenebilir?

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

38.

İzmir	1 Mayıs	2 Mayıs	3 Mayıs	4 Mayıs	5 Mayıs
Sıcaklık	20° C	22° C	18° C	19° C	20° C

İzmir şehrinin 5 günlük hava sıcaklığı yukarıda verilmiştir. Bu bilgilere göre, İzmir şehrinin hava sıcaklığı grafiği aşağıdakilerden hangisidir?

A)

B)

C)

D)

39. Kar Yağışlı, Güneşli, Parçalı Bulutlu, Sağanak Yağışlı, Yıldızlı

Yukarıdakilerden kaç tanesi hava durumu ile ilgilidir?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

40.

Yukarıda Edirne ilinin haritası verilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A) Yunanistan ülkesi ile sınırı vardır.

B) Tekirdağ ili ile sınırı vardır.

C) Bulgaristan ülkesi ile sınırı vardır.

D) İstanbul ile sınırı vardır.

41. I. Dağ

II. Ova

III. Vadi

IV. Göl

Fiziki haritalarda yukarıdakilerden hangilerini görebiliriz?

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

42. Aşağıdaki doğal unsurlardan hangisi ülkemizde bulunmaz?

A) Göl B) Ova C) Yayla D) Okyanus

43. I. Telaşlanmamalı ve balkon ya da asansörlerden uzakta durmalıyız.

II. Başımızı kollarımızla koruyarak, sağlam eşyaların yanında çömelmeliyiz.

III. Devrilebilecek eşyaları duvara sabitlemeliyiz.

Yukarıdakilerden hangilerini deprem esnasında yapmalıyız?

A) I ve II B) I ve III C) Yalnız II

D) I, II ve III

44. **Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesinde yapmamız gerekenlerden <u>değildir</u>?**

A) Binamızın depreme dayanıklılığının kontrol edilip edilmediğini öğrenmeliyiz.

B) Aile bireyleri ile deprem sırasında nasıl davranacağınızı konuşunuz.

C) Yere yatma, başını koruma ve bir şeye tutunmayı öğreniniz.

D) Sağlam bir masa, sıra, mobilya yanına çömelerek başınızı koruyunuz.

45. Hava olayları doğal afetlere sebep olabilir. Örneğin, sonbahar mevsiminde yağışlar artarak …… sebep olabilir. Ayrıca kış mevsiminde aşırı kar yağışı …… Oluşumuna sebep olabilir.

Yukarıdaki noktalı yerlere sırasıyla hangi doğal afetlerin gelmesi uygun olur?

A) Yangın, Erozyon

B) Erozyon, Çığ

C) Heyelan, Sel

D) Sel, Çığ

46. Telsiz, Telefon, Bilgisayar, Çamaşır Makinesi, Telgraf, Mikroskop

Yukarıdakilerden kaç tanesi iletişim araçlarındandır?

A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

47. **Aşağıdaki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırdığımızda hangisi dışarıda kalır?**

A) Çamaşır makinesi B) Ütü C) Bulaşık Makinesi D) Telefon

48. Stetoskop ---→ Sağlık

Projeksiyon --→ İletişim

Telefon ----→ Eğitim

Tren --→ Ulaşım

Yukarıdakilerden hangi ürünlerin yeri değiştirilirse doğru bir eşleşme olmuş olur?

A) Stetoskop ve Telefon

B) Tren ve Telefon

C) Projeksiyon ve Telefon

D)Stetoskop ve Tren

EK 5. MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda sizlerin bazı konularda düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Amacımız sadece sizin bir konu hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu formda verdiğiniz yanıtlar not olarak değerlendirilmeyecektir. Hiçbir madde doğru ya da yanlış değildir.

Eğer cümle size tamamen uygunsa ya da sürekli bu şekilde davranıyorsanız "KESİNLİKLE KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygunsa ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranıyorsanız "KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygun değilse ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranmıyorsanız "KATILMIYORUM"

Eğe cümle size hiç uygun değilse ve hiçbir zaman bu şekilde davranmıyorsanız "KESİNLİKLE KATILMIYORUM" seçeneğini işaretlemelisiniz.

Her cümleyi teker teker okuyarak, hiçbir maddeyi atlamadan cevaplayınız. Her soruya yalnızca bir adet yanıt veriniz, tek bir seçeneği işaretleyiniz. **Vereceğiniz cevaplar, yaptığımız araştırmada bize çok önemli faydalar sağlayacaktır. Şimdiden teşekkür ederiz.**

1 Kesinlikle Katılmıyorum — 2 Katılmıyorum — 3 Katılıyorum — 4 Kesinlikle Katılıyorum

1	Buna benzer bir derste, yeni şeyler öğrenebilmek için, gerçekten beni zorlayan konular üzerinde çalışmak isterim	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
2	Buna benzer bir derste, öğrenmesi zor olsa bile ilgimi çeken konular üzerinde çalışmak isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
3	İyi bir not alamayacak olsam bile, eğer bu derste seçme imkanım olsaydı, bir şeyler öğrenebileceğim ödevleri seçerdim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
4	Bu derste yüksek not almak beni en çok mutlu eden durumdur.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
5	Bu derste, yüksek not alarak, karne notumu en iyi hale getirmek, benim için en önemli durumdur.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
6	Eğer yapabilirsem, bu derste diğer tüm öğrencilerden daha yüksek not almayı isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
7	Bu derste başarılı olmayı, aileme, arkadaşlarıma ve öğretmenime yeteneğimi göstermek için isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
8	Bu derste öğrendiklerimi, diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
9	Bu derste, ders içeriğini öğrenmek benim için önemlidir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

10	Dersin içeriği benim ilgimi çekmektedir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
11	Bu derste işlediğimiz konuların yararlı olduğunu düşünüyorum..	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
12	Bu dersin konularını seviyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
13	Bu dersin konularını anlamak benim için çok önemlidir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
14	Doğru bir şekilde çalışırsam, bu dersin konularını öğrenebilirim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
15	Bu dersin konularını anlayamıyorsam bu benim hatamdır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
16	Çok çaba gösterirsem, bu dersin konularını öğrenebilirim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
17	Bu dersin konularını anlamadıysam, yeterince çaba göstermediğim içindir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
18	Bu derste mükemmel not alacağıma inanıyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
19	Bu dersteki en zor konuyu bile öğrenebilirim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
20	Bu dersteki temel kavramları anlayacağıma inanıyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
21	Bu dersteki en zor kavramı bile anlayacağımdan eminim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
22	Bu dersin ödev ve sınavlarında en iyi şekilde performans göstereceğimden eminim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
23	Ders içinde iyi bir öğrenci olmayı umuyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
24	Bu dersteki konuların uzmanı olacağımdan eminim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
25	Dersin zorluğu, öğretmen ve benim becerilerimi düşündüğümde derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

EK 6. BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda sizlerin bazı konularda düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Amacımız sadece sizin bir konu hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu formda verdiğiniz yanıtlar not olarak değerlendirilmeyecektir. Hiçbir madde doğru ya da yanlış değildir.

Eğer cümle size tamamen uygunsa ya da sürekli bu şekilde davranıyorsanız "KESİNLİKLE KATILIYORUM"
Eğer cümle size uygunsa ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranıyorsanız "KATILIYORUM"
Eğer cümle size uygun değilse ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranmıyorsanız "KATILMIYORUM"

Eğe cümle size hiç uygun değilse ve hiçbir zaman bu şekilde davranmıyorsanız "KESİNLİKLE KATILMIYORUM" seçeneğini işaretlemelisiniz.
Her cümleyi teker teker okuyarak, hiçbir maddeyi atlamadan cevaplayınız. Her soruya yalnızca bir adet yanıt veriniz, tek bir seçeneği işaretleyiniz. **Vereceğiniz cevaplar, yaptığımız araştırmada bize çok önemli faydalar sağlayacaktır. Şimdiden teşekkür ederiz.**

1	Kendimi grubuma ait hissederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
2	Grubumu severim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
3	Grup arkadaşlarımı benimle birlikte çalışmaları için davet ederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
4	Grup arkadaşlarımla sık sık bir araya gelirim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
5	Grup arkadaşlarımla teneffüste vakit geçirmekten hoşlanırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum

6	Yaz tatilinde grup arkadaşlarımla görüşmeye devam etmek isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
7	Ders dışında da grup arkadaşlarımla birlikte hareket ederiz.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
8	Grup üyelerinin çalışma düzeylerinden mutluyum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
9	Grubum, kişisel başarımı artırmak için fırsatlar sunar.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
10	Grubumda, tüm üyeler aynı başarma inancına sahiptir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
11	Grup olarak bir arada çalışma yollarımızı severim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
12	Grubumuz birlikte hareket eder.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
13	Grubum, bana becerilerimi geliştirmem için fırsatlar sunar.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
14	Grubumuz birlikte çalışırken iyi anlaşır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
15	Grup üyelerimiz birbirini başarı için cesaretlendirir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Ne Katılıyorum ne katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum

EK 7. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEDE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda sizlerin bazı konularda düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Amacımız sadece sizin bir konu hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu formda verdiğiniz yanıtlar not olarak değerlendirilmeyecektir. Hiçbir madde doğru ya da yanlış değildir.

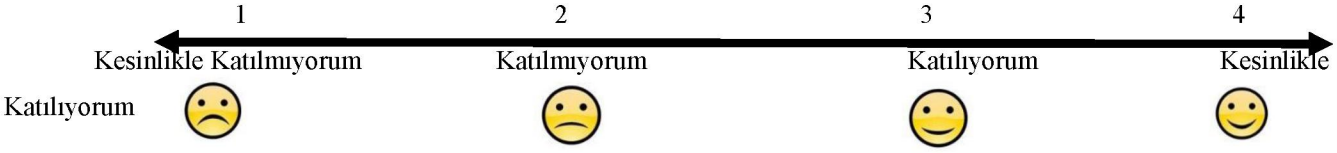
Eğer cümle size tamamen uygunsa ya da sürekli bu şekilde davranıyorsanız "KESİNLİKLE KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygunsa ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranıyorsanız "KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygun değilse ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranmıyorsanız "KATILMIYORUM"

Eğe cümle size hiç uygun değilse ve hiçbir zaman bu şekilde davranmıyorsanız "KESİNLİKLE KATILMIYORUM" seçeneğini işaretlemelisiniz.

Her cümleyi teker teker okuyarak, hiçbir maddeyi atlamadan cevaplayınız. Her soruya yalnızca bir adet yanıt veriniz, tek bir seçeneği işaretleyiniz. **Vereceğiniz cevaplar, yaptığımız araştırmada bize çok önemli faydalar sağlayacaktır. Şimdiden teşekkür ederiz.**



1	Grup arkadaşım bir konuyu öğrenmede zorluk yaşıyorsa; onu, öğrenmesi için yüreklendiririm.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
2	Daha başarılı olmam için grup arkadaşlarımın beni yüreklendirmesini isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
3	Grup içerisinde çalışmak istemeyen arkadaşımı, çalışması için ikna etmeye çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
4	Başarılı olmadığını düşünen grup arkadaşım için üzülürüm.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
5	Grup arkadaşlarımın daha başarılı olmaları için yapabileceklerim üzerine düşünürüm.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
6	Grup arkadaşlarıma anlamadıkları konuları açıklamak benim için eğlencelidir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
7	Grup arkadaşlarıma yardım etmek, grubumuzu daha başarılı hale getireceği için, benim çalışma isteğimi artırır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
8	Grup arkadaşım bir konuyu anlamadıysa, ona konuyu anlaması için yardım ederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

9	Grup arkadaşlarıma derslerde daha başarılı olmaları için yardım ederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
10	Dersteki konuyu öğrenemediğimde, grup arkadaşlarımın daha iyi öğrenmem için bana yardım etmesini isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
11	Bir konuyu grup arkadaşlarımla birlikte çalışmak, öğrenme isteğimi artırır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

EK 8. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEDE AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda sizlerin bazı konularda düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Amacımız sadece sizin bir konu hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu formda verdiğiniz yanıtlar not olarak değerlendirilmeyecektir. Hiçbir madde doğru ya da yanlış değildir.

Eğer cümle size tamamen uygunsa ya da sürekli bu şekilde davranıyorsanız "KESİNLİKLE KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygunsa ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranıyorsanız "KATILIYORUM"

Eğer cümle size uygun değilse ve bazen ya da ara sıra bu şekilde davranmıyorsanız "KATILMIYORUM"

Eğe cümle size hiç uygun değilse ve hiçbir zaman bu şekilde davranmıyorsanız "KESİNLİKLE KATILMIYORUM" seçeneğini işaretlemelisiniz.

Her cümleyi teker teker okuyarak, hiçbir maddeyi atlamadan cevaplayınız. Her soruya yalnızca bir adet yanıt veriniz, tek bir seçeneği işaretleyiniz. **Vereceğiniz cevaplar, yaptığımız araştırmada bize çok önemli faydalar sağlayacaktır. Şimdiden teşekkür ederiz.**

1	Grup arkadaşım, bana yardım edeceği konu hakkında yeterli bilgi sahibidir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
2	Grup arkadaşım bilmediğim konuyu bana öğretirken, sabırlıdır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
3	Grup arkadaşım bilmediğim konuyu bana öğretirken, güler yüzlüdür.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
4	Arkadaşlarıma bir konuyu öğretirken güler yüzlü olurum.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
5	Arkadaşlarıma bir konuyu öğretirken, daha iyi öğrendiğimi hissederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

6	Ders esnasında, arkadaşlarımın davranışlarına uyum sağlarım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
7	Çalışkan bir arkadaşımı örnek alırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
8	Derste çalışmak istemeyen bir arkadaşımı cesaretlendirmek için daha çok çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
9	Bir arkadaşımın özel bir yeteneği varsa (futbol oynamak, gitar çalmak vb.) ben de onun gibi olmak isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
10	Derslerde iyi bir öğrenci olarak diğer arkadaşlarıma örnek olmak isterim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
11	Grup arkadaşlarımın ders ya da ödevlerinde yaptıkları hataları düzeltirim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
12	Grup arkadaşlarım, ders ve ödevlerimde yaptığım hataları düzeltirler.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
13	Grup arkadaşımın beni değerlendirir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
14	Grup arkadaşımın çalışmalarıma göre bana not verir.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
15	Grup arkadaşlarıma, çalışmalarını değerlendirerek onlara not veririm.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
16	Grup arkadaşlarımın değerlendirmeleri, benim için faydalıdır.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
17	Dersle ilgili verilen ödevleri tamamlamak için grup arkadaşlarımla beraber çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

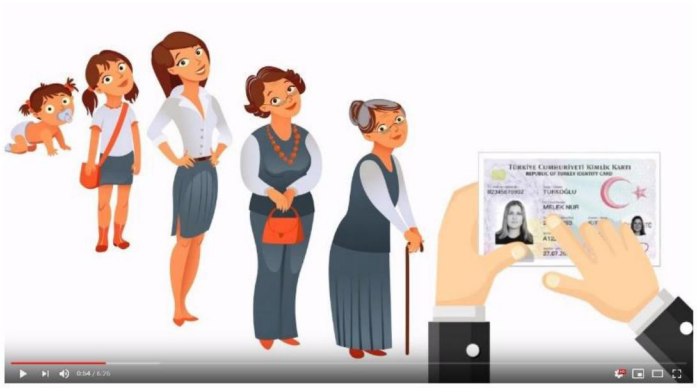
18	Grup arkadaşlarımla beraber teneffüste ya da ders dışında çalışmak için sözleşiriz.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
19	Ders esnasında verilen çalışmayı tamamlayamazsak, ders dışında (teneffüs ya da okul dışı) grup arkadaşlarımla bir araya gelerek tamamlarız.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
20	Derste, grup arkadaşımı birlikte çalışmak için ikna ederim.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
21	Bu derse çalışırken farklı kaynaklardan bilgileri (internet, başka ders kitapları, ansiklopediler vb.) bir araya getirmeye çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
22	Grup arkadaşlarımdan öğrendiklerimi, derste öğrendiklerimle birleştirmeye çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
23	Derste öğrendiklerim ile günlük hayat arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
24	Bu derste, diğer derslerde öğrendiklerim ile bağlantı kurup, kullanmaya çalışırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
25	Yeni bir konu öğrenirken, daha önce öğrendiğim konuları ya da bilgileri kullanırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
26	Bu derse çalışırken, derste öğrendiklerimin bir özetini çıkarırım.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum
27	Derste öğrendiklerimi, günlük hayatta nasıl kullanacağımı düşünürüm.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

28	Grup arkadaşlarımdan öğrendiğim yeni bilgiler, konuyu daha iyi anlamama yardımcı olur.	1Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Katılıyorum	4 Kesinlikle Katılıyorum

EK 9. GÖRÜNTÜ ÖRNEKLERİ

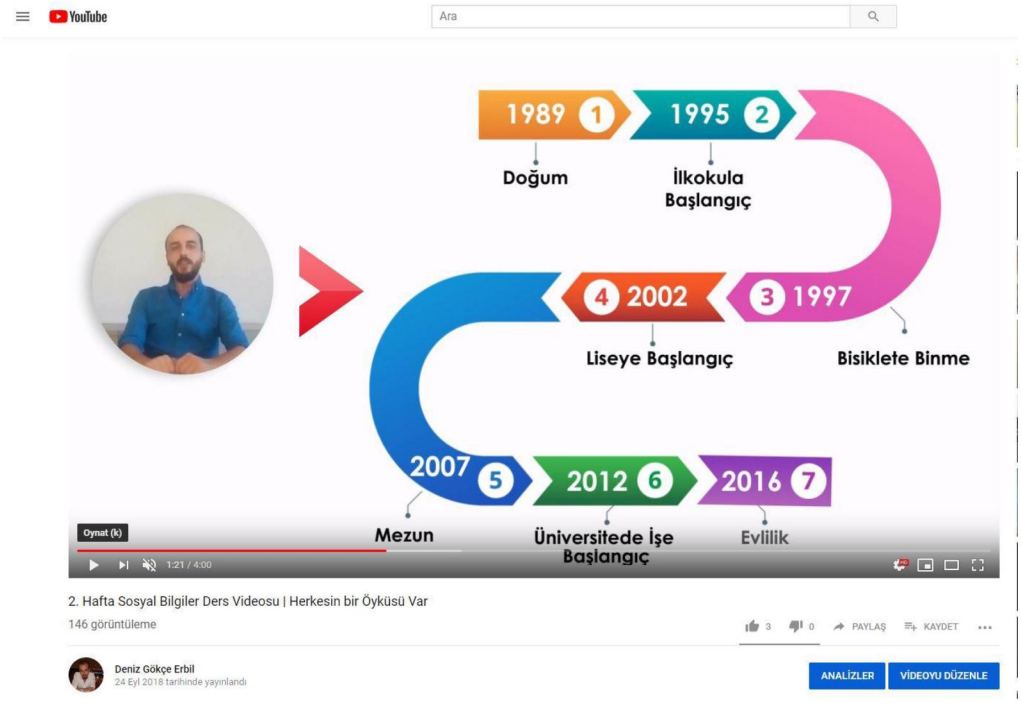
1. Hafta

Benim de Kimliğim Var



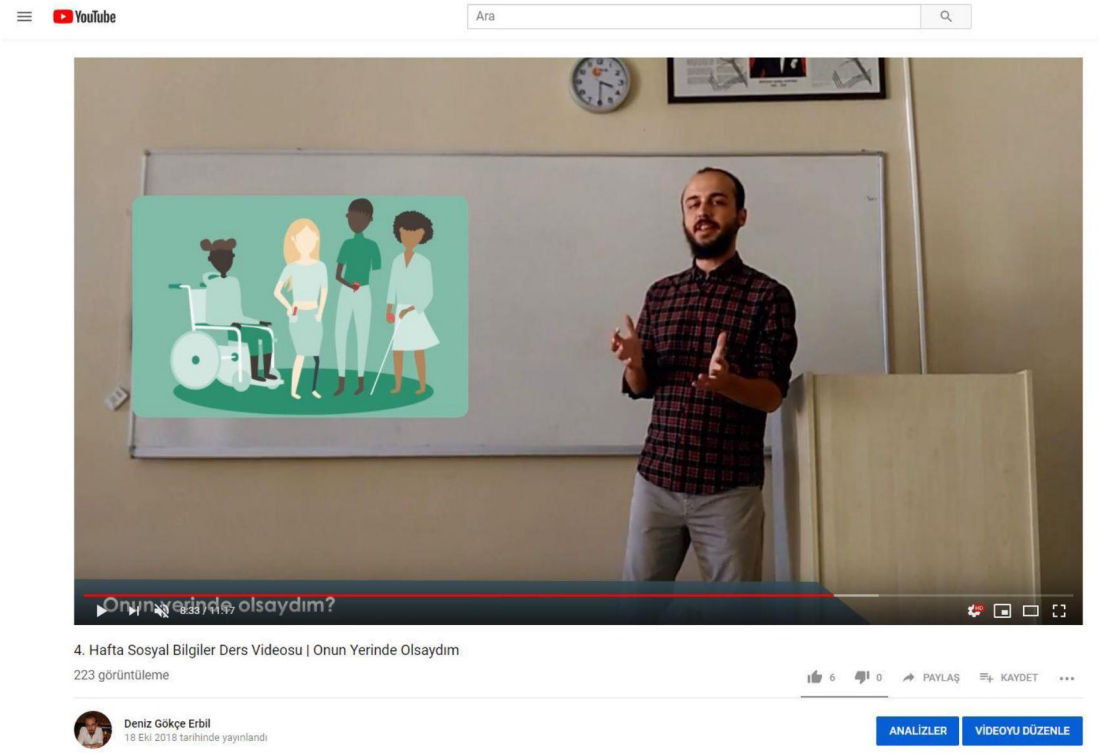
Benim de Kimliğim Var

2. Hafta

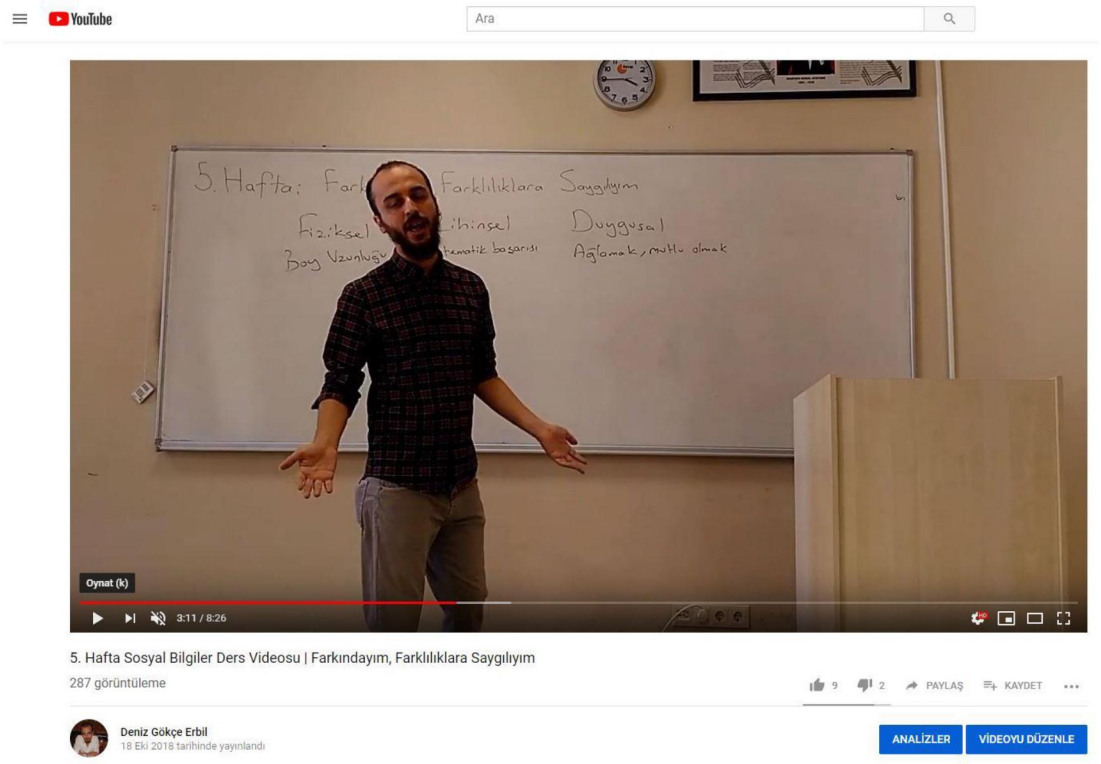


3. Hafta

4. Hafta



5. Hafta



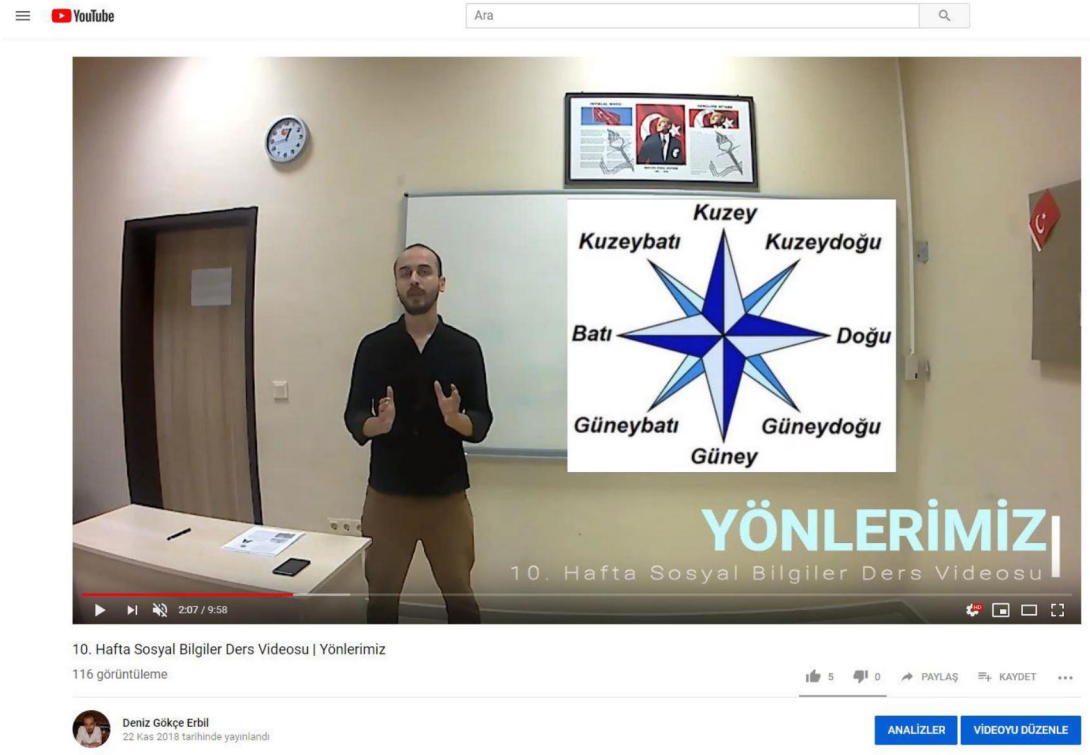
6. Hafta

7. Hafta

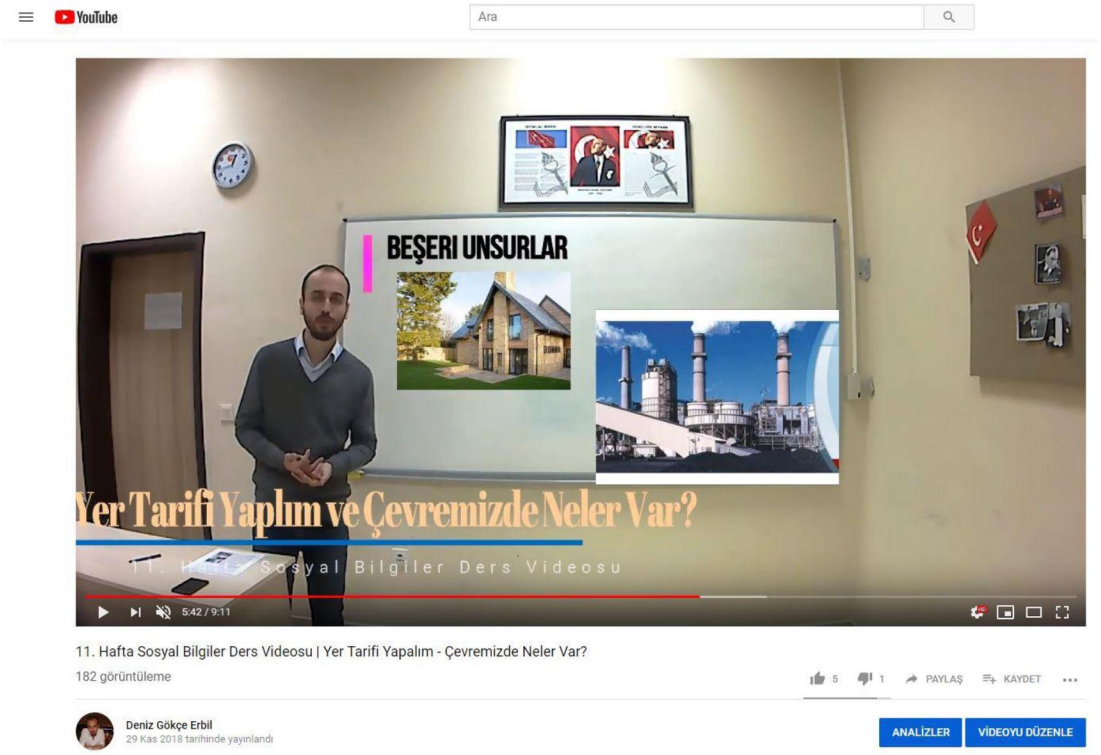
8. Hafta

9. Hafta

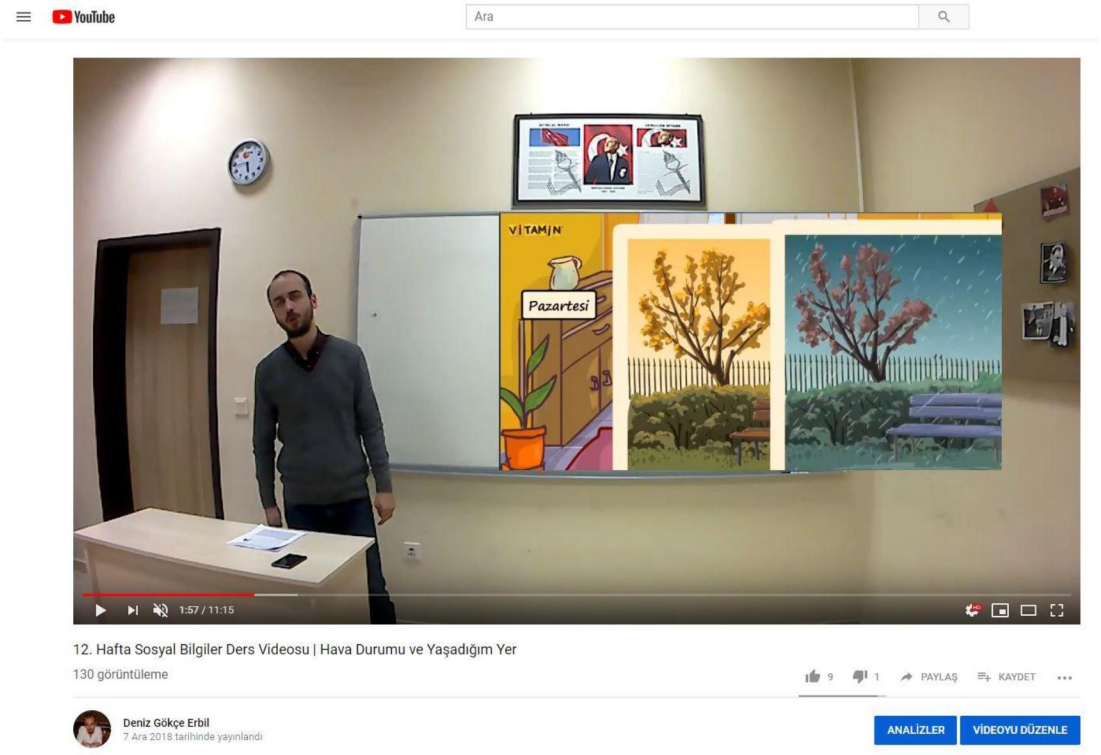
10. Hafta



11. Hafta



12. Hafta



13. Hafta

13. Hafta Sosyal Bilgiler Ders Videosu | Doğal Afetlere Hazır Olalım

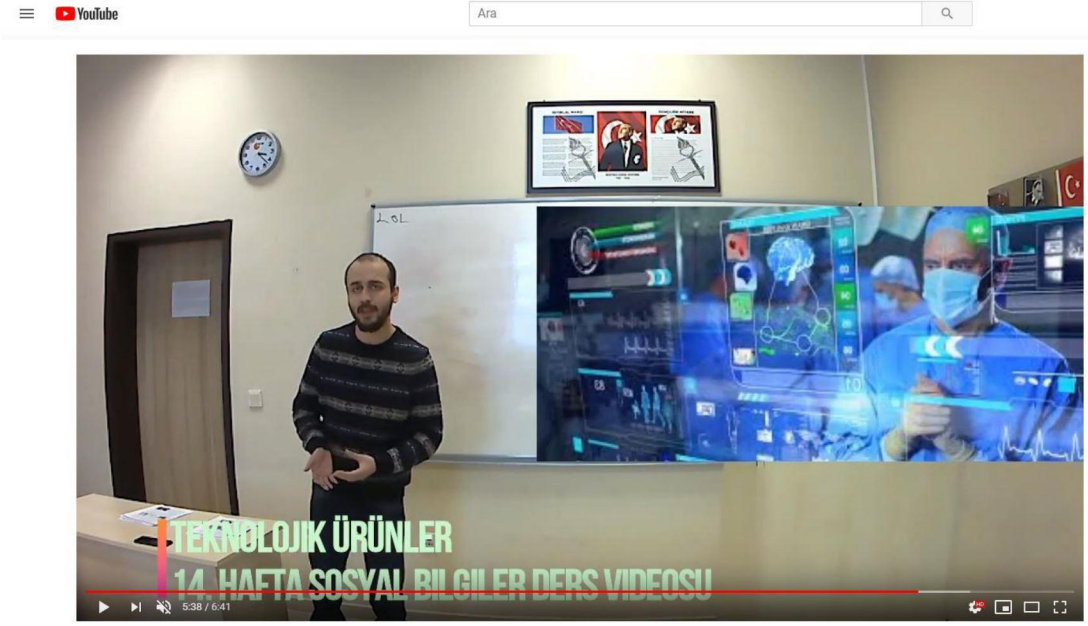
91 görüntüleme

7 0 PAYLAŞ KAYDET

Deniz Gökçe Erbil
21 Ara 2018 tarihinde yayınlandı

ANALİZLER VİDEOYU DÜZENLE

14. Hafta



14. Hafta Sosyal Bilgiler Ders Videosu | Teknolojik Ürünler

70 görüntüleme

6 0 PAYLAŞ KAYDET

Deniz Gökçe Erbil
27 Ara 2018 tarihinde yayınlandı

ANALİZLER VİDEOYU DÜZENLE

EK 10. MOTİVASYON ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN İZİN METNİ

Teresa Duncan <tduncan@deaconhillresearch.com> 12 Mar 2018 18:31

Alıcı: ben, mslq@umich.edu

İngilizce › Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat

Hello Deniz. The MSLQ is in the public domain, so you are welcome to use it freely, as long as the instrument is properly cited among your references. I've attached the MSLQ manual in case you don't already have a copy. Good luck with your thesis!

--- Teresa

Duncan, T.G., & McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Psychologist, 40,* 117-128.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53,* 801-813.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

EK 11. GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA

Grup: Deney-1 (Karaman Merkez Vali Ali Akan İlkokulu 4-G Sınıfı)

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Ünite: Birey ve Toplum

Kazanım:SB.4.1.4.Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Konu: Onun Yerinde Olsaydım

Süre:3 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Birlikte Öğrenme Tekniği, Rol Oynama, Grup Tartışması, İşbirlikli Yazma, Zihin Haritası

Öğrenci için Ev Ortamındaki Öğrenme Kaynakları

Bilgisayar

İnternet Bağlantısı

Eğitim Bilişim Ağı İnternet Sitesi (www.eba.gov.tr)

Youtube kanalındaki video

Yazılı kaynaklar ve videonun çevrimdışı izlenebilmesi için hazırlanmış CD (İnternet bağlantısı olmayan öğrenciler için

Sınıf Ortamındaki Öğrenme Kaynakları

Tahta, tahta kalemi, kartonlar, yapıştırıcılar vb.

Bilgisayar

İnternet Bağlantısı

Öğrencinin Ev Ortamındaki Öğrenme Süreci

Öğrenciler ilgili konu hakkında hazırlanmış olan "Onun Yerinde Olsaydım" isimli videoyu izlerler.

Video izlenirken hem not alırlar hem de videodaki öğrenme aktivitelerini gerçekleştirirler.

Öğretmen tarafından öğrencilerin atandığı çevrimiçi işbirlikli öğrenme gruplarına, öğrenci Eba sistemi aracılığı ile giriş yapar. Okulda gerçekleştirilecek çalışmalardan EBA sistemi aracılığı ile haberdar olur.

Okulda öğretmene sormak üzere, anlamadığı konu ya da bölümleri varsa belirler.

İnternet ortamı üzerinde ya da kitap, dergi, ansiklopedi vb. daha farklı kaynakları bulup, araştırır ve okula getirir.

Okul Ortamındaki Öğrenme Süreci

GİRİŞ BÖLÜMÜ: Öğrenciler ev ortamında daha önceden hazırlanmış olan "Onun Yerinde Olsaydım?" isimli videoyu izleyerek sınıfa gelmişlerdir. Derse başlarken öğretmen, birer öğrenci seçer ve tahtaya çağırır. Bir öğrenciye "Şimdi gözlerini kapat ve sınıf içerisinde yürümeye başla" der ve öğrencinin bir görme engelli birey rolüne girmesi sağlanır. Arkasından önce rolü oynayan öğrenciye ve arkasından sınıfa "Ne hissettiniz?" "Kendinizi görme engelli bireyin yerine koyduğunuzda ne gibi zorluklar yaşarsınız?" "Bu zorlukları nasıl ortadan kaldırabiliriz" gibi sorular sorulur. Aynı işlem, başka dezavantajlı gruplar için yeni öğrencilerle tekrarlanır ve öğrencilerin dikkati çekilir. Arkasından bu derste kendimizi başkasının yerine koymanın önemini ve çeşitli zorluklar yaşayan insanların hayatlarını kolaylaştırmak için ne gibi aktivite, kampanya ya da çalışma yapılabileceğini öğrenecekleri söylenir.

İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması: Öğrenciler ilk hafta atandıkları işbirlikli öğrenme gruplarında çalışmaya devam ederler. Grup rolleri ise değiştirilir. Bu değiştirme işlemi, grup üyelerinin isimlerinin alfabetik olarak sıralandıktan sonra 2. sıradaki öğrencinin yazıcı, 3. sıradaki öğrencinin sözcü, 4. sıradaki öğrencinin araştırmacı ve 1. sıradaki öğrencinin cesaretlendirici olarak atanmasıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler ile birlikte işbirlikli öğrenme gruplarında uyulması gereken kurallar hatırlatılır. İşbirlikli öğrenmenin ilkeleri konusunda dikkatle durulur. Bu noktada:

Her grup üyesinin grup başarısından sorumlu olduğu hatırlatılarak *olumlu bağımlılık,*

Birbirleri ile yapıcı, doğru ve destekleyici iletişim kurarak *yüz yüze destekleyici etkileşim,*

Grup çalışması ve grup ürünü değerlendirilerek *grup sürecinin değerlendirilmesi,*

Her öğrencinin sadece grup çalışması sonucunda değil gruba verdikleri bireysel katkıların da değerlendirileceği belirtilerek *bireysel değerlendirilebilirlik,*

Bireysel ve grup çalışması becerilerini kullanarak *sosyal becerileri*nin gelişeceği konularına önem verilir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: Derse "İnsanın kendisini başka insanların yerine koymasının faydaları neler olabilir?" sorusuyla başlanır. Devamında herkesin yeteneğinin, fiziksel-duygusal-zihinsel özelliklerinin birbirinden farklı olduğu vurgulanır ve kendimizi başkalarının yerine koymanın faydaları üzerine tahtada bir zihin haritası hazırlanır. Öğrenciler evde izledikleri ders videosuna ve dersin giriş bölümünde yapılan etkinliklerle bağlı olarak bu derste işbirlikli öğrenme gruplarında önce kendilerini başka birinin yerine koyacakları söylenir. Bu çalışmada, her grup kendisine bir adet dezavantajlı gruptan birey seçer ve grup kendisini onun yerine koyarak hayatını öyküleştirir. Bu işbirlikli yazma etkinliği sırasında öğrencilerin empati kurmaya yönelik davranışları pekişmesi beklenmektedir.

Grup, öyküyü tamamladıktan sonra; bu kişinin hayatında yaşadığı zorluklara yönelik bir çözüm önerisi geliştirmeleri istenir. Bu çözüm önerisi, kendi yaş düzeylerine uygun olarak; okul içerisinde bir kampanya düzenlemek olabilir. Örneğin:

Mavi kapak toplayarak tekerlekli sandalye ihtiyacı olan bireye yardım etmek

Protez kol ihtiyacı olan bireylere yardım etmek

Savaş sebebiyle ülkemize gelen öğrencilerim hayatını kolaylaştırmak olabilir.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında yürütecekleri bu kampanyaya yönelik bir afiş ya da poster tasarlar.

SONUÇ BÖLÜMÜ: İlk olarak öğrencilerin ortaya koymuş olduğu grup ödevi, sözcüler tarafından sunulur ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf

içerisinde yürüttükleri çalışma ve birbirleri ile olan etkileşim "işbirlikli öğrenme değerlendirme formu" (Ek.2) aracılığı ile değerlendirilir. Aynı zamanda öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirdikleri çalışmalar "Veli Değerlendirme Formu" (Ek.1) ile veliler tarafından değerlendirilir. Öğrencilerin sınıf içinde, grup çalışmasına yaptıkları katkılar "Bireysel Değerlendirme Formu" (Ek.3) aracılığı ile değerlendirilir. Öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmaya yönelik görüşleri alınır (Ek. 4.). Ünite sonundaki "Ünite Değerlendirme Soruları" aracılığı ile öğrencilerin başarısı değerlendirilir.

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA

Grup: Deney-2 (Karaman Merkez Vali Ali Akan İlkokulu 4-F Sınıfı)

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Ünite: Birey ve Toplum

Kazanım:SB.4.1.4.Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Konu: Onun Yerinde Olsaydım

Süre:3 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamı, Tartışma, Soru-cevap, Bireysel Yazma, Rol Oynama, Zihin Haritası

Öğrenci için Ev Ortamındaki Öğrenme Kaynakları

Bilgisayar

İnternet Bağlantısı

Eğitim Bilişim Ağı İnternet Sitesi (www.eba.gov.tr)

Youtube kanalındaki video

Yazılı kaynaklar ve videonun çevrimdışı izlenebilmesi için hazırlanmış CD (İnternet bağlantısı olmayan öğrenciler için

Sınıf Ortamındaki Öğrenme Kaynakları

Tahta, tahta kalemi, kartonlar, yapıştırıcılar vb.

Bilgisayar

İnternet Bağlantısı

Öğrencinin Ev Ortamındaki Öğrenme Süreci

Öğrenciler ilgili konu hakkında hazırlanmış olan "Nelerden Hoşlanıyorum, Neleri Yapabilirim?" isimli videoyu izlerler.

Video izlenirken hem not alırlar hem de videodaki öğrenme aktivitelerini gerçekleştirirler.

Okulda öğretmene sormak üzere, anlamadığı konu ya da bölümleri varsa belirler.

İnternet ortamı üzerinde ya da kitap, dergi, ansiklopedi vb. daha farklı kaynakları bulup, araştırır ve okula getirir.

Okul Ortamındaki Öğrenme Süreci:

GİRİŞ BÖLÜMÜ: Öğrenciler ev ortamında daha önceden hazırlanmış olan "Onun Yerinde Olsaydım?" isimli videoyu izleyerek sınıfa gelmişlerdir. Derse başlarken öğretmen, birer öğrenci seçer ve tahtaya çağırır. Bir öğrenciye "Şimdi gözlerini kapat ve sınıf içerisinde yürümeye başla" der ve öğrencinin bir görme engelli birey rolüne girmesi sağlanır. Arkasından önce rolü oynayan öğrenciye ve arkasından sınıfa "Ne hissettiniz?" "Kendinizi görme engelli

bireyin yerine koyduğunuzda ne gibi zorluklar yaşarsınız?" "Bu zorlukları nasıl ortadan kaldırabiliriz" gibi sorular sorulur. Aynı işlem, başka dezavantajlı gruplar için yeni öğrencilerle tekrarlanır ve öğrencilerin dikkati çekilir. Arkasından bu derste kendimizi başkasının yerine koymanın önemini ve çeşitli zorluklar yaşayan insanların hayatlarını kolaylaştırmak için ne gibi aktivite, kampanya ya da çalışma yapılabileceğini öğrenecekleri söylenir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: Derse "İnsanın kendisini başka insanların yerine koymasının faydaları neler olabilir?" sorusuyla başlanır. Devamında herkesin yeteneğinin, fiziksel-duygusal-zihinsel özelliklerinin birbirinden farklı olduğu vurgulanır ve kendimizi başkalarının yerine koymanın faydaları üzerine tahtada bir zihin haritası hazırlanır. Öğrenciler evde izledikleri ders videosuna ve dersin giriş bölümünde yapılan etkinliklerle bağlı olarak bu derste bireysel olarak önce kendilerini başka birinin yerine koyacakları söylenir. Bu çalışmada, her kişi kendisine bir adet dezavantajlı gruptan birey seçer ve grup kendisini onun yerine koyarak hayatını öyküleştirir. Bu yazma etkinliği sırasında öğrencilerin empati kurmaya yönelik davranışları pekişmesi beklenmektedir.

Her birey, öyküyü tamamladıktan sonra; bu kişinin hayatında yaşadığı zorluklara yönelik bir çözüm önerisi geliştirmeleri istenir. Bu çözüm önerisi, kendi yaş düzeylerine uygun olarak; okul içerisinde bir kampanya düzenlemek olabilir. Örneğin:

Mavi kapak toplayarak tekerlekli sandalye ihtiyacı olan bireye yardım etmek

Protez kol ihtiyacı olan bireylere yardım etmek

Savaş sebebiyle ülkemize gelen öğrencilerim hayatını kolaylaştırmak olabilir.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında yürütecekleri bu kampanyaya yönelik bir afiş ya da

poster tasarlar.

SONUÇ BÖLÜMÜ: Öğrencilerin bireysel olarak yürüttükleri çalışmaları sınıfa sunar ve bu çalışmalar değerlendirilir, gerekli dönüt ve düzeltme öğrencilere geri bildirim amacıyla verilir. Aynı zamanda öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirdikleri çalışmalar "Veli Değerlendirme Formu" ile veliler tarafından değerlendirilir. Ünite sonundaki "Ünite Değerlendirme Soruları" aracılığı ile öğrencilerin başarısı değerlendirilir.

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA

Grup: Deney-3 (Karaman Merkez Abdürrahim Karakoç İlkokulu 4-G Sınıfı)

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Ünite: Birey ve Toplum

Kazanım:SB.4.1.4.Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Konu: Onun Yerinde Olsaydım

Süre:3 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi – Birlikte Öğrenme Tekniği, Rol Oynama, Grup Tartışması, İşbirlikli Yazma, Zihin Haritası

GİRİŞ BÖLÜMÜ: Derse başlarken öğretmen, birer öğrenci seçer ve tahtaya çağırır. Bir öğrenciye "Şimdi gözlerini kapat ve sınıf içerisinde yürümeye başla" der ve öğrencinin bir görme engelli birey rolüne girmesi sağlanır. Arkasından önce rolü oynayan öğrenciye ve arkasından sınıfa "Ne hissettiniz?" "Kendinizi görme engelli bireyin yerine koyduğunuzda ne gibi zorluklar yaşarsınız?" "Bu zorlukları nasıl ortadan kaldırabiliriz" gibi sorular sorulur. Aynı işlem, başka dezavantajlı gruplar için yeni öğrencilerle tekrarlanır ve öğrencilerin dikkati çekilir. Arkasından bu derste kendimizi başkasının yerine koymanın önemini ve çeşitli zorluklar yaşayan insanların hayatlarını kolaylaştırmak için ne gibi aktivite, kampanya ya da çalışma yapılabileceğini öğrenecekleri söylenir.

İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Oluşturulması: Öğrenciler ilk hafta atandıkları işbirlikli öğrenme gruplarında çalışmaya devam ederler. Grup rolleri ise değiştirilir. Bu değiştirme işlemi, grup üyelerinin isimlerinin alfabetik olarak sıralandıktan sonra 2. sıradaki öğrencinin yazıcı, 3. sıradaki öğrencinin sözcü, 4. sıradaki öğrencinin araştırmacı ve 1. sıradaki öğrencinin cesaretlendirici olarak atanmasıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler ile birlikte işbirlikli öğrenme gruplarında uyulması gereken kurallar hatırlatılır. İşbirlikli öğrenmenin ilkeleri konusunda dikkatle durulur. Bu noktada:

Her grup üyesinin grup başarısından sorumlu olduğu hatırlatılarak *olumlu bağımlılık,*

Birbirleri ile yapıcı, doğru ve destekleyici iletişim kurarak *yüz yüze destekleyici etkileşim,*

Grup çalışması ve grup ürünü değerlendirilerek *grup sürecinin değerlendirilmesi,*

Her öğrencinin sadece grup çalışması sonucunda değil gruba verdikleri bireysel katkıların da değerlendirileceği belirtilerek *bireysel değerlendirilebilirlik,*

Bireysel ve grup çalışması becerilerini kullanarak *sosyal becerile*rinin gelişeceği konularına önem verilir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: Derse "İnsanın kendisini başka insanların yerine koymasının faydaları neler olabilir?" sorusuyla başlanır. Devamında herkesin yeteneğinin, fiziksel-duygusal-zihinsel özelliklerinin birbirinden farklı olduğu vurgulanır ve kendimizi başkalarının

yerine koymanın faydaları üzerine tahtada bir zihin haritası hazırlanır. Dersin giriş bölümünde yapılan etkinliklerle bağlı olarak bu derste bireysel olarak önce kendilerini başka birinin yerine koyacakları söylenir. Bu çalışmada, her kişi kendisine bir adet dezavantajlı gruptan birey seçer ve grup kendisini onun yerine koyarak hayatını öyküleştirir. Bu yazma etkinliği sırasında öğrencilerin empati kurmaya yönelik davranışları pekişmesi beklenmektedir.

Her birey, öyküyü tamamladıktan sonra; bu kişinin hayatında yaşadığı zorluklara yönelik bir çözüm önerisi geliştirmeleri istenir. Bu çözüm önerisi, kendi yaş düzeylerine uygun olarak; okul içerisinde bir kampanya düzenlemek olabilir. Örneğin:

Mavi kapak toplayarak tekerlekli sandalye ihtiyacı olan bireye yardım etmek

Protez kol ihtiyacı olan bireylere yardım etmek

Savaş sebebiyle ülkemize gelen öğrencilerim hayatını kolaylaştırmak olabilir.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında yürütecekleri bu kampanyaya yönelik bir afiş ya da poster tasarlar.

SONUÇ BÖLÜMÜ: İlk olarak öğrencilerin ortaya koymuş olduğu grup ödevi, sözcüler tarafından sunulur ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf içerisinde yürüttükleri çalışma ve birbirleri ile olan etkileşim "işbirlikli öğrenme değerlendirme formu" aracılığı ile değerlendirilir. Öğrencilerin sınıf içinde, grup çalışmasına yaptıkları katkılar "Bireysel Değerlendirme Formu" aracılığı ile değerlendirilir. Öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmaya yönelik görüşleri alınır. Ünite sonundaki "Ünite Değerlendirme Soruları" aracılığı ile öğrencilerin başarısı değerlendirilir.

TEZ UYGULAMASI DERS PLANI 4. HAFTA

Grup: Kontrol (Karaman Merkez Abdürrahim Karakoç İlkokulu 4-G Sınıfı)

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Ünite: Birey ve Toplum

Kazanım:SB.4.1.4.Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Konu: Onun Yerinde Olsaydım

Süre:3 Ders Saati

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Soru-cevap, Tartışma, Rol Oynama, İşbirlikli Yazma, Zihin Haritası

GİRİŞ BÖLÜMÜ: Derse başlarken öğretmen, birer öğrenci seçer ve tahtaya çağırır. Bir öğrenciye "Şimdi gözlerini kapat ve sınıf içerisinde yürümeye başla" der ve öğrencinin bir görme engelli birey rolüne girmesi sağlanır. Arkasından önce rolü oynayan öğrenciye ve arkasından sınıfa "Ne hissettiniz?" "Kendinizi görme engelli bireyin yerine koyduğunuzda ne gibi zorluklar yaşarsınız?" "Bu zorlukları nasıl ortadan kaldırabiliriz" gibi sorular sorulur. Aynı işlem, başka dezavantajlı gruplar için yeni öğrencilerle tekrarlanır ve öğrencilerin dikkati çekilir. Arkasından bu derste kendimizi başkasının yerine koymanın önemini ve çeşitli zorluklar yaşayan insanların hayatlarını kolaylaştırmak için ne gibi aktivite, kampanya ya da çalışma yapılabileceğini öğrenecekleri söylenir.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ: Derse "İnsanın kendisini başka insanların yerine koymasının faydaları neler olabilir?" sorusuyla başlanır. Devamında herkesin yeteneğinin, fiziksel-duygusal-zihinsel özelliklerinin birbirinden farklı olduğu vurgulanır ve kendimizi başkalarının yerine koymanın faydaları üzerine tahtada bir zihin haritası hazırlanır. Öğrenciler evde izledikleri ders videosuna ve dersin giriş bölümünde yapılan etkinliklerle bağlı olarak bu derste bireysel olarak önce kendilerini başka birinin yerine koyacakları söylenir. Bu çalışmada, her kişi kendisine bir adet dezavantajlı gruptan birey seçer ve grup kendisini onun yerine koyarak hayatını öyküleştirir. Bu yazma etkinliği sırasında öğrencilerin empati kurmaya yönelik davranışları pekişmesi beklenmektedir.

Her birey, öyküyü tamamladıktan sonra; bu kişinin hayatında yaşadığı zorluklara yönelik bir çözüm önerisi geliştirmeleri istenir. Bu çözüm önerisi, kendi yaş düzeylerine uygun olarak; okul içerisinde bir kampanya düzenlemek olabilir. Örneğin:

Mavi kapak toplayarak tekerlekli sandalye ihtiyacı olan bireye yardım etmek

Protez kol ihtiyacı olan bireylere yardım etmek

Savaş sebebiyle ülkemize gelen öğrencilerim hayatını kolaylaştırmak olabilir.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarında yürütecekleri bu kampanyaya yönelik bir afiş ya da

poster tasarlar.

SONUÇ BÖLÜMÜ: Sosyal Bilgiler Programı ve ders kitabındaki değerlendirme etkinlikleri ile ders sonlandırılır. Bireysel çalışmaya yönelik değerlendirme formları ile ders değerlendirmesi yapılır.

EK 12. VELİ DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Veli

Aşağıda çocuğunuzun ev ortamında gerçekleştirdiği çalışmalar ile ilgili değerlendirme soruları bulunmaktadır. 1. ve 5. soru açık uçlu olup, sizin görünüşü paylaşmanız gerekmektedir. 2. 3. Ve 4. sorularda ise çocuğunuz için uygun olan şıkkı işaretlemeniz yeterlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Çocuğunuz videoyu hangi cihaz aracılığı ile izledi?

2. Çocuğunuz bu haftaki ders videosunu izledi mi?

Evet Kısmen Hayır

3. Çocuğunuz videoyu izlerken, tamamen videoya odaklandı mı?

Evet Kısmen Hayır

4. Çocuğunuz videoda istenilen çalışmaları gerçekleştirdi mi?

Evet Kısmen Hayır

5. Çocuğunuz okulda yapılacak çalışmalar için gereken hazırlıkları yaptı mı?

Evet Kısmen Hayır

6. Gerçekleştirdiğimiz çalışma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

EK 13. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME DEĞERLENDİRME FORMLARI

İşbirlikli Öğrenme: Sınıf Gözlemi

Öğretmen:_____ Tarih:_____ Gözlemci_____

Öğretmenin icraatları	Uygulama	Yorumlar
Amaçlar,hedefler	▪ Akademik ▪ Sosyal beceriler	
Pozitif dayanışma	▪ Grup amacı ▪ Grup kutlaması/ödül ▪ Kaynakları paylaşma/yapboz ▪ Ödev verilen roller ▪ Paylaşılan kimlik	
Grup kompozisyonu	▪ Rastgele ▪ Öğretmen seçimi	
Oturma düzeni	▪ Açık görüntü/gurup arkadaşlarına ulaşmak, Öğretmen; ▪ Açık görüntü/malzemelere ulaşmak	
Kişisel sorumluluk	▪ Her öğrenci tek tek test edilir ▪ Öğrenciler birbirlerini kontrol eder. ▪ Gelişigüzel değerlendirilen öğrenci ▪ Rol:Anlamayı kontrol etmek.	
Sosyal becerilerin tanımı	▪ Tanım (T-Chart) ▪ Gösteri yapmak,model ▪ Yönlendirilen alıştırmalar ▪ Rolle ödevlendirme	
Kendi ve grup çalışmalarının gözlemi	▪ Öğretmen denetimi ve müdahalesi ▪ Öğrencilerin denetimi ▪ Resmi gözlem formu ▪ Resmi olmayan (fıkra tarzında) gözlem	
Öğretmen geri bildirimi: Grup çalışması becerileri	▪ Sınıf ▪ Grup ▪ Kişisel,tek tek ▪ Kullanım kalitesi ve frekansları ▪ Chartların ve grafikleri kullanımı ▪ Her öğrenci için olumlu geri bildirim.	
Grup işleyişi	▪ Analiz/yansıma: Kendi ve grup çalışması ▪ Gelişmenin amacı ▪ Kutlama	
Genel ortam	▪ Grup ürünlerinin gösterilmesi ▪ Grup ilerlemesinin gösterilmesi ▪ Grup görevlerinin gösterilmesine yardımlar	

GÖZLEM KAĞIDI

Gözlemci:_____ Tarih:_____ Grup: _____

Aktiviteler	Merve	Mehmet	İrem	Toplam
Katkıda bulunan fikirler				
Cesaretlendirici katılım				
Anlamayı denetleme				
Grup talimatı vermek				
Diğer				
Toplam				

KONTROL LİSTESİ

DAVRANIŞ	EVET	HAYIR	YORUMLAR
1. Öğrenciler ödevi anladı mı?			
2. Öğrenciler olumlu dayanışma ve kişisel sorumluluğu Kabul ettiler mi?			
3. Öğrenciler kritere göre çalıştılar mı ve bu kriter uygun mu?			
4.Öğrenciler belirlenmiş davranışların alıştırmasını yaptılar mı?			

İzleme ve Müdahale Fikirleri

Kontrol	Eğer varsa	Eğer yoksa
Üyelerin beraberce yakın oturması	İyi oturuş	Sandalyelerinizi yakınlaşacağınız şekilde hareket ettirin.
Grubun doğru materyallerle doğru sayfada olmaları	İyi, tamamen hazırsınız.	Neye ihtiyacınız varsa alın, izliyorum.
Öğrencilerin atandıkları rolleri yapmaları	İyi, işinizi yaptınız.	Kim ne yapıyor?
Grupların göreve başlamaları	İyi, başladınız.	Başladığınızı görmeme izin verin. Yardıma ihtiyacınız var mı?
İşbirlikli becerileri kullanıyor olmak	İyi grup, işi iyi sürdürün.	Burada hangi beceri yardımcı oldu?

		Ne yapılmasını önerirsiniz?
Özel bir işbirlikli beceri kullanılıyor olmak	İyi, umut verici. İyi açımlama.(ince ayrıntıya kadar kendi cümleleriyle anlatma)	Onun düşüncelerini Mehmet 'e sor. Mehmet ne söylüyorsa onun söylediklerini kendi cümlelerinle tekrar et.
Akademik çalışmaya aferin demek	Bu görev için prosedürü takip ediyorsunuz. İyi grup.	Biraz daha kapsamlı cevaplara ihtiyacınız var. Haydi bana bunu nasıl yaptığınızı tekrar açıklayın.
Üyelerin bireysel sorumluluğunun sağlanması	Herkes anladığından emin. İyi iş.	İrem, gruba niçin bu cevabı seçtiğini açıkla.
İlgisiz öğrencilerle uğraşmak	Her birinizi katılımcı gördüğüme sevindim.	Merve'ye 4'ün açıklamasını soracağım. Hazır olduğu zaman geri geleceğim.
Üyelerin birbirlerine ne öğrendiklerini ve öğrenme süreçlerini açıklamaları	Harika açıklamalar. Devam edin.	Her birinizin bir problemi almasını ve nasıl çözüldüğünü bana adım adım açıklamanızı istiyorum.
Grubun diğer gruplarla yarışmak istemesi	Diğer gruplara yardım ettiğiniz için mutluyum. İyi vatandaşlık.	Her birinizin diğer gruba gitmesini ve 6'nın cevaplarını onlarla paylaşın.
Bir üyenin egemenliği	Her biriniz eşit ölçüde katıldınız. Harika grup.	Merve, cevabı her zaman ilk önce sen veriyorsun.

		Doğruluğunu denetleyici olabilir misin?
Bitiren gruplar	Çalışmanız iyi görünüyor. Şimdi diğer aktiviteyi yapın.	Kusursuz oldunuz. Fakat zamanınız neredeyse bitti.
Etkileyici grup çalışması	Grubunuz çok iyi çalıştı. Hangi davranışlar size yardım etti?	Çalışma yolunuzda ne yanlıştı? Problemi çözmek için üç plan yapın.

İşbirlikli Gruplar İçin Kontrol Listesi

İSİM_____ TARİH_____

1.Cevabı ya da fikri bildiğim zaman bunu grupla paylaşırım.

_____Her zaman _____Bazen

_____Çoğu zaman _____Asla

2.Cevabım başkalarınınkiyle uymadığı zaman nedenini bulmayı denerim.

_____Her zaman _____Bazen

_____Çoğu zaman _____Asla

3.Bir şeyleri anlamadığım zaman soru sorarım.

_____Her zaman _____Bazen

_____Çoğu zaman _____Asla

4.Başkası problemi anlamadığı zaman ona anlaması için yardım ederim.

_____Her zaman _____Bazen

_____Çoğu zaman _____Asla

5.Grupta saygı hissetmek için insanlara öyle davranmaya çalışırım

_____Her zaman _____Bazen

_____Çoğu zaman _____Asla

Grup Değerlendirmesi

Cevaplarınızı Kararlaştırın ve Grup Kağıdınıza Yazın.

1. Sınavımızı iyi yapabilmemizde bize yardım eden üç tane özel eylem hangileridir?

a.

b.

c.

2. Her birimiz grup başarısına nasıl katkıda bulunduk?

a.

b.

c.

3.Gelecek sefer daha iyi olmamız için bize hangi eylemler yardım edecek?

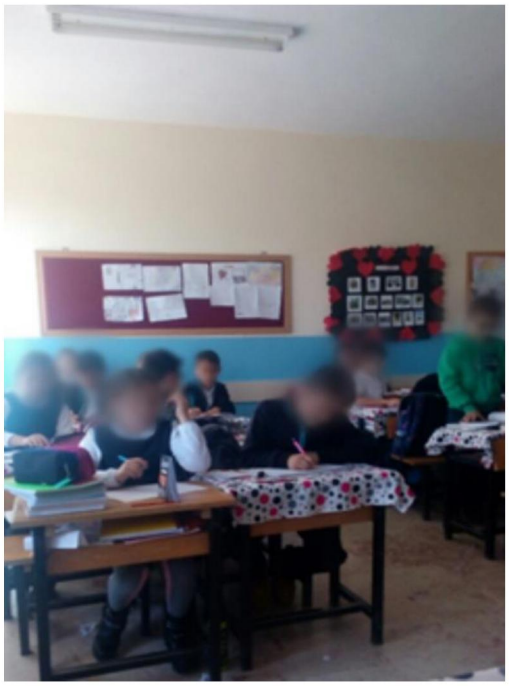
a.

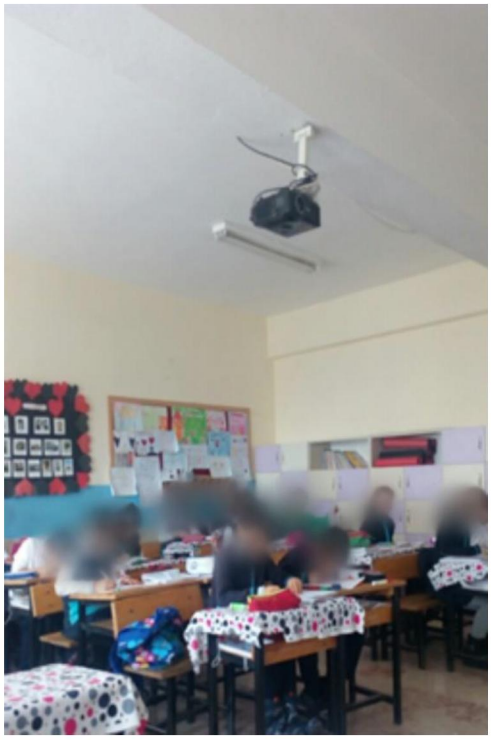
b.

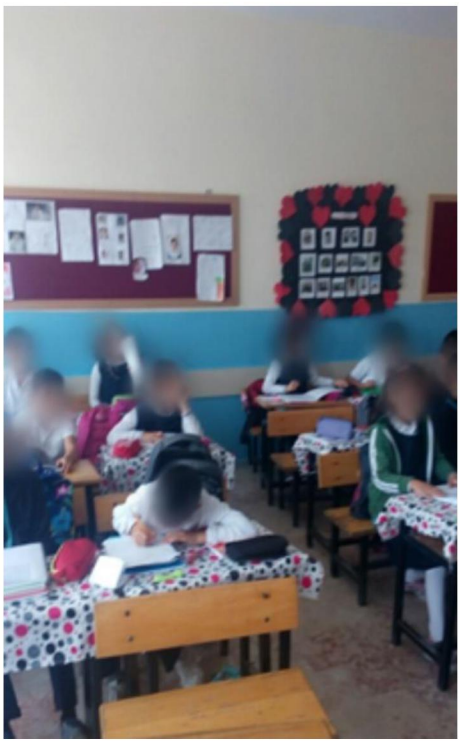
c.

EK 14. UYGULAMA SÜRECİNDEN FOTOĞRAFLAR

Tersine Çevrilmiş Sınıf Yönteminin Uygulandığı Deney-1 Grubu







Tersine Çevrilmiş Sınıf Ortamında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulandığı Deney-2 Grubu

İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulandığı Deney-3 Grubu

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulandığı Kontrol Grubu