T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TERS-YÜZ SINIF MODELİ İLE İŞLENEN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİNE YÖNELİK KATILIMCI EYLEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

MUSTAFA GÖNÜLAL

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. M. YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE-2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TERS-YÜZ SINIF MODELİ İLE İŞLENEN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİNE YÖNELİK KATILIMCI EYLEM ARAŞTIRMASI

Doktora Tezi

Mustafa GÖNÜLAL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. M. Yunus ERYAMAN

Çanakkale-2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Mustafa GÖNÜLAL tarafından Prof. Dr. M. Yunus ERYAMAN yönetiminde hazırlanan ve 25 / 08 / 2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **"Ters-Yüz Sınıf Modeli İle İşlenen Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Katılımcı Eylem Araştırması"** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı**'nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. M. Yunus ERYAMAN (Danışman)	
Prof. Dr. Yusuf AVCI	
Doç. Dr. Gürkan ERGEN	
Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU	
Doç.Dr. Nihat Gürel KAHVECİ	

Tez No : 10365890
Tez Savunma Tarihi : 25 / 08 / 2023

……
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

../../20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Mustafa GÖNÜLAL

25.08.2023

TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecimin tamamlanmasında beni yüreklendiren ve desteğini eksik etmeyen danışmanım Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a, verdikleri dönütler ile tezimizin şekillenmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Yusuf AVCI, Doç. Dr. Gürkan ERGEN'e, Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na ve Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ'ye katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yaşanılan tüm olumsuzluklara rağmen hep arkamda duran ve beni motive eden sevgili eşim Nuray GÖNÜLAL'a, sevgili kızımız Zeynep ve oğlumuz Kerem'e, doktora sürecinde maddi-manevi desteklerini eksik etmeyen abilerime ve onların evlatları olmaktan gurur duyduğum kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa GÖNÜLAL

Çanakkale, Ağustos 2023

ÖZET

TERS-YÜZ SINIF MODELİ İLE İŞLENEN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİNE YÖNELİK KATILIMCI EYLEM ARAŞTIRMASI

Mustafa GÖNÜLAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. M. Yunus ERYAMAN
25/08/2023, 200

Çalışmanın amacı, Türkçe öğretimi dersinin ters-yüz sınıf modeli (TYSM) ile işlenmesi sürecini anlatmak ve bu modeli kullanarak etkili bir Türkçe öğretimi ders tasarımının nasıl olacağını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcı eylem araştırması (KEA) yapılmıştır. Nitel olarak desenlenen çalışmanın araştırma süreci, ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bir üniversitenin sınıf öğretmenliği ABD 3.sınıfında (31 kadın / 2 erkek) ve Türkçe öğretimi dersinde uygulanan modelin verileri, araştırmacı günlüğü, katılımcı gözlem, öğrenci günlükleri, öğrenci bilgi formları, fotoğraf ve video kayıtları, odak grup görüşmeleri ve sohbet tarzı görüşmeler ile toplanmıştır. Veriler, araştırma sorularına göre içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak analiz edilmiş ve bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar modeli ilk kez duymuş ve ilk kez bu modelde ders işlemişlerdir. TYSM ile ilgili genel ifadelerinin "olumlu" olduğu görülmüştür. Dersin girişinde yapılan kısa sınavların, öğrencileri derse çalışmaya motive ettiği ve hazırbulunuşluk sağlamaya katkı sağladığı belirtilirken, sınav olma duygusunun, gerginlik ve strese sebep olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders içerisindeki etkinlikler ile ilgili olarak, mesleğe hazırlık sağladığı, öğrendikleri bilgileri pekiştirdiği ve birlikte çalışma kültürü edinmelerini sağladığı şeklinde dönüt verdikleri tespit edilmiştir. Ders çalışma videoları ile ilgili olarak da veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda "fayda" ve "kullanışlılık" kategorileri oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından 23'ü, "uygun koşullar olursa" gelecekteki Türkçe derslerini bu model ile işleyebileceğini belirtirken, 10'u bu model ile işlemeyi düşünmeyeceğini ifade etmiştir. Modelin eğitim fakültelerinde kullanımı

konusundaki görüşleri sorulduğunda ise, öğretmen adaylarının tamamına yakını modelin eğitim fakültelerinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. KEA'nın yapısına uygun olarak, dönem başından itibaren toplanan veriler aynı hafta analiz edilerek ve sonraki derste uygulamaya geçirilerek, en iyi ders tasarımına ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda, Türkçe öğretimi dersi başta olmak üzere, özellikle yükseköğretimde ve uygulama gereken bölümlerde TYSM'nin kullanılması, bu anlamda alan uzmanları ile uygulayıcıların, birlikte çalışmaları gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters-Yüz Sınıf Modeli, Harmanlanmış Öğrenme, Teknoloji, Sınıf Eğitimi, Türkçe Öğretimi,

ABSTRACT

A PARTICIPATORY ACTION RESEARCH FOR TURKISH TEACHING COURSE WITH FLIPPED CLASSROOM MODEL

Mustafa GÖNÜLAL
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Doctoral Dissertation in Turkish and Social Sciences Education
Supervisor: Prof. Dr. M. Yunus ERYAMAN
25/08/2023, 200

The purpose of this PHD thesis is to clarify the flipped classroom model's (FCM) application to Turkish instruction and to demonstrate how to create a successful Turkish instruction course utilizing this approach. Participatory action research (PAR) was carried out for this reason. Researcher diaries, participant observations, student diaries, student information forms, photo and video records, focus group interviews, and chat-style interviews were used to gather data for the model used in the third grade elementary teaching program (31 females / 2 males) and Turkish teaching course at a university. According to the study questions, the data were subjected to *content analysis* and *descriptive analysis*, from which conclusions were drawn. The study's conclusions indicate that the participants had never heard of this approach before or had ever studied using it. They were discovered to have made "positive" generalizations regarding FCM. Although it is said that the *quizzes given at the start of the course* encourage the students to study for the course and aid in preparation, it has been observed that the feeling of being tested causes anxiety and stress. It was also determined that the students gave feedback about the *activities in the course* as "career preparation", "reinforcing the knowledge they have learned" and "helping them develop a collaborative culture". The *lecture videos*, which are crucial parts of the FCM, were also the subject of data collection. Following data analysis, the categories of "utility" and "usefulness" were created. Almost all teacher candidates who were asked about their opinions on the *usage of the model in the faculties of education* said that the model should be utilized in the faculties of education. As a result of the application, it is recommended that

FCM be used in Turkish teaching courses, especially in higher education. It is also recommended that field experts and practitioners cooperate in this regard.

Key Words: Flipped Classroom Model, Blended Learning, Technology, Elementary Teaching Program, Turkish Teaching.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI …….. i

ETİK BEYAN……..…… ii

TEŞEKKÜR iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER…… viii

KISALTMALAR ……...…… xi

TABLOLAR DİZİNİ …… xii

ŞEKİLLER DİZİNİ ……. xiv

BİRİNCİ BÖLÜM 1
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu …….. 1

1.2. Araştırmanın Amacı ……. 3

1.3. Araştırmanın Önemi ……. 4

1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar …….. 6

1.5. Araştırmanın Varsayımları ……... 7

1.6. Tanımlar ……... 7

İKİNCİ BÖLÜM 8
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Harmanlanmış Öğrenme ……... 9

2.2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri …….. 17

2.2.1. Esnek (Flex) Model ..…… 18

2.2.2. Seçmeli (A la Carte-Self Blend) Model …… 18

2.2.3. Zenginleştirilmiş Sanal (Enriched Virtual) Model ……... 18

2.2.4. Rotasyon (Rotation) Modelleri ……. 19

2.3. Ters-Yüz Sınıf Modeli ……. 20

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ters-Yüz Sınıf Modeli …… 42
2.5. Önceki Çalışmalar ……..... 44
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar …….. 44
2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar ……... 50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 54
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli …….. 54
3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci …… 57
3.2.1. Araştırma Konusunun ve Yönteminin Belirlenmesi …… 57
3.2.2. Katılımcı Grubunun Belirlenmesi …… 59
3.2.3. Eylem Planının Hazırlanması – Uygulanması …….. 60
3.2.4. Verilerin Toplanması-Analiz Edilmesi …… 78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 85
ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1. Öğretmen Adaylarının Eylem Araştırması Öncesinde Ters-Yüz Sınıf Modeli İle İlgili Görüş ve Deneyimleri Nelerdir? …….. 85
4.2. Eylem Araştırması Sürecinde Yaşadıkları Tecrübeler Göz Önüne Alınarak, Öğretmen Adaylarının Ters-Yüz Sınıf Modeline Yönelik Görüşleri Nelerdir? 86
4.3. Elde Edilen Araştırma Bulgularından Hareketle, Öğretmen Yetiştirme Programlarında Verilen Türkçe Öğretimi Dersi, Ters-Yüz Sınıf Modelinden Yararlanılarak Daha Etkili Nasıl Tasarlanabilir? …….. 124

BEŞİNCİ BÖLÜM 158
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma …… 158
5.2. Öneriler ……. 178
KAYNAKÇA ……. 181
EKLER ……... I
EK.1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU ……. I
EK 2. BÖLÜM BİLGİSAYAR LABORATUVARI KULLANIM İZNİ …….. II
EK 3. DERS İŞLENEN ÖRNEK SINIF FOTOĞRAFI …….. III
EK 4. DERS ÖNCESİ ÖĞRENCİLER İLE PAYLAŞILAN METİN ÖRNEĞİ ….. IV

EK 5. DERS ANLATIM VİDEOLARI LİNKLERİ ……... V

KISALTMALAR

HÖ	Harmanlanmış Öğrenme
TYSM	Ters-Yüz Sınıf Modeli
ÖYS	Öğrenme Yönetim Sistemi
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KEA	Katılımcı Eylem Araştırması
AG	Araştırmacı Günlüğü
ÖG	Öğrenci Günlüğü
OGG	Odak Grup Görüşmesi
ÖBF	Öğrenci Bilgi Formu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Başlık	Sayfa No
Tablo 1	Geleneksel ve ters-yüz sınıflarda ders işleniş sürelerinin karşılaştırılması	22
Tablo 2	Tez uygulama programı	73
Tablo 3	Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	78
Tablo 4	Öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde TYSM ile ilgili görüş ve deneyimleri	85
Tablo 5	TYSM'nin Hazırbulunuşluk sağlaması kategorisine ilişkin kodlamalar	87
Tablo 6	Anlamlı/kalıcı/derinlemesine öğrenme sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	88
Tablo 7	Mesleğe hazırlık sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	89
Tablo 8	Esnek yapıda olma kategorisine ilişkin kodlamalar	91
Tablo 9	Dersten keyif / zevk alma kategorisine ilişkin kodlamalar	92
Tablo 10	Dersin eğlenceli geçmesi kategorisine ilişkin kodlamalar	93
Tablo 11	İş yükü getirme kategorisine ilişkin kodlamalar	95
Tablo 12	Zaman alıcı olma kategorisine ilişkin kodlamalar	96
Tablo 13	Alışılmışın dışına çıkma korkusu / endişesi / direnci kategorisine ilişkin kodlamalar	98
Tablo 14	Hazırbulunuşluk sağlamaya katkı kategorisine ilişkin kodlamalar	101
Tablo 15	Çalışmaya motive etme kategorisine ilişkin kodlamalar	103
Tablo 16	Gerginlik/strese sebep olma kategorisine ilişkin kodlamalar	105
Tablo 17	Mesleğe hazırlık sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	107
Tablo 18	Öğrendiklerini pekiştirmeyi sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	109
Tablo 19	Birlikte çalışma kültürü edinme kategorisine ilişkin kodlamalar	110
Tablo 20	Özgüven verme kategorisine ilişkin kodlamalar	113
Tablo 21	Hazırbulunuşluk sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	115
Tablo 22	Esnek öğrenme ortamı sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar	116
Tablo 23	Kısa olma kategorisine ilişkin kodlamalar	118

Tablo 24 Etkileşimli olma kategorisine ilişkin kodlamalar 119
Tablo 25 İlgi çekici olma kategorisine ilişkin kodlamalar 120
Tablo 26 Öğretmen olarak girdikleri Türkçe dersini TYSM ile işlemeyi tercih etme durumları 122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Başlık	Sayfa No
Şekil 1	Araştırmanın kuramsal çerçevesi	8
Şekil 2	Harmanlama düzeyleri	11
Şekil 3	Harmanlanmış öğrenme ortamlarının avantajlı/güçlü yönleri	15
Şekil 4	Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci, öğretmen ve kurumsal olarak sınırlılıkları	17
Şekil 5	Harmanlanmış öğrenme modelleri	18
Şekil 6	Ters-yüz sınıf modelinin öğrenciler açısından avantajları	26
Şekil 7	Teknolojik pedagojik alan bilgisi	29
Şekil 8	Yenilenen Bloom taksonomisi	31
Şekil 9	Beyaz pano ÖYS ana sayfası	34
Şekil 10	Beyaz pano ÖYS dosyalar sekmesi görseli	34
Şekil 11	Beyaz pano ÖYS mesajlaşma sekmesi görseli	35
Şekil 12	Beyaz pano ÖYS sınıf panosu sekmesi görseli	35
Şekil 13	Öğretmen adaylarının birbirlerine katkısı	36
Şekil 14	Beyaz pano ÖYS tartışma sekmesi görseli	36
Şekil 15	Beyaz pano ÖYS not defteri sekmesi görseli	37
Şekil 16	Dersi planlama ve video paylaşım süreci	39
Şekil 17	Eğitsel video hazırlayacak olanlara tavsiyeler	41
Şekil 18	Eylem araştırması süreci	57
Şekil 19	Öğrenci günlüğü örneği	80
Şekil 20	Öğretmen adaylarının TYSM ile ilgili görüşleri	86
Şekil 21	Öğretmen adaylarının kısa sınav ile ilgili görüşleri	101
Şekil 22	Öğretmen adaylarının derste yapılan etkinlikler ile ilgili görüşleri	107
Şekil 23	Öğretmen adaylarının ders anlatım videoları ile ilgili görüşleri	112
Şekil 24	Ters-yüz sınıf modeli ile işlenen Türkçe öğretimi dersi modeli	125
Şekil 25	Öğrenciler ile yazılı dokümanların paylaşımı	130
Şekil 26	Öğrenciler ile video linki paylaşımı	131

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılmış olan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda teknoloji, 7'den 70'e tüm insanlar için günlük hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Kâğıt-kalemden küçük ev aletlerine, bilgisayardan yapay zekâ teknolojilerine kadar her yaştaki insanın bir şekilde karşılaştığı bu teknolojik araç-gereçler ile yaşamın olağan akışında sürekli birlikte olunmaktadır. 21.yy şartları ve gereklilikleri düşünüldüğünde, eğitimden en yüksek verimi alabilmek için de teknolojilerden faydalanmak gerekmektedir. Şartlar elverdiği müddetçe, pedagojik uygunluk gözetilerek ve gerekli olduğu ölçüde, var olan bu teknolojilerin eğitimin her aşamasında kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, teknolojiyi etkin kullanan, bilgiyi üreten ve bu bilgileri işlevsel şekilde kullanabilen bireyler meydana getirmektedir (MEB, 2019). Prensky (2001), günümüz neslini anlamlandırmaya çalıştığı çalışmasında "*dijital yerliler*" ve "*dijital göçmenler*" kavramlarını alan yazına kazandırmıştır. Prensky, Günümüzdeki derslerin bazılarının, bu nesil için (teknolojinin içerisinde doğmuş, teknolojiyi hayatlarının bir parçası olarak kullanan *dijital yerliler*) gelecekte çok önemli olmayacağını savunmaktadır. Ayrıca gelecekteki öğretim programlarının büyük ölçüde dijital ve teknolojik konularla ilgili olacağını belirtmiştir. Bu dijital içeriklerin yazılım, donanım, robotik, nanoteknoloji vb. olacağını aynı zamanda temel değerlerin daha önem kazanarak etik, politika, sosyoloji gibi konuların teknolojiyle bütünleşik olarak ele alınacağına değinmiştir. Günümüzde halen öğretmenlik yapan *dijital göçmenlere* (1980 öncesi doğmuş, teknolojiye 20'li yaşlarından sonra ulaşmış ve kullanımında sorunlar yaşayabilen bireyler) teknolojinin içerisinde doğmuş olan bu nesle gerçekten ulaşmak istiyorlarsa, "homurdanmayı" bırakıp kendilerini güncellemeleri gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur.

Günümüz ve geleceğin öğrencilerinin "*dijital yerliler"* ya da günümüzde kullanılan başka bir ifade ile "z kuşağı" ve onların çocukları olduğu/olacağı düşünüldüğünde, bu

öğrencilerle yapılan araştırmaların önemli olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmalardan birinde (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno, Gray, 2010), nesiller arasındaki *dijital bölünme*yi ve öğrencilerin dijital teknolojileri kullanma amaçları araştırılmıştır. Çıkan sonuçlarda, öğrencilerin teknolojiyi beş farklı sebeple kullandıkları, bunlardan birinin de "ders çalışmak" olduğu görülmüştür. Bu ve benzer araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin ders çalışmak için de kullandığı teknolojinin, eğitimciler açısından da dersin bir parçası olmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Aydın, Sarıer ve Uysal (2012), Türk eğitim sistemindeki sorunlardan en önemlisinin büyük ölçüde ezbere ve teorik bilgiye dayalı olması ve ders saatlerinde uygulama (deney, gözlem, grup çalışmaları) yapmaya zaman ayrılmaması olduğunu belirtmektedirler. Bill Gates ise bu probleme çözüm önerisi olabilecek röportajında (Young, 2012), öğrencilerin -ders anlatmak için- sınıflara doldurulmasının gelecekte modası geçecek bir şey olacağı düşüncesini dile getirerek, ders öncesi uzman videolarının izlenmesi, sınıftaki zamanınsa uygulamalar için kullanılması önerisinde bulunarak, ancak bu şekilde, sınıfta geçirilen zamanın verimli kılınacağını ifade etmektedir.

Geleneksel yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim modelinin güçlü/avantajlı yönlerinin birleştirilmesi şeklinde tanımlanan harmanlanmış öğrenme (blended learning) (Horn ve Staker, 2015; Osguthorpe ve Graham, 2003), eğitimcilere teknoloji aracılığıyla esnek bir öğrenme ortamı sunarak, sınıfta geçirilen zamanı en verimli şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Burada amaç yüz yüze eğitim ile internet tabanlı eğitimi çeşitli oranlarda kullanmaktır.

Sadece yüz yüze eğitimin ya da e-öğrenmenin, özellikle öğretmen yetiştiren ve yüz yüze eğitimin de gerekli olduğu eğitim fakültelerinde tek başına kullanılmasının uygun olmadığı söylenebilir. Ancak, dersin teorik kısmının çeşitli uygulamalar (öğrenme yönetim sistemleri gibi) ile internet tabanlı olarak verilerek, uygulama kısmının sınıfta ve uzman (öğretim elemanı) eşliğinde yapılabileceği bir uygulamanın, eğitim fakültelerinin ve zamanın ruhuna çok uygun olduğu görülmektedir (Pesen, 2014). Böyle bir sistem, harmanlanmış öğrenme modellerinden kabul edilen ters-yüz sınıf modeli (TYSM) ile sağlanabilmektedir.

Bloom taksonomisine göre tasarlanmış olan ters-yüz sınıf modelinde (Bergmann ve Sams, 2012; Kriegl, 2018; Srivastava, 2014b), dersin, alt düzey düşünme becerisi gerektiren (hatırlama, anlama) teorik kısımları ders öncesinde sınıfa gelmeden, üst düzey düşünme becerisi gerektiren (uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma [sentez]) kısımları ise uzman eşliğinde, sınıfta, öğrencilerin aktif katılımı ile yüz yüze olarak işlenir. Böylece yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrenci merkezli, öğretmenin –gerçek anlamda- rehber konumda olduğu bir öğrenme ortamı sağlanmış olmaktadır.

Öğretmen adaylarının, uzmanları, hem sınıflarda teknoloji kullanırken gözlemlemeleri, hem de uygun teknolojileri kendi sınıf içi öğretimlerinde kullanmaları tavsiye edilmektedir (Kaya ve Yılayaz, 2013). Yani öğretmen adayları için de öğrenme, *yaparak-yaşayarak* gerçekleşmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerindeki derslerin de geleneksel formattan uzaklaşarak "*dönüştürülmesi"* gerekmektedir. Böylece öğretim elemanı (uzman) eşliğinde, teknoloji tabanlı eğitimin nasıl olacağını *yaşayarak* gören öğretmen adayı, ders saatlerinin uygulama odaklı olmasıyla, *uygulama yaparak* öğrenmesini pekiştirebilecektir. Kalabalık ve yeterli uygulama şansı bulun(a)mayan sınıf ortamlarında her hafta, her öğrencinin aktif katılımıyla bu imkâna ulaşması önemli görülmektedir. Bu model ile öğretmenliğin ilk yıllarında en çok şikâyet edilen konu olan, *yeterli uygulama yapılmadan mezun olma* şikâyetinin önüne geçilebileceği ön görülebilir.

Akademik anlamda TYSM ile ilgili araştırmalar, daha çok öğrencilerin akademik başarısına (Alamri, 2019; Aydın, 2016; Debbağ, 2017; Erdoğan, 2018; Fraga ve Harmon, 2014; İyitoğlu, 2018; Martínez-Jiménez ve Ruiz-Jiménez, 2020; Nayci, 2017; Saunders, 2014; Smallhorn, 2017; Yavuz ve Karaman, 2021), tutumlarına (Aydın, 2016; Ceylaner, 2016; Özdemir 2016), katılımlarına (Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015, Smallhorn 2017) ve motivasyonlarına etkisi (Abeysekera ve Dawson, 2015; Ha, O'Reilly, Ng ve Zhang, 2019; Kriegl, 2018; Taşkın, 2020; Turan, 2015) gibi konulara odaklanmıştır. Ancak yükseköğretimde Türkçe öğretimi bağlamında bir dersin dönüşümü ve öğrencilerin bu süreçteki görüşlerinin ortaya konduğu nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırılacak konuyla ilgili her türlü bilgiye ulaşmak yerine, merak edilen araştırma konusunun sınırlandırılması (Neuman,2007'den akt. Çelik, Başer-Baykal ve Kılıç-Memur

2020), *özellikle nitel araştırmaların* kalitesi ve anlaşılabilirliği açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf eğitimi ABD öğretim programında yer alan Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile işlenmesi ve öğretmen adaylarının model ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak, Türkçe öğretimi dersinin bu modele uygun şekilde en iyi nasıl tasarlanabileceğini belirlemektir. Böylece, Türkçe öğretimi dersinin işlenişine yeni nesil bir bakış açısı sunarak, önerilen modeli uygulamak isteyenlere yol gösterici olmak ve alan yazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu amaç çerçevesinde toplanan veriler ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde ters-yüz sınıf modeli ile ilgili görüş ve deneyimleri nelerdir?
2. Eylem araştırması sürecinde yaşadıkları tecrübeler göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının ters-yüz sınıf modeline yönelik görüşleri nelerdir?
3. Elde edilen araştırma bulgularından hareketle, öğretmen yetiştirme programlarında verilen Türkçe Öğretimi dersi, ters-yüz sınıf modelinden yararlanılarak daha etkili nasıl tasarlanabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretimin, sadece bilginin bir uzmandan bir öğrenene aktarılmasından ibaret olduğu fikri, yüz yüze ders formatına aşırı güven içinde kendini gösteren bir yanlış anlama olarak görülmektedir (Alberts, Murray ve Stephenson, 2009). Teknolojinin gelişmesi ve bilgiye ulaşım imkânlarının artmasıyla, bu bilgilere ulaşabilen herkesin, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi, günümüzde garipsenmeyecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu paradigma değişiminin sonucu olarak ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasıyla birlikte, eğitim, öğretmen merkezli bir sistemin ötesine geçerek, teknolojiyle güçlendirilmiş öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı halini almaktadır. Ancak teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili bakış açısındaki bu değişim, uygulama basamağına her zaman istemli bir şekilde yansımamaktadır.

2019 yılının son aylarından itibaren dünyayı etkisi altına alan COVID-19 virüsü ve sonucunda ülkelerin sıkı tedbirler alması, tüm insanların evlere kapanmasına sebep olmuştur. Hayatın akışına paralel olarak devam etmesi gereken eğitim-öğretim faaliyetleri

için yapılabilecekler yetkililer tarafından araştırılmış ve eğitimin tüm paydaşları teknolojinin eğitimde kullanılmasını zorunlu olarak bu süreçte deneyimlemiştir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Afacan Adanır, 2020). Ülkemizdeki eğitim faaliyetleri, eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden koordine edilerek, önce tamamen uzaktan olacak şekilde planlanmış, daha sonraki aylarda vaka sayıları takip edilerek sınıflar seyreltilmiş ve dersler, bir kısmı uzaktan, bir kısmı yüz yüze olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçte uygulanan sistem tam olarak harmanlanmış öğrenme olmasa da, eğitimin tüm paydaşlarının bu tür modelleri tanıması ve önemini kavraması adına önemli görülmüştür. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk da bir demecinde (Karaaslan, 2021) bu dönemde kısmen uygulanan model hakkında tecrübelerinin arttığını ve yaşananların, bakanlık tarafından yıllardır gerçekleştirilmeye çalışılan *eğitim-öğretim ortamlarının teknolojiyle bütünleştirilmesi* çalışmaları için bir kaldıraç görevi gördüğünü belirterek, bu modelin milli eğitimin gelecek planlamaları içine girdiğini belirtmiştir.

Ülkemizin gelecek planlamalarında yer alan bir modelin uygulayıcıları olacak öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri, böylece daha da önem kazanmıştır. Öğretmen adaylarının bu modelde işlenen bir dersi, yaşayarak deneyimlemesi ve henüz yükseköğretim basamağındayken kendilerinin de uygulamasının, gelecek yıllarda teknoloji destekli eğitim verebilmelerine yardımcı olacağı ve bu şekilde alınmış olan eğitimin hem kendileri hem de ülkemiz açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışma bu açıdan güncel, işlevsel ve önemli görülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada bir *modelin* yükseköğretimde işlenen bir derste uygulanabilirliği ve derse etkisi ortaya koyulmak istenmiştir. Burada amaç, *teknolojinin sürekli geliştiğinin bilinmesi ve eğer uygun model ve işlem basamakları iyi bilinir ve uygulanırsa, hangi teknolojik gelişmeler olursa olsun sistemin aksamayacağının bilincine varılmasının sağlanmasıdır*. Öğretmen adaylarının modeli öğrenmesi ve bu bilince varmasına etki etmesi bakımından da bu çalışma önemli görülmektedir.

Türkçe öğretimi dersi bağlamında ise; Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir (Öz, 2006; Sever, 2000). 1.sınıfta okuma ve yazmanın öğretiminden başlanarak, Türkçeyi sevdirme, dilin güzelliklerini keşfetmelerine yardımcı olma ve öğrencilerin hayatlarının geri kalan kısmında ihtiyaçları olacak temel dil becerilerini kazandırma, dersin temel amaçlarındandır. Eğitim fakültelerinde verilen Türkçe öğretimi

dersi de, öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerine kazandıracakları becerileri, hangi uygulamalarla ve nasıl kazandırabileceklerinin uygulamalı olarak gösterildiği bir derstir. Ters-yüz sınıf modelinin, teorik bilgilerin öğrenilmesinin ardından, derste tüm öğrenicileri aktif olmaya iten, grup çalışmalarının ve proje tabanlı çalışmaların sürekli kullanılmasını teşvik eden yapısından dolayı, Türkçe öğretimi dersinde öğretmen adaylarının derse katılımlarını artıracağı, sosyal öğrenmeler gerçekleştirerek, yeni ve farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını fark etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Belirtilen sebeplerden dolayı, Türkçe öğretimi dersinin ters-yüz sınıf modeli ile işlenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın, dersi veren/verecek tüm akademisyen, öğretmen ve öğretmen adayları açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca eylem araştırmasının özüne uygun olarak, sürecin ayrıntılı olarak anlatımına önem verilmesinin sonucu olarak, dersi bu modelde işlemek isteyenlere yol gösterici olması bakımından önemli görülmektedir.

Teknolojinin eğitimde kullanılması ve ters-yüz sınıf modeline göre işlenen derslere dönük çalışmalar, daha çok karma ya da nicel (deneysel ya da yarı deneysel) yöntemlerde yapılmış, yükseköğretim Türkçe öğretimi bağlamında nitel ve uzun soluklu (14 hafta) bir çalışma yapılmamıştır. Türkiye'de 2014-2022 yılları arasında TYSM kullanılarak yapılmış lisansüstü tezler incelendiğinde (Doğan, 2022; Karakaş, 2021), toplam 112 lisansüstü çalışmadan sadece 2'sinin Türkçe dersi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan bu analizlerde, incelenen 126 tezden sadece yedisinin eylem araştırması şeklinde desenlendiği görülmüştür. Yapılmış olan bu çalışma, bir eğitim-öğretim dönemi boyunca (14 hafta) planlanarak, yükseköğretimde bir dersin ters-yüz sınıf modeline uygun olarak işlenmesi sürecini ve bu süreçte ders bileşenlerinin, öğretmen adayları ve öğretim elemanının gözünden nasıl değerlendirildiğinin anlatılması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, Marmara Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliği ABD. 3.sınıfta öğrenim gören 33 öğretmen adayı (31 kadın, 2 erkek) ile,
2. Katılımcı eylem araştırması 14 hafta (bir eğitim-öğretim dönemi) ile,
3. Veri toplama araçları ile toplanan veriler ve bulgular ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma süreci boyunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, veri toplama araçlarına verdikleri cevapların samimi ve gerçeği yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca tüm katılımcıların, çalışma öncesinde verdikleri bilgilerin (bilgisayarlarının/akıllı telefonlarının olduğu, 24 saat internete ulaşabildikleri vs.) doğru olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Geleneksel eğitim: Öğretmenin "sahnedeki bilge" (Sage on the stage) rolünde ve öğrencilerine bilgiyi sağlayarak, bu bilgiyi aktaran kişi olduğu; Öğrencilerin düşünmekten ziyade, verilen bilgileri ezberleyerek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri eğitim modelidir.

Harmanlanmış öğrenme modeli: Yüz yüze eğitim ile internet tabanlı eğitimin çeşitli oranlarda birleştirilerek kullanılması temeline dayalı olan model.

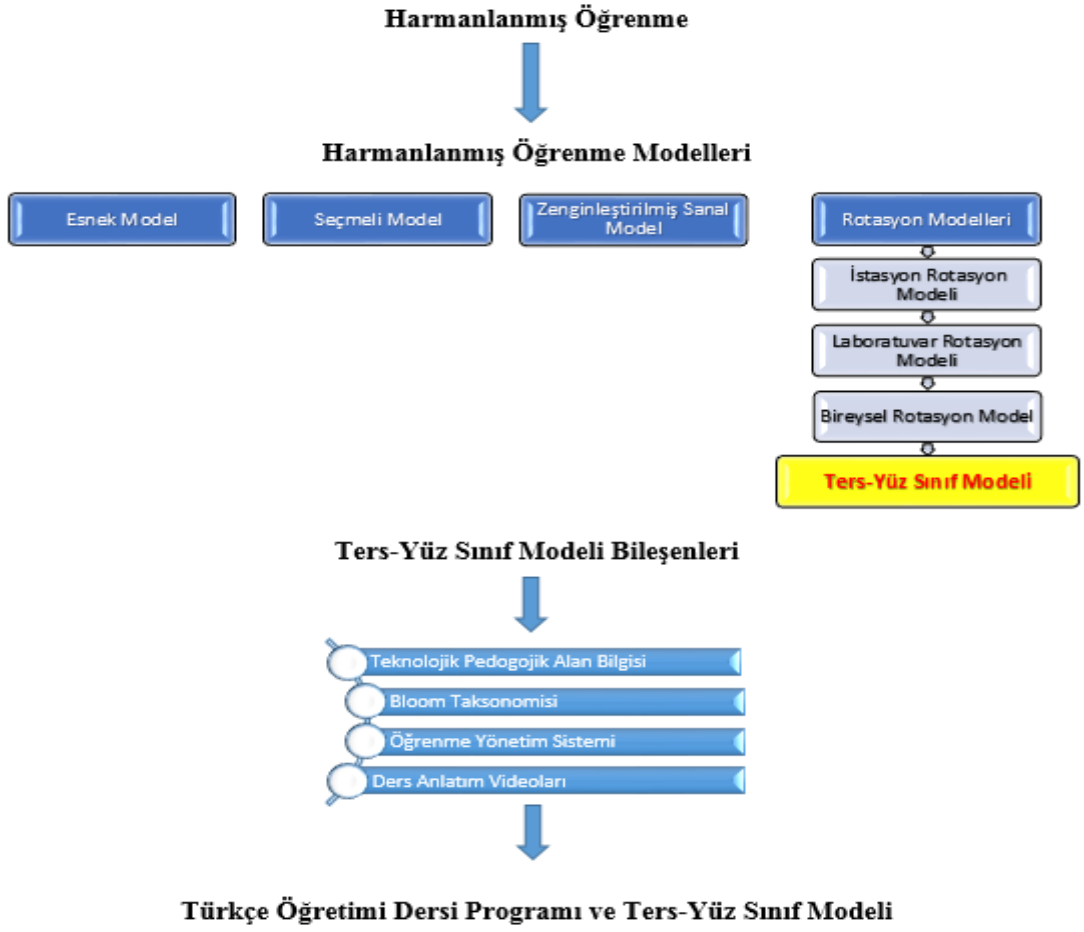
Ters-yüz sınıf modeli: -Geleneksel yapıda- okulda anlatılan konuların teorik kısmının, internet tabanlı sistemler (öğrenme yönetim sistemi) aracılığı ile okul dışında verildiği, okuldaki yüz yüze eğitimde ise uygulama odaklı olarak derslerin işlendiği bir harmanlanmış öğrenme modelidir.

Öğrenme yönetim sistemi (ÖYS): Eğitim amaçlı hazırlanmış, ders içerik ve materyallerinin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması, ödevlerin verilmesi ve toplanması, sınıf içi tartışmaların dijital ortama taşınması, çevrimiçi sınavların yapılması gibi özelliklere sahip olan eğitim yazılımlarıdır (Durmuş, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE / ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın taraması yapılmış, kuramsal çerçeve çizilerek harmanlanmış öğrenme ile ilgili bilgiler verilmiş ve modelleri kısaca tanımlanmıştır. Araştırma konusu olan ters-yüz sınıf modeli daha derinlemesine açıklanarak, bileşenleri hakkında bilgiler verilmiştir. Türkçe öğretim dersi programına değinilerek, TYSM ile Türkçe öğretimi dersinin uygulanabilirliği kısaca karşılaştırılmıştır. Son olarak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Şekil 1'de araştırmanın kuramsal çerçevesi görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1. Harmanlanmış Öğrenme

Uluslararası alan yazında sıklıkla "blended learning" ya da "hybrid learning" olarak kullanılan terimler, ulusal alan yazında "harmanlanmış öğrenme", "hibrit öğrenme" ve "karma öğrenme" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. 2000'li yılların başından bu yana kullanılan bu ifadelerden tek birinin kabul gördüğü ve kullanıldığı söylenemese de, günümüzdeki uluslararası akademik çalışmalarda "blended learning" Türkçe çalışmalarda ise "harmanlanmış öğrenme" kullanımının daha sık olduğu söylenebilir.

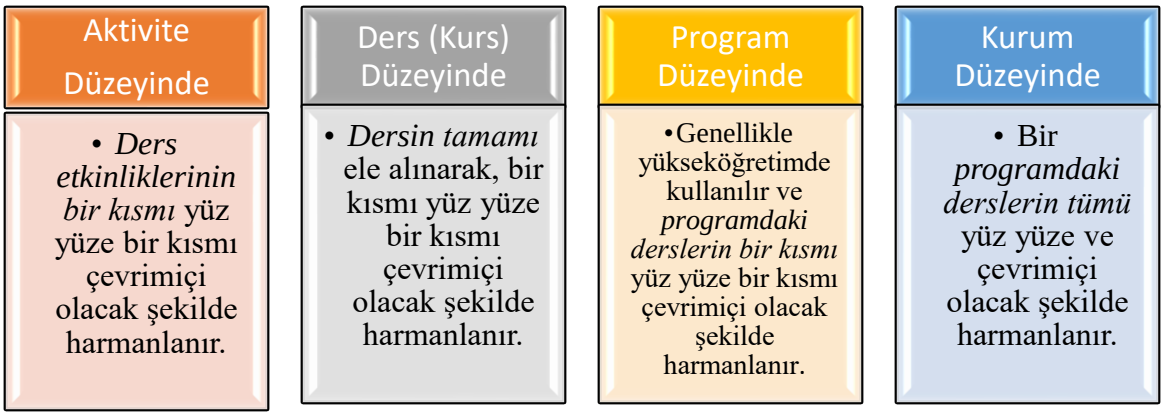
Harmanlanmış öğrenme (HÖ), akademik anlamda ilk olarak kullanan Driscoll'dan (Ateş-Çobanoğlu, 2013) günümüze kadar birçok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dört farklı tanım yapan Driscoll (2002), HÖ'yü; Web tabanlı teknolojilerin bütünleştirilmesi; farklı pedagojik yaklaşımların, öğretim teknolojileri kullanılarak ya da kullanılmadan bütünleştirilmesi; yüz yüze öğrenme ortamlarının öğretim teknolojileri ile bütünleştirilmesi ve gerçek mesleki görevler ile öğretim teknolojilerinin bir araya getirilmesi ya da bütünleştirilmesi şeklinde açıklamıştır. Driscoll'dan sonra da teknolojik gelişmelerle ve modelin uygulayıcılarının ve tanınırlığının artmasıyla birlikte, daha geniş tanımlar yapılmaya devam edilmiştir.

2010 yılından başlayarak ve 150'den fazla *uygulayıcı* eğitmenle görüşerek güncel ve genel bir tanım ortaya koymaya çalışan Staker ve Horn (2012) HÖ'yü, öğrencinin, sınıf dışında çeşitli çevrimiçi araçlarla yürüttüğü ve *zamanını*, *yerini*, *yol* ve *hızını* kendi ihtiyaçlarına göre ayarlayabildiği öğrenme faaliyeti ile sınıftaki yüz yüze eğitimin birleştirilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Yani öğrenme artık okul günü/yılıyla, sınıfın duvarlarıyla, öğretmen tarafından kullanılan öğretim yöntemiyle ve tüm sınıfının (aynı anda ilerlediği) hızıyla sınırlı değildir (Doğan vd., 2012; Staker ve Horn, 2012). Thorne (2003) ise yeni ve teknolojik gelişmelerin paralelinde oluşan çevrimiçi öğrenme ile sınıf içi etkileşim ve katılımı destekleyen geleneksel öğrenmenin bütünleşmesini sağlayan öğretim modeli olarak tanımlarken, Lindquist (2006) sınıf içi ve çevrimiçi öğrenmenin *en güçlü yanlarını* birleştirme olarak tanımlamıştır. Garrison ve Vaughan (2008) yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin *organik şekilde* birleştirilmesi olarak görürken, Osguthorpe ve Graham (2003) internet tabanlı öğretim ortamı ile yüz yüze öğretimin *güçlü (avantajlı) yönlerinin bütünleştirilmesiyle* oluşturulan öğrenme ortamı, olarak tanımlamıştır.

Yukarıda belirtilen tanımlarda ya da yapılan diğer (Driscoll, 2002; Garnham ve Kaleta, 2002; Garrison ve Kanuka, 2004; Horton, 2000; Ünsal, 2007) tanımlamalarda görülmektedir ki, HÖ'nün dikkat çekici özellikleri, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin *güçlü/avantajlı* yönlerinin *esnek* bir yapıda, *uygun* ve *uyumlu şekilde* birleştirilmesidir. Böylece iki farklı ortamın (yüz yüze ve çevrimiçi) birlikte kullanımının, öğrencilere *aktif, bağımsız* ve *esnek* bir öğrenme fırsatı sunacağı düşünülmektedir (Garnham ve Kaleta, 2002). Model, akademik başarıları, yapılan çalışmalarla çok kez kanıtlanan ve bireylerin artan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için birçok kurum tarafından değer verilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Usta, 2007).

Tanımlarda geçen güçlü yönlerden bahsetmek gerekirse alan yazında (Çilenti, 1998; Osguthorpe ve Graham, 2003; Wise ve Im, 2015); yüz yüze eğitimin, öğrenenin kendini gerçek dünyadan kopuk/izole hissetmesine engel olması, anlatıma duygu katılabilmesi, eğitim alabilmek için başka bir beceri elde edilmesinin beklenmemesi, anında dönüt verilebilmesi gibi güçlü/avantajlı yönleri vardır. Çevrimiçi öğrenmenin ise, eğitimde fırsat eşitsizliğini en aza indirme, eğitim maliyetlerini düşürme, niteliği artırabilme, öğrenene zaman ve mekân esnekliği sunma, kendi hızında (bireyselleştirilmiş) öğrenim imkânı sağlama, bağımsız öğrenme ve hayat boyu öğrenme imkânı sağlama gibi birçok güçlü/avantajlı yönü olduğu söylenebilir. Harmanlanmış öğrenme modelinde, bu iki yöntemin (yüz yüze / çevrimiçi) güçlü/avantajlı yönleri kullanılarak ve farklı düzeylerde harmanlama modelleri uygulanarak, en yüksek düzeyde fayda elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Graham (2006) farklı durumlarda uygulanmış olan farklı harmanlama modellerini inceleyerek, bu uygulamaların çeşitli organizasyon düzeylerinde olduğunu ayrıntılı şekilde ortaya koymuştur. 4 farklı düzey olarak belirlenen harmanlama düzeyleri ve özellikleri kısaca şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Harmanlama düzeyleri (Graham, 2006)

Dersin nasıl inceleneceği noktasında önemli olanın, öğrenci, öğretmen ve/veya kurumun yeterliliklerini bilerek, sınıf düzeyine göre paydaşların vereceği karar olduğu söylenebilir. Örneğin, yükseköğretimde tüm programları içeren, "kurum düzeyinde" harmanlama yapılabilecekken (MEF üniversitesi gibi), lisede sadece bazı dersler (ders düzeyinde) ya da ortaokulda, ders öğretmeninin uygun gördüğü bir ünite harmanlanarak (aktivite düzeyinde) işlenebilir. Sınıfın hangi kademede olduğu (K-12 ya da yükseköğretim), öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı, öğrenci ve öğretmenin asgari teknoloji altyapısına sahip olması (TPAB) ve hazırbulunuşluğun olması dersin verimli geçmesi için olmazsa olmazlardandır.

Eğitimde çevrimiçi kaynakların ya da harmanlanmış (karma) modellerin kullanımı bazen istekli, bazen yönetimsel zorunluluklarla olmaktayken, COVID19 pandemisi tüm alanlarda olduğu gibi, bu alanda da mecburi ve hızlı bir değişime sebep olmuştur. Dünya genelindeki birçok kurum, öğretim elemanlarına yol göstermeye çalışarak ("Çevrimiçi ders nasıl hazırlanır?", "Hangi platform kullanılabilir?" vb.) uzaktan eğitim yoluyla derslerini sürdürmeye çalışmıştır. Vaka sayılarındaki iyileşmelerle birlikte ise fakülte ya da enstitülerine en uygun olan karma öğrenme modelini uygulamaya koymaya çalıştıkları görülmüştür.

Bu hiç beklenmeyen durum, adeta sismik bir hareket gibi bir sarsıntıya sebep olmuş ve düzelmenin başlamasıyla birlikte de yeni modellerin uygulanabilirliğini görmüş kurumlar yerlerini almıştır. Kullanılan modeller için farklı ifadeler kullanılsa da, dünya genelinde yükseköğretimin hızla değiştiği, çeşitlendiği ve bu değişimin kalıcı olduğunu söylemek

yanlış olmayacaktır (Pelletier vd, 2021). Bu gelişmelerin ve değişimlerin, gelecekte yaşanabilecek olası krizlerde eğitimin sürekliliğini sağlamak, öğrenciler için esnek öğrenme ortamları sunmak, yükseköğretim sistemini daha dayanıklı kılmak ve eğitimi kampüs duvarlarının ötesine taşımak için de gerekli olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2021). Ayrıca pandemi sonrası yapılan araştırmalarda, eğitimde dijital dönüşüme ihtiyacın olduğu ve bu dönüşümün -önemli- bir basamağının da harmanlanmış/hibrit modellere geçiş ve bu modellerin etkin bir şekilde uygulanma ihtiyacı olduğu görülmüştür (Bozkurt, 2021). Bu ihtiyaçtan yola çıkarak dersini harmanlamayı düşünen eğitimcilerin, belirli bir yol/model takip etmediği takdirde zaman ve kaynak kaybı yaşamaları kaçınılmazdır (Tüzün, 2001). Eğitimcilerin bu tür sorunlar yaşamamak için harmanlanmış bir ders tasarımı oluştururken, belli amaçlar/ilkeler gözetmesi gerekmektedir. Osguthorpe ve Graham (2003) öğretmenlerin harmanlanmış ortamları tasarlarken gözetmesi gereken amaç ve ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

- Çeşitli çevrimiçi ortamlardan yaralanarak yüz yüze kısımda daha farklı etkinlikler yapılabilmesine olanak tanıyan *pedagojik zenginlik* sağlaması,
- Öğrencilere harmanlanmış ortamlardan yararlanarak yeni ya da ulaşamayacakları *bilgilere erişim* imkânı sunması,
- Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlardaki platformlar sayesinde *sosyal etkileşime* olanak sağlaması, böylece farklı bilgi ve fikirleri sosyal etkileşim yolu ile öğrenmelerine fırsat tanıması,
- Öğrenenlere istediği yerde, istediği zaman, istediği yol ve hızda öğrenme imkânı sunması (*öğrenen kontrolü*),
- Hem maddi (parasal) konularda hem de oluşturulan materyallerin (doküman, video vs.) tekrar kullanılarak zamandan tasarruf sağlaması gibi konularda *maliyetlerin etkili kullanımına* olanak sağlaması,
- Hazırlanan video ve dokümanların *güncelleme kolaylığı* olması.

Belirtilen bu amaç/hedefler, harmanlanmış öğrenme ortamlarının birer faydası ya da güçlü yanları olarak düşünülür ve bu amaçlar dikkate alınarak tasarım yapılırsa, daha etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi beklenmektedir (Demirkol, 2012; Uluyol ve Karadeniz, 2009;).

Özellikle 90'lı yıllarla başlayan teknolojik gelişmeler ve geleneksel yöntemlerin tek başına yeterli ol(a)mayacağı önermesinden yola çıkarak çeşitli yöntem ve teknolojilerin eğitime entegre edilmesi ile eğitimin daha verimli ve etkin olacağı fikri yaygınlaşmıştır (Akgündüz, 2013). Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretim elemanlarına göre daha hazır olduğu (Arabasz ve Baker, 2003) ve teknolojik sorunlarla "nadiren" karşılaştıkları ve bu konuda olumsuz algılara sahip olmadıkları görülmektedir (Aksel, 2021). Öğretim programlarında bilgi teknolojilerinin *dikkatlice* ve *yerinde* kullanılmasının eğitimin etkililiğini arttıracağı, öğrenme-öğretme sürecine yeni boyutlar katacağı, düşünülmektedir (Akkoyunlu, 1995).

Harmanlanmış öğrenmenin uygulamadaki başarısızlık nedenlerinin genellikle iyi tasarlanmış bir ders oluşturmak yerine yalnızca teknolojiyi sınıfa sokarak, başarı beklenmesinden dolayı olduğu görülmektedir. Bu yüzden dönem başından itibaren iyi tasarlanmış bir ders planı olmadan, sadece öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden kaynak paylaşımı yapılmasının, öğrencilerin video izleyip gelmelerinin ya da etkileşimli tahtanın projeksiyon cihazı şeklinde kullanılmasının, dersin teknolojik dönüşümünü sağlamadığı; aksine dersi anlaşılmaz bir şekle sokarak, öğrenenlerin (ve velilerin) tepkilerine sebep olacağı akıldan çıkarılmamalıdır. HÖ'nün, teknolojiyi sınıfa sokmaktan ziyade (TNTP, 2014), çeşitli teorilere, kuramsal ve felsefi temellere dayanan bir öğrenme yaklaşımı olduğu unutulmamalıdır.

Harmanlanmış öğrenme modellerinin dayandığı teori ve felsefi temeller incelendiğinde, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimde önemli yeri olduğunu söyleyen, *sosyal yapılandırmacılık teorisinin* (Vygotsky) ve öğrenmenin sosyal olarak gerçekleştiğini ve öğrencilerin diğer öğrenciler ve yetişkinlerle olan etkileşimleriyle öğrendiklerini belirten *sosyal öğrenme teorisinin* (Bandura) etkili olduğu söylenebilir (Saunders, 2014; Sungur, 2014). Kuramsal açıdan ele alındığında temelinde *yapılandırmacı öğrenme anlayışı*nın olduğu (Ateş-Çobanoğlu, 2013), felsefi temelleri açısından ise, *ilerlemecilik* ve *varoluşçuluk* akımlarından etkilendiği söylenebilir (Pesen, 2014). Çünkü ilerlemecilik, eğitim sürecini öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlemesini, öğretmenin bilgiyi aktarandan çok rehber konumda olmasını, öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılabilecekleri, işbirliğini, araştırmayı ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi temele alan öğrenme yaşantıları sağlanmasını ve öğrencinin merkezde olduğu bir öğretme-öğrenme süreci yapılandırılmasını savunur (Ergün, 2014; Sönmez, 2020). Varoluşçuluk da, eğitimde önemli olanın, bireye

özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğreterek, kendi bireyselliğini geliştirme imkânı sağlaması olduğunu, okul programlarının öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olması gerektiğini, öğretmenin görevinin kişinin kendisini tanımasına yardımcı olmak olduğunu savunur (Demirel, 2010; Sönmez, 2020; Tozlu, 1997). Bu ve benzer yönlerden dolayı harmanlanmış öğrenmenin ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerinden etkilendiği söylenebilir.

2000'li yıllardan itibaren geleceğe perspektif tutmuş olan birçok araştırmacı (Christensen, Horn ve Johnson, 2011; Graham, 2006; Hofmann ve Miner, 2009) günümüzü kast ederek eğitimde teknolojinin kullanımının, çevrimiçi ve/veya harmanlanmış öğrenmenin doğal yollarla çok yaygınlaşacağını ve öğrenim gören öğrencilerin en az yarısının bu şekillerde eğitim alacağını söylemişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra Arabasz ve Baker (2003)'ın yükseköğretim kurumlarında yaptıkları çalışmada enstitülerin %80'i, master programlarının %89'u ve doktora programlarının %93'ü harmanlanmış dersler sunmayı istediklerini ortaya koymuşlardır. Günümüze geldiğimizde ise bu modellerin -özellikle ülkemizde- COVID19 pandemisiyle bir miktar bilinirliği artsa da, henüz tam olarak anlaşıldığını ve uygulandığını söylemek pek doğru olmayacaktır. Ancak pandemi etkisiyle ülkemizde acil uzaktan eğitime geçilmesi, tüm kademelerdeki eğitimcilerin uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme konularında –kısmen de olsa- tecrübe kazanması, EBA'nın neredeyse tüm konularda içerikler barındırması ve eğitim yöneticilerinin konu hakkındaki iyimser ifadeleri ile gelecek adına ümitli olunabileceği söylenebilir. Ancak tabii ki her yaklaşımın olduğu gibi, harmanlanmış öğrenme modelinin de güçlü/avantajlı yönleri ve sınırlılıkları vardır.

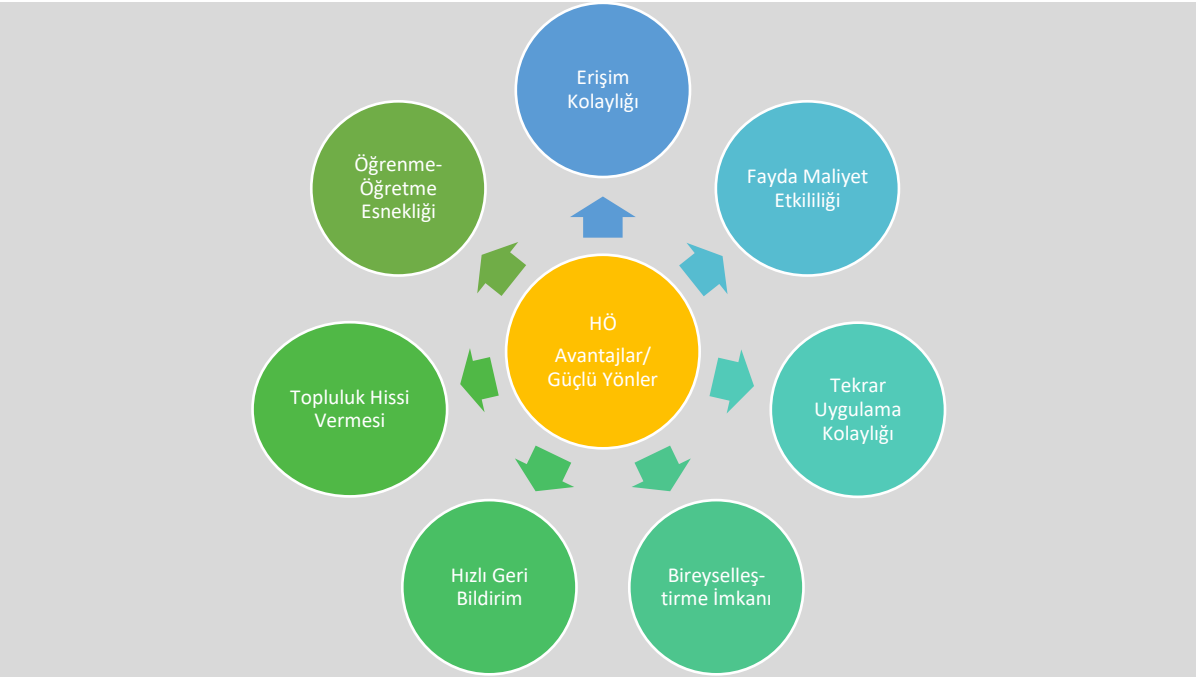
Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajlı/Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajlı/Güçlü Yönleri

Son yıllarda birçok kurum, sadece modern hayata uygun olmasından dolayı değil, hem öğretim yöntemlerinin avantajlarından yararlanmak hem de dezavantajları en aza indirmek için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamının unsurlarını harmanlamaya başlamıştır (Caner, 2009; Stein ve Graham, 2014). Bu model başlarda karmaşık bir kavram olarak görülse ve uygulanış aşamasında geleneksel yöntemlere göre daha fazla çaba gerektirdiği düşünülse de, teknolojik gelişmelerle birlikte hem öğretmenin hem de

öğrencinin eğitim ve öğretim sürecini büyük oranda kolaylaştıran bir yöntem olduğu görülmüştür (Zengin, 2013).

Yapılan araştırmalarda (Batnı, 2014; Boelens, De Wever ve Voet, 2017; Hofmann, 2006; Rovai, 2000'den akt. Doğan vd., 2012; Rovai ve Jordan, 2004; Srivastava, 2014a; Stein ve Graham, 2014; Usta ve Mahiroğlu, 2008) farklı harmanlanmış öğrenme modelleri kullanılmış ve genel hatlarıyla bazı ortak avantajlarının olduğu belirlenmiştir (Şekil 3). Bu araştırma/uygulamalarda modelin yararlı görülen özelliklerinin başında öğrenme-öğretme sürecindeki esneklik, dokümanlara/bilgiye erişim kolaylığı sunması, tekrar uygulama kolaylığı ve fayda-maliyet avantajının geldiği görülmektedir. Modelde öğrenciler eğitimlerinden daha fazla sorumludur ve bu şekilde ders işlemeye alışmış olan bireylerin sorumluluk bilincinin gelişmesi beklenmektedir. Ayrıca sadece uzaktan eğitim yapılan ortamlardaki izole olma ve terk edilmişlik hissinin yerini topluluk hissinin aldığı ve bundan dolayı daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir. Bireysel farklılıklara uygunluk ve küçük grup çalışmalarındaki işbirliğine dayalı etkinlikler ile sosyal öğrenmeye imkân vermesi, çevrimiçi imkânlardan yararlanılarak hızlı geri bildirim verilmesi gibi özellikler de karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklerin eleştirel düşünme ve üst düzey öğrenmeyi kolaylaştırmaya imkân vermesi de bir başka faydalı yönü olarak görülmektedir (Garrison ve Kanuka, 2004; Garrison ve Vaughan, 2008).

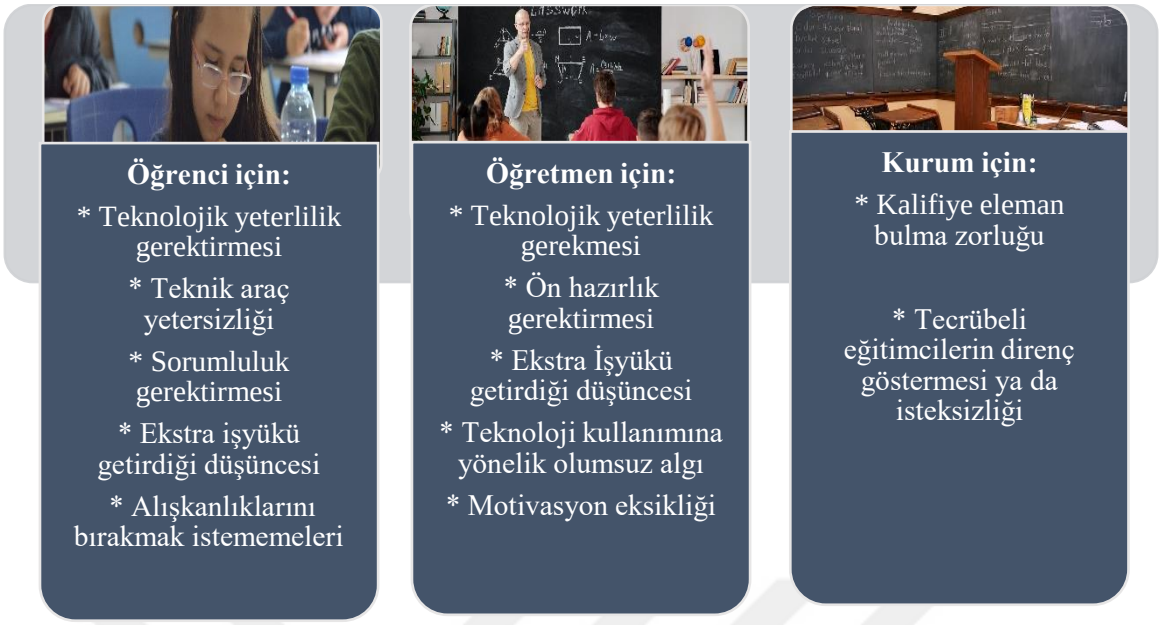


Şekil 3. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının avantajlı/güçlü yönleri

Yapılan araştırmalarda, HÖ'nün yukarıdaki kısmen genel ifadelerden ayrı olarak öğrenci, eğitmen ve kurumsal anlamda da birçok avantajının olduğu belirtilmektedir (Akgündüz, 2013; Aksel, 2021; Dikmenli ve Ünaldı, 2013; Horn ve Staker, 2015; Pesen, 2014; Sosa-Díaz, Guerra Antequera ve Cerezo Pizarro, 2021; Stein ve Graham, 2014; Vaughan, Martha ve Garrison, 2013). *Öğrenciler için*, aktif öğrenme ortamı sağlaması, çevrimiçi ortamın görsel zenginliklerinden yararlanma imkânı vermesi, farklı öğrenme stillerine uygun ortam sağlaması, öğrencinin istediği yerde, istediği zamanda ve istediği hızda çalışmasına imkân veren esnekliği sunması, avantajlı yönleri olarak gösterilebilir. *Eğitmen için* ise; öğrenme hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlaması, çevrimiçi yapılabilen paylaşımlar sayesinde (doküman, video vs) ders süresinin daha etkili kullanılması, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere ulaşma imkânı vermesi, çevrimiçi kaynakların sınıf etkinlikleriyle beraber kullanılması, öğrencilerle birebir ya da küçük gruplar halinde geçirilecek daha fazla zaman sağlaması, avantajları olarak görülebilir. Son olarak *eğitim kurumları* için avantajlı olduğu yönler şu şekilde belirtilmektedir; Öncelikle kurumun saygınlığını artırdığı belirtilmektedir. Daha sonra tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşma imkânı vermesi, paydaşlar arasında iletişim kalitesini artırması, hızlı geri bildirim sağlaması ve bunların sonucunda daha fazla öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyeti sıralanabilmektedir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Sınırlılıkları

Gerek öğrenciler gerekse eğitimcilerle yapılan araştırmalarda model hakkında genel olarak olumlu görüşler ifade edilse de, her eğitim modelinde olduğu gibi, harmanlanmış öğrenme modelinin de öğrenciler, eğitmenler ve kurumlar için bazı eksiklik ya da sınırlılıklarının olduğu söylenebilir (Şekil 4). Alan yazın incelendiğinde (Akgündüz, 2013; Aksel, 2021; Arabasz ve Baker, 2003; Dikmenli ve Ünaldı, 2013; Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Sungur, 2014; Turan ve Göktaş, 2015), en yaygın görülen sınırlılıkların, teknolojik konulardaki eksiklikler, teknolojik araçlara ulaşım ve bu araçları kullanma konusunda zorluk yaşama ile modelin ekstra iş yükü getirmesi endişesi olduğu görülmektedir. Ancak dikkat çekici şekilde, günümüze yaklaşıldıkça yapılan yayınlarda, öğrencilerin karşılaştığı sorunların (teknolojik açıdan sorunlarla karşılaşma, çevrimiçi kaynaklara ulaşamama, internete ulaşamama vb.) eğitmenlere göre daha azaldığı, eğitmenler açısından azalma olsa da, halen bazılarının (teknolojik yetersizlik, iş yükü getirme endişesi vb.) devam ettiği görülmektedir.

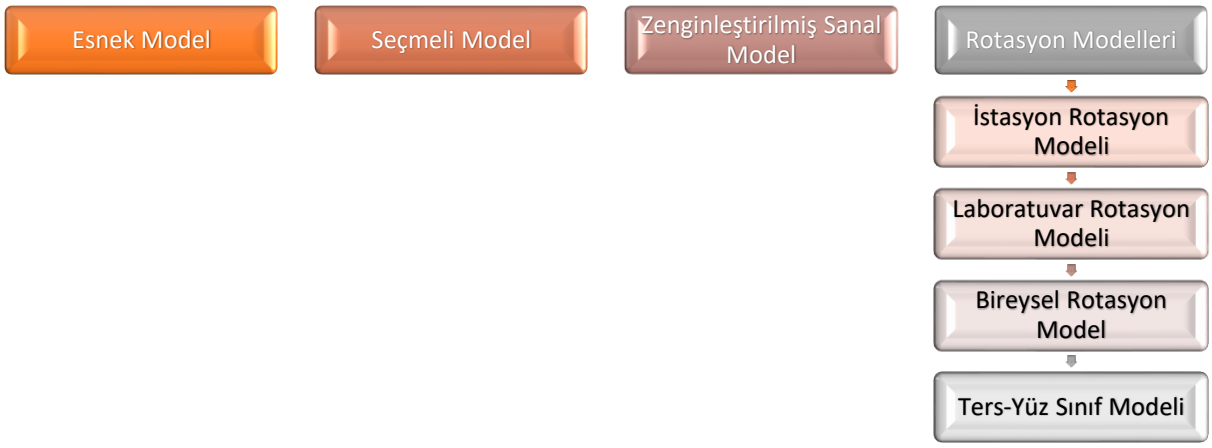


Şekil 4. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrenci, öğretmen ve kurumsal olarak sınırlılıkları

Yapılan çalışmalarda, bu sınırlılıklardan başka, teknoloji bağımlılığına sebep olabileceği endişesi, geleneksel tasarımların geliştirilmesinden daha fazla zaman ve kaynak gerektirmesi, hem geleneksel hem de çevrimiçi bileşenlerin tekrar tasarlanma ihtiyacı, içsel bir motivasyon gerektirmesi, dersin çevrimiçi kısmındaki iletişimin, yüz yüze gibi "samimi" olmaması vb. konularda da olumsuz dönütlerin olduğu görülmektedir. Ayrıca Balcı, Gökkaya ve Kar'a (2013) göre, bazı eğitimcilerin, teknolojiyi takip etmemesi, teknolojinin eğitimde olmaması gerektiği düşüncesinde olması, kendine has bir ders anlatım yönteminin olması ve bunu değiştirmek istememesinin (direnç göstermesi) de, modelin uygulanması noktasındaki sınırlılıklardan olduğu söylenebilir.

2.2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri

Harmanlanmış öğrenmenin tanımlanmasındaki gibi modellerinin de herkes tarafından kabul görmüş bir sınıflandırması bulunmamaktadır. Ancak alan yazında harmanlanmış öğrenme modeli uygulayıcılarının en yaygın olarak kullandığı dört ana model ve rotasyon modelinin dört alt modelinden oluşan sınıflandırmanın (Staker ve Horn, 2012), en çok kabul gören sınırlandırma olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Şekil 5). Aşağıda bu modellere kısaca değinilmiş, çalışmanın odağı olan ters-yüz sınıf modeli ise ayrı bir ana başlık altında açıklanmıştır.



Şekil 5. Harmanlanmış öğrenme modelleri (Staker ve Horn, 2012)

2.2.1. Esnek (Flex) Model

Farklı uygulamaları olabilmekle birlikte, ders içeriğinin ve öğretimin internet tabanlı olarak okulda sunulduğu model, öğrencinin okula gelmesi ve kendisine uygun olan programı, kendi hızında *esnek* bir şekilde uygulanmasıyla sürdürülür. Öğrenci, bireysel olarak ya da küçük grup çalışmaları ile esnek bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirebilirken, ortam içerisinde bulunan öğretmene ihtiyaç duyduğu anda ulaşabilmektedir.

2.2.2. Seçmeli (A la Carte-Self Blend) Model

Öğrencilerin, geleneksel derslerini tamamlamak için bir veya daha fazla dersi tamamen çevrimiçi olarak almayı seçtiği modeldir. Bu çevrimiçi dersleri okulun bilgisayar laboratuvarında alabileceği gibi, okul dışında istediği yerde de alabilir. Öğrenci, kalan derslerini ise yine okulda ve öğretmenleri ile yüz yüze olacak şekilde alabilmektedir. Bu modeli tercih edecek öğrencilerin, derse yönelik güdülerinin yüksek olmasının ve bağımsız öğrenmeye istekli olmalarının gerektiği belirtilmelidir (Thompson, 2016'dan akt. Ermiş, 2020).

2.2.3. Zenginleştirilmiş Sanal (Enriched Virtual) Model

Derslerin çoğunluğunun çevrimiçi olarak sunulduğu bir modeldir. Öğrenciler, zamanlarını okula gitmek ve çevrimiçi içeriği kullanarak uzaktan öğrenim görmek arasında bölüştürürler (iki gün okula gidip, üç gün uzaktan öğrenim gibi). Öğrencinin ilerleme durumuna bağlı olarak, eğer bazı derslerde zorluk yaşıyor ve geride kalıyorsa, öğretmenlerle daha sık yüz yüze görüşmeler yapılabilir (Staker ve Horn, 2012).

2.2.4. Rotasyon (Rotation) Modelleri

İstasyonlar (gruplar) arasında dönme fikri eğitimde yeni kullanılan bir ifade değildir. Ağırlıklı olarak ilkokul düzeyinde, onlarca yıldır öğrenci grupları, merkezler arasında döndürülmektedir. Burada eklenen yeni unsur, *çevrimiçi öğrenmenin* döngünün bir parçası olmasıdır (Staker ve Horn, 2012).

Rotasyon modellerinde öğretmen, öğrencilerini, en az biri çevrimiçi şekilde olan öğrenme ortamları arasında, sabit bir programa göre veya öğretmenin takdirine bağlı olarak - dönüşe tabi tutar. Öğrenciler genellikle farklı masalarda, çevrimiçi öğrenme, küçük grup çalışması ve bireysel ödevleri arasında dönerler. Burada kilit nokta, belli bir süre olması ve öğretmenin dönme zamanının geldiğini duyurmasıyla herkesin bir sonraki faaliyetine geçmesidir (Staker ve Horn, 2012). Farklı uygulama örneklerine göre farklı rotasyon modelleri oluşturulmuştur.

İstasyon Rotasyon Modeli

Döngünün en az bir istasyonunun çevrimiçi olduğu, diğerlerinde ise öğretmen rehberliğinde ya da küçük gruplarla yapılabilen işbirlikli aktivitelerin olduğu istasyon modelidir. Model, geçmişten günümüze okullarda yapılan "küme çalışması" (kubaşık öğrenme) faaliyetlerine benzetilebilir. Burada sistem, her küme masasının farklı bir öğrenme ortamına dönüştürülmesi, bu ortamlardan en az birinin çevrimiçi öğrenme ortamı olması ve belli bir sürede ya da öğretmenin direktifiyle masaların değişmesi şeklinde ilerlemektedir.

Laboratuvar Rotasyon Modeli

Bu model, istasyon rotasyon modelinden farklı olarak, bir sınıf içerisinde değil, ağırlıklı olarak çevrimiçi öğrenmelerin yapıldığı bir bilgisayar laboratuvarı merkez olmak üzere, okul içerisindeki diğer sınıflar üzerinde döngü sağlanarak sürdürülür. Bilgisayar laboratuvarlarının aktif şekilde sisteme entegre edilmesiyle, öğretmenlere zaman kazandırıldığı gibi okullara da maddi kazanç sağlanmış olmaktadır (Staker ve Horn, 2012).

Bireysel Rotasyon Modeli

Bu modelde öğrenciler, öğretmen ya da bir yazılım tarafından her öğrenci için ayrı olarak belirlenen program çerçevesinde istasyonlara geçmektedir. Diğer modellerden farkı, öğrencinin tüm istasyonlara uğramak zorunda olmadan, sadece kendi ihtiyacı olan istasyona yönelmesinin yeterli olmasıdır (Staker ve Horn, 2012).

Aşağıda, rotasyon modellerinden en çok bilineni ve bu araştırmada da kullanılan modeli olan ters-yüz sınıf modeli, ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3. Ters-Yüz Sınıf Modeli

Harmanlanmış öğrenme modellerinden biri olarak kabul edilen (Demiralay ve Karataş, 2014; Staker ve Horn, 2012) ters-yüz sınıf modeli (TYSM), geleneksel olarak sınıfta yapılanların evde (sınıf dışında), evde, ödev olarak yapılanların ise sınıfta yapıldığı bir model olarak tanımlanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Lage, Platt ve Treglia, 2000). Diğer eğitim modellerinden ayrılan en ilginç özelliği, son kullanıcı konumunda olan eğitimciler tarafından geliştirilmiş olması, olarak görülmektedir (Kara, 2016). Bu farklı bakış açısıyla, "eğitimin ne *olduğuna*" dair tanımlar "eğitimin ne *olabileceğine*" dönüşmekte (Schell ve Mazur, 2015) ve uygulayıcılara yeni ufuklar açmaktadır.

Eğitim modellerini tanımlarken, modelin ne olduğu kadar ne olmadığı hakkında verilecek bilgiler de, konunun daha iyi anlaşılması için açıklayıcı nitelikte olmaktadır. Bu bağlamda, TYSM'nin ne olmadığı ile ilgili örnek vermek gerekirse; Ders öncesi konuyla alakalı/alakasız birçok dokümanın öğrencilere ulaştırılması TYSM değildir. Öğretmenin kendisinin çektiği ya da video paylaşım sayfalarından edinilebilecek videoların seyredilme ödevi verilmesi ve dersin düz anlatım ile işlenmesi, TYSM değildir. Derste öğrencileri gruplara ayırıp, kendi hallerine bırakmak, grupları yakından izlememek, mümkünse kısa süreli olarak gruplara dâhil olmamak, kısacası ders sürecini öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı, grup çalışmalarının yapıldığı şekilde tasarlamamak da TYSM değildir. Benzer şekilde, öğretmenin sorumluluğunun daha da arttığı bu modelde (Herreid ve Schiller, 2013), sınıftaki öğretmen yerine her hangi "bir şey" koyarak da sınıf ters-yüz edilmiş olmayacaktır (Kriegl, 2018). Sınıfını dönüştürmek isteyen bir eğitimcinin bu tür yanlış uygulamalardan kaçınması gerektiği, aksi takdirde dersin, teknoloji olarak zenginleştirilmiş geleneksel bir yöntemle işleneceği söylenebilir.

Ters-yüz sınıf modeli, birçok özelliğiyle geleneksel eğitim modelinden ayrılmaktadır. Bu ayrımın en başında, TYSM'de ders sürecinin, yeniden düzenlenen Bloom taksonomisine göre tasarlanmasının geldiği söylenebilir. Geleneksel modelde, öğrencinin öğrenmesinin gerçekleşmesi için gereken, uygulama kısmı, daha çok ev ödevleri yoluyla

yapılabilmektedir. Ancak bu şekilde evde, yanında herhangi bir uzman olmadan yapılan bu uygulamalarda hem öğrenci hem de veliler zorlanmakta ve bu durum yanlış öğrenmelere sebep olabilmektedir. TYSM'de ise öğrenciler açısından nispeten daha kolay olan ve bilişsel anlamda alt düzey düşünme becerisi gerektiren kısım (hatırlama, anlama), ders öncesine alınır. Bilişsel anlamda üst düzey düşünme becerisi gerektiren (uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratım) ve öğrenmelerin gerçekleştiği kısmı ise derste ve uzman (öğretmen) eşliğinde işlenmektedir. Böylece öğrencinin istediği an uzman yardımı alarak, anlamlı öğrenmeler elde edebilmesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca, geleneksel sınıflarda öğrenci hocayı dinleyip not tutarken aynı zamanda dersin önemli noktalarını da kaçırmamalıdır; Ancak TYSM'de sınıfa gelmeden önce, dokümanları, okuyup, izleyip notlar alarak, gerekirse tekrarlayabileceği için, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve farklı özellikte gelişim göstermelerine olanak sağladığı belirtilmektedir (Srivastava, 2014b).

Geleneksel modelde, öğrencinin daha çok pasif durumda olduğu, sorumluluğun verilmediği ya da az verildiği, dersin kendi hızına göre değil, sınıfın ortalamasına ya da öğretmenin tercihine göre işlendiği bir ortam vardır. TYSM'de ise sürekli uygulama odaklı, öğrencinin derste aktif ve katılımcı olması istenen/beklenen, öğrenmelerinden sorumlu, öğrenme yönetim sistemlerinden ulaşacağı ders videoları ve dokümanlarla, dersi kendi anlama hızına göre esnek bir şekilde, istediği zaman, yer ve hızda takip edebilen bir anlayış mevcuttur.

Öğretmen açısından ise, geleneksel modelde, her türlü bilgiye sahip olması beklenen ve öğrencilerine bu bilgileri ileten *otorite* ve *bilge kişi* olarak algılanan bir rolü varken; TYSM'de bu bakış tamamen değişmekte ve daha çok rehber konuma geçmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla, öğretmene duyulacak ihtiyacın azalacağı yönündeki beklentilerin aksine, bu modelde öğretmen daha aktif ve dersi, öncesi, sırası ve sonrasıyla, tam olarak koordine eden kişi konumundadır (Boyraz, 2014). Ders öncesi, öğrencilerin seviyelerine uygun, video ve dokümanları hazırlamak, ders sürecindeyse, bu modelin en önemli özelliği olan, öğrencileri aktif konuma geçirecek, onların üst düzey düşünme becerilerini kullanarak ders öncesi elde ettiği bilgilerle, yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak çalışmalar hazırlamak, öğretmenin bu modeldeki görevlerinden bazılarıdır.

TYSM, sınıflardaki öğrenci-öğretmen temasını yeniden tanımlamaktadır (Smallhorn, 2017). Model, öğretmenin ders içinde harcayacağı zamanı ders öncesine alarak, proje tabanlı, aktif katılımlı ve teknoloji destekli birçok metodu kullanarak, öğrencilerin ders

saatlerinden en verimli şekilde yararlanmasını amaçlamaktadır (Al-Samarraie, Shamsuddin ve Alzahrani, 2019; Baker, 2000; Casadonte, 2016; Hess, 2013, Kavanagh, Reidsema, McCredden ve Smith, 2017). Geleneksel modelde ders sürecinin büyük kısmı ders anlatımına harcanıp, en önemli kısım olan uygulamaya yeterli vakit kalmamaktadır (Tablo 1). Ancak TYSM'de dersin teorik kısmının, video ve diğer dokümanlarla, büyük oranda ders öncesine alınmasıyla, ders saatleri uygulama odaklı yapılandırılmakta ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeler geçirmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 1

Geleneksel ve ters-yüz sınıflarda ders işleniş sürelerinin karşılaştırılması (Bergmann ve Sams, 2012:15)

Geleneksel Sınıf (90 dk.)		**Ters-yüz Sınıf (90 dk.)**	
Aktivite	***Süre***	***Aktivite***	***Süre***
Derse giriş (Isınma)	5 dk.	Derse giriş (Isınma)	5 dk.
Ödevin kontrolü ve dönüt verme	20 dk.	Son video hakkında soru-cevap yapılması	10 dk.
Yeni konunun işlenmesi	30-45 dk.	Rehberli ve bağımsız *uygulama* ve/veya lab. etkinliği	75 dk.
Rehberli ve bağımsız *uygulama* ve/veya lab. etkinliği	20-35 dk.		

Ters-Yüz Sınıf Modelinin Temelleri

TYSM'nin yıllardır, çeşitli şekillerde kullanıldığı bilinmektedir. Brame (2013), modelin sistemli bir şekilde ilk kullanımının, Walvoord ve Anderson'in (1998), öğrenenin, ilk öğrenme deneyimlerini dersten önce aldığı, derste ise öğrenmenin işlenmesi yönü üzerinde çalışıldığı *ödev temelli öğrenme* modeli olduğunu belirtilmektedir. Ancak bu çalışmadan önce, fizik profesörü Eric Mazur'un uyguladığı akran öğretimi (peer instruction) modelinin, teorik anlamda, ters-yüz sınıf modelinin temellerinden olduğu, daha kabul gören bir bakış olarak karşımıza çıkmaktadır (Correa, 2015; Guan, 2013; Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfstrom, 2013; İyitoğlu, 2018; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin,

2013; Talbert, 2012). Mazur tarafından ilk kez 1991 yılında kullanılan yöntem, daha sonra teknolojik gelişmelerin de etkisiyle geliştirilmiş ve eğitimciler tarafından kabul gören bir model haline gelmiştir (Mazur, 1997). Model temel olarak, öğrencilerdeki kavram karmaşalarına engel olmak ve daha iyi öğrenmeler gerçekleştirebilmek için, öğretim elemanı tarafından hazırlanmış ders notları ve okumalara hazırlanılarak derse gelinmesine dayanmaktadır. Derste sorulan soruları (conseptest) öğrencilerin *tümünün* cevaplamasından sonra, sınıfın büyük bir kısmı (genellikle %30 ile %65 arasında) yanlış cevap verirse, öğrencilerin küçük gruplar halinde birbirlerini ikna etmeleri için tartışma ortamı sağlanır. Bu tartışmalara katılan öğretim elemanı öğrencilerin doğru ya da yanlış cevaba nasıl gittiğini, kendi cümleleriyle duymakta ve böylece onları daha iyi anlamaktadır. Kendisi de ihtiyaç hissettiğinde tartışmalara katılmaktadır. Daha sonra cevaplar tekrar alınarak, doğru cevap açıklanır ve derse bu şekilde devam edilir. Modelde temel olan, derse gelmeden önce konuya hazırlanma ve ders anında, grup çalışmalarının/tartışmalarının olmasıdır. Bu özelliklerinden dolayı ters-yüz sınıf modelinin temellerinden sayıldığı söylenebilir.

Bu çalışmalardan başka, alan yazında kabul gören bazı kilometre taşları da mevcuttur. 2000 yılında yapılmış iki çalışmanın, bu kilometre taşlarının başında yer aldığı, "classroom flip" (Baker, 2000) ve "Inverted classroom" (Lage vd., 2000) ifadelerinin kullanılmasıyla ilk kez, sınıfı "ters-yüz etme" ya da "ters çevirme" fikrinin *somutlaştırıldığı* görülmektedir. Baker (2000), katıldığı bir konferansta, 90'lı yıllardan itibaren yaptığı çalışmalarının bir sonucu niteliğinde, "The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by side" adlı bir sunumu gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, modern eğitimin 2 farklı eğilimle değiştiğini, bunlardan birinin eğitim felsefesindeki (aktif öğrenme, yapılandırmacılık), diğerinin ise eğitim teknolojilerindeki değişim olduğunu ve bugünkü anlamdaki öğrenme yönetim sistemlerine benzer uygulamalarla, derslerin daha verimli geçeceğini savunmuştur. Bakış açısındaki bu değişimlerle birlikte, öğretmenin, sahne ortasında duran bilge kişi rolünden, kenarda durarak öğrencilerine rehberlik eden kişi konumuna geçmesini, öğrencilerin ise kendi öğrenmelerinden sorumlu şekilde daha aktif olması gerektiğini savunmuştur. Aynı yıl Lage ve ark. (2000) tarafından ekonomi dersinde yapılan diğer çalışma ise "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment" adıyla yayınlanmıştır. Araştırmacılar, ekonomi derslerinin genellikle tek öğretim metoduyla (geleneksel ders anlatımı) öğretildiğini ancak her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ve ekonomi dersinin herkese hitap edebilecek bir öğretim

modeliyle öğretilmesi gerektiği düşüncesiyle bu modeli kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfın ters çevrilmesini (inverting), geleneksel olarak "sınıfın içeride" yer alan etkinliklerin "sınıf dışında" gerçekleşmesi ve "sınıf dışında" gerçekleştirilen etkinliklerin, "sınıf içerisinde" gerçekleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmacılar tarafından (Bishop ve Verleger, 2013) tanımın, modelin uygulama kısmını tam temsil etmediği eleştirileri yapılsa da, günümüzde kullanılan ters-yüz sınıf modelinin tanımlanması ve uygulanması bakımından aynı özellikleri taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin ders öncesinde öğretim elemanı tarafından hazırlanmış olan sunumları ve diğer ders materyallerini videokasete alarak evlerinde ya da bilgisayar laboratuvarında seyredebilecekleri ve notlar alabilecekleri önerisi yapılmıştır. Derse geldiklerinde ilk 10 dakika öğrencilerin sorularını cevaplamışlar ve ders içerisinde grup çalışmaları yaparak, öğrencilerin derste aktif katılımına çalışmışlardır. Hazırladıkları internet sitesi üzerinden dokümanları paylaşmışlar, ayrıca oluşturdukları sohbet odasında haftanın belirli günlerinde öğrencilerin sorularını da cevaplamışlardır. Bu çalışmayla, aslında 2000'li yılların başında, TYSM'nin gayet ayrıntılı bir şekilde planlanıp uygulanabildiği görülmüştür. Ancak, bu uygulamanın o yıllarda yeterli ilgiyi görmediği söylenebilir (Kara, 2016).

İlk uygulamaları konusunda farklı görüşler olsa da son dönemdeki öncülerinin 2 kimya öğretmeni olduğu konusunda görüş birliği vardır. Colorado'da öğretmenlik yapan kimya öğretmenleri Jonathan Bergmann ve Aaron Sams (2012), modelin doğuşu ve gelişimini, yazdıkları kitapta geniş şekilde anlatmışlardır. 2007 yılı bahar döneminde, spor müsabakalarına katılan öğrencilerin derslerden geri kalmalarını engellemek için, derslerini kaydederek ve çevrimiçi olarak paylaşarak başladıkları süreçte, derse gelmeyen öğrencilerin yanı sıra dersi tekrar etmek isteyenler ve bu videoları duyan diğer okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin ilgisi karşısında, tüm dersleri kaydetmeye karar vermişlerdir. Daha sonra, öğrencilerine bu videoları ev ödevi olarak verip, derse gelindiğinde anlaşılmayan yerleri açıklamaya karar vermişler ve sürece bu şekilde başlamışlardır. Sene sonunda öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini verilere dayanarak gördükten sonra modeli daha sistemli hale getirmiş ve geliştirmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Katıldıkları çeşitli seminerlerde uyguladıkları yöntemi "pre-vodcasting" olarak isimlendirmişler ve bu seminerler katılımcılarda büyük heyecan uyandırmıştır. Bunun sebebi, modelin basit görünmesine rağmen uygulamadaki etkisinin büyük olması olarak görülmektedir (Özdemir, 2016). Ancak sınıfında bu modeli kullanacak olanların üstesinden gelmesi gereken bazı *engeller* olduğu da söylenebilir. Bunlar -en başta- düşünceleri ters-yüz etmek, teknolojik engellerle başa

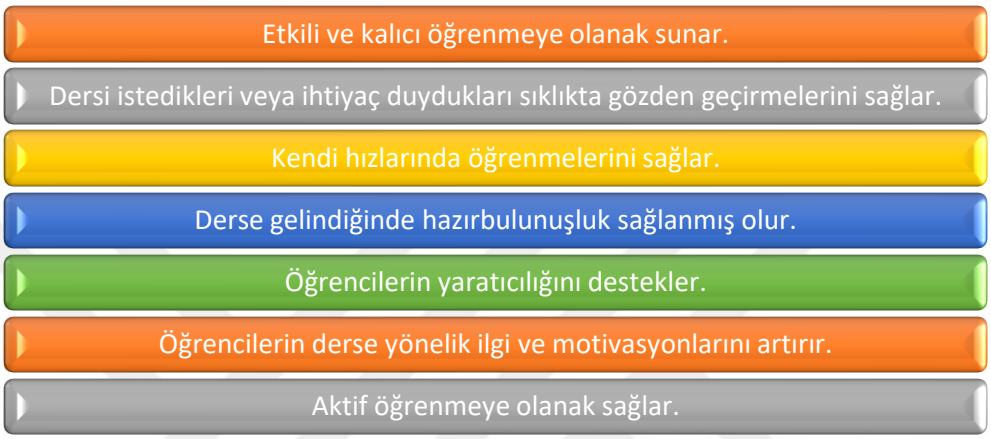
çıkmak, zaman bulmak ve öğrencileri, velilerini ve kendini sürekli eğitmek, olarak sıralanmaktadır. Uzmanlara göre, bu durumlarla başa çıkıldığı takdirde, modelin başarıya ulaşması kaçınılmazdır (Bergmann ve Sams, 2015).

Ters-yüz sınıf modelinin temelinde *yapılandırmacı yaklaşımın* olduğu (Cohen, 2015), yapılandırmacı yaklaşım türlerinden ise *bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırıldığı* görülmektedir (Fraga ve Harmon, 2014). Öğrencilerin bireysel alanda gerçekleştirdiği öğrenmeler (sınıf dışında) daha çok Piaget'in bilişsel yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırılırken, (sınıf içindeki) grup alanında gerçekleşen öğrenmelerin Vygotsky'ın sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına ve Bandura'nın bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırıldığı, söylenebilir (Hayırsever ve Orhan, 2018).

Ters-Yüz Sınıf Modelinin Avantajları ve Sınırlılıkları

Yapılan çalışmalarda (Al-Zahrani, 2015; Bergmann ve Sams, 2012; Casadonte, 2016; Erdoğan, 2018; Ermiş, 2020; Fulton, 2012; Gençer vd., 2014; Hayırsever ve Orhan, 2018; Herreid ve Schiller, 2013; Kara, 2016; Kriegl, 2018; Nayci, 2017; O'Flaherty ve Philips 2015; Özdemir 2016; Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017; Zainuddin ve Attaran, 2016) TYSM'nin birçok faydası ve az sayıda da olsa dezavantajı ya da sınırlılıklarından bahsedilmektedir. Öncelikle modeli diğer modellerden büyük ölçüde ayıran ve ders saatlerinin yeniden şekillendirilmesine yardımcı olan *ders videoları,* modelin öğrenci ve öğretmene sağladığı büyük bir avantaj ve kolaylık olarak görülmektedir. Ancak alan uzmanları bu videoların tek başına bir katkısının olamayacağını, asıl önem verilmesi, her öğretmenin değerlendirip yeniden tasarlaması gereken konunun, öğrencilerle yüz yüze geçirilen ders zamanları olduğunu belirtmektedirler (Bergmann ve Sams, 2012; Tucker, 2012). İyi tasarlanmış bir yüz yüze eğitim olmadığında, büyük bir avantaj olan bu videoların tek başına bir etkisinin olmayacağı belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ders videoları sayesinde dersin teorik kısmıyla ders öncesinde karşılaşılmasıyla, ders zamanının daha etkili ve verimli kullanılabilmesi de, modelin avantajlı yönlerinden gösterilmektedir. *Esneklik* de bu modelde üzerinde çokça durulan bir fayda olarak görülmektedir. Öğrencinin istediği zaman, istediği yer ve hızda çalışmasına olanak sağlaması, öğretmen açısından ise, öğrenme ortamını farklı şekillerde tasarlayabilme, ders içi etkinliklerde daha özgür ve bireyselleştirilmiş seçimler yapabilme imkânı sunmasının ön plana çıktığı söylenebilir.

Modelin öğrenciler açısından avantajları şekil 6'da belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilere, bireysel ve grup çalışması yapabilmeyi ve planlı olmayı öğretmesi, eleştirel düşünme ve problem çözebilme becerileri kazandırması (Koç-Akran ve Bayrak, 2020), verilen görevlere daha fazla zaman ayırmalarına imkân sağlaması ve sınıfta arkadaşlarıyla yaptıkları çalışmalarla, bilgiyi yapılandırmalarını sağlaması da modelin öğrenciler açısından avantajlı yönleri olarak sıralanabilmektedir.



Şekil 6. Ters-yüz sınıf modelinin öğrenciler açısından avantajları

Öğretmenler açısından avantajlı görülen yönleri ise şu şekilde sıralanmaktadır;

- Ders saatlerinde öğrencilerle daha iyi etkileşime imkân verir. Böylece öğrencileri iyi gözlemleme ve ihtiyaçlarına uygun olarak, bireyselleştirilmiş programlar hazırlayabilmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenme yönetim sistemleri ve kullanılacak diğer programlar ile öğrencilerin seviyeleri sürekli takip edilerek, hızlı müdahale etme imkânı verir.
- Ders videolarına yerleştirilen sorular sayesinde, derse gelmeden önce bile öğrencilerin konuyla ilgili eksikleri tespit edilerek, zaman kazanımı sağlar.
- Öğrenme sorumluluğunu öğrenciye verir.
- Potansiyel olarak, sınav ve ders performansında iyileşme sağlar.

Tüm bu ve benzeri faydalı yönlerinin yanısıra bazı sınırlılıklarının olduğu da yapılmış olan çalışmalarda (Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Vergeler, 2013; Casadonte, 2016; Hayırsever ve Orhan, 2018; Kara, 2016; Koç-Akran ve Bayrak, 2020;

Kriegl, 2018; Seery, 2015; Srivastava, 2014a) ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda modelin genel olarak hem maddi hem de bilgi düzeyinde teknolojik altyapı gerektirmesi ile öğrenci ve öğretmene fazladan *iş yükü* getirmesi konularının ön sıralarda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, sonraki yıllarda kolaylık sağlasa da, tasarım sürecinin zaman alması, derse katılımı azaltabilme ihtimali, öğrenci ve öğretmenlerde alışılmışın dışına çıkmak istememe *direnci* görülebilmesi, ders öncesi videoların izlenip izlenmediğinin kontrol edilmesinin zor olduğu inancı, sorumluluk bilinci az olan öğrencilerde işe yaramayacağı düşüncesi, ekran önünde geçirilen zamanın artması gibi sınırlılıklar sıralanmaktadır. Talbert'e göre (2012) TYSM, bu potansiyel sorunlara rağmen, geleneksel modele göre daha etkileşimli, daha kapsayıcı ve etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Dersi dönüştürmek isteyen bir öğretmen, önce yapılmış çalışmaları da inceleyerek, esnek bir öğrenme ortamı sunan bu modeli, dönem başından itibaren hafta hafta planlamalı ve bir eylem araştırması hassasiyetinde, eksik gördüğü durumlarda değişimler yaparak sürdürebileceği bir ders tasarımı oluşturmalıdır. Ders tasarımı yapılmadan başlanmış bir dersin hem öğretmene hem de öğrenciye hiçbir faydası olmayacağı gibi, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve motivasyonunu düşürerek onlara zararının dokunabileceğini de söylemek yanlış olmayacaktır.

Derslerini dönüştürmek isteyen eğitimcilerin, önlerinde bir tasarım planı olmaması durumunda, *zaman* ve *kaynak* kaybı yaşamaları kaçınılmazdır (Tüzün, 2001). Bu yüzden ters-yüz sınıf modelini uygulamak isteyen tasarımcıların da belirli yönergeleri takip etmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, oluşabilecek sorunların modelden kaynaklı olmayacağı, ancak yanlış uygulamadan kaynaklanacağı söylenebilir. Ters-yüz sınıf modelini uygulamak isteyenler için yönerge niteliğindeki bileşenler şu şekildedir;

- Teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) sahip olma
- Bloom taksonomisine uygun ders planı hazırlama / uygulama
- Öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) kullanma
- Ders anlatım videoları hazırlayabilme

Öğretim elemanı tarafından oluşturulacak tasarım öncesinde bu konularda yeterli bilgiye sahip olmak, dersin dönüşümünü kolaylaştıracaktır. Aşağıda başlıklar halinde bu bileşenler hakkında bilgiler verilmiştir.

Ters-Yüz Sınıf Modeli Bileşenleri

Her modelde olduğu gibi, ters-yüz sınıf modelinin de çeşitli bileşenleri vardır. Yol gösterici olan bu bileşenler sayesinde uygulayıcılar, modelin gerekliliklerini ve uygulama öncesinde hangi konularda bilgi ve yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiğini görmektedirler. Aşağıda başlıklar halinde ters-yüz sınıf modelinin ana bileşenleri hakkında bilgiler verilmektedir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Teknolojik pedagojik alan (içerik) bilgisi (technological pedagogical content knowledge [TPACK]), kısaca, Shulman (1986) tarafından dile getirilmiş olan ve öğretmenlerin sahip olduğu/olması gereken bilgi alanlarını ifade eden kategorilerden, pedagojik alan bilgisine (PAB), teknolojinin entegre edilmesi ile meydana getirilmiş bir kavramdır. Mishra ve Koehler (2006) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Yeni bir kavram olmamasına rağmen, teknolojinin gelişmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, öğretmen yeterlilikleri ve gereklilikleri üzerine yapılan çalışmalarca kabul görerek, alan yazında yerini aldığı söylenebilir. TPAB'ın oluşum sürecinden bahsederken, öncelikle bu terimin altyapısını oluşturan *pedagojik alan bilgisi*nden bahsetmek, terimin anlaşılması bakımından daha doğru olacaktır.

Eğitim psikoloğu ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) eski başkanı olan Lee S. Shulman (1986), pedagoji ve alan bilgisi kavramlarının birbirinden ayrı düşünülebildiğini, ancak bu iki kavramın aynı derecede öneme sahip olduğunu ve ayrılamayacağını ifade ederek, TPAB'ın temeli kabul edilen (Voogt vd., 2013), pedagojik alan bilgisi kavramını tanımlamıştır. Shulman'a göre, öğretmenin pedagojik bilgisi ile alan bilgisi arasında bir ilişki vardır. Bu iki bileşen arasındaki bütünleşme ve kesişim, pedagojik alan bilgisini oluşturmaktadır (Bulut, 2012; Shulman, 1986). İyi bir öğretmen modelinin tüm özelliklerini tanımlayan bu tanım, halen öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmalarda ana kavramlardan biri olarak kabul görmektedir (Kaya, 2014). Zaman içerisinde ise çeşitli kategorilere ayrılarak ya da eklemeler yapılarak birçok araştırmacıya (Gess-Newsome, 1999; Grossman, 1990 akt. Kaya, 2014; ; Mishra ve Koehler, 2006; Pierson, 2001) ilham kaynağı olmuştur.

90'lı yıllara kadar modern bilgisayar teknolojileriyle karşılaşılmadığı için Shulman,

Grossman ya da bu konuda çalışma yapmış diğer araştırmacılar, teknolojinin pedagoji ve içerikle olan ilişkisini tartışmamıştır (Mishra ve Koehler, 2006). Ancak 90'lı yılların ortalarından itibaren bilgisayarların eğitimsel bir araç olarak kullanılmasıyla, teknolojinin, pedagoji ve alan bilgisine etkileri üzerine çalışmalar da başlamıştır. Bu çalışmalardan biri de Pierson'un (1999) doktora çalışmasıdır. Aslında araştırmacılar, alanında uzman öğretmenlerin, pedagojik bilgi, alan (içerik) bilgisi ve bunların kesişimi olan pedagojik alan bilgisini, iyi derecede bütünleştirme yetisine sahip olması gerektiği üzerinde hemfikirdirler. Ancak Pierson yaptığı çalışmanın bulgularında, PAB'a etkili bir *teknoloji entegrasyonunun* da eklenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Pierson, 1999, 2001). Pierson'a göre, teknolojinin öğretmen eğitimine etkili bir şekilde entegrasyonu, ancak kapsamlı pedagoji ve içerik bilgisine sahip olunması ve aynı derecede öneme sahip bu üç kavramın etkileşimi ile meydana gelebilir. Bu açıdan (pedagoji, alan bilgisi ve teknoloji entegrasyonu) TPAB'ın ilk kullanımı Pierson'a aittir, denebilir.



Şekil 7. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (Koehler ve Mishra, 2009)

Devam eden gelişim sürecinde Mishra ve Koehler (2006) pedagojik alan bilgisi ve teknolojiyle bu kavramlar arasındaki ilişkileri ayrıntılı bir şekilde *ilk kez* açıklayarak *teknolojik pedagojik alan bilgisi* terimini kullanmış ve bu kavram araştırmacılar tarafından hızlı bir şekilde kabul görmüştür (Voogt vd., 2013). Araştırmacılar, iyi bir öğretimin gerçekleşmesinin her öğretmen ve her ders için geçerli olan tek bir teknolojik çözümünün olmadığını belirtmektedirler. Çözümlerin ise öğretmenin pedagoji, içerik ve teknoloji bilgisi

ölçüsünde, bu alanlar etrafında esnek ve etkileşimli gezinme yeteneğiyle bulunabileceğini savunmaktadırlar (Hunter, 2015; Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2008). Araştırmacılar, öğretmenlerin teknoloji becerileri hakkında bilmesi gerekenlerden ziyade teknoloji becerilerini derse nasıl entegre edebilecekleri üzerine odaklanmışlardır (Koehler ve Mishra, 2005). Çalışmalarında tüm bileşenler ve kesişimleri (pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) üzerinde ayrıntılı bir şekilde durmuşlardır (Şekil 7).

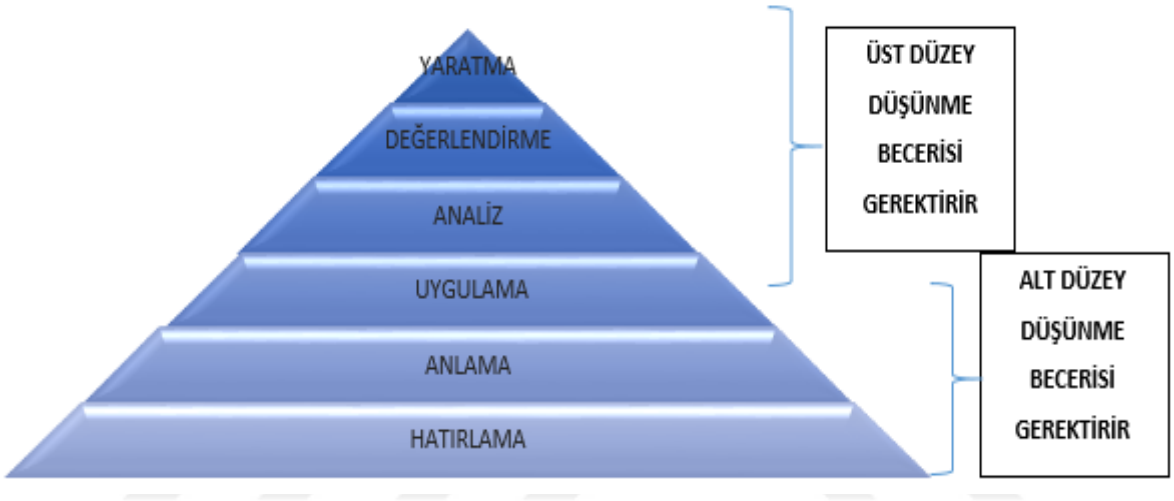
Ters-yüz sınıf modelini derslerinde uygulayacak olanların teknoloji okuryazarı olmaları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda yeterli düzeyde bilgi ve tecrübeli olmalarının önemli olduğu söylenebilir (Deperlioğlu ve Köse, 2010; Kara, 2016). TYSM'ye uygun bir ders için önemli olan özelliklerden biri de, dersin Bloom taksonomisine uygun olarak tasarlanması ve uygulanmasıdır.

Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisi, öğretim programı ve değerlendirme sorunlarıyla uğraşan tüm öğretmenlere, yöneticilere, uzmanlara ve araştırmacılara, genel olarak yardımcı olması beklenerek, derslerin hedeflerinin biliş düzeyini kategorize etmek için geliştirilmiştir (Bloom vd., 1956). İsmini, taksonomiyi tasarlayan eğitimciler komitesine başkanlık eden ve standart metnin ilk cildi olan "*Eğitim Amaçlarının Taksonomisi: Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması*" kitabının editörlüğünü yapan Benjamin Bloom'dan almıştır. Çalışma grubunda Bloom dışında, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl da bulunmaktadır. Ancak Benjamin Bloom grubun öncülüğünü yaptığı için, alan yazına Bloom'un Taksonomisi ya da Bloom Taksonomisi (Bloom's Taxonomy) olarak geçmiştir (Özdemir, 2016). Bu sınıflandırmada yararlı görülen şeylerden biri, sınıfta geçirilen zamanın verimli bir şekilde geçirilip geçirilmediğinin değerlendirilmesini sağlamasıdır (Lihosit ve Larrington, 2013). Böylece, öğrenenin ders zamanını daha verimli geçirerek, piramide göre alt basamaklarda vakit kaybetmeden, uygulamalar yardımıyla konuları öğrenmesi ve bilişsel olarak üst basamaklara (analiz, sentez, yaratma) ulaşması sağlanabilecektir.

Taksonomi, yayınlanmasından sonra eleştirel araştırmacılar ve akademisyenler tarafından, bilişsel alanlarda sıralı bir yapının olamayacağı (Paul, 1993) ve sınıflandırmanın düzgün yapılmadığı (Morshead, 1965) gibi bazı nedenler gösterilerek eleştirilere de maruz

kalmıştır. Öğrenme etkinliklerini tabandan başlayarak artan karmaşıklık sırasına göre sıralanan altı kategoriye ayıran ilk taksonomi (Lihosit ve Larrington, 2013), Anderson ve Krathwohl öncülüğünde 1995 yılında başlanan ve 2001 yılında tamamlanan bir çalışmayla *revize edilmiş* ve kullanılmakta olan son halini almıştır (Şekil 8). Burada da amaç, süreci kolaylaştırarak davranışları, en basitten başlayarak daha karmaşık olana doğru sergilemektir (Wheeler, 2010).



Şekil 8. Yenilenen Bloom taksonomisi (Andersen vd. 2001)

Geleneksel yöntemde öğretmen dersi anlatır, öğrenci ise çoğunlukla pasif olarak dinleyici konumdadır. Bu süreçte öğrencilerin Bloom taksonomisinin ilk iki basamağı olan hatırlama ve anlama basamaklarına ulaştıkları kabul edilir. Daha sonra ise *ev ödevi* (uygulama) verilerek, üst düzey düşünme becerisi gerektiren ve daha karmaşık olan üst basamaklara (analiz, değerlendirme, yaratma) ait uygulamaları yapmaları beklenir. Ters-yüz sınıf modelinde ise öğrenciler nispeten anlaşılması kolay olan ilk basamakları içeren kısma (hatırlama, anlama), ders videoları ve öğretmen tarafından hazırlanmış dokümanlar ile derse gelmeden hazırlanırlar. Zihinsel beceri gerektiren üst basamaklara ait (uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) çalışmaları ise sınıf içinde, küçük grup çalışmaları, proje tabanlı çalışmalar vb. ile aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak ve eğitmen (uzman) eşliğinde yaparlar. Böylece öğrenciler, ihtiyaçları olduğu her an öğretmene ulaşabilir ve yanlış öğrenmelerin önüne geçilerek, öğretim hedeflerine ulaşılması sağlanır. Bloom

taksonomisine uygun olan bu özelliğin TYSM'nin en önemli avantajlarından biri olduğu söylenebilir.

Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS)

Eğitimciler ve eğitim bilimciler, eğitimi daha verimli ve *öğrenme merkezli* hale getirebilmek için sürekli çalışmalar yapmakta, fikirler üretmektedirler. Bugünün öğrencilerinin, artık, eğitim sistemlerinin "*öğretmek"* için tasarlandığı kişiler olmadığına vurgu yapan Prensky (2001) ya da dersliklerinin isimlerini "classroom" yerine "learning space" (öğrenme alanı) olarak değiştirerek sınıfın merkezinde *öğretmek* değil *öğrenme*nin olduğuna vurgu yapan eğitimciler (Bergmann ve Sams, 2012) tam da bu noktayı göz önüne koymaktadırlar.

Modern eğitimde, öğretmekten ziyade öğrenmenin temel alındığı ve bu öğrenmelerin sadece sınıfta ve ders saatleri içerisinde gerçekleşmemesi gerektiği, böyle olursa bilginin kalıcı olmayacağı kabul edilmektedir. Kalıcı olması istenen bilginin, öğrenciye de sorunluluk verilerek, *aktif katılımla* ve *yaparak-yaşayarak* öğrenilmesi gerektiği kabul görmektedir. Bu şekilde bir eğitim ancak iyi tasarlama gerektirir ve okul dışında devam edecek olan kısmın da iyi yönetilebilmesi için bazı sistemlerden yararlanılmalıdır. Gerek uzaktan eğitimde, gerekse harmanlanmış öğrenme şeklinde tasarlanmış derslerde, öğrencilerin öğrenmelerinin sistemli bir şekilde yönetildiği internet tabanlı, sanal uygulamalar vardır. Bu uygulamalar, öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenme yönetim sistemleri, eğitim amaçlı hazırlanmış, ders içerik ve materyallerinin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılması, ödevlerin verilmesi ve toplanması, sınıf içi tartışmaların dijital ortama taşınması, çevrimiçi sınavların yapılması gibi özelliklere sahip olan yazılımlar olarak tanımlanabilmektedir (Durmuş, 2015). Bu yazılımlar, öğrenciler ile öğrenme sorumluluğunun paylaşıldığı, *planlama, paylaşım, iletişim, işbirliği* ve *geri bildirim* süreçlerinin kolaylaştırılmasına odaklanan, iyi tanımlanmış eğitim amaçlarına sahip bilgi sistemleridir (Alzahrani ve Al-Zahrani, 2015; Bakerson, Trottier ve Mansfield, 2015; Dias, Diniz ve Hadjileontiadis, 2014; Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006).

Uzaktan ve harmanlanmış öğrenmenin gelişimlerine paralel olarak birçok ÖYS uygulaması ortaya çıkmıştır. Bu durum, uygulayıcıların karşısına, derslerinin sanal kısmında hangi ÖYS'yi kullanacakları sorusunu getirmiştir. Ergin ve Kırbaş'a göre (2015) bir öğrenme yönetim sistemi seçilirken uzmanlarca akademik eğitimin *ihtiyaçları* belirlenmeli ve *analizler* yapılmalıdır. Bu çalışmada, dersin işleneceği dönem öncesi, dersin ihtiyaçlarını karşılayabilecek tarzdaki bazı ÖYS'ler öğrencilere gösterilmiştir. Tamamen Türkçe olması ve kolay kullanılabilen bir ara yüze sahip olmasından dolayı, öğrenciler tarafından Beyaz Pano öğrenme yönetim sisteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Beyaz Pano Öğrenme Yönetim Sistemi

Beyaz pano, "easyclass" ismindeki kâr amacı gütmeyen kuruluşun Türkçe öğrenme yönetim sistemi sürümüdür. Türkçe dışında, Almanca, İngilizce, İspanyolca, Fransızca, İtalyanca, Lehçe, Romence, Arapça ve Çince olarak hizmet vermektedir. İnternet sayfalarında kendilerini şu şekilde tanımlamaktadırlar (easyclass.com, 2021):

> Beyazpano, eğitmenlerin çevrimiçi sınıflar oluşturabildikleri, bu sınıflar altında yer alan kütüphanelere dosyalar yükleyerek saklayabildikleri ve gerektiğinde öğrencileri ile paylaşabildikleri, çevrimiçi ödevler veya sınavlar oluşturabildikleri, bu fonksiyonlarla entegre olan not defterinde öğrencilerin tüm ders notlarını izleyebildikleri ve öğrencilere geri bildirim verebildikleri tamamen ücretsiz ve güvenli bir sınıf yönetimi uygulamasıdır.

Öğrenim yönetim sistemleri ufak farklılıklar dışında genel görünüm olarak birbirine benzemekte ve bir sınıfta yapılabilen birçok şeyi sanal ortama taşıyarak, dersin uygulama üzerinden devam edilmesini sağlamaktadırlar. Beyaz Pano'nun ana sayfası şekil 9'da gösterilmiştir. Bu sayfada, öğretim elemanının farklı şubelerini aynı ortamda takip edebileceği, gruplar oluşturabileceği, dosya paylaşımları yapabileceği ve birebir mesajlaşmaya imkân sağlayan sekmeler görülmektedir.



Şekil 9. Beyaz Pano ÖYS ana sayfası

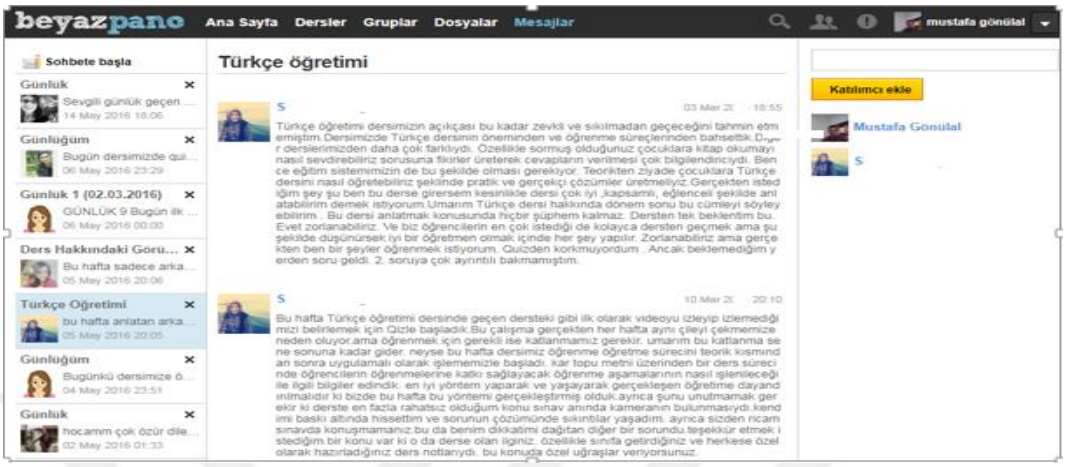
"Dosyalar" sekmesi (Şekil 10) sınıf kütüphanesinde paylaşılacak olan dosyaların saklandığı, öğretmenin sanal kütüphanesidir. Ders materyali olarak kullanacak her formattan tüm dosyalar buraya yüklenerek istenilen açıklama yanına yazılmaktadır. Dosyalar öğretim elemanı tarafından istenildiği zaman, istenilen sınıf ile paylaşılabilmektedir. Dönem başında yapılacak böyle bir hazırlıktan sonra ders öncesi sadece güncellemeler yapılarak paylaşımlar yapılabilir. Böyle bir hazırlığın, gelecek dönemler için de öğretim elemanına büyük bir kolaylık sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 10. Beyaz Pano ÖYS dosyalar sekmesi

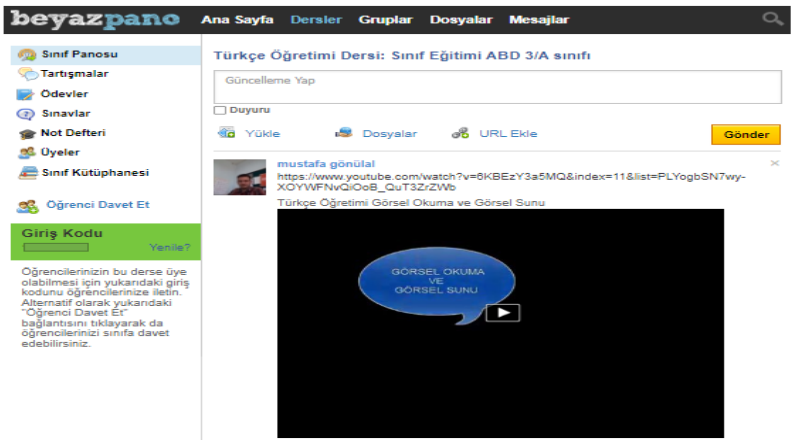
"Mesajlar" sekmesi (Şekil 11) öğrenciler ile birebir iletişim sağlamak, haberleşmek ve dersi kişiselleştirmek için kullanılabilmektedir. Bu çalışmada gerektiğinde birebir iletişim sağlamada ve öğrenci günlüklerinin paylaşılmasında kullanılmıştır. Böylece her öğretmen adayı kendini özgür şekilde ifade ederek o günkü dersi ve o hafta yaşadıklarını ders günü

gecesine kadar yazmıştır. Böylece hem ders anlatan gruba akran değerlendirmesi yapılmış hem de dersin dönüşümü konusunda öğrenci dönütler alınarak eylem araştırmasının yapısına uygun olarak sürekli yenilenmeler ile ders şekillenmiştir.



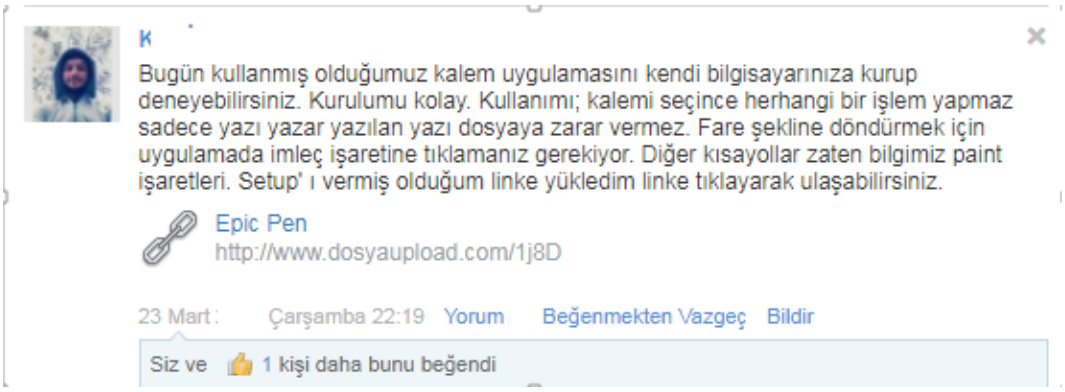
Şekil 11. Beyaz Pano ÖYS mesajlaşma sekmesi görseli

Dönem içerisinde öğrencileri motive etmek ya da onlara bilgi vermek için "sınıf panosu" kullanılmıştır (Şekil 12).



Şekil 12. Beyaz Pano ÖYS sınıf panosu sekmesi görseli

Yine bu başlık altında öğretmen adayları birbirlerine katkı sağlamış, gelişimlerine yardımcı olmuşlardır (Şekil 13).



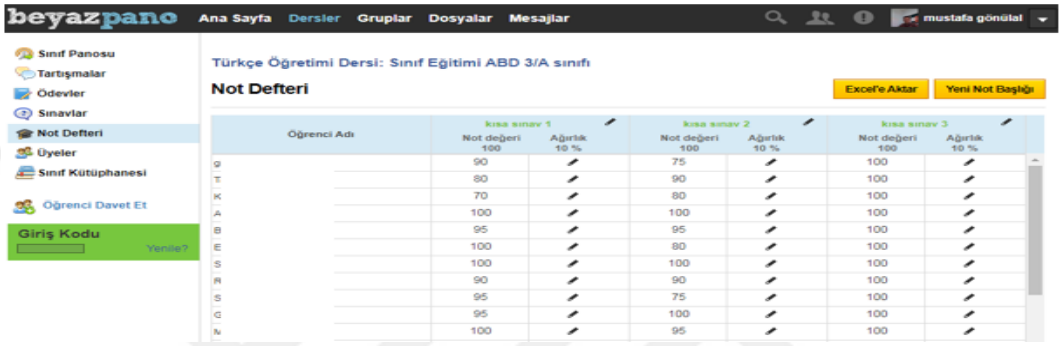
Şekil 13. Öğretmen adaylarının birbirlerine katkısı

Beyaz Pano ÖYS'de öğrencilerin işlenen/işlenecek olan konu hakkında anlık olarak yazışabileceği yer "tartışma" sekmesidir (Şekil 14). Dersin uygulamasında gerek duyuldukça tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler dersten bir gün önce geceye kadar, istediği zaman ve istediği yerden, yaklaşık bir hafta önce öğretim elemanının Youtube sayfasında yayınladığı ders videosunu izleyerek, –varsa- Beyaz Pano ÖYS'den paylaştığı dokümanları inceleyerek, anladıklarını kısa bir özet halinde buradan paylaşmışlardır. Böylece ders tasarımının önemli bir parçası olan öğrencinin dersin alt düzey düşünme becerisi gerektiren kısmına, derse gelmeden önce hazırlanması sağlanmış olmakta, ders sürecinde daha çok uygulama yapmaya vakit kalmaktadır.



Şekil 14. Beyaz Pano ÖYS tartışma sekmesi görseli

Öğretim elemanı “Sınavlar” sekmesinden çevrimiçi sınavlar paylaşıp, süresini belirterek kaydedebilmektedir. Zamanı geldiğinde öğrenciler giriş yapabilmekte ve kapanış zamanına kadar istedikleri zaman ve yerden bu sınavı tamamlayabilmektedirler. Böylece ders tasarımının bir boyutu olan “esneklik” (flexiblity) sağlanmakta, öğrencinin kendini en iyi hissettiği zaman ders çalışmasına olanak sağlanmaktadır. Sınav sonuçları “not defteri” sekmesinden paylaşılarak öğrencilerin bilgilendirilmesi sağlanmaktadır (Şekil 15).



Şekil 15. Beyaz Pano ÖYS not defteri sekmesi

Ders Anlatım Videoları

Çağdaş eğitimciler teknolojiyi, sadece öğrenme ortamlarını *zenginleştirmek* için kullanmaktan öte, eğitimin bir parçası olarak kullanmayı tavsiye etmektedirler. Öğrencilerin öğrenmelerinin ancak bu şekilde desteklenebileceği düşünülmektedir (MEB, 2019). Genel olarak bu mantıksal altyapıya sahip harmanlanmış öğrenme ve özelde ters-yüz sınıf modeli yüz yüze eğitim ile çoklu ortam teknolojilerini (sunum, video, ses), bilinçli bir tasarım şeklinde birleştirmekte ve bu birleşim öğrencilere güçlü ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Öğrencilerin yüz yüze geçirilen ders saatlerini, daha aktif ve etkileşimli olarak geçirmesine odaklanan TYSM’nin bu amacının yerine gelebilmesi için, dersten önce, öğrencilerin okul dışındaki “ödevi” olan, ders videolarını seyretmesi ve orada verilen bilgileri öğrenmesi büyük önem taşımaktadır. Modelin kilit ve farklılık oluşturan yanı olan bu videolar eğitsel videolar olarak da adlandırılmaktadır. Eğitsel video, bir ders, konu ya da istenen bir durumun amaç, hedef ve çıktılarına uygun şekilde -bilinçli olarak- tasarlanmış ve hazırlanmış olan eğitim-öğretim materyalidir (Yiğit, 2020). Bu videolar, her ders ve konuya uygun olarak, farklı türde ve altyapıda hazırlanmak koşuluyla, öğretimin her alanında kullanılabilmektedir (Ermiş, 2020).

Ters-yüz sınıf modelinde, eğitim sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimi, ilk olarak bu video dersle başlamakta ve sınıf içi etkinliklerle devam etmektedir. Yani ders, okula gelmeden önce, öğrencinin bu ders videolarıyla ilk kez karşılaştığı anda başlamaktadır. Dolayısıyla bu ders videolarının, sınıfın düzeyini ve altyapısını en iyi bilen kişi olan, dersin öğretmeni tarafından hazırlaması tavsiye edilmektedir. Böylece, tanıdık bir yüz ile karşılaşan öğrenciler arasında derse karşı oluşabilecek ön yargılar kırılacak ve modelin daha çok kabul görmesi sağlanabilecektir (Kara, 2016; Long, Logan ve Waugh, 2016). Böyle bir ders tasarımının hazırlanma sürecinde çok hassas olmak gerekmektedir (Şekil 16). Teknolojik ve pedagojik anlamda olduğu kadar donanımsal olarak da asgari düzeyde yeterliliğe sahip olmak büyük önem taşımaktadır.

Bir ders videosu çekmek için asgari olarak, bir **kamera** (Profesyonel olabileceği gibi, görüntü kalitesi iyi olan bir dizüstü bilgisayar, tablet ya da telefon kamerası da olabilir.) ve bir **video düzenleme programı** (Video çekimi yapıldıktan sonra, videoda istediğimiz yerleri düzenlemek için kullanılan programlar) yeterli olabilecektir. Eğer dersin sunumunu paylaşırken, görüntünün arkasına ses kaydı yapmak isteniyorsa, ekran kaydı yapabilen bir program kullanılarak bu işlem de yapılabilmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda, sınıf içi ders anlatımına en yakın sonuçlara, "resim içinde resim" (picture in picture) olarak tanımlanan ve sunum ekranının bir köşesinde dersi anlatan kişinin de görülebildiği programların (Camtasia vb) kullanılması ile ulaşıldığı görülmektedir (Kara, 2016; Yiğit, 2020).



Şekil 16. Dersi planlama ve video paylaşım süreci

Görüldüğü gibi, dersi tasarlayan eğitimcinin teknolojik bilgi ve donanımsal yeterliliği ile yapabilecekleri doğru orantılıdır. Dikkat edilmesi gereken konu ise dersi dinleyenlerin yeterlilik düzeylerini dikkate almak, aşırılıklardan kaçınarak teknolojinin, anlatılan konuların önüne geçmesine engel olmaktır. Çünkü *asıl amaç*, öğrenci okula geldiğinde derste uygulaması yapılacak olan konunun temel, teorik kısımlarını öğrenmesini (hazırbulunuşluğu) sağlamaktır.

Oluşturulan videolar, Youtube gibi sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılabileceği gibi öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden ya da öğretmen tarafından sınıf için oluşturulabilecek bir platformdan da paylaşılabilir. Bazı ÖYS'ler (Edpuzzle gibi) video içerisine sorular eklenmesine imkân vermektedir. Burada çıkan sonuçlar ile öğretmenler, ders öncesi öğrencilerin takıldıkları noktaları görebilmektedir. Bu yüzden dersi dönüştürmek isteyen eğitimcilerin kullanışlı bir ÖYS tercih etmesi, dersler başladığında kendilerine kolaylık sağlaması açısından önem kazanmaktadır. Bu konu "öğrenme yönetim sistemi" başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Video çekimi, videonun düzenlenmesi ve paylaşılacak platform seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli konular; öğretmen ya da ona danışmanlık yapan uzmanın teknolojik bilgisinin yeterli olması ve öğretmenin, sınıfın düzeyini ve ailelerin sosyo-

ekonomik durumunu iyi bilmesidir. Öğretmen teknoloji uzmanı olsa da, öğrencilerin seviyesi, sınıf düzeyi ya da ailelerin sosyolojik ve ekonomik düzeyleri iyi tespit edilmemişse, emekler sonuçsuz kalabileceğinden, bu konulara dikkat edilmesi tavsiye edilebilir.

Tüm bu süreçler kadar önemli olan bir diğer konu da öğrencilerin bu videolardan nasıl faydalanacağı konusunda bilgilendirilmeleridir. Bu konuda en etkili yöntem, yayınlanmış ilk videoyu ya da eğitimsel bir videoyu, onlarla birlikte seyretmektir (Bergmann ve Sams, 2015). Bu sırada sınıf düzeyine göre, not alma tekniklerinden bahsetmek, bir eğitsel video seyrederken nelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamak ve videoyu durdurma, geri sarma gibi özelliklerin kullanılmasını hatırlatmak, bu videoların etkili ve yararlı olabilmesi için önemli olacaktır (Bergmann ve Sams, 2012; Bergmann ve Sams, 2015; Hobbs, 2006). Yine "dikkat edilmesi gereken hususlar" konusunda da bir video yapmak tavsiye edilebilir.

İyi tasarlanmış bir eğitsel video TYSM için büyük önem taşımaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, dersin başlangıcı ve konunun anlatıldığı kısmı olan bu videolar, öğrenci tarafından ne kadar iyi anlaşılırsa, dersin yüz yüze kısmında yapılabilecek uygulamalar da o kadar etkili ve verimli olacak, öğrencilerin aktif katılımı ile üst düzey kazanımlar elde edilecektir. Bergmann ve Sams (2012), kitaplarında, öğrenciler tarafından kabul gören bir eğitsel video hazırlamak isteyenlere bazı tavsiyelerde bulunmaktadırlar (Şekil 17). İlk kez ders videosu çekecek olanlar için bu ve benzeri tavsiyeler yol gösterici olacaktır.



Şekil 17. Eğitsel video hazırlayacak olanlara tavsiyeler (Bergmann ve Sams, 2012)

Dersini dönüştürmek isteyen eğitimcilerin, henüz düşünme aşamasındayken, bazı endişe ve çekinceleri olmaktadır. Ders öncesi hazırlanması gereken video ve ders materyalleri ve bu hazırlıkların fazladan *iş yükü* (workload) getireceği düşüncesi bunların başında gelmektedir. Bu endişe haklı gibi görünse de hazırlayacakları bu materyalleri ileriki yıllarda da kullanabilecekleri için bu iş yükünün bir sefere mahsus olacağı ve tekrar hazırlama ihtiyacı hissedene kadar sadece bazı düzenlemeler yaparak döneme / derse hazır hale gelecekleri düşünüldüğünde, büyük bir kolaylık olarak görülebilir. Video hazırlarken genel ifadeler kullanarak, güncel olaylar ya da kişilerden bahsetmekten kaçınarak daha uzun süre kullanılabilecek materyallerin oluşturulabileceği söylenebilir.

Geleneksel sistemde genelde pasif konumda olan öğrencilerin, TYSM'de daha aktif ve öğrenmelerinden sorumlu konuma geçmesi, onlar tarafından da fazladan iş yükü şikâyetlerine sebep olabilmektedir. Bu yüzden ders öncesi yapacakları tüm hazırlıkların 60 dk.yı geçmemesi tavsiye edilmektedir (Tan, Brainard ve Larkin, 2015'den akt. Kara, 2016). Ancak bu süre, sınıf seviyesi ve işlenen ders/konuya göre değişiklik göstermelidir.

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ters-Yüz Sınıf Modeli

Türkçe öğretim programı, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, hayat boyu kullanabilecekleri becerileri (dinleme-izleme, konuşma, okuma, yazma) kazanmaları, bu becerileri kullanarak, bireysel ve sosyal anlamda gelişmelerini sağlayan bireyler olmaları ve Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir program olarak hazırlanmıştır (MEB, 2019). Programın amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile uygulamada dikkat edilecek hususların da belirtildiği bu program, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan Türkçe derslerinin öğretmenler tarafından nasıl işlenmesi gerektiğini ve hangi kazanımların öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığını, ayrıntılı şekilde anlatmaktadır.

Türkçe öğretim programı, 2018 yılındaki yenilenme öncesi (2006), dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanına ayrılmışken, yeni programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kaldırılmıştır. Ayrıca *öğrenme alanı* kavramının yerini *temel dil becerileri* ifadesi almış ve izleme beceri alanı eklenip, dinleme ile birlikte tek beceri alanı olarak birleştirilmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Böylece yeni programda beceri alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada, ters-yüz sınıf modelinin Türkçe öğretimi dersinde kullanılabilirliğinin incelenmesinden dolayı, Türkçe öğretim programının amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı ve işlenişi ile TYSM'nin amaçları ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarının karşılaştırılması gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programı (MEB, 2019) incelendiğinde öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir.

Yukarıda maddeler halinde sıralanan amaçlarda da görüldüğü üzere, öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflerin neredeyse tamamı, uygulamalarla elde edilebilecek özelliklerdir. Buradan hareketle, Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil, beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu söylenebilir (Öz, 2006; Sever, 2000). Derste teorik bilgilerin verilmesinden ziyade, uygulama odaklı olarak işlenmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca, Türkçe dersi öğretim programında (2018) belirtildiği gibi, dil öğretimi, doğrusal bir faaliyet olmadığından, temel dil becerilerinin kazandırılmasında, tek bir öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanmaktan kaçınılmalı, daha anlamlı, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi için öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı türde etkinlikler ve çalışmalar yapılmalı ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları teşvik edilmelidir. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programı ders içerikleri belirtilirken de (YÖK, 2019), Türkçe öğretimi dersi kapsamında öğretmen adaylarına, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek çağdaş yöntem ve tekniklerin öğretilmesi tavsiye edilmektedir. Ters-yüz sınıf modeli de günümüz eğitim dünyasında tanınan ve geçerlilik kazanmış, üzerine binlerce çalışma yapılmış (Urfa, 2018) ve sonuç olarak, kurumlar, öğretmen ve öğrenciler için birçok faydalı yönü bulunan çağdaş bir yöntem olarak kabul görmektedir. Bu kapsamda derslerin bu modelle işlenmesi, öğretmen adaylarının çağdaş yöntem ve teknikleri görmeleri adına faydalı olacağı söylenebilir.

Öğrencileri, ulusal ve uluslararası düzeyde, ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler "Türkiye yeterlilikler çerçevesinde" belirlenmiştir. Burada belirlenen sekiz

anahtar yetkinlikten biri de "öğrenmeyi öğrenme"dir. Türkçe dersi öğretim programında (2018), öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme eylemini, bireysel ya da grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği, olarak tanımlanmaktadır. TYSM'nin en önemli özelliklerinden biri olan, öğrenme sorumluluğunu öğrenene vermesi ile öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin birbirini tamamladığı ve Türkçe öğretimi dersinde TYSM'nin uygulanmasının bu anlamda çok yerinde ve uygun olacağı söylenebilir.

Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2009; MEB, 2019) üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine önem verildiği ve kazanımların yapısının ve hiyerarşisinin öğrencilerin temel dil becerileri ve üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği bilinmektedir. Çalışmadaki ilgili bölümlerde geniş şekilde açıklandığı üzere, TYSM'de dersler Bloom taksonomisine göre işlenmekte ve dersin teorik kısmı, ders videolarıyla, okula gelmeden tamamlanmakta, okula gelindiğinde ise dersin büyük bölümü çeşitli uygulama çalışmalarıyla yürütülmektedir. Ders işlenişi sırasında ise, üst düzey bilişsel beceri gerektiren uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. TYSM'nin doğası gereği, üst düzey bilişsel beceri gereken anlarda, alan uzmanı olan öğretmenin öğrenenin yanında olmasıyla birlikte, öğrenenlerin üst düzey bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağı böylece, öğretim programının amaçlarıyla örtüşeceği söylenebilir. Yukarıda bahsedilen sebeplerin tamamı birleştirildiğinde, Türkçe öğretim programıyla ters-yüz sınıf modelinin kazandırmayı amaçladığı hedeflerin aynı ya da benzer olduğu görülmektedir.

2.5. Önceki Çalışmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar seçilirken, tüm çalışmalara yer vermek yerine, alanla ve tez konusuyla bağlantı oluşturabilecek olanlar seçilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Gençer (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, ters-yüz sınıf modelinin Türk eğitim sisteminde uygulanıp uygulanamayacağı üzerinde durmuş ve modelin uygulandığı bir okulda vaka çalışması yapmıştır. Veriler, öğretmenle ve öğrencilerle görüşmeler yapılıp, dokümanlar incelenerek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenin iş yükünü

artırdığı, ancak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması ve bireysel sorumluluklarını artırması gibi nedenlerle modelin kabul gördüğü, ayrıca öğrenci başarısına ve kuruma önemli ölçüde katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Turan'ın hazırladığı doktora tezinde (2015) ters-yüz sınıf modelinin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin belirlenmesi ve model hakkında öğrenci görüşleri ortaya konmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 58 deney, 58 kontrol grubu okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, akademik başarı testi, bilişsel yük ölçeği, motivasyon ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci görüş anketi ile toplanmıştır. Verilerin analizinin sonucunda, öğrencilerin TYSM'ye ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının başarı ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bilişsel yüklenmelerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

"Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters-yüz sınıf modeli uygulaması" adlı çalışmada ise Özdemir (2016), 6.sınıf düzeyinde, TYSM ile işlenen matematik dersinin, öğrencilerin akademik başarısına, matematik kaygı düzeylerine, matematik ve teknoloji tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırmaya 49 öğrenci katılmıştır. Ön test yapıldıktan sonra, iki grubun da eşit düzeyde olduğu tespit edilmiş, deney grubunun dersi TYSM ile işlenirken, kontrol grubuna klasik olarak devam edilmiştir. Son test sonuçlarından elde edilen veriler karşılaştırıldığında, TYSM uygulamasının öğrencileri olumlu yönde motive ettiği akademik başarılarını arttırırken bir taraftan matematik kaygılarını düşürdüğü diğer taraftan da matematik ve teknoloji tutumlarını arttırdığı bulunmuştur.

Aydın'ın yüksek lisans çalışmasında (2016) TYSM'nin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına, ödev/görev stres düzeyine, öğrenme transferi üzerindeki etkisine ve modele ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında BÖTE bölümünden 44 öğrenci ile yapılan uygulama 11 hafta sürmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, bulgular nitel veriler ile desteklenmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı testi puanlarının deney grubu lehinde anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna ait ödev/görev stresi testi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; öğrenme transferi puanları arasında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda da ise öğrencilerin çoğunluğunun TYSM'ye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Ders odaklı çalışmalardan biri olan ve Nayci (2017) tarafından yapılan çalışmada, TYSM'nin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ile model hakkındaki öğrenci ve velilerin görüşleri ortaya konulmuştur. Yarı deneysel olarak yapılan çalışmada nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, başarı testi ile, nitel veriler ise, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve veliler ile yapılan bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise, öğrencilerin evde ders videolarını seyretmeyi sevdikleri, derse gelmeden önce internet üzerinden konu ile ilgili soru çözmenin kendilerine katkısının olduğu (hazırbulunuşluk), internet üzerinden yapılan tartışmalarda, sınıfta pasif durumda olanların daha aktif olduğu ve bu durumun birbirlerini tanımalarına yardımcı olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca TYSM'nin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı ancak bazen teknolojik anlamda zorluklar yaşasalar da tüm diğer derslerde de uygulanmasını istediklerini ve başka sınıflardaki arkadaşlarına önerebileceklerini ifade etmişlerdir. Velilerle yapılan görüşmelerde ise modelin derse ilgiyi artırdığı, evde derse daha çok vakit ayrıldığı, öğrencilerin sorumluluk almalarına katkı sağladığı belirtmişlerdir.

TYSM'nin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye katkısının olup olmadığının anlaşılmaya çalışıldığı çalışmada, Özdemir (2017), Türkçe Eğitimi 1.sınıfta okuyan öğretmen adayları ile çalışmış ve dersler kontrol grubunda klasik ders anlatımı yapılarak, deney grubunda ise TYSM ile işlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri ön test ve son test yapılarak elde edilmiştir. Son test sonuçlarına göre TYSM ile ders işlenen öğrencilerin klasik yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği sonucuna varılmıştır. Nitel veriler ise seçilen öğrencilerin yazma süreçlerini video kayda almaları ve bu verilerin incelenmesi ile elde edilmiş, yapılan analizler sonucunda yine deney grubundaki öğrencilerin daha çok gelişme gösterdiği görülmüştür.

Çukurbaşı ve Kıyıcı`nın, öğretmen adaylarının TYSM'ye yönelik bakış açılarını ortaya koymaya yönelik yaptıkları makale çalışması (2017) durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. 2015-2016 akademik yılında, Fen bilgisi öğretmenliği 4.sınıfta okuyan 15 öğretmen adayıyla yapılan çalışma 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, 7 adet açık uçlu soruya verilen cevaplar ile toplanmış ve içerik analizi

yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların başlangıçta modele karşı önyargılı oldukları, ancak çalışma süreci ilerledikçe, bu olumsuz algının ortadan kalktığı yerini olumlu görüşlerin aldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler açısından modelin, derse hazır gelmeyi sağladığı, ders saatlerinin uygulamalar ile geçtiği ve derse aktif katılım göstermelerini sağladığı gibi olumlu özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Kahramanoğlu ve Şenel'in (2018) yaptığı çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 4.sınıfta okuyan 27 öğrenci ile bir özel okulda yapılmıştır. İngilizce dersinde ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasının değerlendirildiği çalışma durum çalışması şeklinde desenlenmiş ve veriler öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlemleri ile toplanarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin modeli, farklı ve eğlenceli bulduğu, ayrıca öğrenme isteklerini artırdığı belirtilmiştir. Ancak uygulama öğretmeni, öğrencilerin çevrimiçi sorumluluklarını tam olarak istendik düzeyde yerine getiremediğini dile getirmiştir.

Debbağ'ın hazırlamış olduğu doktora çalışmasında öğretim ilke ve yöntemleri (ÖİY) dersini seçen öğretmen adaylarının akademik başarıları, derse yönelik motivasyon düzeyleri, mesleğe yönelik tutumları, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları, ÖİY dersine yönelik tutumları ve ÖİY dersine yönelik öz-yeterlilik inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliği ABD'lerinde öğrenim gören 2. sınıf öğrencileriyle (N=78) gerçekleştirilmiştir. Beyaz Pano ÖYS'nin kullanıldığı araştırma, karma yöntem ile gerçekleştirilmiş, veriler çeşitli ölçekler ve görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda, deney grubu öğrencilerinin, akademik başarılarının yükseldiği ve başarılarının kalıcı olduğu, motivasyon düzeylerinin azaldığı ve bu seviyede devam ettiği görülmüştür. dAraştırmada ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik ve derse yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı, ÖİY dersine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise arttığı ve bu seviyede devam ettiği tespit edilmiştir. Öğrenciler ÖİY dersinin her zaman bu model ile verilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Erdoğan'ın doktora çalışmasında (2018), sosyal bilgiler öğretiminde ters-yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı, 6 sınıf sosyal bilgiler dersinin bir ünitesini TYSM ile işleyerek, öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının değişimini ortaya koymaktır. 9 hafta süren bir eylem araştırmasının yapıldığı çalışma, 2017-2018 eğitim-

öğretim yılında bir Kırıkkale'de bulunan bir ortaokulda 21 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, görüşmeler ve öğrenci ürünleriyle toplanmıştır. Veri analizi sonucunda, öğrencilerin dersteki akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının gelişme gösterdiği ve derse yönelik algılarının da uygulama sürecinde gelişim gösterdiği görülmüştür.

İyitoğlu'nun (2018) TYSM'nin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisini incelediği doktora çalışmasında, karma gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçekleriyle, nitel veriler ise deney grubundaki 9 öğrenciyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, TYSM'nin yükseköğretim kurumlarında İngilizce başarısını artırmada, başarının kalıcılığını sağlamada ve derse karşı tutum ve öz yeterliliği geliştirmede geleneksel modele göre daha etkili olduğu nicel ve nitel verilerle ortaya konmuştur.

Talan ve Gülseçen (2019) çalışmasında dönüştürülmüş sınıf modeline yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymuştur. Katılımcı grubunu 39 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Durum çalışması şeklinde desenlenen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanılmış ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin modele yönelik önemli oranda olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Bunun sebepleri araştırıldığında ise modelin öğrenilenleri pekiştirmeyi sağlaması, daha fazla uygulama yapma imkânı sunması, derse hazır gelinmesi vb. sebepler ortaya konulmuştur. Modele yönelik en çok vurgulanan olumsuz yönler ise teknik sorunlar, teknolojik yetersizlikler, geçmiş alışkanlıklar, video sürelerinin uzunluğu, iş yükü ve derse gelme zorunluluğu olmuştur.

Koç-Akran ve Bayrak'ın (2020) "flipped öğrenme uygulamasının" öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş ve 105 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Baskın-az baskın karma desenin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve problem çözme becerisi testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde problem çözme becerisi testi için normallik testi uygulanmış ve sonucunda bağımlı ve bağımsız t-testi

kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının "flipped öğrenme" uygulamalarıyla problem çözme becerilerinin arttığı ve uygulamaları esnek bir öğrenme ortamı olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca, bu esnek öğrenme ortamında bir problemi tanımlamayı, problem hakkında bilgi toplamayı ve uygun çözümler üretmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise teknolojik araçları kullanmada problem yaşadığı belirtilmiştir.

Ökmen (2020) doktora çalışmasında, İngilizce dersi öğretim uygulamalarının basamaklandırılmış ters-yüz öğrenme modeline göre nasıl düzenlenebileceği konusunda bir örnek ortaya koymaya çalışmıştır. Modele göre düzenlenen derslerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını, öz düzenleme becerilerini ve dersteki akademik başarılarını nasıl etkilediği gibi problemlere çözüm aranan çalışma, eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve 12 hafta sürmüştür. 18 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrencilere her hafta bir sonraki derse kadar yapmaları gereken ev görevleri listesi ve sınıfta yapacakları sınıf görevleri listesi dağıtılmıştır. Öğrencilerden görev listesinde belirtilen puanı tamamlayacak şekilde görevleri seçmeleri ve bu görevleri tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda basamaklandırılmış ters-yüz öğrenme modelini öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, Öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre istediği görevi seçmesi ve tamamlaması için fırsatlar sunulmasının, kendilerini derste mutlu hissetmelerini sağladığı ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Taşkın'nın (2020), doktora çalışmasında da oyunlaştırmanın ters-yüz öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin motivasyonuna, derse katılımına ve akademik başarısına etkisi üzerinde durulmuştur. Bilgisayar teknolojileri bölümünde öğrenim gören 54 öğrenci ile yapılan çalışma, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenle desenlenmiştir. Deney (n=27) ve kontrol (n=27) gruplarına ayrılarak işlenen ders TYSM ile işlenmiş, deney grubunda, ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamında oyunlaştırma kullanılmıştır. Araştırma verileri, çevrimiçi etkinlik kayıtları, motivasyon ölçeği, katılım ölçeği, başarı testi, dereceli puanlama ölçeği, öz ve akran değerlendirme formu ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, motivasyon ve derse katılım bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı, akademik başarı bakımından deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, ters-yüz öğrenme

ortamının yenilik oluşturarak, gruplar arası benzer puan ortalamalarının ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmüştür.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Saunders'in (2014) yaptığı çalışmanın amacı, ters-yüz sınıf modelinin lise matematik dersindeki akademik başarıları ve eleştirel düşünmelerine etkisini incelemek olarak belirtilmiştir. Ön test – son test eşdeğer olmayan kontrol grubu deseni kullanılmış ve iki sıfır hipotezi test edilmiştir. Ders, ters-yüz sınıf modeline göre işlenmiş ve öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters-yüz sınıf modelinin akademik başarıyı artırmaya ve eleştirel düşünmeye etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Zainuddin ve Attaran (2016) tarafından Malaya Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenciler ile yapılan çalışmada, TYSM ile işlenen bir ders ve öğrencilerin modele yönelik algıları ve geri bildirimleri incelenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmanın verileri anket ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun modelin kullanımına yönelik algılarının olumlu olduğu ve diğer dersler ve diğer öğrenciler için modeli önereceklerini beyan ettikleri tespit edilmiştir. Ders videoları ile ilgili sonuçlarda ise, videoların ilgi çekici ve kısa olmasını istedikleri belirlenmiştir. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer sonucunda ise TYSM'nin utangaç ve sessiz öğrenciler ile ana dili İngilizce olmayan uluslararası öğrenciler için olumlu etkiler yarattığı ifade edilmiştir.

Kriegl (2018), "To flip or not to flip: The potential of the Flipped Classroom in an Austrian EFL environment" isimli tezinde Avusturya ortaokullarındaki "yabancı dil olarak İngilizce" derslerinin TYSM ile işlenip, işlenemeyeceğini, müfredat ve sistemin buna uygun olup olmadığını incelemiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, 3 öğretmen ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar, derslerini TYSM ile işlemenin öğretmen ve öğrenciler için son derece faydalı olabileceğini göstermiştir. Görüşmeler sonucunda modelin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini canlandırması ile öğrenci motivasyonunu yükseltmesi bazı olumlu yönleri olarak belirtilirken, en büyük avantajının, zaman tasarrufu sağlayarak, derste uygulamaya çok zaman kalması olarak ifade edilmiştir. Ana dezavantajlarının ise, derse hazırlık için çok zaman harcanması,

hazırlanmadan gelen öğrencilerin olabilmesi ve bazı teknolojik aksaklıkların olabilmesi olarak gösterilmiştir

TYSM'nin Asya yükseköğretimindeki öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme deneyimlerini nasıl etkilediğinin incelendiği çalışma Ha vd. (2019) tarafından yapılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler 2015-2017 yılları arasında Eğitim fakültesinde verilen derslerde (eğitim psikolojisi, spor bilimleri ve fiziksel eğitim, eğitim yönetimi ve politikası) ve her dersin hocasının dersi modele uygun şekilde yeniden tasarlamasıyla uygulanmıştır. Veriler, hocalarla yapılan 5 bireysel görüşme ve toplam 12 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Tematik analiz ile değerlendirilen bulgulardan 5 temaya ulaşılmıştır. Bunlar, "algılanan yeterliliği geliştirme", "derinlemesine öğrenme için bir temel ve platform sağlama", "esneklik sağlama ve öğrencilerin kendi kendine öğrenme motivasyonunu tetikleme", "başlangıç kolaylaştırıcı stratejiler" ve "uygulama stratejileri" olarak sıralanmaktadır. Araştırma sonucunda ayrıca, öğrenci ve öğretmenlerin çoğunluğunun, modele karşı olumlu bir bakış açısında olduğu belirtilmiştir.

Almisad'ın çalışmasında (2019), üniversite öğrencilerinin TYSM için gerekli olan dijital teknolojilere erişim düzeyleri ve modele yönelik algıları incelenmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırma 27 öğrenci ile 2017-2018 akademik yılı içerisinde 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Veriler anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, gerekli video teknolojileri de dahil olmak üzere, TYSM için gerekli olan tüm dijital teknolojilere kolayca erişebilmektedirler. Modeli kullanmadan önce ve kullandıktan sonraki algılarına bakıldığında ise büyük çoğunluğunun algısının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Olumlu algıların sebepleri ise video teknolojilerinin kullanım kolaylığı ve modelin pedagojik avantajları olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin böyle bir modelin kullanılabilmesi için hazır oldukları tespit edilmiştir.

Alamri tarafından yapılan çalışmada (2019), Suudi Arabistan'da uygulanan bir TYSM uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve memnuniyet düzeylerine etkisi incelenmiştir. Eğitim fakültesinde veriler zorunlu bir derste uygulanmasından dolayı farklı disiplinlerden öğrencilerin katıldığı araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları karşılaştırılmış, veriler, başarı testi, anket ve görüşmeler ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlarda, öğrencilerin akademik performanslarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, hemen hemen tüm öğrencilerin ters-yüz sınıf

ortamından yüksek düzeyde memnun olduğu ve genel olarak bu ortamda öğrenmekten keyif aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çok az öğrenci, gerekli görevleri tamamlamak için bilgisayar becerileri konusunda zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Sosa-Díaz, Guerra-Antequera ve Cerezo-Pizarro'nun çalışmasında (2021) ters-yüz sınıf modeli, eğitim dünyasında devrim yaratan bir pedagojik model olarak ifade edilmiş ancak yükseköğretim aşamasında avantaj ve dezavantajlarına dair hala yeterli kanıt olmadığı üzerinde durulmuştur. Bu yüzden modeli farklı değişkenler bağlamında (öğrenme, memnuniyet, etkileşim vb.) incelemek üzere nitel, boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Gömülü teorinin kullanıldığı ve beş yıl süren (2016-2021) veri toplama sürecinde, okul öncesi ve sınıf eğitiminde okuyan 1. Sınıf öğrencilerinden oluşan, 266 kişi ile açık uçlu görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin TYSM'ye karşı olumlu görüşlerinin olduğu ve akademik, kişisel ve sosyal açılardan büyük potansiyelinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, küçük bir grubunun ise model hakkında çok eleştirel olduğu, bunun sebebinin de bu öğrencilerin, modelin gerektirdiği aktif öğrenme yöntemlerini kullanmak istemeyip, daha kolay olan, derste öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif durumda olduğu klasik (geleneksel) yöntemleri kullanmayı tercih etmeleri gösterilmiştir. Sonuç olarak farklı perspektiflerden (akademik, yeterlilik, kişisel ve sosyal) bakılarak modelin ne tür katkılarının olacağı ortaya koyulmuştur.

TYSM ile ilgili yapılan araştırmaların, -özellikle uluslararası yazında- son 10 yılda artış gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmalar yöntemsel olarak incelendiğinde ise, daha çok nicel yöntem ya da yarı-deneysel ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Eylem araştırması ve nitel desenin kullanıldığı çalışmalarla ise daha az karşılaşılmaktadır. Araştırmalarda sıklıkla TYSM'nin akademik başarıya etkisi incelenmekle birlikte, bilişsel yük, derse yönelik tutum, öz yeterlilik ve öz değerlendirmeye etkisi üzerinde durulmaktadır. Nitel desenin kullanıldığı az sayıdaki çalışmada ise modele ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alındığı ve modelin belirlenen derste uygulanıp uygulanamayacağının ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Verilerin analizleri sonucunda, katılımcıların derse karşı bakış açısının olumsuz olduğu hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, deneysel çalışmaların tamamına yakınında akademik başarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve öğrencilerin ilk haftalarda bazı sıkıntılar yaşasa da ilerleyen haftalarda memnuniyet düzeylerinin arttığının tespit edildiği görülmektedir. Modele ilişkin olumsuz ifadeler değerlendirildiğinde ise genellikle

öğrenci ve uygulayıcılara fazladan işyükü getirmesi, teknolojik beceri gerektirmesi ve teknolojik aksaklıkların yaşanabilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin uygulamaya karşı direnç gösterdiği ve geçmiş alışkanlıklarını devam ettirmek istedikleri de bazı araştırmalarda karşılaşılan bir durum olarak görülmektedir. Sınıf öğretmenliği Türkçe öğretimi dersine yönelik yapılmış bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Doktora tezinin bu bölümünde, çalışmanın yöntemi hakkında bilgiler verilecektir. Eylem araştırmasının doğasına uygun olarak, araştırma konusunun, yönteminin ve katılımcıların belirlenme süreci, ayrıntılı olarak aktarıldıktan sonra, eylem süreci de hafta hafta anlatılacaktır. Son olarak ise verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine değinilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersinin öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının gözünden değerlendirilmesi ile bu model kullanılarak ortaya konacak bir Türkçe öğretimi dersinin, en iyi nasıl tasarlanabileceği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu sorulara cevap aranırken yapılacak en iyi uygulamanın, çalışılan ortamın içerisinde bulunularak, süreci daha derinlemesine anlamaya çalışmak ve katılımcılarla birlikte götürülen çalışma sonucunda ortaya yeni bir model koymak (Patton, 2014) olduğu düşünülmüştür. Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda, bu bakış açısına en uygun uygulama deseninin, *katılımcı eylem araştırması (KEA)* olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcı eylem araştırması deseni, nitel araştırma desenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırmalar, temel amacı olgu ve olayları *betimleme,* nedenlerini *açıklama* ve geleceğe yönelik ışık tutmak olan, eldeki problemin *derinlemesine* ve *ayrıntılı* olarak incelendiği, sayılardan çok kelimelerin ve gözlemlerin veri olarak kullanıldığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Başol, 2008; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014).

Birçok farklı deseni olan nitel araştırmanın, özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla uygulanan modellerinden biri de eylem araştırmalarıdır. Bu terimini ilk kez kavramsallaştırarak kitabında kullanan araştırmacı, Alman asıllı Amerikalı bir psikolog olan Kurt Lewin olmuştur (Adelman, 1993; Aşıkcan, 2019). Lewin, genellikle sosyal bilimlerde kullanılan eylem araştırmasını, çeşitli sosyal eylem ve araştırma biçimlerinin koşulları ve etkileri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Bu durumu "eylem olmadan araştırma olmaz; araştırma olmadan eylem olmaz" şeklinde dile getirmektedir (Adelman, 1993). *Varolan durumun geliştirilmesi* veya *iyileştirilmesi* amacını güderek, problemleri sistematik biçimde analiz edip, çözüm önerileri sunan eylem araştırması (Başol,

2008) için, daha sonraki yıllarda da birçok araştırmacı tarafından tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır;

- *Eylem araştırması*, araştırmacıların eylem rollerini benimsemesini ve çalışma konusunu desteklemek için katılımcılarla aktif işbirliğini vurgulayan bir araştırma modelidir (Yin, 2011).
- *Eylem araştırması,* değişim ve gelişimi sağlamak için bireylerin kendi uygulamalarını içeren, *sistematik* biçimde verilerin toplandığı, yansıtmalı olarak sorgulandığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir (Gürgür, 2017).
- *Eylem araştırması*, bireylere kendi problemlerini tanımlama, çözme ve mevcut durumu geliştirme fırsatı veren bir araştırma türüdür (Greenwood ve Levin, 2007).
- *Eylem araştırması*, kişilerin mesleki eylemleriyle ilgili araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen *sistematik* bir müdahale sürecidir (Büyüköztürk vd., 2016)
- *Eylem araştırması,* bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması için ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik *sistematik* veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Günümüze gelindiğinde, eylem araştırmalarının, eğitime uygunluğunu kanıtladığı ve sayılarının arttığı söylenebilir (Hien, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanması sonucunda ise teorik bilgilerin pratiğe dönüşmesiyle, öğretmen adaylarının gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Kitchen ve Stevens, 2008; Tracy, 2020). Eylem araştırmasının, uygulayıcılarına sağladığı diğer faydalar şu şekilde sıralamaktadır (Duran, 2019; Hien, 2009);

- Öğretmenler eylem araştırması yaparak, öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik yeni çözümler geliştirirken, olayları farklı açılardan değerlendirme imkânı bulur.

● Öğretmenlerin, sınıfları hakkında neyin iyi gittiğini, neyin ise iyileştirilmesi gerektiğini görmesine yardımcı olur.

● Eylem araştırması yapmak, öğretmenlerin bilimsel süreçleri kullanabilmelerine yardımcı olurken, sürekli mesleki gelişimin önemini ve yararını anlamasını sağlar.

● Okullarda değişimi teşvik eder.

● Eğitimde demokratik bir yaklaşımı teşvik eder.

● Eğitimcileri, uygulamaları üzerinde düşünmeye teşvik eder.

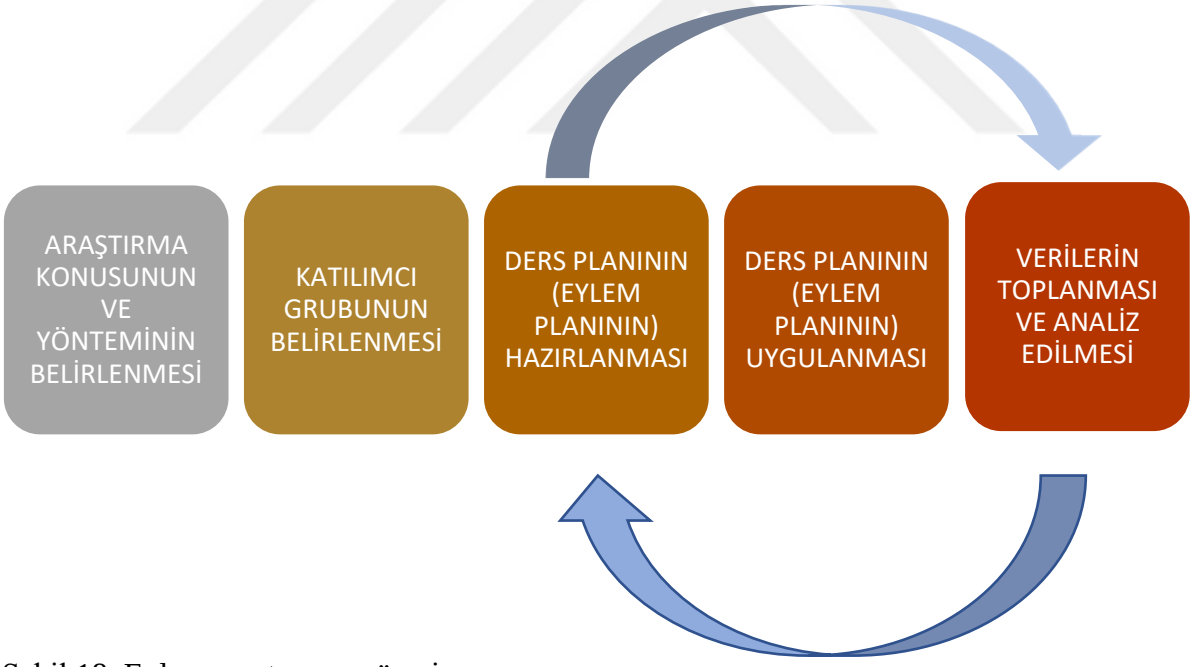
● Yeni fikirleri test etme sürecini teşvik eder.

Alan yazında, eylem araştırmasının çeşitli (klasik, işbirlikli, uygulamalı, eleştirel vb.) türleri olduğu görülmektedir. Katılımcı eylem araştırması (Participatory Action Research [PAR]) da bunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu desen incelendiğinde, temellerinin çeşitli kültürel, politik, ekonomik ve sosyal konulara dayandırılmakta olduğu ve bu konuda çalışan araştırmacıların yaşamlarından oldukça etkilendiği görülmektedir. Örneğin, Horton'un yaklaşımı, gençlik yıllarındaki çektiği yoksulluk ve ailesinin eğitime bakış açısını yansıtırken, Freire'nin yaklaşımı, ülkesi Brezilyada yaşanan darbe ve sonrasında yaşadığı kişisel siyasi baskı ve sürgün deneyimine dayanmaktadır (Brydon-Miller ve Maguire, 2009). Desenin eğitim alanında kullanımına bakıldığında da yine temellerinin 1940-50'li yıllara dayandırıldığı ve başlangıç olarak, Stephan Corey'in mevcut araştırma paradigmalarına alternatif olarak görülen ve *işbirlikçi araştırma* olarak nitelenen araştırmaları olduğu görülmektedir (Jacobs, 2016). Corey, geleneksel araştırma yöntemlerinin Amerikan eğitimi *için* etkili olmadığını ileri sürerek, *öğretmenlerin eğitim araştırmalarının her aşamasına katılarak, aktif rol oynaması* gerektiğini savunmuştur. 1950'ler ile 60'larda meşru bir araştırma yöntemi olmadığı eleştirileri ile kullanımı azalsa da, özellikle 70'li yıllarda "eleştirel pedagojinin" de öncüsü olan bilim insanı Paulo Freire'nin öncülüğünde, bir araştırma modeli olarak tekrar meşruiyet kazanmıştır (Jacobs, 2016). Bu anlamda Freire, KEA'nın önemli temsilcilerinden biri olarak görülmektedir. Bu durumun bir sebebinin de Freire'nin hayata ve eğitime bakış açısı ile KEA'nın prensiplerinin birbiri ile örtüşmesi olduğu söylenebilir. Çünkü Freire, "otantik eğitimin", insanların birbiri *için* ya da birbiri *hakkında* değil, birbiri *ile* yapılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Ona göre, katılımcı eylem araştırması da, bir başkası üzerinde yapılan araştırma değil, bir başkası ile yapılan bir araştırma modelidir (Freire, 1974). Bu yöntemi kullanan araştırmacı, geleneksel pozitivist araştırma paradigmalarını reddederek, araştırmacı ile araştırılanlar

arasındaki geleneksel hiyerarşileri kabul etmemektedir (Borg, Karlsson, Kim, McCormack, 2012).

3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmalarının aşamaları sürekli bir döngü içerisindedir ve doğrusal olarak ilerlemez. Gereken durumlarda bazı aşamalar çıkarılabilir, tekrarlanabilir veya bazı aşamaların yeri değiştirilebilir (Mills, 2003). Bu araştırmada uygulanan eylem araştırma süreci de bu şekilde olmuş, gerekli görülen durumlarda değişikliklere gidilmiştir. Araştırmanın süreci şekil 18'de görselleştirildiği gibi, öncelikle araştırma konusu belirlenmiş, sonra hangi yöntemin araştırma sorularına cevap bulmada kullanılacağı tespit edilmiştir. Katılımcı grubunun belirlenmesinin ardından ise, eylem planı oluşturulmuş ve uygulanmasına geçilmiştir. Araştırmanın ilerleyişine paralel olarak veriler toplanmış, bu verilerin analizleri yapılarak bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aşağıda eylem araştırması süreci başlıklar halinde daha ayrıntılı şekilde anlatılmıştır.



Şekil 18. Eylem araştırması süreci

3.2.1. Araştırma Konusunun ve Yönteminin Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda süreci ayrıntılı olarak ortaya koymak çok önemlidir. Bu açıdan araştırma konusunun belirlenme sürecinin nasıl geliştiği, araştırmacıyı bu konuyu çalışmaya hangi nedenlerin ittiği ayrıntılı olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı 90'lı yılların ortalarından itibaren teknoloji ile içli dışlı bir çocukluk geçirmiş olan ve yükseköğrenimini eğitim fakültesinde tamamlayarak, gerekli pedagojik formasyona sahip bir kişiliğe sahiptir. İlgisi ve çalışma alanları, ilkokuma ve Türkçe öğretimi, eğitimde güncel yaklaşımlar ve eğitimde teknoloji kullanımıdır. Doktora ders dönemi boyunca ve tez konusu için incelemelerde bulunurken, o dönem ülkemizde az sayıda olsa da uluslararası alan yazında artan sayıda yayına rastladığı, ters-yüz sınıf modeli, araştırmacının dikkatini çekmiştir. Okuma ve araştırmaları sonucunda, modelin, eğitim fakülteleri gibi uygulama odaklı olan fakültelerden başlanarak ve *kademeli olarak* tüm eğitim kurumlarında uygulanabileceği / uygulanması gerektiği düşüncesine sahip olmuştur. Bu düşüncesini tez danışmanı ile paylaşmış, onun da görüşünü, olurunu ve desteğini alarak çalışma konusunu ters-yüz sınıf modeli üzerine yoğunlaştırmıştır.

Tez konusu belirleme sürecinde bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğretim elemanı olarak görev yapmasından dolayı, öğretmen adaylarıyla sık sık sohbet etme imkânı olan araştırmacı, yaptığı sohbetlerde, öğretmen adaylarının derslerde sıkıldıklarından dert yanmalarıyla karşılaşmıştır. Bazılarının bu durumu "yata yata dersleri geçiyoruz, niye şikâyet ediyorsunuz ki!" şeklinde sadece dersi "geçmeyi" önceledeği, ancak iyi bir öğretmen olmayı hedefine koyan bazılarınınsa, "herhalde mesleği öğretmen olduktan sonra öğreneceğiz !" diyerek, bazı derslerin çok teorik ve monoton geçtiğini anlattığını ve bundan rahatsız olduğunu görmüştür. Sohbetler esnasından, dersleri daha aktif hale getirerek, uygulama odaklı olabilmesinin mümkün olacağını anlatan araştırmacı, yine bazı öğretmen adaylarının, "kolay yoldan" ders geçmeyi tercih ettiklerini, bazılarınınsa –az sayıda olsa da- yükseköğretimde olduklarını ve buradan "donanımlı" şekilde mezun olmanın, kolay şekilde ders geçmekten daha önemli olduğunu belirttiğine şahit olmuştur.

Araştırmacı bu süreçte, eğitim paydaşlarından olan öğretmenlerle de sohbet etme imkânı bulmuştur. Lisans döneminde beraber okuduğu ve mesleğe başlayan arkadaşları ve diğer kıdemli meslektaşlarıyla yaptığı bu sohbetlerde, onların nasıl ders işledikleri, ders işleyişlerinde ne tür değişkenlerin etkisinin olduğu (köy, ilçe ya da şehir merkezinde olma; sınıf mevcudu, özel okulda ya da devlet okulunda çalışma vb) gibi konuları anlamaya çalışmıştır. Bu sohbetlerde, özellikle genç meslektaşları, mesleğin ilk yıllarında, yeterli donanıma sahip olmadıklarını hissettiklerini, fakülte yıllarında, daha çok ders planı hazırlama ya da ders anlatma imkânının olması gerektiğini ve fakülte yıllarının daha iyi değerlendirilebileceğini geç fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Eğitimde teknoloji kullanımı

boyutunda ve modern / güncel yaklaşımlar konusundaki sohbetlerde de, atanmadan önce elde ettikleri birikimlerin önemli olduğunu ifade ederek, fakülte yıllarının ya da mesleğin ilk yıllarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yılların geçmesi ile evlenme, çocuk sahibi olma gibi durumların "yeni şeyler" yapma konusundaki heveslerini kırdığı ya da yavaşlattığı da bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler araştırmacının tez konusunun son şeklini almasında etkili olmuştur. Öğretmen adayları, çoğunluğu itibariyle öğrenci bakış açısıyla hareket ederek, *dersleri geçmek* ve üniversite bitiminde girecekleri KPSS'den iyi bir puan alarak atanmayı düşünmekteyken, yaş ve mesleki olarak kıdemlileri konumunda olan tecrübeli öğretmenlerin daha çok mesleğin ilk yıllarının öneminden bahsederek, güncel modelleri bilmenin önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Araştırmacı da eğitim fakültelerinin bu anlamda çok önemli olduğunu, ders işleniş şekillerinin zaman zaman güncellenmesi gerektiğini ve hem çağa / nesile uygun hem de verimli ders işleme örneklerini uygulamalı olarak göstererek, öğretmen adaylarına yol gösterilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Eğitim dünyasındaki güncel çalışmaların incelenmesi ve paydaşlarla yapılan görüşmelerin, araştırmacının çalışma alanı ve eğitim-öğretim anlayışıyla birleştirilmesi ile birlikte araştırma konusu netleşmiş ve Türkçe öğretimi dersinin ters-yüz sınıf modeline uygun olarak işlenmesine karar verilmiştir. Araştırma süreci boyunca çeşitli veri toplama araçları kullanılarak, Türkçe öğretimi dersinin, ters-yüz sınıf modeline uygun olarak en verimli şekilde nasıl işleneceği ve öğretmen adaylarının süreçteki bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda, böyle bir çalışmaya en uygun olan yöntemin katılımcı eylem araştırması olduğu konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Buradaki en temel amaç, katılımcı eylem araştırmasının doğasında olan, araştırmacının sürecin bir parçası olarak, süreci tüm açıklığıyla ortaya koyacağı bir ortam sunması olarak görülmüştür.

3.2.2. Katılımcı Grubunun Belirlenmesi

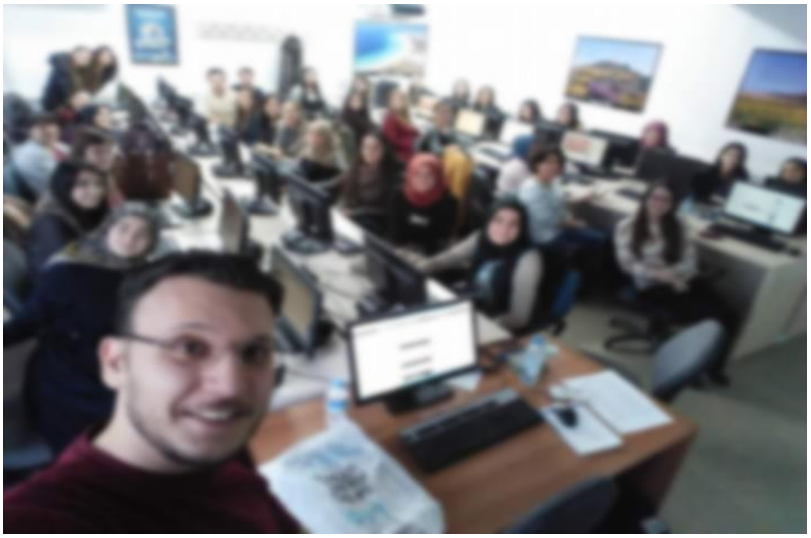
Araştırmacı, tez konusunu ve uygulama yöntemini belirledikten sonra, katılımcı grubunu oluşturmak için bir form hazırlamıştır (Ek-1). Öğretmen adaylarının, kendilerine ait bir bilgisayar ya da akıllı telefonunun olup olmadığı, istediği anda internete ulaşmasında herhangi bir sorun olup olmadığı gibi bilgilerin sorulduğu bu form, Türkçe öğretimi dersinin

yapıldığı, sınıf öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından formu doldurmayı kabul ederek, geri getirenlerin formları toplanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, formu getiren öğrencilerin neredeyse tamamının gerekli yeterliliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu durumdan dolayı, tüm öğretmen adaylarından dönüt gelen ve katılımcıların tümünün yeterlilikleri sağladığı sınıf tercih edilmiş ve gerekli resmi prosedürler tamamlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde temel eğitim ABD. Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3.sınıfta öğrenim gören 33 öğretmen adayı (31 kadın/2 erkek) oluşturmuştur.

3.2.3. Eylem Planının Hazırlanması - Uygulanması

Ters-yüz sınıf modeline uygun olarak tasarlanan bir dersin, ders öncesi, sırası ve sonrası yapılacaklar olmak üzere 3 boyutu vardır ve bu 3 boyutun da dönem başından itibaren iyi şekilde tasarlanmış olması çok önemlidir. Bu sebeple araştırmacı dönem başında ilk olarak bu 3 boyutta yapılacakları listelemiştir. Eylem planının hazırlanması bağlamında, derse girilecek sınıfın (katılımcı grubu) belirlenmesinden sonra, öğrencilerin dönem içerisinde mağdur olmamaları için fakülte içerisinde bulunan bilgisayar laboratuvarını, dersten bir gün önce ve bir gün sonra kullanabilmeleri için resmi izin alınmıştır (Ek.2). Yine bu hazırlık çerçevesinde, öğretmen adaylarıyla bilgisayar laboratuvarında bir toplantı düzenlenmiştir (Fotoğraf 1). 3 öğrenci dışında herkesin hazır bulunduğu toplantıda, dersin nasıl işleneceği hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş, öğrenme yönetim sistemi olan Beyaz Pano tanıtılmış ve gerekli kayıt işlemleri tamamlanmıştır. Toplantı sonunda, öğretmen adaylarının kafasında oluşan tüm sorularına ayrıntılı olarak cevaplar verilmiştir.



Fotoğraf 1

Yine bu süreçte, dönem boyunca karşılaşılabilecek bazı senaryolara karşı, öğretmen adaylarının bir gmail hesabının olması istenmiş, hızlı haberleşme sağlanabilmesi için Whatsapp uygulamasında bir grup oluşturulmuş (Ekran görüntüsü 1) ve paylaşımlar yapılabilmesi için -çalışmanın yapıldığı dönemde aktif şekilde kullanılan- Facebook üzerinden bir grup kurulmuştur.



Ekran Görüntüsü 1

Tüm öğretmen adayları bilgilendirildikten ve gerekli kayıtlar tamamlandıktan sonra, herkesin uygulamayı denemesi sağlanarak ve bazı paylaşımlar yapılarak, dersin başlangıcından önce tüm öğrencilerle iletişimin sorunsuz olması sağlanmıştır (Ekran görüntüsü 2).



Ekran Görüntüsü 2

Eylem planlarının hazırlanması aşamasında, belirtilen hazırlıklar sürerken, dersin işlenişiyle ilgili olarak da hazırlıklar yapılmaya devam edilmiştir ve dönem boyunca yapılacaklar planlanmıştır. Öncelikle, daha önce Türkçe öğretimi dersine giren öğretim elemanlarından, dersi nasıl işlediklerine dair bilgiler alınmış, resmi talimatlar incelenmiştir. Buradan hareketle, ders izlencesi hazırlanmış, öğretmen adaylarıyla paylaşılacak olan dokümanlar, sunumlar ve videolar başlıklar halinde, hafta hafta belirlenmiştir (Tablo 2) Tavsiye edilen şekilde, dönem başında tüm hazırlıkların tamamlanması amaçlanmıştır. Bu aşamada, dönem boyunca işlenecek konular, bu konular için paylaşılacak doküman ve sunumlar hazırlanmıştır. Sadece ders öncesi öğretmen adaylarıyla paylaşılacak olan videoların *haftalık* olarak çekilmesine karar verilmiştir. Bunun sebebi, modelin ilk kez uygulanacak olması ve eylem araştırmasının doğası gereği, uygulama içerisinde değişimler olabileceği; yazılı dokümanlarda bu değişimlerin kolay yapılabileceği ancak videoların hazırlanması ve düzenlenmesinin daha zor ve zaman alıcı olacağı düşüncesidir.

Eylem planının hazırlanması ve uygulama için gerekli aşamalar tamamlandıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Uygulama süreci hafta hafta şu şekilde gelişmiştir:

1.Hafta

İlk hafta olması dolayısıyla, ders işlenişine engel olabilecek herhangi bir durumun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Önceki dönemin son haftasında, ders işlenecek sınıf ile tanışılmış, ders işleniş modeli anlatılarak, gerekli olan şeyler (Beyaz Pano ÖYS üyeliği, gmail hesabı üyelik kontrolü, Whatsapp grubu oluşturulması, örnek uygulama yapma) tamamlanmıştır. Bu derse girişte, sadece son görüşmede derste olmayan 3 öğrenci whatsapp grubuna eklenmiştir. Dersin girişinden itibaren öğrencilerin ters-yüz sınıf modeli ile ilgili

meraklı sorularının devam etmesi üzerine, kısaca dersin işlenişi ve model hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere boş bir kâğıt dağıtılarak (öğrenci bilgi formu) ders hakkındaki beklentileri ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yaklaşık 5 dakika süren bu etkinlik sonrasında, derse giriş yapılmıştır. İlk hafta olması dolayısıyla, bu hafta için zorunlu tutulmasa da, öğrencilerin yaklaşık yarısının (15 kişi) ÖYS üzerinden ders videosunu izleyerek geldiği görülmüştür. Daha geniş ders işlenişinin 2.hafta başlayacağı hatırlatılarak ve soru-cevap tekniği kullanılarak, yapılandırmacılık ve Türkçe öğretimi programı konusuna kısaca değinilmiştir. Ders sonunda ise ders işlenişi konusunda bazı hatırlatmalar yapılmıştır. Bunlar;

- Gelecek haftalarda yapılacak olan uygulama çalışmaları (küçük grup çalışmaları, ders anlatacak ana grup çalışmaları) için, *4'er kişiden oluşan gruplar oluşturmaları*,
- Her ders gününün gecesine kadar, ÖYS üzerinden günün değerlendirildiği bir *günlük yazmaları*,
- Ders gününün gecesinden itibaren ÖYS'ye yüklenecek olan ve bir sonraki hafta işlenecek dersle ilgili olan doküman ve ders videosuna, istedikleri yer ve zamanda, çalışmaları ve not almaları,
- 2.haftadan itibaren dersin girişinde 2 soruluk bir "quiz" yapılacağı. Burada amacın not vermek değil, ders öncesi paylaşılan dokümanlara çalışılıp/çalışılmadığının tespit edilmesi ve hazırbulunuşluğu sağlama olduğu, soruların zorlayıcı değil, konuların genel hatlarından bahsedeceği, şeklinde olmuştur.

Hatırlatmaların ardından, öğrencilerin aklına takılan birkaç soru cevaplandırılarak, ders bitirilmiştir.

2.Hafta

Derse girişte, öğrencilerin ellerinde notların olduğu ve çalıştıkları görülmüştür. Derse, öğrenme yönetim sistemi Beyaz Pano üzerinden, hafta boyunca, istedikleri zaman ulaşabildikleri, Türkçe öğretimi programı ve yapılandırmacı yaklaşımda Türkçe öğretimi konularıyla ilgili 2 soruluk quiz ile başlanmış, öğrencilerin heyecanlı bir şekilde soruları cevapladıkları görülmüştür. Cevapların toplanmasının ardından cevaplar üzerinde konuşulmuş, öğrencilerin tamamına yakınının soruları doğru cevapladıkları tespit edilmiştir.

İlk haftalar teorik konuların ağırlıklı olmasından ve öğrencilerin Türkçe dersinin nasıl işleneceğiyle ilgili işlem basamaklarını görmeleri adına, ders sorumlusu olarak daha aktif rol almaktayken, hem yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hem de öğrencileri sıkmama adına, onların da derse aktif katılacağı şekilde bir ders işlenmeye çalışılmıştır. Türkçe dersini yapılandırmacı bir yöntemle nasıl işleyecekleri ve videolardaki teorik bilgileri pekiştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, Türkçe'nin ve Türkçe öğretimi dersinin önemi, okuduğunu anlama konusunun hayatın her aşaması ve tüm dersler için önemi, sınıf öğretmeni olarak yapılabilecekler, etkileşimli tahta aktif şekilde kullanılarak, konuşulup, tartışılmıştır. Derse hazır gelen öğrencilerin, teorik bilgiler ile kendi bilgilerini bütünleştirerek örnekler verebildiği ve derse aktif şekilde katıldığı görülmüştür. Gelecek hafta işlenecek konu hatırlatılarak ders bitirilmiştir.

3. hafta

Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak, önceki haftaki dersin gecesinde "Beyaz Pano" üzerinden konuyla ilgili ders anlatım videosu, örnek metin üzerinden metin işleme örneği ve temel dil becerilerinin geliştirilme basamakları ile ilgili dosyalar paylaşılmıştır. Derse girişte herkesin yerini almasıyla 2 soruluk sınav ile derse başlanmıştır. Bu sınavın ismiyle ilgili olarak, geçmiş alışkanlıklar ve dikkatsizlikle yapılan hata, öğrenci günlüklerinde öğrencilerin yaptıkları dönütler ile düzeltilerek, "kısa sınav" olarak değiştirilmiştir.

Öğretim elemanı tarafından, ilk haftadan itibaren tüm uygulamalara başlamak yerine, hafta hafta yeni uygulamalar yapılması düşünülmüştür. Bu hafta, Türkçe dersinde bir metnin nasıl işleneceği ile ilgili dokümanların (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) fotokopisini hazırlayan öğretim elemanı, bu dokümanları öğrencilere dağıtarak dersin ikinci bölümüne geçmiştir. 2.sınıf düzeyindeki "*Kar Topu*" metninin nasıl işleneceğini, uygulamalı olarak gösteren öğretim elemanı, böylece öğrencilerin hem öğretmen olduklarında Türkçe derslerinde kullanacakları materyalleri görmelerini hem de dersin işlenişinin nasıl olacağını anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Dersten önceki gün whatsapp grubundan bir anılarını yazarak gelmeleri "ödevi" verilmiştir. Derse bu anılarını anlatarak başlamalarının ardından, metnin görsellerine bakarak, metnin konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Metni imla ve noktalamaya uygun şekilde okuyan öğretim elemanı, daha sonra öğrencilere de metnin okutmuş, bu okuma sırasında, bazı yerlerde durdurarak, metnin devamında neler olabileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Metinle ilgili soruların

cevaplandırılmasının ardından, bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmuştur. Böylece, ders öncesi ÖYS üzerinden paylaşılan dokümanlardan elde ettikleri teorik bilgilerle, uygulamayı birleştirerek ve dersin sonunda, kafalarında oluşan tüm soruları öğretim elemanına sorarak, bir metnin nasıl işleneceğini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Gelecek haftadan itibaren kısa sınavdan sonra, küçük grup çalışmasına başlanacağı, burada grup olarak bir dersin planlanacağı ve 2.derste de ana grubun (1.gruptan başlanarak) ders sunumunu yapacağı sürece başlayacağımız hatırlatılarak ve öğrencilerin soruları cevaplandırılarak ders bitirilmiştir.

4.Hafta

Derse kısa sınav yapılarak başlanmıştır. Sorular cevaplanırken, öğretim elemanının sorduğu ekstra bazı sorulara öğrencilerin verdiği cevaplarla, teorik anlamda derse hazır oldukları görülmüştür. Bu zaman kazanımı ile daha çok uygulama yapmaya kalacak vakitte hem bir Türkçe dersinin nasıl işleneceğini, yaparak-yaşayarak öğrenecekler hem de dinleme eğitimi konusunda verecekleri örneklerle konuyu pekiştireceklerdir. Kısa sınavın ardından öğrencilerin daha önceki haftalarda ayarladıkları gruplar bir araya gelerek küçük grup çalışmasına geçilmiştir. Burada öğrencilerden, örnek metin üzerinden ve işlem basamaklarını bilgisayar/telefonlarından bakarak, önceki hafta öğretim elemanı tarafından gösterilen şekilde, bir ders planını nasıl yapacaklarını planlamaları istenmiştir. Öğretim elemanı yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde, rehber konumda, sınıfta dolaşarak gruplara katılmış ve öğrencilerin hazırlık sürecini takip etmiş, ihtiyacı olan gruplara yardımcı olmuştur. Küçük grup çalışmalarında ilk hafta olmasına ve öğrencilerin ilk kez böyle bir uygulama yapmasına rağmen, gerek önceki hafta öğretim elemanının yaptığı uygulamaya katılmaları gerekse uygulama sürecini, ÖYS üzerinden paylaşılan dokümanlardan, istedikleri zaman ve istedikleri kadar incelemelerine olanak sağlanmasından dolayı, güzel fikirlerin çıktığı görülmüştür. Ders sonunda, hazırladıkları planı, grup sözcüsü tarafından, sözlü olarak sınıfla paylaşmışlar ve ilk ders bu şekilde tamamlanmıştır.

Daha sonra ara verilerek 2.derse geçilmiştir. Bu derste ilk kez, gruptaki her öğrencinin öğretmen gibi ders anlattığı, ana grup çalışması yapılmıştır. Grup üyeleri hafta boyunca gerek kendi aralarındaki Whatsapp gruplarında öğretim elemanıyla paylaşımlar yaparak gerekse planlanan günlerde öğretim elemanının odasında, kafalarında oluşan

soruları tartışarak, sunuma hazırlık yapmışlardır. İlk hafta olmasının verdiği heyecandan dolayı, vurgu, tonlama, öğretmen masasının etrafından ayrılmama, sesi ayarlayamama gibi bazı eksikliklerin olduğu görülmüştür. Bunlar sunum sonunda yapılan değerlendirmelerde (öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretim elemanının değerlendirmesi) dile getirilmiştir. Sunum ve değerlendirmelerin ardından gelecek haftanın konusu paylaşılarak ve gelecek hafta konu anlatımı yapacak olan 2.grup ile görüşme zamanı ayarlanarak, ders tamamlanmıştır.

5. Hafta

Her hafta olduğu gibi derse kısa sınav ile başlanmıştır. 2 soruluk ve ÖYS'den paylaşılan dokümanların ve ders anlatım videosunun takibi için yapılan sınav bittikten sonra birkaç öğrenciden cevaplarla ilgili dönütler alınmıştır. Daha sonra, hafta boyunca ÖYS üzerinden "konuşma eğitimi" ile ilgili hazırlıklar yapan öğrenciler ile metin işleme basamaklarına uygun olarak (hazırlık-anlama-metin aracılığıyla öğrenme-kendini ifade etme-ölçme ve değerlendirme) bir dersi nasıl işleyecekleri ile ilgili uygulama çalışması yaptıkları, küçük grup çalışmasına geçilmiştir. Öğrencilerin, bu haftaki uygulamada, geçmiş haftalardan daha rahat olduğu ve grup anlatımlarının da etkisiyle, daha farklı uygulama örnekleri ortaya koydukları görülmüştür. Öğretim elemanı da her zamanki gibi sınıfta dolaşarak gruplara katılmıştır. Dersin son 10 dakikasında, grupların hazırladığı planların sözlü sunumlarının yapılmasının ardından, ilk ders bitirilmiştir. Ders arasında 2.gruptaki öğrenciler hazırlıklarını yapmıştır. Etkileşimli tahtanın bir kısmına bazı görseller yapıştırmış ve bazı sunumları yansıtarak denemeler yapmışlardır. Derse geçildiğinde ise vakit kaybetmeden sunumlarına başlamışlardır. Gruptaki her öğrenciye yaklaşık olarak 10 dakikalık sunum yapma süresi düştüğü için, sürelerini en iyi şekilde değerlendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ancak yine de bazı uygulamalar sarkınca, sondaki arkadaşlarının süresi biraz az kalmış ve yapacağı etkinliklerden biri yetişmemiştir. Sunum sonunda, öğrencilerin yaptıkları öz değerlendirme ve arkadaşlarının yaptığı akran değerlendirmede, haftaların ilerlemesi ile farklı uygulamalar yapma ve görmenin, onlara yeni ufuklar açtığını, bundan dolayı daha çok şey göstermek istemelerinden dolayı böyle bir şey yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğrenci değerlendirmelerinden sonra, öğretim elemanının görüşleri toparlaması ve gelecek haftaki konudan bahsetmesinin ardından ders bitirilmiştir.

6.Hafta

Derse her zaman olduğu gibi “kısa sınav” ile başlanmıştır. Öğrenci günlüklerinde birçok öğrencinin, bu “sınavdan” hoşlanmadıklarını ve derste gelirken kaygı yaşadıklarını ifade etmelerinden dolayı, bu haftadan itibaren, anlatılan bilgilerden hareketle, yorumlayarak cevap verebilecekleri türde soru sorulmasına karar verilmişti. Bu durumun, öğrencileri rahatlattığı ve daha rahat cevap verdikleri görülmüştür. Bu hafta bir değişiklik daha yapılarak, küçük grup çalışması yerine, toplu bir uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Bunun sebebi de yine günlüklerde ve yapılan sohbetlerde, öğrencilerde görülen sıkılma eğilimi olmuştur. Whatsapp grubundan bir gün önce gönderilerek, okunup, üzerinde düşünülerek gelinmesi istenen, “*önyargı*” isimli metin, öğretim elemanının rehberliğinde ve öğrencilerin aktif katılımıyla işlenmiştir. Bu değişim de öğrenciler tarafından çok olumlu karşılanmış ve öğrencilerden gelen olumlu dönütler alınınca, doğru bir karar verildiği görülmüştür. Ders bu şekilde işlendikten sonra ara verilmiş ve aradan sonra ikinci derse geçilmiştir.

Üçüncü grup derse bir şarkı dinleterek giriş yapmış ve tüm sınıfın katılımıyla şarkıyı söyleyerek, güzel bir etkileşim oluşturmuştur. Daha sonra da “mevsimler” isimli metni, birçok farklı materyal kullanarak ve etkinlikler yaparak işlemişlerdir. Özellikle renkli kartonlar kullanarak yaptıkları televizyondan, haber ve hava durumu sunumu yapmaları, metinleri okurken, bilerek, telaffuz hataları ve hatalı okumalar yapmaları gibi uygulamaların, sınıftaki öğrencilerin konuya odaklanmaları ve dikkatlerini canlı tutmaları konusunda etkili olduğu görülmüştür.

Sunumlarda etkileşimli tahtanın kullanımının verimli olması ve artması, yapılan materyallerin çeşitliliği ile derslerin daha etkili hale geldiği de görülmektedir. Bu durumun, grup sunumunun ardından yapılan akran değerlendirmesinde de kendini gösterdiği görülmüştür. Ders sonunda yapılan değerlendirmelerin ardından, gelecek haftanın konusundan bahsedilerek ve anlatıcı olacak grup ile görüşme günü ayarlanarak, ders tamamlanmıştır.

7.Hafta

Derse, yazma eğitimi ile ilgili iki sorudan oluşan “kısa sınav” ile başlanmıştır. Kâğıtların toplanmasının ardından, doğal sürece alışan öğrencilerin, soruların cevaplarını kendi aralarında tartışmaya başladıkları görülmüştür. Öğretim elemanının müdahalesi olmadan, yaklaşık 2 dakika kadar süren “sınav kontrolü”, öğretim elemanının dönütleri

değerlendirmesi ve eksik kalan noktaları tamamlamasıyla toparlanmıştır. Bu süreç devam ederken, öğrencilerin küçük grup çalışması yapmak için gruplarını oluşturduğu ve hazırlıklarını tamamlayarak, uygulama yapmaya hazır oldukları görülmüştür. Kendiliğinden gelişen bu durumun, sistemin öğrenciler tarafından içselleştirildiğini ve ders saatleri dışında yapılan çalışmalarla, derse hazır olarak gelerek, uygulama yapmaya odaklandıklarını göstermiştir. Araştırmacının katılımcı gözlem yaparken bunu fark etmesinin yanı sıra öğrencilerin de durumun farkında olduğunu çeşitli şekillerde (sohbet, günlükler vs.) görmek, modelin "çalışıyor" olduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Öğrencilerin küçük grup çalışmasında hazırladıkları ders planlarını kısaca sözlü olarak sundukları bölümden sonra ara verilerek 4.grubun sunum yapacağı ikinci derse geçilmiştir. Önceki hafta ders bitiminde öğretim elemanıyla randevulaşan 4. grubun, öncelikle Whatsapp grubunda ön hazırlıklarını yaptıkları ve anlaşılan gün ve saatte, ön hazırlıklarını yaptıkları metinler ve etkinlik önerileriyle geldikleri görülmüştür. Öğretim elemanı, seçtikleri ilk metnin çok uzun olduğu ve bir ders saatinde onları zorlayabileceğini belirtmesi üzerine, yine yanlarında getirdikleri ve diğerine göre daha kısa olan metnin derste işlenmesine karar verilmiştir. Haftanın diğer günlerinde de, yapmayı düşündükleri etkinlikler için Whatsapp üzerinden öğretim elemanıyla iletişime devam edilerek, sunum gününe hazırlandıkları görülmüştür. Doğal afetler ile ilgili bir metin seçen grup tarafından, genel anlamda güzel bir sunum gerçekleştirilmiştir. Sürekli farklı ve yeni etkinlik tasarımları gerçekleştirmeye çalışan grupların, aynı zamanda zamanı dikkatli kullanma, sınıf yönetimi, etkileşimli tahtayı etkili ve verimli kullanma gibi konulara da özen gösterdiği görülmüştür. Öğretim elemanının yaptığı son eklemelerinin ardından gelecek hafta (8.hafta) yapılacak ara sınavlar ile ilgili öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılarak ders sona erdirilmiştir.

9. Hafta

Görsel okuma ve görsel sunu başlığı ile ilgili ders anlatım videosunu izleyen ve dokümanlara hazırlanarak derse gelen öğrenciler ilk olarak "kısa sınav" olmuştur. Ardından, öğrenci günlüklerinde bazı öğrenciler tarafından rahatsızlıkların dile getirildiği kısa sınav konusunda beş dakikalık bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Yapılan sohbette, öğrenci günlüklerindeki ifadeler ile paralel olan düşüncelerin dile getirildiği görülmüştür. Öğrencilerin birçoğunun sınavı sevmediği, ancak, ön hazırlığı denetleyici bir yöntem olduğunun da farkında oldukları görülmüştür. Yapılan kısa sohbetin ardından küçük grup çalışmasına geçilmiştir.

Bu hafta yeni bir aşamaya geçilerek, önceki haftalarda yapılan şekliyle, işlem basamaklarını kitaptan ya da telefonlarından takip etmek yerine, grupça tartışarak, hatırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin biraz da olsa zorlanmalarına sebep olsa da, grup çalışmasının etkisi ile tüm grupların, doğru şekilde bir ders planı hazırladıkları görülmüştür. Bu şekilde yapılan küçük grup çalışmasının ardından ara verildikten sonra 5.grubun ders anlatacağı ikinci derse geçilmiştir.

Hafta boyunca gerek randevu gününde, öğretim elemanının odasında gerekse Whatsapp grubu üzerinden görüşülerek, öğrencilerin yapmayı düşündükleri çalışmalar üzerinde konuşulmuş ve kararlar verilmiştir. Ancak, son gün bir öğrencinin hastalanması üzerine grup başkanı, önce öğretim elemanını bilgilendirmiş, daha sonra ise Whatsapp üzerinden tekrar bir araya gelerek, onun anlatacağı kısmı aralarında paylaşmışlardır. 5.grubun, bir aksaklık yaşanmadan gerçekleşen anlatımının ve değerlendirmelerin ardından, gelecek haftanın konusundan bahsedilerek ve 6.grup ile görüşme günü ayarlanarak ders sonlandırılmıştır.

10. Hafta

Dilbilgisi konusu ile ilgili kısa sınavın ardından sorular önce farklı öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra, öğretim elemanı tarafından eksik noktalar tamamlanarak derse geçilmiştir. Derste, küçük grup çalışması yerine, 6. haftada uygulanan şekilde, sınıfça bir plan hazırlamaya karar verilmiştir. Bunun sebebi de yine öğrenci günlüklerini dikkate alarak ve havaların ısınmasıyla birlikte öğrencilerde oluşacak rehavetin önüne geçmektir. Ayrıca, iki hafta küçük grup çalışmasının ardından bir hafta sınıfça uygulama çalışması yapılması şeklinde ilerlemenin verimli olduğunun görülmesi de uygulamanın bu şekilde yapılmasında etkisi olmuştur. Öğretim elemanı tarafından, sınıftaki her öğrencinin katılımına önem verilerek yapılan bu uygulamada, farklı fikirler ile bir dersin nasıl planlanabileceği ve dilbilgisi konularının, planlanan bu derste nasıl öğretilebileceği üzerinde durulmuştur.

Uygulama çalışmasının ardından verilen aradan sonra 6.grup sunumunu yapmıştır. Öğretim elemanıyla yapılan görüşmenin ardından karar verilen “bayramlaşma” metnini ve etkinliklerini sunan grup, akran değerlendirmesi yapan arkadaşları tarafından beğenilmiş, ses tonunun daha yüksek tutulması, öğretmen masasının etrafından ayrılarak sınıfta dolaşma gibi ayrıntılar dile getirilmiştir. Öğretim elemanının da yaptığı değerlendirmenin ardından,

gelecek hafta da küçük grup çalışması yapılmayacağı, onun yerine bir öğretmen ile video konferans yapılacağı öğrencilere iletilmiştir. İlkokulda Türkçe öğretimi üzerine öğrenmek istedikleri soruları yazarak gelmeleri istenerek ders tamamlanmıştır.

11. Hafta

Hikâye edici (öyküleyici) metinler üzerine ön öğrenmelerini yapan öğrenciler, derse girişte kısa sınav olduktan sonra, sorular cevaplandırılmıştır. Daha sonra, önceki hafta bilgilendirildikleri şekilde, Hasan Öğretmen ile bağlantı sağlanmıştır. Öncelikle kendini tanıtan Hasan Öğretmen, 7 yıldır sınıf öğretmenliği yaptığından, görev yaptığı ilçeden, mesleğini çok sevdiğinden bahsettikten sonra iyi bir sınıf öğretmeni olunabilmesi için üniversite yıllarının iyi değerlendirilmesi ve mesleğe başlandığında da mesleki gelişimi bırakmamak gerektiğini belirterek bir giriş yapmıştır. Kendinin halen birçok kurstan sertifika aldığından ve özellikle çocukların bilişimle çok içli dışlı olduğundan bahsederek, öğrencilere, mutlaka bu alanda da kendilerini geliştirmeleri gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur. Daha sonra öğrencilerin, öncelikle ilkokulda Türkçe derslerinin nasıl işlendiği ile ilgili, daha sonra da mesleki anlamdaki sorularına içtenlikle cevap vermiş ve görüşme sonlandırılmıştır.

Öğrenciler için verimli geçen video konferansın ardından ara verilerek 7.grubun ders anlatacağı ikinci derse geçilmiştir. Konuya ve sınıfa hâkimiyetin güzel olduğu, etkileşimli tahtanın etkili ve verimli kullanıldığı bir sunum yapılmıştır. Bir öğrencinin dedesinin vefatından dolayı son anda memleketine gitmek zorunda kalmasının da yine önceki haftalarda olduğu gibi hiçbir aksaklığa sebep olmadan grup arkadaşları tarafından telafi edildiği görülmüştür. Ders sonunda değerlendirmelerin yapılmasının ardından gelecek haftanın konusu paylaşılıp, son grup olan 8.grup ile randevu günü ayarlanarak ders sona erdirilmiştir.

12. Hafta

Sene sonunun yaklaşması ve baharın kendini iyice hissettirmesinden dolayı, bu hafta kısa sınav ve küçük grup çalışması sınıfça tartışma yaparak gerçekleştirilmiştir. Kısa sınav yerine, öğrencilerle, bilgilendirici metinlerin özellikleri ve bir bilgilendirici metinde olması gereken özellikler üzerine 15 dakikalık bir sözlü çalışma yapılmıştır. Daha sonra, küçük grup çalışması yerine, önceki gün Whatsapp ile paylaşılan bilgilendirici metin üzerinden, tamamen öğrencilerin yönlendirmesi ve öğretim elemanının rehberliğinde, işlem basamakları takip edilerek bir ders planı hazırlanmıştır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete

geçirerek yapılan etkinliklerin ardından, ara verilmiştir. Aranın ardından sunum yapacak olan 8.grubun anlatımına geçilmiştir. Bu dönem anlatım yapacak son grup olan grup, sunumunu yaptıktan sonra akran değerlendirmeleri alınmıştır. Yapmayı düşündükleri bir etkinliği çıkarmalarına rağmen süreyi ayarlama konusunda biraz eksik kalsalar da güzel bir sunum yapıldığı görülmüştür. Öğretim elemanı tarafından bazı küçük hatırlatmaların yapılmasının ardından, gelecek haftanın konusundan bahsedilerek, ders bitirilmiştir.

13. Hafta

Kısa sınavın son kez yapılmasının ardından cevaplar farklı öğrencilerden alınarak ve öğretim elemanı tarafından eksik noktalar tamamlanarak küçük grup çalışmasına geçilmiştir. Türkçe öğretimi dersinde ölçme-değerlendirme konusuna hazırlanarak gelen öğrenciler, burada, önceki gün Whatsapp üzerinden paylaşılmış olan örnek bir öğretim programına uygun olacak şekilde, biçimlendirici (formatif) ya da özetleyici (summatif) değerlendirme örneği hazırlamıştır. Grupların seçimine bırakılmış olan çalışmada beş grubun süreç değerlendirmeye örnekler verdiği, üç grubun ise sonuç değerlendirmeye uygun bir çalışma yaptığı görülmüştür. Süreç değerlendirmeye örnek veren ikinci grubun bir ünite bitiminde kavram haritası çizdirdiği, üçüncü grubun ise anlatılan konunun anlaşılıp anlaşılmadığı anlamak için, çoktan seçmeli bir sınav hazırladığı görülmüştür. Sonuç değerlendirmeye uygun bir çalışma hazırlamak isteyen birinci ve beşinci gruptaki öğrenciler ise dönem sonu değerlendirmesi yapmak istemiş ve içerisinde tüm konulara yer vererek, soru-cevap, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir sınav hazırlamışlardır. Küçük grup çalışmasının sonunda yapılan sözlü sunum, bu kez biraz daha uzun tutulmuş ve öğrencilerin görüşleri de alınarak, iyi bir ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiği kavratılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ara verilerek ikinci derse geçilmiştir.

İkinci derste ise öğretim elemanı tarafından etkileşimli tahta üzerinden paylaşılan örnek ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinden, eleştirel bir şekilde değerlendirmeler yapılmış, yanlış görülen noktalarda ise doğrusunun nasıl olması gerektiği konusunda, öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Tüm öğrencilerin görüşlerinin alınmasına dikkat edilerek işlenen ders, öğretim elemanı tarafından konunun önemi ile ilgili kısa bir hatırlatmanın yapılmasının ardından tamamlanmıştır.

14. Hafta

Son hafta olması münasebetiyle, öğretim elemanı tarafından genel bir değerlendirme yapılması planlanmıştır. Ancak daha önce, öğrencilere birer kâğıt dağıtılarak, bu dönemki işlenen Türkçe öğretimi dersi ve dersin ters-yüz sınıf modeli ile işlenişi ile ilgili düşünceleri ile dersin en iyi şekilde işlenmesi noktasındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Yaklaşık 10 dakika sonra kâğıtlar toplanarak derse geçilmiştir. Etkileşimli tahta kullanılarak ve ayrıntılara girmeden genel bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan bu genel değerlendirmede, Türkçe öğretim programından, yapılandırmacı yaklaşımda Türkçe öğretimi dersinin işlenişinden, ders işleme basamaklarından, temel dil becerilerinden, dilbilgisi öğretiminden, metin türlerinden ve Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen bu değerlendirmenin ardından ders sonlandırılmıştır.

Tablo 2

Tez uygulama programı

TEZ UYGULAMA PROGRAMI				
HAFTA	**DERS İŞLENİŞİ**	**Öğrenme Yönetim Sistemi** **Ders Öncesi**	**DERS SÜRECİ**	**Öğrenme Yönetim Sistemi** **Ders Sonrası**
Dönem Öncesi	• Uygulamanın tanıtılması • Öğrenme yönetim sisteminin tanıtılması • Gerekli ön hazırlığın tamamlanması (üyelikler, grupların hazırlanması vs.) • Örnek uygulama yapılması			
1. Hafta (23.02.2016)	**Öğretim Elemanı**		* Dersin işlenişi ile ilgili herhangi bir eksiklik olup olmadığının değerlendirilmesi * Türkçe öğretimi dersi ve dersin TYSM ile işlenişi ile ilgili genel bilgilendirmenin yapılması. * Öğretmen adaylarının dersin işleniş şekli ile ilgili ilk düşüncelerinin bir form ile alınması. * Yapılandırmacılık ve Türkçe Öğretimi Programı konularına giriş yapılması	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.

Tablo 2'nin devamı				
2. Hafta (01.03.2016)	**Öğretim Elemanı/ Uygulama**	* Yapılandırmacı yaklaşımda Türkçe öğretimi **(ders anlatım videosu)** * Türkçe öğretimi programı **(sunu-PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplanması * **(Teori- uygulama)** Öğretim elemanı tarafından, öğrencilerin aktif katılımı ile Türkçe öğretimi programı ve yapılandırmacı yaklaşımda Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağının uygulamalı olarak gösterilmesi	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
3. Hafta (08.03.2016)	**Öğretim Elemanı/ Uygulama**	* Türkçe öğretim programında öğrenme-öğretme süreci **(ders anlatım videosu)** * Türkçe öğretim programında öğrenme-öğretme süreci **(sunu-PDF)** * Örnek metin üzerinden metin işleme örneği **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplanması * **(Teori-Uygulama)** Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinin, gerekli dokümanlar öğrencilere dağıtıldıktan sonra, "*Kar Topu*" metni üzerinden ve öğrencilerin aktif katılımıyla, uygulamalı olarak işlenmesi	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
4. Hafta (15.03.2016)	**Uygulama**	* Türkçe öğretimi dersi dinleme eğitimi **(ders anlatım videosu)** * Dinleme eğitimi **(sunu-PDF)** * Örnek dinleme metni ve metin işleme basamakları "*Üç Annenin Üç Oğlu*" **(PDF)** ***** Dinleme eğitimi için örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplanması * **(Uygulama)** küçük grup çalışması ve kısa sözlü sunumu * **(Uygulama)** *1. grup* ders anlatımı * Grup değerlendirmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek..

Tablo 2'nin devamı				
5.Hafta (22.03.2016)	**Uygulama**	* Türkçe öğretimi dersi konuşma eğitimi **(ders anlatım videosu)** * Konuşma eğitimi **(sunu-PDF)** * Konuşma eğitimi için örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplanması * **(Uygulama)** Küçük grup çalışması ve kısa sözlü sunumu * **(Uygulama)** 2. *grup* ders anlatımı * Grup değerlendirmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
6. Hafta (29.03.2016)	**Uygulama**	***** Türkçe öğretimi dersi okuma eğitimi **(ders anlatım videosu)** ***** Okuma eğitimi **(sunu-PDF)** ***** Örnek okuma metni ve metin işleme basamakları "*Önyargı*" **(PDF)** ***** Okuma türleri ve yapılabilecek örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Uygulama)** Sınıfça ders planı hazırlama çalışması * **(Uygulama)** *3. grup* ders anlatımı * Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
7. Hafta 05.04.2016	**Uygulama**	***** Türkçe öğretimi dersi yazma eğitimi **(ders anlatım videosu)** ***** Yazma eğitimi **(sunu-PDF)** ***** Örnek yazma metni ve metin işleme basamakları "*Sihirli Pasta*" **(PDF)** * Yazma türleri ve yapılabilecek örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Uygulama)** Küçük grup çalışması ve kısa sözlü sunum * **(Uygulama)** *4. grup* ders anlatımı * Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev Konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.

Tablo 2'nin devamı				
8. Hafta	**Ara Sınav**			
9. Hafta (19.04.2016)	**Uygulama**	***** Türkçe öğretimi dersi görsel okuma ve görsel sunu eğitimi **(ders anlatım videosu)** ***** Görsel okuma ve görsel sunu eğitimi **(PDF)** ***** Görsel okuma ve görsel sunu için örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Uygulama)** Küçük grup çalışması ve kısa sözlü sunum * **(Uygulama)** *5. grup* ders anlatımı * Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
10. Hafta (26.04.2016)	**Uygulama**	***** Türkçe öğretimi dersinde dilbilgisi **(ders anlatım videosu)** ***** Dilbilgisi öğretimi **(PDF)** ***** Dilbilgisi öğretimi için örnek etkinlikler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Uygulama)** Sınıfça ders planı hazırlama çalışması * **(Uygulama)** *6. grup* ders anlatımı * Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. 3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek. 4. Video Konferans için soru hazırlanacak
11. Hafta (03.05.2016)	**Uygulama**	***** Türkçe öğretimi dersinde metinlerin yapısı ve anlam kurma **(ders anlatım videosu)** * Hikâye edici metinler **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Video Konferans)** Bir sınıf öğretmeni ile *ilkokulda Türkçe dersinin işlenişi* üzerine görüşme * **(Uygulama)** *7. grup* ders anlatımı	**Ödev konusu:** 1. Öğrenci günlüğü yazılacak. 2. Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek.

		* Hikâye edici metin örneği "*Adil Kral Cankuş*" **(PDF)**	* Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	3. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek.
12. Hafta (10.05.2016)	**Uygulama**	* Türkçe öğretimi dersinde metinlerin yapısı ve anlam kurma **(ders anlatım videosu)** ***** Bilgilendirici metinler **(PDF)** ***** Bilgilendirici metin örneği "*Pandalar*" **(PDF)**	* Kısa sınavın sözlü olarak tartışılması *** (Uygulama)** Sınıfça ders planı hazırlama çalışması * **(Uygulama)** 8. *grup* ders anlatımı * Grup değerlendirilmesinin yapılması **(Öz-değerlendirme-Akran değerlendirme)**	**Ödev konusu:** 1 Öğrenci günlüğü yazılacak. 2 Gelecek haftanın videosu izlenecek, dokümanlar incelenecek, alınan notlar "tartışma" başlığı altında özetlenecek. **3** Konuyla ilgili anlaşılmayan bir yer varsa, öğretim elemanıyla iletişime geçilecek
13. Hafta (17.05.2016)	**Uygulama**	* Türkçe öğretimi dersinde ölçme-değerlendirme **(ders anlatım videosu)** * Biçimlendirici (formatif) değerlendirme nedir? Nasıl uygulanır? **(PDF)** * Özetleyici (summatif) değerlendirme nedir? Nasıl uygulanır? **(PDF)** * Değerlendirme örnekleri **(PDF)**	* Kısa sınav-Soruların cevaplandırılması * **(Uygulama)** Küçük grup çalışması ve sözlü sunum * **(Uygulama)** Örnekler üzerinden değerlendirme türleri ve uygulanışı	
14. Hafta (24.05.2016)	**Uygulama**		* Öğretmen adaylarının dersin işleniş şekli ile ilgili düşüncelerinin bir form ile alınması. * Genel değerlendirmenin yapılması	

3.2.4. Verilerin Toplanması-Analiz Edilmesi

Verilerin Toplanması

Nitel bir eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmanın verilerinin toplanması da eylem araştırmasına uygun şekilde, sürecin tamamına yayılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği artırmak için veri toplama araçları çeşitlendirilmiş, konu seçiminden, uygulamanın nasıl gerçekleştirildiğine kadar, tüm süreç ayrıntılı olarak anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki ana veri kaynakları, öğretmen adayları ve araştırmacının kendisidir. Veri toplama araçları ise araştırmacı günlüğü, katılımcı gözlem, öğrenci günlükleri, öğrenci bilgi formları, fotoğraf ve video kayıtları, odak grup görüşmeleri ve sohbet tarzı görüşmelerdir (Tablo 3).

Tablo 3

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmacı	**Öğretmen Adayı**
Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Günlüğü
Katılımcı Gözlem	Öğrenci Bilgi Formları
	Fotoğraf-Video Kaydı
	Odak Grup Görüşmeleri
	Sohbet Tarzı Görüşmeler

Araştırmacı Günlüğü:

Nitel araştırmalardaki önemli veri toplama araçlarından biri olan araştırmacı günlüğü, tüm araştırma süreci boyunca, araştırmacının gözlem ve düşüncelerini kaydettiği yer, olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2014). Araştırma konusunu belirleme aşamasından itibaren tutulan bu notlar, araştırma sürecinin takibi açısından önem taşıdığı gibi, oluşabilecek aksaklıkları fark etme ve düzeltmeye yardımcı olma, diğer verilerin (görseller, görüşmeler vs.) araştırmacı penceresinden nasıl göründüğünü ortaya koyma gibi yönlerden önemli görülmektedir. Araştırmacı günlükleri, araştırmacıyı analizin içinde tutarken, araştırmacının farklı durumlar karşısında karşılaştırmalar yapıp, farklı bağlantılar yakalamasına yardımcı olarak, yeni fikir ve bakış açıları geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Çelik vd., 2020). Bu araştırmada da araştırma konusunun belirlenmesinden itibaren günlük tutulmuştur. Süreç bu şekilde takip edilmiş, buradaki veriler, bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

Katılımcı Gözlem

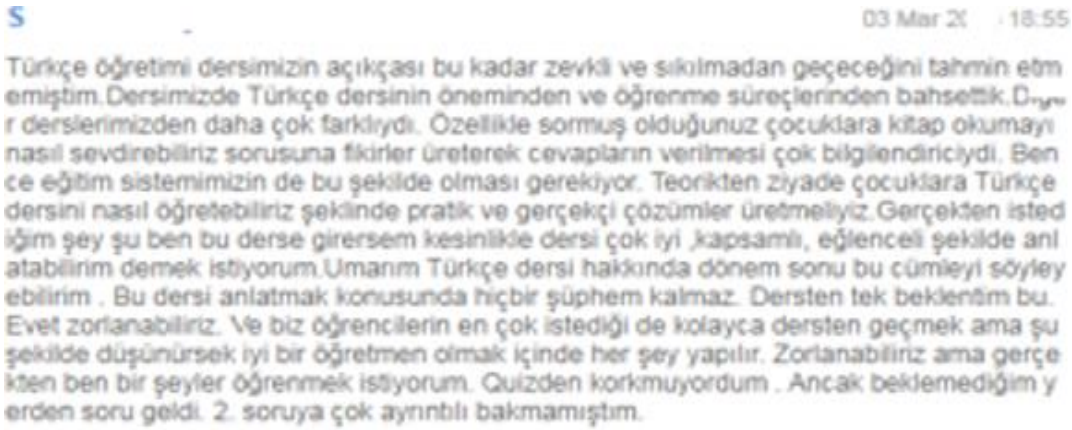
Günlük yaşamdaki gözlemden farklı olan katılımcı gözlem, araştırmacının bir durumun birçok yönünü ayrıntılı olarak gözlemlemesi, sistematik bir biçimde deneyimlemesi ve bilinçli olarak kaydetmesi, olarak tanımlanabilir (Glesne, 2013). Katılımcı gözlemin araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılması (Bailey, 1982 akt, Yıldırım ve Şimşek, 2011; Cresswell, 2013; Glesne, 2013) :

- Araştırmacıların, katılımcılara ilk elden ulaşmasını sağlar.
- Araştırma ortamının ve katılımcıların daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Araştırmacıya davranışları doğrudan gözlemleme imkânı verir.
- Çalışılan konuyla ilgili bireylerin bütün yönleriyle ve derinlemesine irdelenmesine olanak verir.
- Katılımcılar için tartışılması rahatsız edici konuların incelenmesinde faydalı bir veri toplama aracı olarak görülmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı, ders saatlerinde ve ders aralarında öğretmen adaylarıyla vakit geçirerek, onları gözlemlemiş, Türkçe öğretimi dersi ve dersin ters-yüz sınıf modeliyle işlenmesinin onlar üzerindeki etkisini anlamaya çalışmıştır. Modele uygun olarak ders saatleri uygulama odaklı olduğu için gözlem yapılma imkânı daha rahat olmuştur. Ayrıca araştırmacı, uygulama sırasında yapılan grup çalışmalarında, gruplara katılarak daha küçük ölçekli olarak da öğrencilerin gözünden çalışmaların ilerleyişini katılımcı bir şekilde gözlemleme imkânı bulmuştur. Elde ettiği verileri düzenli olarak kaydetmiş ve araştırmacı günlüğüne yazmıştır.

Öğrenci Günlüğü:

Öğretmen adayları tarafından, ders günü ya da en geç bir gün sonra ÖYS'ye yüklenen bir sanal günlük olarak planlanmıştır. Eylem araştırmalarında sıkça kullanılan bu günlüklere katılımcılar, dersle ilgili o hafta yaşadıklarını, uygulama ile ilgili duygu ve düşüncelerini, olumlu ve olumsuz eleştirilerini ya da önerilerini yazmışlardır (Şekil 19). Haftalık olarak öğretim elemanı tarafından da takip edilen bu günlükler, TYSM'nin Türkçe öğretimi dersini nasıl dönüştürdüğü, öğrencilerin derse karşı tutumlarının dönem boyunca nasıl değiştiği gibi, cevap aranan tüm sorulara cevapların alındığı bir veri toplama aracı olarak çok işlevsel olmuştur.


S

03 Mar 2(18:55

Türkçe öğretimi dersimizin açıkçası bu kadar zevkli ve sıkılmadan geçeceğini tahmin etm emiştim.Dersimizde Türkçe dersinin öneminden ve öğrenme süreçlerinden bahsettik.Diğe r derslerimizden daha çok farklıydı. Özellikle sormuş olduğunuz çocuklara kitap okumayı nasıl sevdirebiliriz sorusuna fikirler üreterek cevapların verilmesi çok bilgilendiriciydi. Ben ce eğitim sistemimizin de bu şekilde olması gerekiyor. Teorikten ziyade çocuklara Türkçe dersini nasıl öğretebiliriz şeklinde pratik ve gerçekçi çözümler üretmeliyiz.Gerçekten isted iğim şey şu ben bu derse girersem kesinlikle dersi çok iyi ,kapsamlı, eğlenceli şekilde anl atabilirim demek istiyorum.Umarım Türkçe dersi hakkında dönem sonu bu cümleyi söyley ebilirim . Bu dersi anlatmak konusunda hiçbir şüphem kalmaz. Dersten tek beklentim bu. Evet zorlanabiliriz. Ve biz öğrencilerin en çok istediği de kolayca dersten geçmek ama şu şekilde düşünürsek iyi bir öğretmen olmak içinde her şey yapılır. Zorlanabiliriz ama gerçe kten ben bir şeyler öğrenmek istiyorum. Quizden korkmuyordum . Ancak beklemediğim y erden soru geldi. 2. soruya çok ayrıntılı bakmamıştım.

Şekil 19. Öğrenci günlüğü örneği

Öğrenci Bilgi Formları

Öğrenci formları, dönemin ilk ve son dersinde dağıtılarak, öğrencilerden düşüncelerini yazmalarının istendiği formlar olarak, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Dönem başında öğrencilerden, TYSM ile ilgili düşünceleri ve Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile işlenmesinin onlardaki yansımalarını anlatmaları istenmiştir. Dönem sonunda ise aynı sorular yöneltilerek, dönem başındaki düşünceleri ile dönem sonundaki düşüncelerinde değişiklik olup-olmadığı sorulmuştur.

Fotoğraf-Video Kaydı

Fotoğraflar ve video kayıtları araştırmacıya, derste uygulanan modelin ilerleyişi ve öğrencilerin sınıf-içi etkileşimlerine ilişkin genel bilgi veren, kendini ve diğer katılımcıları dışarıdan biri gibi gözlemlemesine ve değerlendirmesine olanak sunan bir veri toplama aracıdır (Irwin, Barney ve Golparian, 2016'dan akt. Aşıkcan, 2019; Johnson, 2014). Araştırma boyunca, uygulamalar esnasında fotoğraflar çekilerek ve ders kaydı yapılarak (2 kez) veriler toplanmış ve analiz sürecinde kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri de öğrencilerin izni alınarak video kaydına alınmış, alınan notlar ile birlikte analiz edilerek veriler elde edilmiştir.

Odak Grup Görüşmeleri:

Odak grup görüşmeleri, zamanı verimli kullanarak, belirli bir konu üzerine seçilmiş bir grup katılımcıyla yapılan ve görüşülen kişilerin fikirlerini, yargılarını, algılar ile beklentilerini anlamak için bilgi toplanmasını sağlayan, nitel araştırmalarda en sık başvurulan veri toplama araçlarından biridir (Glesne, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerde, grup içerisindeki bireylerin farklı fikirlerinin diğerlerine yeni

çağrışımlar uyandırmasından dolayı, bireysel görüşmelere göre daha zengin bir veri seti elde edildiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Hazırlanması ve uygulanması açısından kolay gibi görülmekle birlikte, Patton'a göre (2014) beceri, yoğunlaşma, duygudaşlık (empati), zihinsel uyanıklık, disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması bakımından hem bir sanat hem de bilimdir. Bu yüzden her aşamasında ciddiyetle hareket edilmesi, kapsamlı ve gerekli verileri toplamak için önemlidir.

Görüşmelerin güçlü özelliklerinden biri gözlem ve diğer veri toplama araçlarıyla göremediğimiz ya da toplayamadığımız verileri birincil kaynaklarına sorarak elde etme imkânı sunmasıdır. Bunun yanı sıra doğrudan gözlem yapılamayan araştırmalarda kullanılabilmesi, katılımcıların tarihsel bilgiler sağlaması ve araştırmacının soru sorma hattını kontrol edebilmesine izin vermesi gibi avantajlarının olduğu söylenebilir (Cresswell, 2013; Glesne, 2013).

Araştırmada veri toplama araçlarından biri olarak kullanılan odak grup görüşmeleri öncesi, alan yazın taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuş ve bu sorular 2 alan uzmanına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların düzeltmeleri ve önerileriyle birlikte görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Araştırmanın 4. haftasından itibaren her hafta bir grup ders anlatımı yapmıştır. Düzenli olarak, ders anlatımı yapan grup ile ders çıkışında belirlenen bir saatte, araştırmacının odasında buluşularak odak grup görüşmesi yapılmış ve yapılan görüşme katılımcıların onayı alınarak, kamera kaydına alınmıştır. Böylece araştırmacı tarafından daha az not alınacağı için zamandan tasarruf edilerek, görüşmenin akıcılığı bozulmadan devam edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde de bu görüntüler araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Görüşmelerde katılımcılara ters-yüz sınıf modeliyle işlenen dersin diğer derslerden farkları, yani dersin dönüşümünün nasıl olduğu, dersin başlangıcında yapılan kısa sınav ile ilgili görüşleri, ders içerisindeki etkinlikler ile ilgili görüşleri, dersten önce izlenen ders anlatım videolarıyla ilgili düşünceleri ve Türkçe öğretimi dersinin TYSM'ye uygun şekilde işlenmesi için önerileri, sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarının yeterli görülmediği zamanlarda sonda sorular sorularak daha kapsamlı veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ayrıca Patton'a göre (2014) görüşme türlerinden biri olarak kabul edilen, *sohbet tarzı görüşmeler* de yapılmıştır. Katılımcılarla ders aralarında ya da

araştırmacının odasında görüşülerek, herhangi bir hazırlık yapılmadan yapılan bu görüşmelerde, dersin işlenişi, model ve bileşenleri hakkında konuşmalar yapılmıştır. Araştırmacı, burada geçen konuşmalarda veri oluşturabilecek kısım olmuşsa, bunları araştırmacı günlüğüne not etmiş, veri analizi sürecinde kullanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

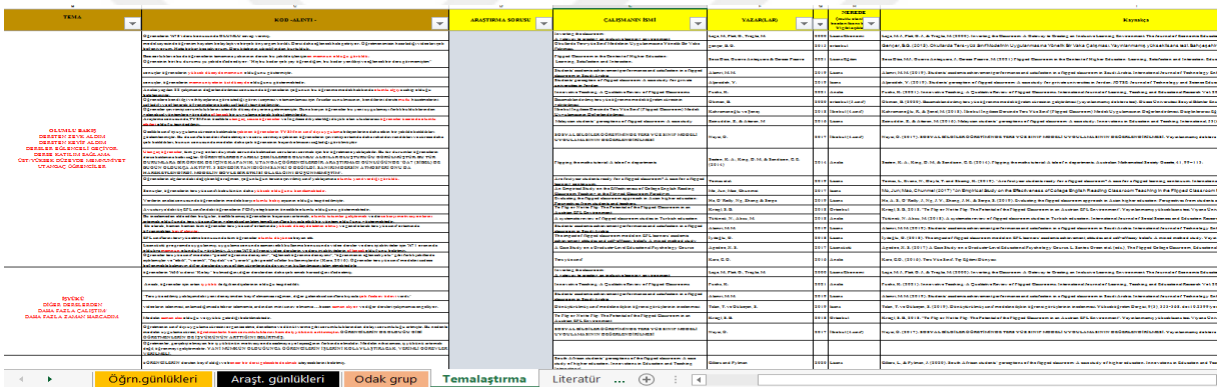
Nitel çalışmalarda analiz süreci, verilerin hacmini azaltıp, verilerin özünü anlamayı, önemli görülen örüntüleri tanımlamayı ve metinlerden anlam çıkararak, araştırılan olguya ilişkin mantıksal kanıt zinciri oluşturmayı kapsar (Creswell, 2016; Patton, 2014). Nitel bir eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın veri analiz süreci, desenin yapısına uygun olarak, uygulamanın tamamına yayılmıştır. Veri toplama araçlarıyla toplanan veriler en kısa sürede analiz edilerek sonraki haftaların şekillenmesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk iki araştırma sorusunun analizinde, nitel araştırmalarda kullanılan temel yöntemlerden biri olan (Braun ve Clarke, 2006) tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. *Tematik içerik analizi* şeklinde de ifade edilen bu yöntem, araştırmacının verileri keşfetmesine, düzenlemesine, kodlamasına; bu kodlardan kategoriler belirleyerek, onları analiz ve organize etmesine (tema) olanak tanımaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Creswell, 2016). Bu araştırmada da veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle kodlamalar yapılmış, bu kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Tüm verilerden hareketle, Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile daha etkili nasıl işleneceğinin ortaya konulduğu 3.araştırma sorusunun analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenerek, yorumlanmıştır. Buradaki amaç bulguların okuyucuya düzenlenmiş bir bütün şeklinde sunulmasıdır (Ökmen, 2020). Veri analiz süreci boyunca tüm verilerin birbirlerini doğrulamasına özen gösterilmiş, -varsa- birbiriyle çelişen ifadelere dikkat çekilmiştir. Araştırmanın analiz süreci şöyle gerçekleşmiştir:

Öncelikle tüm veriler MS Excel programı kullanılarak bir araya getirilmiştir (Bknz. Veri analiz süreci ekran görüntüsü). Böylece veriler sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılarak, teyit edilmiş ve bütüncül bir bakış yakalanmaya çalışılmıştır. Verilerin bir araya getirilmesinin ardından, veri analizinde takip edilmesi gereken en önemli adımlardan biri olan veri aşinalığını (Çelik vd., 2020) sağlamak için her doküman araştırmacı tarafından en az iki kez okunmuştur. Kodlama sürecine geçildikten sonra da bu okumalar, daraltılarak

devam etmiştir. Verilerin büyük oranda alan yazın ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiş ve alan yazın temel alınarak, her araştırma sorusuna göre kodlama listesi oluşturulmuştur. Alan yazında sık rastlanmayan ancak araştırmanın veri analizinde kodlanmaya değer görülen bazı veriler de, bu sırada listeye eklenmiştir. Etik kaygılarla, hiçbir gerçek isim kullanılmamış, bunun yerine, öğrenci isimlerine yakın kod isimler kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler için "AG", Öğrenci günlükleri için "ÖG", Odak grup görüşmesinde kullanılan ifadeler için "OGG", Öğrenci bilgi formundan elde edilen veriler için ise, "ÖBF" kısaltması kullanılmıştır. Temalar oluşturulurken, bağlamı daha iyi anlamak için, In-vivo kodlama yapılmış, alıntılanan cümle değiştirilmemiştir. Kodların benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ile kategoriler, oluşan örüntüler sonucunda ise temalar oluşturulmuş ve isimlendirilmiştir.



Veri analiz süreci ekran görüntüsü

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Nitel araştırmalarda *geçerlik*, okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğruluğu için yapılan kontrolü ifade ederken, *güvenirlik*, farklı projeler ve farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlığını ifade eder (Creswell ve Miller, 2000; Gibbs, 2007'den akt. Creswell, 2016). Araştırma, süreci detaylı ve doğru şekilde açıklandığı ölçüde *güvenilir*, bulguların ve araştırma süreci gerçekleri olabildiğince net olarak aktarabildiği ölçüde de *geçerli* olarak kabul edilmektedir (Başol, 2008).

Araştırmalarda birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması olarak tanımlanan *veri çeşitlemesinin* (data triangulation) araştırmalardaki geçerlik ve güvenirliği artırmada önemli katkısı olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılacak yorumlama hatalarının önüne geçmek ve yapılanlar ile söylenenler arasında oluşabilecek tutarsızlıkların

önüne geçmek için tavsiye edilen veri çeşitlemesi (Gibbs, 2018), bu çalışmada da işe koşulmuştur. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik sağlama adına ayrıca şu konulara dikkat edilmiştir:

- Araştırma probleminin belirlenmesinden başlanarak, tüm süreçler ayrıntılı şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.
- Veriler haftalık olarak analiz edilerek, süreç kontrollü ve sistemli bir şekilde takip edilmeye çalışılmıştır.
- Sürekli olarak alan uzmanlarıyla iletişim sağlanmış, gerek eylem araştırması sürecinde, gerekse analiz sürecinde görüş alışverişinde bulunulmuştur.
- Veriler katılımcılara doğrulatılarak, *nesnellik* sağlanmaya çalışılmıştır.
- Katılımcılarla etkileşim halinde olunarak, "öğretmen-öğrenci" ilişkisinin sebep olabileceği çekingenlik ortadan kaldırılmaya çalışılmış, böylece elde edilecek verilerin samimi ve gerçekleri yansıtıcı olması sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın iç güvenirliğini sağlama adına veriler, daha önce eylem araştırması ve kodlama yapmış olan 2 araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Aralarındaki tutarlılık katsayısı Miles ve Huberman'nın (1994, s.64) *güvenirlik formülü* ile hesaplanmış (güvenirlik= görüş birliği / [görüş birliği + görüş ayrılığı]) ve % 86 oranında uyum sağlandığı görülmüştür. %70 ve üzerinde uyum sağlamanın, nitel araştırmalarda yeterli düzeyde güvenirliği sağladığı düşünüldüğünde, araştırmanın iç güvenirliğinin sağlandığı söylenebilir. Son olarak görüşme ve günlüklerden, doğrudan alıntılar yapılarak da iç güvenirlik artırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcı eylem araştırması sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sırasıyla her araştırma sorusuna cevap verecek şekilde kronolojik olarak sunularak, gerekli tablo, şekil ve görseller ile desteklenmiştir. Alıntılanan bazı ifadelerde yer alan anlatım bozuklukları, öğrenci günlüklerindeki ve görüşmelerdeki ifadelerin aynen korunarak alınmasından kaynaklanmaktadır.

4.1. Öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde ters-yüz sınıf modeli ile ilgili görüş ve deneyimleri nelerdir?

İlk araştırma sorusu olan, öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde ters-yüz sınıf modeli ile ilgili görüş ve deneyimlerini tespit etmek için araştırmanın ilk haftasında öğrencilerden alınan öğrenci bilgi formlarındaki cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplar tablo 4'te görselleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının (N=33) bu ders öncesinde ters-yüz sınıf modelini duyup duymadıkları ve model hakkında bilgisi olup olmadığı sorularına 30 öğretmen adayının, "hayır", 3 öğretmen adayının ise, "evet" şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Modeli duyduklarını ve bilgisi olduğunu söyleyen üç öğretmen adayının, "modeli biliyorsanız, nasıl tanımlarsınız?" sorusuna, Hatice, *"Google classroom ile işlenen bir ders"* (ÖBF, 23 Şubat), Cenk, *"Uzaktan ders işleme"* (ÖBF, 23 Şubat), Kudret ise *"Akıllı tahtanın kullanıldığı bir ders"* (ÖBF, 23 Şubat) şeklinde cevap vermiştir. Daha önce böyle bir model ile ders işleyip işlemedikleri sorusuna ise sınıftaki 33 öğrencinin de "hayır" şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde TYSM ile ilgili görüş ve deneyimleri

	EVET	HAYIR
Ters-yüz sınıf modeli hakkında bilgim var.	**3**	**30**
Ters-yüz sınıf modelini daha önce duydum.	**3**	**30**
Ters-yüz sınıf modeli ile bir ders işledim.	**0**	**33**

4.2. Eylem araştırması sürecinde yaşadıkları tecrübeler göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının ters-yüz sınıf modeline yönelik görüşleri nelerdir?

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının, TYSM ile ilgili genel görüşleri, derse başlangıçta yapılan kısa sınavlar ile ilgili görüşleri, derste yapılan etkinlikler ile ilgili görüşleri ve ders anlatım videoları ile ilgili görüşleri olmak üzere dört farklı alt başlık ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının Türkçe dersini gelecekte bu model ile işlemeyi tercih edip etmeyeceği ve eğitim fakültelerinde bu modelin kullanılmasına yönelik görüşleri ile ilgili bulgulara da bu başlık altında yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının TYSM İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Dersin başlamasının ardından öğrencilerin model ile ilgili görüşleri oluşmaya başlamış ve öğrenci günlükleri, öğrenci bilgi formları ve dördüncü haftadan itibaren öğrencilerle yapılmaya başlanan odak grup görüşmelerinden elde edilen bilgiler ile bulgular elde edilmiştir. Şekil 20'de görüldüğü üzere öğrencilerin TYSM ile ilgili görüşleri "olumlu görüşler" ve "olumsuz görüşler" olarak iki ana temaya ayrılmıştır.



Şekil 20. Öğretmen adaylarının TYSM ile ilgili görüşleri

"Olumlu görüşler" teması altı kategoriden oluşmuştur. Bunlar; hazırbulunuşluk sağlama, anlamlı/kalıcı/derinlemesine öğrenme sağlama, mesleğe hazırlık sağlama, esnek yapıda olma, dersten keyif/zevk alma ve derslerin eğlenceli geçmesi olarak sıralanmaktadır. Aşağıda her bir kategoriye ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

TYSM'nin Hazırbulunuşluk sağlaması kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Hazırbulunuşluk Sağlama	- Derslere hazır gelme	20
	- Mecburen hazırlanma	14
	- Ön hazırlık yapma zorunluluğu	8
Toplam		**42**

TYSM ile ilgili öğrenci görüşleri alındığında oluşan kategorilerden ilki "hazırbulunuşluk sağlama" olarak tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk sağlama kategorisine ait görüşlerine (f=42) ilişkin 3 çeşit kod elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerden alınan dönütler incelendiğinde, "derslere hazır gelme" en çok vurgulanan (f=20) kodlama olarak dikkat çekerken, modelin öğrenciyi derse hazır olarak gelmeye mecbur bıraktığını ifade eden "mecburen hazırlanma" (f=12) ve "ön hazırlık yapma zorunluğu" (f=8) gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Modelin öğrenciyi derse hazır gelmeye zorladığını belirten ifadelerden bazıları şu şekildedir:

"*Dersimizi çalışmış olarak geliyoruz. Bu, dersi kolaylaştırıyor. Model buna zorluyor bir bakıma."* (Gamze, OGG, 15 Mart)

"Mecburen de olsa derse hazır gelmek zorunda olduğunuz bir sistem. Bence öğretmen açısından iyi bir şey, öğrencinin hazır olması." (Kudret, OGG, 22 Mart)

"Çalışmadan gelme gibi bir lüksün yok mesela. (Sevgi, OGG, 26 Nisan)

"*Evden çalışmadan gelirsem, uygulamalarda arkadaşlarıma katkı sağlayamam ve bu beni rahatsız eder. O yüzden mecburen de olsa videoları izleyip geliyorum. Faydasını görüyorum."* (Tülay, OGG, 29 Mart)

"*Ters-yüz (sınıf) modelin(in) bir güzel yanı da sevsek de sevmesek de derse hazır gelmeyi gerektiriyor."* (Meryem, ÖBF, 24 Mayıs)

"*Dersin hocası için artıları, öğrenciler mecburen derse belli bir bilgiyle geliyor, hazırbulunuşluk diyoruz ya tam olarak bunu sağlıyor*." (Cansu, ÖG, 19 Nisan)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler, modelin sistematiği içerisinde, derse hazır gelmeyi gerektirdiği ve modelin öğrenciyi buna *istese de istemese de mecbur bıraktığı* gibi ifadelerin öne çıktığı görülmektedir. Bazı öğrenciler ise bu durumun biraz daha olumlu tarafından bakarak şu şekilde ifadeler kullandıkları görülmektedir:

> "*En güzel yanı, öğrenciye bazen zor gelse de, derse geldiğimizde anlatılacak konunun sadece adını bilmiyoruz, eğer yeteri kadar tekrar yaparsak, baya üzerinde konuşacak kadar iyi derecede bilebiliyoruz. Ama çalışmazsak uygulamalara katılmamız zor."* (Gülşen, OGG,10 Mayıs)
>
> "*Diğer derslerden farklı olarak sizin derse hazır geliyorum. Böylece yapılan uygulamayla öğrenme pekiştiriliyor."* (Selen, OGG, 5 Nisan)
>
> "*Tüm bunları yapınca, bir şeyler kafada oturuyor. Derse hazır geliyorum ve bu beni mutlu ediyor*." (Ayşe, OGG, 5 Nisan)
>
> "*Modelin artısı hazırbulunuşluğu sağlıyor ve derste öğrenciyi sürekli dersle meşgul ediyor, yani aslından olması gerekene hizmet ediyor*." (Bilge, ÖG, 8 Mart)

Tablo 6

Anlamlı/kalıcı/derinlemesine öğrenme sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Anlamlı/Kalıcı/Derinlemesine Öğrenme Sağlama	- Kalıcı öğrenme sağlama	18
	- Anlamlı öğrenme sağlama	10
	- Derinlemesine öğrenme sağlama	6
Toplam		**34**

TYSM ile ilgili olumlu görüşler temasının altındaki bir diğer kategori ise "anlamlı, kalıcı ve derinlemesine öğrenme sağlaması" olarak tespit edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu kategoriye ait görüşlerinin (f=34) 3 çeşit kod ile elde edildiği görülmektedir. En çok üzerinde durulan ifadenin (f=18) ise modelin "kalıcı öğrenme sağlaması" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan diğer kodlamaların ise "anlamlı öğrenme sağlama" (f=10) ve "derinlemesine öğrenme sağlama" (f=6) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler ışığında yapılan analizde bu kategorideki ifade örneklerinin bazılarının şu şekilde olduğu görülmektedir:

"Bizim derste aktif olmamızla, konuların kalıcı olmasını sağlayacağını düşünüyorum. Bu da sanırım bu sistemin avantajı olacak bize." (Zeynep, OG, 22 Mart)

"Derslerde örnek olarak yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiklerini yapıyoruz. Bu da kalıcı bilgiler öğrenmemizi sağlıyor." (Kübra, ÖG, 5 Nisan)
"Yaptıklarımızla birlikte, modelin derinlemesine öğrenme sağladığını düşünüyorum." (Büşra, OGG, 26 Nisan).
"Derse yapılan hazırlıklar bazen yorsa da öğretim dersi olarak anladığımı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğimi düşünüyorum." (Hatice, ÖG, 8 Mart)
"Bu yaptıklarımız da teorik olarak gördüklerimizi pekiştirmeye yarıyor bence. Bu da bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyor." (Esra, OGG, 26 Nisan)
" Konuyu önceden bilmemizin ve sınıftaki uygulamalar yapmamızın daha iyi ve kalıcı olarak öğrendiğimize sebep olduğunu düşünüyorum." (Yeliz, ÖG, 22 Mart)
"Ayrıca öğrendiğimiz şeyleri pekiştirmesi açısından konuların çok daha kalıcı olduğunu düşünüyorum." (Selen, ÖG, 15 Mart)
"Ders işlenişini gerçekten çok beğendim. Çok etkili ve akılda kalıcı, bizim için çok faydalı bir ders oluyor. Bu dersin bana çok şey katacağını, anlamlı öğrenmeler gerçekleştireceğimi düşünüyorum. O yüzden mutluyum." (Esin, ÖG, 26 Nisan)

Tablo 7
Mesleğe hazırlık sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Mesleğe Hazırlık Sağlama	- Mesleki hazırlık sağlama	16
	- Geleceğe hazırlama	14
	- Atama sonrasına hazırlık sağlama	13
	- Öğretmenliğe hazırlama	3
Toplam		**46**

Olumlu görüşler temasını oluşturan diğer bir kategori de "mesleğe hazırlık sağlama" kategorisidir. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu kategoriye ait görüşlerinin

(f=46) 4 çeşit kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının modelin uygulama odaklı olmasına vurgu yaparak "mesleki hazırlık sağladığı" (f=16), kendilerini "geleceğe hazırladığı" (f=14), "atama sonrasına hazırladığı" (f=13) ya da "öğretmenliğe hazırladığı" (f=3) gibi düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu kategoriye temel oluşturabilecek bazı kodlama örnekleri şu şekildedir:

"Hocam bu sistemde bazı şeyler Angarya gibi gelse de sunumlar yapılırken, ders planı hazırlanırken çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum. Sürekli uygulama odaklı çünkü. Okullara gözleme gittiğimizde karşılaştıklarımızı göz önüne alınca bize öğrettikleriniz sayesinde Türkçe dersini çok iyi işleyeceğimizi düşünüyorum." (Tuğçe, OGG, 15 Mart)

"*Örnek dersler yapmamız ve eksik yanlarımızın hocamız tarafından söylenmesinin ileride bize faydasının olacağını düşünüyorum."* (Asya, ÖG, 22 Mart)

"En çok staj okulunda "Ben olsam bu derse nasıl başlardım" derken bu konulardan yararlanıyoruz. Gelecekte de çok faydasını göreceğiz." (Nur, ÖG, 19 Nisan)

"Çünkü gün geçtikçe dersin mesleki anlamdaki faydasını görüyorum. Stajda olsun, bir kitap incelerken olsun burada öğrendiklerimi uyguluyorum. Stajda öğretmen konuyu işlerken yapılan eksiklikleri artık daha iyi fark edebiliyorum. "Ben olsam" gözüyle bakıyorum stajda iken derslere." (Cenk, OGG, 5 Nisan)

"Bir şeyler bizde oturuyor artık. Ders işlerken ya da metin işlerken hangi aşamalardan geçeceğimiz hakkında kafamızda kabataslak da olsa bir şeyler oluştu. Güzel yanı bir sınıfa girdiğimizde bir şeyler yapabiliriz diye düşünüyorum. Bu kullanım bizim için faydalı." (Tansu, ÖG, 26 Nisan)

"Bu çalışmalar gerçekten oldukça faydalı olacak. Bunlar sayesinde her hafta metin işleme basamaklarını tekrar etmiş oluyoruz. Hem de her konu ile ilgili biz de fikirlerimizi, yapabileceklerimizi raporlaştırmış oluyoruz. Öğretmen olduğumuzda derslere girerken büyük kolaylık sağlayacak." (Arzu, ÖG, 22 Mart)

"Bazı öğretim derslerinde yaptıklarımız maalesef gerçek okullardakiyle uyuşmuyor. Türkçe öğretiminde uygulamaya dönük öğrendiğimiz şeylerin karşılığını stajda görüyorum bu yüzden çok mutluyum." (Yıldız, OGG, 15 Mart)

Tablo 8

Esnek yapıda olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Esnek Yapıda Olma	- İstenen zamanda çalışma	17
	- İstenen yerde çalışma	15
	- Öğrenciye ve hocaya esneklik sunması	11
Toplam		**43**

"Esnek yapıda olma" kategorisi de öğrencilerin verdiği bilgilerden yola çıkılarak oluşturulmuş kategorilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "esnek yapıda olma" kategorisine ait görüşlerinin (f=43) 3 çeşit kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle oluşturulan kodlamalarda, TYSM'nin onlara "istenen zamanda çalışma" (f=17), "istenen yerde çalışma" (f=15) imkânı verdiği ve "öğrenci ve hocaya esneklik sunduğu" (f=11) belirtilmiştir. Bu kategori altında yer alan ifade örneklerinden bazıları şu şekildedir:

> *"İstediğim zaman ve istediğim yerde ders notlarıma çalışabiliyorum. İnsan her zaman kendini iyi hissetmez. Böyle bir imkan olması, başarıyı bile artırır bence."* (Sanem, OGG, 29 Mart)

> *"Daha serbest bir ders olduğu için önceki haftalara göre daha çok beğendim. Bu modelin öğrenciye ve hocaya esneklik sağlamasını seviyorum."* (Tuğçe, ÖG, 26 Nisan)

> *"Bu nasıl ifade edilir bilmiyorum ama hep aynı şekilde dersler işlenmemeli. Yaptığınız gibi, öğrencinin psikolojisi de düşünülmeli. Bize katkısı olacak değişiklikler yapılmalı. TYSM hem sizin hem bizim için buna olanak sağlıyor, anladığım kadarıyla. "* (Cansu, OGG, 29 Mart)

"Mesela siz videoyu paylaştığınızda müsait değilsem başka zaman izliyorum. İstersem birden fazla izliyorum. Bazen yurtta bazen otobüste izleyebiliyorum. Bu güzel bir imkân." (Betül, OGG, 10 Mayıs)

"Dersi, çalışmak istediğim zaman çalışıyorum. Böylece yoğunlaşarak dinliyorum ve daha iyi öğreniyorum. Bence olması gereken de budur." (Büşra, OGG, 26 Nisan)

Tablo 9

Dersten keyif-zevk alma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Dersten Keyif-Zevk Alma	- Dersin keyifli geçmesi	19
	- Dersten zevk alma	16
Toplam		**35**

Dersten keyif/zevk aldım kategorisi de öğrencilerin dersten sonraki hislerini anlattığı ifadelerden biri olarak kategorileştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde ya da öğrenci günlüklerinde öğrencilerin dersten sonraki düşünceleri sorulduğunda verdikleri cevaplardan oluşturulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının "dersten keyif/zevk alma" kategorisine ait görüşlerinin (f=35) 2 çeşit kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle oluşturulan kodlamalarda, model sayesinde "dersin keyifli geçmesi" (f=19) ve "dersten zevk alma" (f=16) konularına değinildiği tespit edilmiştir. Hiçbir öğrenciden dersin sıkıcı geçtiği yönünde bir dönüt alınmadığı görülmüştür. Bu kategoriyi oluşturan kodlama örneklerden bazıları şu şekildedir:

"Bazen insan yorgun oluyor ve yaptıklarından pek keyif alamıyor. Gece geçte yatsam, yorgun da olsam dersten keyif alıyorum. En önemlisi gülebilip sıkılmadan dersi takip etmek ve yorgunluğuma rağmen derste uyuklamadan kalabilmemdi. Çünkü derste arkadaşlarımız sunum yapıyor ve biz bir yerden sonra dayanamayıp çöküyoruz. Ama ben bu dersin olduğu gün sıkılmadan derse gelebiliyorsam bence olay bitmiştir." (Cenk, ÖG, 19 Nisan)

"Ders anlatımlarına geçmemizle Türkçe dersinin işleyişine daha fazla bakmamız tecrübe sahibi olmaya başlıyoruz. Böylece dersten zevk almaya başlıyoruz." (Hatice, ÖG, 15 Mart)

"(…) *ders böylece daha keyifliydi."* (Tuğçe, ÖG, 26 Nisan)

"Genel olarak yine keyifli bir dersti." (Kudret, ÖG, 8 Mart)

"*İlk başta kafamda soru işaretleri vardı ama bugünkü derse girince yavaş yavaş alıştığımı fark ettim. Bu ders normal işlense bu kadar keyif almazdım ve öğrenemezdim gibi geliyor."* (Gül, ÖG, 1 Mart)

"Her hafta olduğu gibi güzel dersler işliyoruz. Her dersten ayrı bir keyif alıyorum." (Yeliz, ÖG, 19 Mart)

"*Öğretim dersleri bazen sıkıcı olabiliyor. Sizin derste sıkılmaya zaman kalmıyor. Öncesi sonrası hızlı geçiyor. Daha çok çalışmam gerekse de zevk alarak yapıyorum."* (Büşra, OGG, 26 Nisan)

"Yine zevkli geçen bir ders oldu. Yorulmuyorum desem yalan olur ama Türkçe dersleri dolu dolu geçiyor. Umarım gelecekte de faydasını görürüm." (Gamze, OGG, 15 Mart)

Tablo 10

Dersin eğlenceli geçmesi kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Dersin Eğlenceli Geçmesi	- Derslerin eğlenceli geçmesi	24
	- Ders ortamının güzel olması	14
	- Derste sıkılmama	7
Toplam		**45**

TYSM ile ilgili olumlu görüşler temasının son kategorisi "derslerin eğlenceli geçmesi" olarak belirlenmiştir. Öğrenci bakış açısıyla ders saatlerinin nasıl geçtiği sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde (Tablo 10) en çok "derslerin eğlenceli geçmesi"

(f=24) konusunda kodlamaların olduğu karşımıza çıkmaktadır. "Ders ortamının güzel olması" (f=14) ve "derste sıkılmama" (f=7) da bu kategori altında öğrencilerin ifade ettikleri diğer görüşler olarak tespit edilmiştir. Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda elde edilen verilerden bazı örnekler şu şekildedir.

*"Bu hafta ders oldukça eğlenceliydi. Hem eğlenceli hem öğreticiydi. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım… Her hafta derslerin daha iyi işlendiğini düşünüyorum." (*Asya, ÖG, 8 Mart)

"Dersler çok eğlenceli geçiyor. Hiç sıkmıyorsunuz. Küçük grup çalışmaları olsun, ders anlatımları olsun, dolu dolu geçiyor." (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

"Bugünde dersimiz de çok akıcı ve eğlenceli geçti. Her zamanki seyrinde işlendi ders. Arkadaşlarımız sunum yaptılar. Sıkılmadım ben hiç. İlk başlardaki yoğunluğu da hissetmiyorum artık." (Betül, ÖG, 5 Nisan)

"Dersler gayet eğlenceli geçiyor. Duruma iyice alıştık." (Cansu, ÖG, 22 Mart)

"Bu hafta hoca örnek bir dersin işlenişini uygulamalı olarak gösterdi. Ders anlatımı akıcıydı. Derste hiç sıkılmadım. Konuyu önceden bilmek, üzerinde çalışıp gelmek en büyük avantajımız. (Gülşen, ÖG, 1 Mart)

"Ben dersinizde bir şeyler öğrenip daha farklı neler yapılacağını gördükçe daha eğlenceli oluyor." (Cenk, ÖG, 29 Mart)

"Daha ilk haftalar olmasına rağmen dersler eğlenceli geçiyor." (Tansu, ÖG, 1 Mart)

"Bu dersin en çok ortamını seviyorum. Derste kendimizi rahat hissettiğimiz için, daha çok katkı yapıyoruz, daha çok eğleniyoruz. Böylece Türkçe derslerimiz farklı ve güzel geçiyor." (Yıldız, OGG, 5 Nisan)

"Dersimiz için güzel ve eğlenceli geçti, zamanın nasıl geçtiğini anlamadım desem yeridir." (Esin, ÖG, 1 Mart)

TYSM ile ilgili "olumsuz görüşler" teması ise üç kategoriden oluşmuştur. Öğrencilerin model hakkındaki görüşlerinin analizi sonucunda, *olumsuz* ifadeler olarak

görülen, “modelin fazladan iş yükü getirmesi”, “zaman alıcı olması” ve “öğrencilerin alışılmışın dışına çıkma korkusu-endişesi-direnci yaşaması” gibi ifadelerin oluşturduğu kategorilerle ilgili kodlama örnekleri aşağıda daha geniş olarak ortaya konmuştur.

Tablo 11

İş yükü getirme kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
İş yükü Getirme	- Daha fazla emek harcama	**12**
	- Daha fazla hazırlık gerektirme	**9**
	- Daha fazla çalışma gerektirme	**8**
Toplam		**29**

TYSM ile ilgili olumsuz görüşlerden ilki “iş yükü getirme” olarak kategorileştirilmiştir. Öğrencilere, modelin olumsuz olarak gördükleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda, diğer derslerle karşılaştırma yaptıkları görülmüştür. Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “iş yükü getirme” kategorisine ait görüşlerinin (f=29) 3 çeşit kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle oluşturulan kodlamalarda, diğer derslere göre daha fazla “emek harcama” (f=12), daha fazla “hazırlık gerektirme” (f=9) ve daha fazla “çalışma gerektirme” (f=8) gibi ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin modelin olumsuz yönlerini ifade ettiği ve bu kategori altında toplanan bazı ifade örnekleri şu şekildedir:

> *“Her geçen hafta daha iyi dersler işleniyor. Artık şunu anladım, bu uygulama güzel bir uygulama ama bizden geçmiş Hocam :) Aklımızın bir yanında KPSS var, bir de derse hazırlanıp gelmek zor geliyor, fazladan iş gibi geliyor bazen.”* (Cansu, ÖG, 26 Nisan)

> *“Bu ders bizi biraz yoruyor, ders öncesi yapmamız gerekenler var vs. diğer derslerden çok çalışıyoruz ama bu dersin çok faydalı ve başarılı geçtiğini de düşünüyorum.”* (Yıldız, ÖG, 19 Nisan)

"Sizin derste durum biraz farklı. Diğer derslerden daha fazla hazırlanmamız gerekiyor. Bu başarıyı getiren sebep belki ama fazla emek vermek bazen yorucu da olabiliyor." (Yeliz, OGG,26 Nisan)

"Modelin olumsuz bir yönü mü bilmiyorum ama daha fazla emek var bu sistemde. Bu, diğer derslerde bu kadar olmuyor. Çoğunda sadece ödev teslimi ile bitiyor yoğunluk ama bu sistemde her ders hazırlık yapmak lazım. Dersler aktif geçiyor bu sayede ama ekstradan yük gibi olmuyor desem yalan olur." (Nurcan, OGG, 19 Nisan)

"Tüm dersler bu sistem olsa, bu kadar yorulmam ama diğer derslerde ödev teslim etmem gereken hafta bir de sizin derse hazırlık yapmam gerektiğini hatırlayınca kötü oluyor. Böyle zamanlarda zorlanabiliyorum." (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

"Sadece Türkçe dersinin ödevinin olmadığı hafta, zor olabiliyor mesela. Ödev teslim edilecek olan haftalarda, sizin derse daha çok emek harcadığımı düşünüyorum." (Meryem, OGG, 15 Mart)

"Eğer diğer derslere de sizinki gibi haftalık olarak çalışsak bu kadar yük gelmez belki ama özellikle birkaç dersin ödevleri aynı haftaya geldiğinde Türkçe dersine hazırlanmak fazladan yük gibi olabiliyor." (Nur, ÖBF, 24 Mayıs)

Tablo 12

Zaman alıcı olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**		**Frekans (*f*)**
Zaman Alıcı Olma	-	Diğer derslerden daha fazla zaman alıyor	23
	-	Daha uzun süre çalışma gerekiyor	17
	-	Ön hazırlık zaman alıcı	17
Toplam			**57**

Model ile ilgili olumsuz görüşlerin oluşturduğu bir diğer kategori de "zaman alıcı olma" şeklinde kategorileştirilmiştir. Öğrencilerin bu konuda da diğer dersler ile karşılaştırma yaptığı görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde, kategoriye ait görüşlerin (f=57) 3 farklı kod ile elde edildiği görülmektedir. Bu kategori altında en çok vurgulanan

ifadenin, modelin diğer derslerden daha fazla zaman aldığı (f=23) olmuştur. Veriler incelendiğinde, bu zaman alma vurgusunun özellikle, ders öncesi çalışmalar ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin, ders videolarının izlenmesi, dokümanların okunması ve bunları yaparken not alınmasının zaman alması gibi sebepler ortaya koyduğu görülmektedir. Yine öğrenci ifadelerinde haftalar geçtikçe daha sistemli olduklarının ifade edildiği ve bu durumun çalışmaya ayrılan zamanı azalttığı da belirtilmiştir. Kategori içerisindeki diğer kodlamaların ise diğer derslerden daha uzun süre çalışma gerektirmesi ve ön hazırlığın zaman alıcı olması şeklindedir. Bu kategori ile ilgili olarak, öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Bu modelde en can alıcı noktalardan biri videoların izlenmesi bence. Aslında videolar çok uzun değil ama not alarak dinlemeyi tavsiye etmiştiniz, ben de öyle yapıyorum. Büyük bir sorun değil belki ama böyle çalışınca biraz zaman alıcı olabiliyor." (Gamze, OGG, 15 Mart)

"En çok dersten önceki zamanlarda yaptıklarım yani derse hazırlanırken bunu fark ettim, bu sistem gerçekten zaman alıcı olabiliyor. Sonlara doğru sistem oturuyor belki ama özellikle ilk haftalarda, videolar olsun, okunacaklar olsun, baya zaman harcıyordum hazırlık yaparken." (Nur, OGG, 19 Nisan)

"Model hakkında olumsuz bir durum olarak, ön hazırlıkların zaman aldığını söyleyebilirim. O da sistemi oturtunca geçiyor ama başlarda, evde yapmam gerekenler baya zamanımı alıyordu." (Gülşen, OGG, 10 Mayıs)

"Diğer derslerden daha fazla zamanımı aldığını söyleyebilirim. Eğer ödevim yoksa derse gelirken çok fazla çalışmam açıkçası. Tabi Türkçe derslerinde bu olmuyor ve ön hazırlık yapmam gerekiyor bu zaman evde diğer derslere oranla daha fazla zamanımı alıyor diyebilirim." (Cenk, OGG, 3 Mayıs)

"Okulda normal derslerden daha çabuk geçiyor ama evdeyken yapmam gerekenler zamanımı alıyor, diyebilirim. Tabi okulda zamanın hızlı geçmesi, aktif olmamızla alakalı ve bu durumda evde yaptığımız hazırlıktan kaynaklanmakta ama sistemin bir olumsuz yönü varsa okul dışındaki hazırlığın zaman alıcı olması, diyebilirim." (Fatma, OGG, 10 Mayıs)

"Modele alışıncaya kadar baya zamanınızı alıyor. Sonrasında ya alıştığımızdan ya da sistemli olmayı öğrenince o kadar dokunmuyor." (Selen, OGG, 5 Nisan)

"Ben en çok dokümanları okurken zaman harcıyorum. Görsel ögeleri seviyorum bu yüzden video çok sıkıcı gelmiyor ama dokümanlar baya zamanımı alıyordu. Sonradan onu da, önemli yerlerin altını, ilk okumada çizerek hallettim ama özellikle ilk haftalarda sistemimi oturtuncaya kadar baya zamanımı alıyordu." (Ayşe, OGG, 5 Nisan)

"Zaman alıcı mı? Evet. Özellikle ilk haftalarda diyebilirim. Sonra ne yapmam gerektiğini öğrenince, o kadar değil ama başlarda videoları kaç kere izlediğimi hatırlamıyorum (gülüyor)." (Arzu, OGG, 10 Mayıs)

"Dersin amacını, sizin işleme şeklinizi vs. anlayıncaya kadar zaman alıcı bir sistemdi, diyebilirim. Özellikle başlarda kısa sınav için hazırlık zaman alıyordu ama soru stilinizi gördükçe ve amacınızın hazırlık yapılıp yapılmadığını görmek olduğunu anlayınca, sınava değil, konuyu anlamaya yöneldim ve yaptığım çalışmalar daha keyifli olmaya başladı. Tabii ki yoğun ve yorucu ama güzel bir sistem." (Tülay, OGG, 29 Mart)

Tablo 13

Alışılmışın dışına çıkma korkusu-endişesi-direnci kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Alışılmışın Dışına Çıkma Korkusu-Endişesi-Direnci	- Endişelenme	18
	- Heyecanlanma	16
	- Korkma	15
	- Meraklanma	9
	- Tedirgin olma	6
Toplam		**64**

Modelin öğrenciler tarafından olumsuz olarak görülen bir diğer kategorisi de "alışılmışın dışına çıkma korkusu / endişesi / direnci" olarak belirlenmiştir. Özellikle bazı öğrencilerin, dersin işleniş modelini ilk kez duyduklarında neler hissettiğini ifade ederken, "endişe duydum", "heyecanlandım", "korktum", "tedirgin oldum" ya da "merak ettim" gibi cevaplar verdiği görülmüştür. Tablo 13 incelendiğinde, kategoriye ait görüşlerin (f=64) 5 farklı kod ile elde edildiği görülmektedir. Özellikle dönemin ilk haftalarındaki duyguların ön planda görüldüğü kategoride, en çok vurgulanan ifadelerin, endişelenme (f=18),

heyecanlanma (f=16) ve korkma (f=15) olduğu görülmektedir. Bu kodların dışında "meraklanma" (f=9) ve "tedirgin olma" (f=6) ifadelerinin de kodlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

> *"Acaba nasıl olacak, ilk ders nasıl işlenecek" soruları bir hafta boyunca beni hem heyecanlandırdı hem de endişelendirdi. Korktuğum gibi olmaması ise sevindirdi. Alıştıkça severim gibi."* (Fatma, ÖG, 1 Mart)

> "*İlk başlarda alışkın olmadığım bu sisteme yavaş yavaş adapte olmaya başladım ama ilk duyduğumda endişelenmedim desem, yalan olur. Çok şükür korktuğum gibi olmadı"* (Ayla, ÖG, 8 Mart)

> *"Özellikle ilk haftaki dersten önce baya endişeliydim. Neyle karşılaşacağımı bilmediğim için sanırım. Sonuçta ilk kez ters-yüz (sınıf) modelinde ders işleyecektik. Dersten sonra rahatladım."* (Esin, OGG, 3 Mayıs)

> *"Bu hafta Türkçe dersini beklerken içimde biraz korku biraz da endişe vardı. Sonuçta ilk kez duyduğum bir şekilde ders işlenecekti. Dersi girince korktuğum gibi olmadığını anladım. Biraz fazla abartmışım."* (Hatice, ÖG, 1 Mart)

> *"Merak da vardı ama biraz da endişe duydum sanırım. Diğer derslerden farklı bir şekilde ders işlenecekti ve hiç duymamıştım. İkinci hafta hepsi geçti."* (Sanem, OGG, 3 Mayıs)

> *"Ben ilk duyduğumda korkmuştum, (gülüyor) bilmediğim bir sistem ve düşük not alırım endişesi vardı. Haftalar ilerledikçe yersiz bir endişe olduğunu gördüm."* (Tuğçe, OGG, 15 Mart)

> *"Alıştığımız bir sistem var yıllardır. Siz geçen dönem sonunda yaptığımız toplantıda, bundan farklı bir şekilde işleyeceğimizi söyleyince heyecanlandım ve biraz da tedirgin oldum. İkinci üçüncü haftalardan sonra geçti ama dönem başlamadan ve ilk hafta baya heyecanlı ve endişe vericiydi."* (Duru, OGG, 15 Mart)

> *"Alıştığımız sistemden farklı bir sistem. Benim gibi teknolojik yönden zayıf olan biri için başlarda oldukça endişe vericiydi. Sizin ve arkadaşların yardımıyla, alıştım. Hiç sorun yaşamadım diyebilirim."* (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

"İlk başta kafamda soru işaretleri vardı biraz da tedirginlik. Sonuçta yeni bir sistem. Bugünkü derse girince yavaş yavaş alıştığımı fark ettim." (Gül, ÖG, 1 Mart)

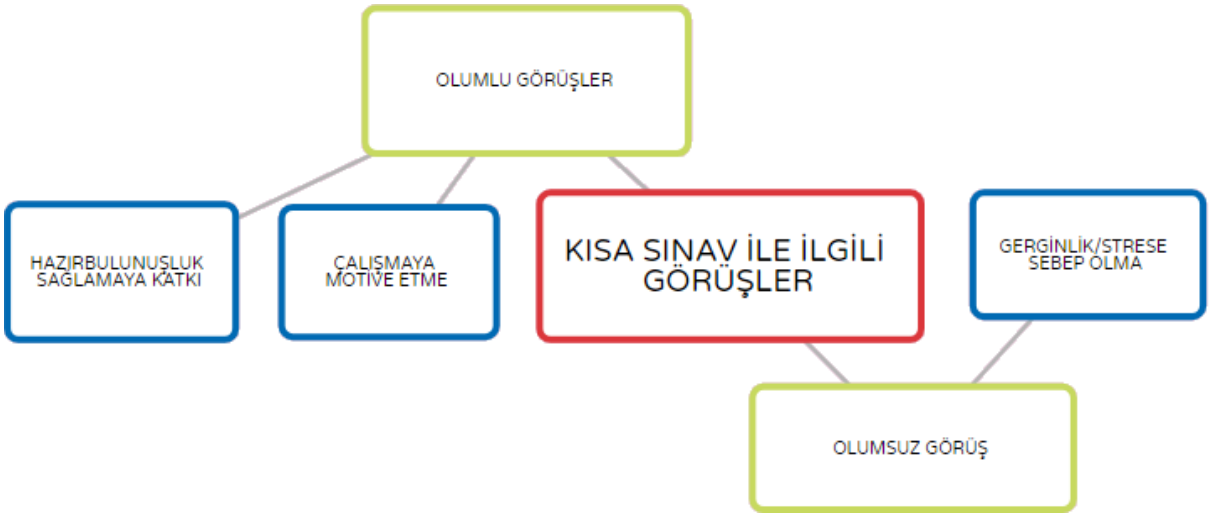
Çoğu öğrencinin dersin ilerleyen haftalarında bu düşüncelerinin değiştiği ancak bazı öğrencilerin alıştıkları/bildikleri sistem ile dersin işlenmesini istedikleri tespit edilmiştir. Dersin işlenmesine etki etmeyip, derslere katılsa ve öğrencilerin bu tutumu uzun sürmese de, alıştığı sistemin dışında ders işlenmesine bir anlamda "direnç" gösteren bazı öğrenciler de olmuştur. Bu 2 öğrenci ile ilgili bulgular da şu şekildedir:

"Sadece bu kadar ezberci ve öğretmene dayalı eğitimden sonra bu yaşta bu kadar aktif olmak zor ve gereksiz geliyor. Yüz yüze ders anlatımı ve ödev teslimi şeklinde işlenmeli dersler, diye düşünüyorum." (Sevgi, ÖG, 1 Mart)

"Alışılan bir sistem var ve bizim için de kolay olan sistem bu. Yeniliklerin olmasına gerek yok bence. Hocanın anlattığı, öğrencinin dinleyip öğrendiği sistemden yanayım ben." (Sinem, OGG, 29 Mart)

Öğretmen Adaylarının Kısa Sınav İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Dönemin başlaması ile birlikte derse girişin ilk 5-10 dakikasında yapılan ve amacı not vermekten ziyade öğrencilerin, ders hocası tarafından paylaşılan ders videosu ve dokümanlara hazırlanması olan kısa sınavlar yapılmıştır. Yapılan sınavlar ile ilgili bulgular bu başlık altında toplanmıştır. Bulgular elde edilirken, öğrenci günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinde öğrenciler tarafından verilen cevaplar dikkate alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde, "Yaptığımız kısa sınavlarla ilgili düşüncelerin nelerdir?", "Sınavlardan önce ve sonraki hislerin nelerdir?", "Bu tür bir uygulamanın sana olan katkıları var mıdır? Varsa nelerdir?", "Bu sınavların senin için olumsuz tarafları var mıdır? Varsa nelerdir?" gibi sorular sorularak, veriler elde edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 21. Öğretmen adaylarının kısa sınav ile ilgili görüşleri

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak iki tema altında toplanmıştır (Şekil 21). Derse gelirken hazırbulunuşluk sağlamaya katkısının olması ve ders hocası tarafından hazırlanarak ÖYS'de paylaşılan video ve dokümanlara çalışmaya motive ettiği, yapılan bu sınavların olumlu özellikleri olarak kategorileştirilmiştir. Bunun yanı sıra kısa sınavlar ile ilgili olumsuz görüş olarak ise sadece gerginlik ve strese sebep olmasının ifade edildiği tespit edilmiştir. Aşağıda, belirlenen bu kategoriler ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 14

Hazırbulunuşluk sağlamaya katkı kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	-	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Hazırbulunuşluk Sağlamaya Katkı	-	Derse hazır gelmeyi sağlama	22
	-	Ön öğrenmeleri yaparak gelmeyi sağlama	9
	-	İşlenecek konuyu çalışarak gelmeyi sağlama	8
Toplam			**39**

"Hazırbulunuşluk sağlamaya katkı" kategorisini oluşturan kodlar, bu sınavların derse hazır gelmeyi sağlaması, derse gelindiğinde, işlenecek konu hakkında ön öğrenmeleri yaparak gelmeyi sağlaması ve işlenecek konuyu bilerek gelmeyi sağlaması şeklinde sıralanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde, kategoriye ait görüşlerin (f=39) 3 farklı kod ile elde

edildiği görülmektedir. Bu kategori altında en çok vurgulanan ifadenin, kısa sınavların, derse hazır gelmeyi sağlaması (f=22) olduğu görülmektedir. "Ön öğrenmeleri yaparak gelme" (f=9) ve "işlenecek konuya çalışarak gelmeyi sağlama"(f=8) da bu kategori altındaki diğer kodlamalardır. Kısa sınavların ders öncesi hazırbulunuşluk sağlaması kategorisi altındaki öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"(...)mini (kısa) sınavlar sayesinde derse hazır geliyoruz. Gerçekten faydalı olduğunu düşünüyorum."* (Tuğçe, ÖG, 8 Mart)

> *"Kısa sınavlar olmasa derse geldiğimde, işlenecek konuyu bilsem de, konu hakkında bir bilgim olmuyor. Bu sınavlar sayesinde ve gönderdiğiniz dokümanlar ve videolara çalışarak, hazır şekilde geliyorum. Sevemesem de burada bu sınavların etkisi büyük."* (Gamze, OGG, 15 Mart)

> *"Kısa sınavların en büyük faydası, işleyeceğimiz konu ile ilgili ön öğrenmeleri yapmamızı sağlaması oluyor bence. Böylece derste daha aktif olduğumu hissediyorum."* (Sanem, OGG, 29 Mart)

> *"Mesela ben derse geldiğimizde yaptığınız sınavların da hazırbulunuşluk sağladığını düşünüyorum. Derse hazır gelmemizi sağlıyor."* (Cansu, OGG, 29 Mart)

> *"Derslerin bu kadar aktif geçmesinin bir sebebi de girişteki sınavlar bence. Her hafta olması, bizim açımızdan sevilmese de, ki bunu günlüklere de yazıyorum (gülüyor), derse mecburen de olsa çalışarak, hazırlanarak gelmiş oluyoruz. Bu da dersin hareketli geçmesini sağlıyor."* (Asya, OGG, 22 Mart)

> *"Arkadaşlarımızla tüm derslerde beraberiz. Neredeyse ortak görüşümüz, Türkçe derslerinin en aktif olduğumuz ders olduğu. Daha doğrusu ister istemez oluyor bu. Çünkü anlatılacak -daha doğrusu ders anlatmıyorsunuz da- işlenecek konuya çalışarak geliyoruz. Bunun bir sebebi de girişteki sınav. Derse hazırlanarak gelmemizi, yani hazırbulunuşluk diyoruz ya, onu sağlıyor."* (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

> *"Kısa sınavlarla ilgili de bir şey yazmak istiyorum. Bu kısa sınavların bizim açımızdan iyi olduğunu düşünüyorum çünkü hiç bir derse her hafta çalışarak*

gitmezdim ama bu sınavlar sayesinde çalışıyorum ve bu da benim için iyi bir şey. Derse hazır gitmemi sağlıyor" (Meryem, ÖG, 15 Mart)

"Çünkü sınav ilk olarak beni biraz korkuttu ancak sunumları dinleyip notları çıkardığım zaman gerçekten bilgilerin aklımda kaldığını ve derse girdiğimde konu hakkında bilgilenmiş olarak geldiğimi fark ettim. Eğer böyle küçük bir sınav olmasaydı ya da notlar çıkarmamış olsaydım çalışmayı hep bir sonraki güne ertelerdim, belki de çalışmazdım." (Nurcan, ÖG, 1 Mart)

"Geçenlerde ön öğrenmelerin öneminden bahseden bir şey okumuştum. Derse gelirken de konu hakkındaki ön öğrenmelerin önemli olduğunu düşünüyorum. Girişteki sınavların, buna zorlayıcı bir özelliği var bence ve sistem buna zorluyor gibi anlıyorum. Açık olmak gerekirse, seve seve yapmıyorum, yapmıyoruz ama faydalı olduğunu da görüyoruz." (Cenk, OGG, 3 Mayıs)

"Bu sistemde derse girişteki sınavlar etkili bir çalıştırma yöntemi bence. Öğrencilerin derse çalışıp gelmesinde bu sınavların etkisi büyük. Sınav olmasa, yani bir kontrol mekanizması olmasa, çoğu kişi gönderdiklerinizi izleyip, okuyup, not tutarak gelmez derse." (Sevgi, OGG, 26 Nisan)

Tablo 15

Çalışmaya motive etme kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	- **Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Çalışmaya Motive Etme	- Çalışmaya motive etme	17
	- Konsantre olmaya (yoğunlaşmaya) yardımcı olma	12
	- Mecburiyet/zorunluluk hissetme	11
Toplam		**40**

Kısa sınavlar ile ilgili olumlu görüşlerden bir diğeri de "çalışmaya motive etme" olarak kategorileştirilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde, kategoriye ait görüşlerin (f=40) 3 farklı kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu sınavlar hakkındaki düşüncelerini ifade ederken, bazı zamanlarda ders çalışmak istemeseler de derse girişte olacakları bir sınav olmasından dolayı, onları çalışmaya motive ettiği, (f=17), ders çalışmaya yoğunlaşmaya

yardımcı olduğu (f=12) ya da mecburiyet/zorunluluk hissettirdiği (f=11) gibi ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Burada dikkat çekebilecek olan, çalışmaya mecburiyet ya da zorunluluk hissetme ifadeleri olumsuz ifadeler gibi gözükmesine karşın, öğrencilerin konuşmaları bağlamında, bu durumdan olumsuz bir şekilde bahsetmedikleri görülmesinden dolayı, bu kategori altında yer verilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin, kısa sınavların onları ders çalışmaya motive etmesi ile ilgili kodlama örneklerinden bazıları şu şekildedir:

> "*Sonuçta insanız hocam. Bazen insanın canı ders çalışmak istemiyor. Sonra sınav olacağı aklıma geliyor ve müsait bir zamanda, yolda giderken ya da otobüste filan, videoyu bir kere izliyorum. Sonra akşam not almaya çalışıyorum. Diyeceğim şey, bu sınav beni çalışmaya motive ediyor (gülüyor).”* (Yıldız, OGG, 5 Nisan)
>
> *“Mesela ben zor konsantre oluyorum ders çalışmaya. Sınav olmasa, açık söyleyim, bu kadar çalışarak gelemem derse. Bir gün çalışsam, diğerinde çalışmam. Kısa sınavın benim için böyle bir faydası oluyor, ders çalışmaya konsantre olmamı sağlıyor.”* (Ayla, OGG, 3 Mayıs)
>
> *“Hocam ilk derste buna benzer bir şey konuşmuştuk. Bazen dersi ya da hocayı sevemeyebiliyoruz. Ama sonuçta bu bir ders ve her hocanın işleme şekli farklı. Sizinkinde de kısa sınav var mesela. Sevmiyorum çünkü ders çalışmaya zorluyor (gülüyor) ama faydasını görüyor muyum? Görüyorum. O yüzden şikâyet etmiyorum”* (Zeynep, OGG, 22 Mart)
>
> *“Bir derse, “hadi çocuklar çalışın.”, “bak çalışmazsanız şöyle olur.” filan demeden, kibarca çalışarak gelmeye mecbur ediyorsunuz (gülüyor). Bence bunu sınav koyarak yapıyorsunuz. Çünkü öğrenci sınav deyince bir çekiniyor ve çalışıyor. Yani sınavı çıkarsak, bu kadar çalışarak gelen olmaz sınıfta.”* (Duru, OGG, 15 Mart)
>
> *"Kısa sınavın en önemli yanı, beni çalışmaya motive ediyor. Sınav olacak olmayı sevmesem de çalışmaya başlamayı sağlıyor en azından. Sonrasında zaten notlarımı alarak çalışıyorum.”* (Fatma, OGG, 10 Mayıs)
>
> *“Motivasyon da önemli değil mi? beni sınav motive ediyor çalışmaya mesela. Çalışmalısın yoksa sınavda yapamazsın diyorum kendime. Bir de sınav, bir kere not alarak dinlesem yapılacak şekilde. Onu da güzel ayarlıyorsunuz bence. O*

yüzden bu sınavın olması olumlu anlamda beni çalışmaya motive ediyor diyebilirim." (Tuğçe, OGG, 15 Mart)

Tablo 16

Gerginlik-strese sebep olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategori	**Kod**	**Frenkans (*f*)**
Gerginlik-Strese Sebep Olma	- Stres yaşama	14
	- Gerginlik	12
	- Heyecanlanma	11
	- Kaygı	11
	- Korkma	7
	- Kasılma	2
Toplam		**57**

Öğrencilere kısa sınav ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, daha çok olumlu yönlerini ifade eden cevaplar vermişlerdir. Ancak özellikle öğrenci günlüklerinde yazdıkları ifadeler dikkate alınarak, "Kısa sınavların olumsuz bir özelliği var mı?" ya da "Kısa sınav olmanın sende hissettirdiği duygular nedir?" gibi sorular sorularak, daha açık cevaplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 16 incelendiğinde, kategoriye ait görüşlerin (f=57) 6 farklı kod ile elde edildiği görülmektedir. Öğrencilerin birçoğunun kısa sınavların faydalı yönleri olduğunu düşünse de, sınav olma hissini sevmediği, bu sebepten dolayı stres (f=14) ve gerginlik (f=12) yaşadığı, heyecanlandığı (11) ya da kaygılandığı (f=11) görülmektedir. Bazılarınınsa korku (f=7) ve kasılma (2) gibi duygusal ve fiziksel tepkiler verdiği tespit edilmiştir. Gerginlik ve strese sebep olma kategorisine ilişkin kodlamalaradan bazı örnekler şu şekildedir:

"Bu ders hocamız, hiç sevmediğim 2 soruluk bir küçük sınav yaptı. Sınavların beni hep engellediğini ve heyecanlandırdığını, bildiğimi aktaramadığımı hem heyecan duymama hem de korkmama neden olduğunu düşünüyorum. Onun için bugün de kasıldım." (Cansu, ÖG, 1 Mart)

"Hocam bu hafta şunu fark ettim ki bu quiz olayı beni çok geriyor. Vize-final sınavı gibi değil ama sınav olayı biraz ürkütücü geliyor. Kısa cevaplı sorular

olduğunun farkındayım ama her hafta olacak sınav fikrine alışmam için galiba bir miktar süreye ihtiyacım var." (Nur, ÖG, 19 Nisan)

"…önce sınav olduk. Biraz stresydim. Sınav söz konusu olunca stresli olmamak elde değil :) " (Gülşen, ÖG, 1 Mart)

"İlk başlarda dersin başlangıcında baya heyecanlanıyordum. Sınavdan kötü not alırsam diye stres de yapıyordum. Soruların tipini görene kadar bu devam etti. Sonra bir kere not alarak izleyip, çalıştığım takdirde çok zor olmayacağını anladım. Başlarda kötüydü ama." (Tülay, OGG, 29 Mart)

"Genel olarak yine keyifli bir dersti ama şu quizlerden vazgeçin hocam: D En azından her ders olmasa? Stres oluyoruz ☺" (Kudret, ÖG, 8 Mart)

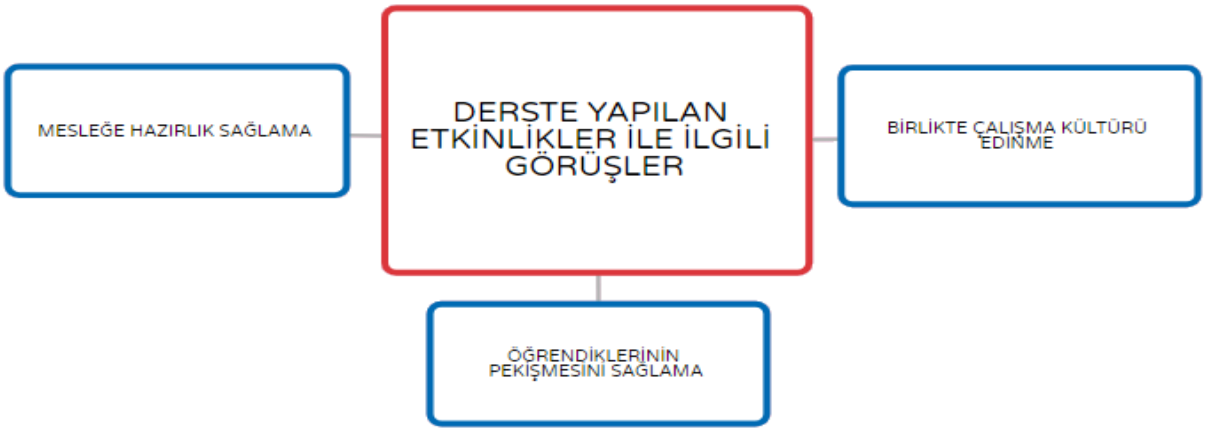
"Ayrıca sınav olacağımız için biraz stres olsam da bunun için bizim faydalı olduğunu düşünüyorum." (Meryem, ÖG, 1 Mart)

"Derse gelirken biraz kaygı duyduysam da quizi atlattıktan sonra rahatladım diyebilirim. Ama yine de her hafta sınav kaygısı yaşamaktan memnun değilim." (Hatice, ÖG, 1 Mart)

"Bu sınavların bizim çalışma ve öğrenmemize büyük bir katkısı olsa da, her hafta sınav olmak beni strese sokuyor." (Büşra, ÖG, 15 Mart).

Öğretmen Adaylarının Derste Yapılan Etkinlikler İle İlgili Görüşleri

TYSM ile işlenen Türkçe dersinin, ders saatleri tamamen uygulamaya ayrılmaktadır. Her hafta yapılan bu uygulamanın öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymak için, odak grup görüşmelerinde, "Ders içinde ne tür aktiviteler gerçekleştirdiniz?", "Yapılan aktivitelerin sana ne tür katkıları olduğunu/olacağını düşünüyorsun?" gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar ve öğrenci günlüklerinin analizi yapılarak, bu başlık ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır (Şekil 22)



Şekil 22. Öğretmen adaylarının derste yapılan etkinlikler ile ilgili görüşleri

Öncelikle öğretmen adaylarının derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, tamamının olumsuz bir yönünün olmadığı yönünde cevap verdiği görülmüştür. Olumlu tarafları üzerine sorulan sorulara ise, yapılan uygulamaların, kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı, öğrendikleri bilgilerin pekişmesini sağladığı ve grup çalışmaları ile birlikte çalışma kültürü edinmelerine katkı sağladığı şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aşağıda bu kategori ve kodlamalar örnekler ile ayrıntılı olarak ortaya konmuştur.

Tablo 17

Mesleğe hazırlık sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	Kodlar	Frekans (*f*)
Mesleğe Hazırlık Sağlama	- Mesleğe hazırlama	19
	- Farklı örnekler görme	9
	- Mesleki gelişim sağlama	8
Toplam		**36**

Verilerin analizi ile oluşturulan kategorilerden ilki “mesleğe hazırlık sağlama” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, ders saatleri süresince sürekli uygulama yapmanın atandıklarında, mesleki anlamda kendilerine katkı sağlayacağını ve Türkçe derslerine girdiklerinde zorlanmayacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Tablo 17 incelendiğinde,

"mesleğe hazırlık sağlama" ile ilgili görüşlerin (f=36) 3 farklı kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle staja gittiklerinde ve Türkçe dersine girdiklerinde yaşadıklarını anlattığı görülmektedir. Tüm bu deneyimleri sonucunda, yapılan bu etkinliklerin, onları mesleğe hazırlama (f=19), farklı örnekler görme (f=9) ve mesleki gelişim sağlama (f=8) gibi olumlu yanlarının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu kategori için örnek olabilecek bazı kodlamalar şu şekildedir:

> *"Gün geçtikçe taşlar yerine oturmakta. Yaptığımız şeyleri kimi arkadaşlarımız bazen sıkıcı bulsa da hepsi işimize yarayacak ve şimdiden stajdayken işimize de yarıyor. Bizi öğretmenliğe hazırlıyor."* (Cenk, ÖG, 5 Nisan)
>
> *"Hocam bazen kendi aramızda da konuşuyoruz, bu sınavdan sonra yaptığımız grup çalışmaları vs. sıkabiliyor ama stajda teneffüslerde de konuşuyoruz o zaman da derste yaptıklarımız üzerinden tartışıyoruz. Bazen sıkılsak da bence faydalı oluyor. Öğretmen olduğumuzda daha da faydasını göreceğimizi düşünüyorum."* (Bilge, OGG, 29 Mart)
>
> *"Bazen sıkılsam da stajda faydasını görünce, hoşuma giden bir uygulama diyebilirim. İleride daha iyi anlarım belki kıymetini."* (Kübra, OGG,5 Nisan)
>
> *"Stajdayken Türkçe derslerinde, burada yaptığımız örnekler aklıma geliyor. Benim yaptığım ya da diğer arkadaşların yaptığı farklı örneklerin bile değerli olduğunu o zaman anlıyorum. "* (Tuğçe, ÖG, 29 Mart)
>
> *"Özellikle stajlardaki Türkçe derslerinde derste yaptığımız uygulamaların faydasını görüyorum. Kendimi de deniyorum ara sıra. Derse girişte nasıl başlıyorduk, öğrencilere nasıl sorular sorabilirim, hangi etkinlikleri yaptırabilirim, metnin türüne göre farklı ne yapabilirim gibi şeyler soruyorum kendime ve cevap verebiliyorum. Geçen haftaki grup şunu yapmıştı, bizim yaptığımız etkinlik şurada kullanılabilir gibi şeyler geliyor aklıma. Bu anlamda bizi mesleğe hazırladığını söyleyebilirim."* (Raziye, OGG, 10 Mayıs)
>
> *"Metni okurken aklımıza etkinlikler geliyor artık. Bu durum beni memnun ediyor. Öğretmenlik anlamında kendimdeki gelişimi hissedebiliyorum. Bu çok güzel."* (Sanem, ÖG, 26 Nisan)

"Bence faydalı bir uygulama. Özellikle farklı farklı uygulamalar görmek, sizde demiştiniz, ufkumuzu açıyor. Daha da farklı şeyler aklımıza gelmesini sağlıyor. Stajda da Türkçe derslerinde faydasını görüyorum." (Tansu, OGG, 19 Nisan)

Tablo 18

Öğrendiklerini pekiştirmeyi sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Öğrendiklerinin Pekişmesini Sağlama	- Öğrendiklerinin pekiştirilmesi	13
	- Kalıcı öğrenme	12
	- Derinlemesine öğrenme	6
	- Daha iyi öğrenme	4
Toplam		**35**

Bu uygulama ilgili oluşturulan bir diğer kategori de, "öğrendiklerinin pekişmesini sağlama" olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle derse hazır şekilde gelmelerinin üzerine, bu çalışmaların yapılmasının onların öğrenmelerini pekiştirdiği ve daha iyi öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Tablo 18 incelendiğinde, öğrendiklerinin pekiştirilmesini sağlama kategorisi ile ilgili görüşlerin (f=35) 4 farklı kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle öğrendiklerinin pekiştiği (f=13) ve kalıcı öğrenmeler (f=12) gerçekleştirdiklerine yönelik daha çok ifadelerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, derinlemesine öğrenme (f=6) ve daha iyi öğrenme (f=4) gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri kodlamaların da olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlama örneklerinden bazıları şu şekildedir:

"Çalışıp geliyoruz. Sınav oluyoruz. Sonra uygulama yapıyoruz. Bence sistem güzel düşünülmüş. Tam olarak öğrenmeyi sağlamaya yönelik işliyor. Çalışılan şeyin daha iyi öğrenilmesi ve pekiştirilmesini sağlanıyor." (Selen, OGG, 5 Nisan)

"Özellikle grupça ders planı hazırladığımız aktivitenin, dersin en önemli kısmı olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçek öğrenmeyi orada gerçekleştiriyorum. Atandığımda bir Türkçe dersini nasıl işleyeceğimi, metin işleme basamaklarını

vs. orada öğreniyorum. Başlangıçtan bu güne de gelişim gösterdiğimi, derinlemesine ve kalıcı olarak öğrendiğimi düşünüyorum." (Esra, OGG, 26 Nisan)

"Sunum öncesi her grubun kendi içinde olduğu uygulama ilk başta sıkıcı gelmesine rağmen şimdi çok öğretici olduğunu düşünüyorum. Türkçe dersinde bize çok fayda sağlıyor. Plan hazırlamayı ve aşamalarını çok kalıcı şekilde öğreniyoruz." (Nur, ÖG, 22 Mart)

"...daha sonra küçük grup çalışmasına geçtik. Burada her hafta öğrenme-öğretme süreçlerini biz farkında olmasakta tekrar çalışıyoruz ve böylece uygulama yapa yapa aklımızda daha kolay kalıyor. Bunu kendimi önceki haftalarla kıyasladığımda görebiliyorum." (Tülay, ÖG, 5 Nisan)

"Bununla (küçük grup çalışması) ilgili olarak artık pratikleşmeye başladığımızı söyleyebilirim. Her hafta yaptığımız için düşünme süremizi azaltıyoruz, artık öğreniyoruz, fikirlerimiz gelişiyor. Öğrendiklerimiz kalıcı hale geliyor." (Ayla, ÖG, 8 Mart)

"Küçük grup çalışmasıyla uygulama yaptığımız kısımda ise öğrendiklerimin pekiştiğini hissediyorum. Zaten Beyaz Pano'dan gönderdiklerinizi izleyip çalışıp geliyoruz. Sonra uygulama yapıyoruz. Aklımıza takılan şeyleri size de sorabiliyoruz. Bilgiler kalıcı hale geçiyor o çalışmada, diye düşünüyorum." (Ayşe, OGG, 5 Nisan)

Tablo 19

Birlikte çalışma kültürü edinme kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Birlikte Çalışma Kültürü Edinme	- Grup çalışmasına yönlendirme	9
	- İşbirlikçi öğrenme	8
	- Birlikte çalışma kültürü	6
	- Ortak çalışmalar yapma	4
Toplam		**27**

Bu tema altındaki son kategori ise "birlikte çalışma kültürü edinme" şekilde kategorileştirilmiştir. Tablo 19 incelendiğinde, bu kategoriye ilişkin görüşlerin (f=27) 4 farklı kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Kodlamalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının, yaptıkları bu çalışmaların, onları grup çalışmasına (f=9) ve işbirlikçi öğrenmeye yönlendirdiği (8), birlikte çalışma kültürü edinmelerini (f=6) ve ortak çalışmalar yapmalarını sağladığına ilişkin ifadelerinin olduğu tespit edilmiştir. Birlikte çalışma kültürü edinme kategorisine temel oluşturabilecek bazı kodlama örnekleri şu şekildedir:

"Grup çalışmasında herkesin farklı olmasının bize büyük bir faydası var. Çünkü daha sonraki çalışmalarda da yararlanabileceğimiz fikirler çıkmasını ve birlikte çalışma kültürü edinmemizi sağlıyor. Yeni fikirler üretmemize katkısı çok." (Gamze, ÖG, 29 Mart)

"En çok zorlandığım şeylerden biri grupça çalışmalar yapmak. Sistem buna yönlendiriyor gibi anlıyorum. Türkçe dersinde bunu yapıyoruz ve kendimde biraz gelişme olduğunu görüyorum." (Betül, ÖG, 24 Mayıs)

"Derste de işbirliğine dayalı çalışmalar yapmak, farklı fikirlerin birleşmesiyle daha da etkili olduğunu düşünüyorum. Böylece yeni fikirler ortaya çıkıyor. Yanlış bir şey düşünürsek, birbirimizi düzeltmemizi sağlıyor, bu şekilde çalışmayı öğreniyoruz vs." (Sanem, OGG, 29 Mart)

"Başka bir faydalı yönü de birlikte çalışmayı öğreniyoruz. Bence bu önemli bir şey ve bizde baya az olan bir şey. Aslında çok da faydası olan ve faydasını gördüğümüz bir şey." (Zeynep, OGG, 22 Mart)

"İşbirliğine dayalı öğrenme diye bir öğrenme türü vardı. Bunu da uyguluyoruz aslında, küçük grup çalışması yaptığımız kısımda. Birimizin eksiğini diğeri kapatıyor. Herkesin farklı fikirleri olabiliyor. Böylece güzel ve kaliteli fikirler ortaya koyabiliyoruz." (Büşra, OGG, 26 Nisan)

"Küçük grup çalışmasında yaptığımız ders planlarını, tek başımıza yapsak bu kadar iyi olmaz ve bu kadar öğrenemezdik gibi geliyor. Birlikte düşününce güzel şeyler ortaya çıkıyor ve yaptıklarımız aklımızda kalıyor. Grup çalışması bu yönden de baya faydalı oluyor bence." (Tansu, OGG, 19 Nisan)

Öğretmen Adaylarının Ders Anlatım Videoları İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

TYSM'nin önemli özelliklerinden biri, geleneksel olarak ders saatlerinde yapılan konu anlatımını ders dışına alınmasıdır. Ders videoları aracılığıyla yapılan bu değişim, modelin dikkat çeken özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Odak grup görüşmelerinde, öğretmen adaylarına ders videoları ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Bu sorulardan bazıları şunlardır: "Ders öncesi paylaşılan videolar ile ilgili düşüncelerin nelerdir?", "Ders videoları izlerken her hangi bir sorunla karşılaştın mı?", "Videoların beğendiğin/beğenmediğin yönleri nelerdir?", "Sence, videoların daha iyi bir hale getirilmesi için neler yapılabilir?".



Şekil 23. Öğretmen adaylarının ders anlatım videoları ile ilgili görüşleri

Öğretmen adaylarının odak grup görüşmelerinde verdikleri cevaplar ile öğrenci günlüklerinde ders videoları ile ilgili olan bulgular analiz edildiğinde "fayda" ve "kullanışlılık" olmak üzere, iki ana temaya ulaşılmıştır (Şekil 23) Öğretmen adaylarının, bu videoların kendileri için sağladığı faydalar temasının ise üç kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Ders videolarının esnek bir öğrenme ortamı sağladığı ve bu videoları seyrederek derse gelmenin kendilerine özgüven verdiği ve ders öncesi hazırbulunuşluk sağladığını belirtmişlerdir.

Kullanışlılık teması da üç kategoriden oluşmuştur. Özellikle öğrencilerin, ders videolarında hoşlarına giden ya da olması gerektiğini düşündükleri kısımları belirttikleri kodlamaların oluşturduğu bu kategoride, öğretmen adaylarının, videoların mümkün olduğu

kadar kısa, etkileşimli ve ilgi çekici olması gerektiği konularından sıkça bahsettikleri tespit edilmiş ve kategorileştirilmiştir.

Tablo 20

Özgüven verme kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Özgüven Verme	- Derslerde özgüvenli olma	18
	- Konuyu bilerek gelme rahatlığı	11
	- Söz alma isteği uyanma	11
Toplam		**40**

Öğretmen adayları, ders anlatım videolarının kendileri için "faydalı" olduğunu düşündükleri görüşlerin ilki olarak, derse gelirken kendilerine *özgüven vermesi* olduğunu belirtmişlerdir. Videolarda haftanın konusunu izleyerek gelince, derste kendilerini özgüvenli hissettiklerini, konuyu bilerek gelmenin rahatlığını yaşadıklarını ve bu özgüven ile birlikte kendilerinde sıkça söz alma isteğinin uyandığını belirtmişlerdir. Tablo 20 incelendiğinde, bu kategoriye ait görüşlerin (f=40) 3 çeşit kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Bu kategori altında en çok vurgulanan ifadenin ise "derslerde özgüvenli olma" (f=18) olduğu görülmektedir. Diğer kodlamalar ise "konuyu bilerek gelme rahatlığı" (f=11) ve "söz alma isteği uyanma" (f=11) olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgüven verme kategorisine temel oluşturabilecek bazı kodlama örnekleri şu şekildedir:

> *"Özgüven. Tek kelimeyle en iyi özgüven diyebilirim. Zaten modelin de en önemli ögelerinden biri gördüğüm kadarıyla. Dersi ders dışına almanın yolu. Bazen severek bazen zorluyorum kendimi ama izleyip geldiğimde, kısa sınav da zor gelmiyor, ders içindeki grup çalışması da. Çünkü bilmenin verdiği özgüven oluyor."* (Tansu, OGG, 19 Nisan)

> *"Ders videolarının bana en büyük etkisi, diğer derslerde çok yaşamadığım bir özgüven veriyor. Çünkü dersi izleyip, çalışmışım. Yani konuşulan konular yabancı gelmiyor ve kendim de katılabiliyorum. Bu duygu en sevdiğim özelliği diyebilirim."* (Büşra, OGG, 26 Nisan)

"Ben de arkadaşıma katılıyorum hocam. Derse çalışıp gelmenin verdiği özgüveni ben de yaşıyorum. İlkokulda ortaokulda zaman zaman bunu yaşardım ama üniversitede çoğu derse bu kadar çalışarak gelmiyorum açıkçası (gülüyor). Zorunluluk da hissetmiyorum açıkçası ama Türkçe öğretimi dersinde bunu yaşıyorum ve ders anlatım videoları bu anlamda önemli diyebilirim." (Yeliz, OGG, 26 Nisan)

"Videolarda anlatılan konular öyle aman aman zor konular değil aslında. Not alarak çalışınca akılda kalıyor. Bu yüzden mi bilmiyorum ama derse çalışarak gelince bende oluşan güven duygusuyla sanırım, her konuda söz almak, söz söylemek istiyorum. Çünkü cevabını biliyorum." (Ayla, OGG, 3 Mayıs)

"Bence ders anlatım videolarının benim açımdan en güzel yanı, konuyu bilerek gelmemi sağlıyor. Diğer dokümanlar da paylaşıyorsunuz ve onları da okuyorum ama görsel ögeleri daha çok seviyorum. Bilince de konuşmak istiyor insan. Ondan Türkçe dersinde biraz fazla konuşuyor olabilirim (gülüyor)." (Cansu, OGG, 29 Mart)

"Videoyu iyi izlemiş notlarımı iyi aldıysam, o gün Türkçe dersine girerken kendimi çok rahat hissediyorum. Ders başlamadan notları bir kez okuyorum yetiyor. Sonra sınav da sınıf içerisinde yaparsak, tartışmalar da keyifli geçiyor." (Fatma, OGG, 10 Mayıs)

"Derse hazır gelmek kendime güvenmemi sağlıyor ve bence bu derse katılımıma yansıyor." (Gamze, OGG, 15 Mart)

"Hocam, ben bir konu hakkında konuşacağım zaman altının dolu olmasını isterim. Bilmediğim şey hakkında konuşmayı sevmem. Derse gelirken bu videoları izlemek bu manada beni bilgilendiriyor. Derste daha güvenerek ve altını dolduracağım bilimsel bilgilerle cevap verebiliyorum. Bu yönden videoları seyretmeyi seviyorum." (Sanem, OGG, 29 Mart)

Tablo 21

Hazırbulunuşluk sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Hazırbulunuşluk Sağlama	- Hazır olma rahatlığı	21
	- Konuyu bilerek gelme rahatlığı	14
	- Ön bilgileri öğrenme	12
Toplam		**47**

Ders anlatım videolarının faydalı yönlerine ait bir diğer kategori de "hazırbulunuşluk sağlama" olarak tespit edilmiştir. Bu kategori altında, öğretmen adaylarının, ders öncesi hazırlıklarından olan bu videoları izlemelerinin ardından derse geldiklerinde hissettikleri duyguları anlattıkları ifadeler yer almıştır. Tablo 21 incelendiğinde, hazırbulunuşluk sağlama kategorisine ait görüşlerin (f=47) 3 farklı kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, hazır olmanın kendilerinde oluşturduğu rahatlığa (f=21), konuyu bilerek gelmenin rahatlığına (f=14) ve bu videolar sayesinde ders hakkında ön bilgileri öğrenerek geldiklerine (f=12) değindikleri görülmektedir. Ders anlatım videolarının hazırbulunuşluk sağlaması kategorisine temel oluşturacak bazı kodlamalar şöyledir:

> *"Diğer bazı derslerden farklı olarak, derse geldiğimdeki hazır olma rahatlığı, çok farklı bir duygu hocam. Ders videolarının bu yönü göz ardı edilmemeli bence."* (Kübra, OGG, 5 Nisan)

> *"Ders anlatım videoları sayesinde derse geldiğimde herhangi bir sürpriz olmuyor. Derste ne işleneceğini sadece bilerek değil, dersin kendisini anlamış şekilde geliyorsun. Bu açıdan sisteminizin en önemli ögelerinden biri bu videolar bence."* (Tülay, OGG, 29 Mart)

> *"Dersle ilgili ön bilgileri edindiğimiz kısım olması önemli bence. Derste uygulama yapıyorsak, bunun alt yapısını gönderdiğiniz videolar oluşturuyor. Sadece yazılı şeyler gönderseniz, bir süre sonra okunmaz bence. Video bu açıdan biraz daha faydalı bence."* (Yıldız, OGG, 5 Nisan)

"Çektiğiniz ders videoları, özellikle hazırbulunuşluk açısından önemli görülebilir. Çünkü onlara çalışıp gelen, derste hazır olacaktır ve diğer çalışmaları da kolaylıkla yapabilecektir." (Duru, OGG, 15 Mart)

"Türkçe öğretimi ile ilgili konuları, dinleme eğitimi, konuşma eğitimi vs. bu videolarla öğreniyorum ilk olarak. Daha sonra sınıftaki küçük grup çalışmasında pekişiyor. Derste konu anlatımı olmayacaksa, derse hazır gelmek için bu videolar önemli." (Esra, OGG, 26 Nisan)

"Paylaşılan videoları izlediğimde sınıfta hocayı dinlediğim kadar verim alamayacağımı düşünmüştüm. Çünkü öğrenci ve öğretmen arasında göz teması benim dersi anlamamdaki şartlardandır. Şükür ki korktuğum başıma gelmedi, ikinci videoda dersi anlamaya başladım. Derse hazır gelmenin rahatlığı ve bilgimin olması özgüven verdi." (Hatice, ÖG, 1 Mart)

Tablo 22

Esnek öğrenme ortamı sağlama kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Esnek Öğrenme Ortamı Sağlama	- İstenen zamanda çalışma	21
	- İstenen yerde çalışma	14
	- Özgürlük hissi	11
	- İstenen hızda çalışma	6
Toplam		**52**

Ders videolarının öğrenciler açısından faydalı görülen yönleri teması altındaki son kategori, bu videoların, "esnek bir öğrenme ortamı sağlaması" olarak tespit edilmiştir. Tablo 22'de 4 çeşit kod ile edilen ifadeler incelendiğinde (f=52), öğretmen adaylarının, ders anlatım videolarının kendilerine istedikleri zamanda çalışma (f=21) imkânı verdiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, istedikleri yerde (f=14) ve istediği hızda (f=6) çalışma imkânı vermesi ve videoları istedikleri gibi durdurup, geri alabilme özelliğinin olmasının, onlarda özgürlük hissi (f=11) uyandırdığına değinmektedirler. Esnek öğrenme ortamı sağlama kategorisine temel oluşturacak bazı ifadeler şunlardır:

"Bu sistemin en sevdiğim yönü, istediğim yerden çalışabilme özelliği, ders videolarının faydalı yönlerinden de biri aslında. Bazen otobüste, bazen deniz kenarında izlemişliğim var videoları. Bu kolaylık öğrenci açısından güzel bir durum." (Asya, OGG, 22 Mart)

"…İstediğim yerde istediğim kadar da seyredebilme imkânım olduğu için faydalı oluyor." (Cansu, OGG, 29 Mart)

"Çalışmak isteyen için bahaneler kalkıyor bu videolar ile. Gönderdiklerinize çalışmamız için yaklaşık 1 haftamız oluyor. İsteyen, istediği zamanda çalışabilir, çalışmamak için bir neden kalmıyor." (Cenk, OGG, 3 Mayıs)

"*Bu sistemde en etkili şey konuyu evde dinliyoruz. Videoları istediğimiz zaman durdurup istediğimizde geri alıyoruz. Çalışıp derse girdiğimizden dolayı hocamızın anlattıkları havada kalmıyor."* (Gülşen, ÖG, 1 Mart)

"Ben öyle tezcanlı biri değilim. Ders çalışmak için kendimi zorlamam gerekiyor biraz. Sizin derste, derse çalışmak için bir hafta oluyor önümde. Genelde son geceye kalsa da istediğim zaman izleme şansımın olması güzel." (Zeynep, OGG, 22 Mart)

"İlk haftaydı sanırım, videoları nasıl seyredelim diye anlatmıştınız. Videoları durdurmak ya da geri alıp tekrar izlemek, anlaşılmayan yerleri anlamak için güzel bir kolaylık ve özgürlük. Bu açıdan da yazılı dokümandan ziyade videolar faydalı bence." (Ayşe, OGG, 5 Nisan)

"Aslında bir çeşit özgürlük hissi oluyor bende. İzle ya da çalış da nasıl, ne zaman istersen o zaman çalış diyorsunuz." (Tülay, OGG, 26 Nisan)

"Videolardan en çok yararlandığım özellik, istediğim zaman çalışmaya imkân vermesi ve anlamadığımda ya da bir işim olduğunda, durdurup, daha sonra kaldığım yerden devam edebilmem. Böylece çalışmamı engelleyen bir durum olamıyor." (Kudret, OGG, 22 Mart)

Öğretmen adaylarının ders videoları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde oluşan ikinci tema, kullanışlılık teması olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ders videoları hakkında sorulan sorulara, kendileri açısından faydalı olduğunu düşündükleri yönlerinin yanında, kullanışlılığı ile ilgili de cevaplar verdikleri görülmüştür. "Kullanışlılık" temasını

oluşturan kategorilerin “kısa olmalı”, “etkileşimli olmalı” ve “ilgi çekici olmalı” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Aşağıda, her kategori ile ilgili kodlamalara örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 23

Kısa olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Kısa Olma	- Süresi kısa olmalı	22
	- Uzun oldukça sıkıyor	13
	- Uzun videolar izlenmeyebilir	11
Toplam		**46**

Tema altındaki ilk kategori “kısa olma” olarak belirlenmiştir. 3 çeşit kod ile oluşturulan Tablo 23 incelendiğinde (f=46), öğretmen adaylarının ders anlatım videolarını, özellikle diğer videolarla karşılaştırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının, video paylaşım siteleri ya da sosyal medyadaki videolar ile benzer bir bakış açısını dile getirerek, ders videolarının da kısa olması gerektiğini (f=22), uzun olduğu takdirde sıkıcı olabildiğini (f=13) ve bu duruma bağlı olarak da uzun videoların izlenmeme ihtimalinin olabileceğini (f=11) dile getirdikleri görülmüştür. Ders anlatım videolarının kısa olması ile ilgili kodlama örneklerinden bazıları şöyledir:

> *“Videolar çok faydalı diyoruz ama 1 saatlik bir video da faydalı olmaz herhalde Hocam. Bilmiyorum dersine göre değişir belki ama videolar dersi anlatabilecek kadar kısa olmalı bence. Fazlası sıkıcı olur, izlenmez."* (Betül, OGG, 10 Mayıs)

> *“Video konusu güzel ama her video olmamalı bu. Sosyal medyadaki gibi düşünülebilir aslında. Yani 10 dakikalık bir video, çok önemli bir şeyden bahsetmiyorsa izlenmez. Tamam ders videosu 2 dakika olmaz ama 30 dakika da olmamalı. Anlatılacak konuyu, mümkün olduğunca kısa ve öz anlatmalı.”* (Nur, OGG, 19 Nisan)

> *“Hazır olma adına güzel ama süreleri de önemli bence hocam. İlk açılışta insan gayri ihtiyari süresine bakıyor. 20-30 dakika görsem, bir ön yargı oluşur. O yüzden sizinkiler sanırım 8-10 dakika sürüyor. Böyle iyi.”* (Duru, OGG, 15 Mart)

"Bu video konusunu yanlış hatırlamıyorsam günlükte de yazmıştım. Bu kadar verimli olacağını düşünmemiştim ama buradaki bir başka olmazsa olmaz da süresi hocam. Tamam, faydalı ama uzadıkça ters orantılı olarak verimi düşer. (Hatice, OGG, 19 Nisan)

"Video da aynı şekilde, anlatacağı şeyi anlatsın yeter. Uzadıkça izlenme oranı düşer (gülüyor). Sosyal medya gibi düşünün. Uzun olmamalı kesinlikle." (Ayşe, OGG, 5 Nisan)

" Derse hazır gelmek için bu videolar önemli. Tabi süreleri de önemli. Videoyu açınca 60 dakika yazsa, ilk olarak o videoyu atlata atlata izlemek gelir aklıma. Çok uzatmadan, anlatacağını anlatsın, kalanı sınıfta yapıyoruz zaten." (Esra, OGG, 26 Nisan)

Tablo 24

Etkileşimli olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
Etkileşimli Olma	- Etkileşim sağlanmalı	16
	- Canlı bir anlatım olmalı	12
	- İçerisinde soru olmalı	7
	- Düşündürmeli	6
	- İçine çekmeli	5
Toplam		**46**

Bu tema altındaki ikinci kategori, ders anlatım videolarının "etkileşimli olması" gerektiği şeklinde kategorileştirilmiştir. Kategori altındaki kodlamaların ise genellikle, öğretmen adaylarının ders videolarının uzun olmaması gerektiğini ifade ettikten sonraki önerilerinin oluşturduğu görülmektedir. Tablo 24 incelendiğinde, etkileşimli olma kategorisine ilişkin görüşlerin (f=46) 5 farklı kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Bu kategori altında en çok vurgulanan ifadelerin, ders anlatım videolarının etkileşimli olması (f=16) ve canlı bir anlatımın olması (f=12) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının videoların etkileşimli olabilmesi adına, içerisinde soru olmasının (f=7), izlerken düşündürmesinin (f=6) ve videonun izleyeni ekrandan uzaklaştırmaktan ziyade içine çekmesinin (f=5) gerekliliği

üzerinde de durduğu görülmektedir. Bu kategoriye temel oluşturabilecek kodlamalardan bazıları şu şekildedir:

> *"Videoların nasıl olması gerektiği de önemli bence. Mesela, sosyal medya çok kullanılıyor hocam. Facebook, Instagram gibi yerlerden izlenen videolardan da görülüyor, uzun videolar izlenmiyor. Bunun yanında bu videolar eğitim videosu olduğu için izleyiciyi yani öğrencisini düşündürmeli. Bunun için soru sorabilir mesela. Derse gelince cevaplandırılabilir. En önemli olarak, etkileşimli olması önemli bence."* (Cenk, OGG, 3 Mayıs)

> *"Bir de mıymıy bir anlatım olmamalı. O da sıkar. Faydalı olmaz. Enerjik, bizi de düşünmeye sevk eden şekilde olursa izlettirir."* (Betül, OGG, 10 Mayıs)

> *"Uzun olmamalı kesinlikle. Video uzuyorsa mutlaka çok çekici olmalı. Anlatıcı, soru mu sorar, espri mi katar bilmiyorum, yoksa sıkılıp öylesine izlenir sadece. Bilgiler de öğrenilmez bence."* (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

> *"...seviyorum ama sıkıcı olursa, beni içine çekmezse, o zaman zorla izlerim ki bu da verimli olmaz bence. Sonuçta kedi videosu değil, eğitim videosu ve bir şeyler öğrenmem de gerekiyor."* (Sanem, OGG, 29 Mart)

> *"Ders videoları ile ilgili de şunu söyleyebilirim; Ters-yüz sistemin en önemli parçalarından bence ama iyi şekilde yapılırsa. Yani eğer upuzun ve sıkıcı olursa, öğrenci öylesine izler geçer ama öğrenciye hitap eder, kendini izlettirip, düşündürücü ve bilgilendirici olursa, o zaman tam anlamıyla sistemin en önemli parçası olur."* (Arzu, OGG, 10 Mayıs)

Tablo 25

İlgi çekici olma kategorisine ilişkin kodlamalar

Kategoriler	**Kodlar**	**Frekans (*f*)**
İlgi Çekici Olma	- İlgi çekici olmalı	11
	- Seyretmeye değer olmalı	7
	- İlginç bilgiler içermeli	6
Toplam		**24**

Ders anlatım videolarının, kullanışlılık teması altındaki son kategori, bu anlatım videolarının "ilgi çekici olması" gerektiği şeklinde kategorileştirilmiştir. Diğer kategorilerde olduğu gibi, öğretmen adaylarının ders videolarının daha kullanışlı, verimli ve izlenebilir olması için önerilerinin olduğu ifadeler ile oluşturulmuştur. Tablo 25 incelendiğinde, ilgi çekici olma kategorisine ilişkin görüşlerin (f=24) 3 çeşit kod ile elde edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının videoların haftalar ilerledikçe de izlenebilmesi için, ilgi çekici olması (f=11), seyretmeye değer olması (f=7) ve içerisinde ilginç bilgilere yer verilmesi gerektiği (f=6) üzerinde durduğu görülmektedir. İlgi çekici olma kategorisi altındaki bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

"Ben ders videoları ile ilgili olarak, öğrenci tarafından izlenmeye değer olması gerektiğini düşünüyorum." (Gamze, OGG, 15 Mart)

"Mesela kısa sınavlar gibi, videolar da bazen zor izlenebiliyor. Burada önemli olanın öğrencinin ilgisini çekecek şekilde olması ve öğrenci tarafından seyredilmek istenmesi olarak görüyorum. Aksi takdirde faydasız bir uğraş olur ve bir kaç seferden sonra izlenmez." (Bilge, OGG, 29 Mart)

"Türkçe dersi, videolarla başlıyor aslında. O yüzden ilgimizi çekecek şekilde olması, derse gelirken de bizi isteklendirir bence." (Meryem, OGG, 15 Mart)

"Dersten önceki videolar mesela, önemli olduğunu hem siz söylüyordunuz hem de biz haftalar geçtikçe görüyoruz. Bunların içeriği de önemli bence. Açıkçası seyretmeye değer şeyler olmalı içinde. Konu dışındaki şeyler değil de Türkçe öğretimi ile ilgili bilgilerin anlatıldığı, ilgimi çekecek şeylerin olduğu videoları tercih ederim." (Gül, OGG, 22 Mart)

"Derse gelirken özgüven vermesi güzel ama buna değecek şekilde olması da çok önemli bence. İlgi çekici ve bilgilendirici olmalı mesela." (Tülay, OGG, 26 Nisan)

"Yani hocam, eğer seyredilmeye değmeyecek şeyler paylaşılırsa, öğrenci de onu birkaç kez seyrettikten sonra başka yollara bakar. Özetini arkadaşına sorar vs. ama öğrenciyi her hafta meraklandırırsa, ilgi çekici olursa, öğrenci de onu izler."(Selen, OGG, 5 Nisan)

Öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında Türkçe derslerini bu model ile işlemeyi tercih etme durumu ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, 23 *öğrencinin uygun koşullar olursa tercih edebilirim*, 10 öğrencinin ise *tercih etmem* dedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından, öğretmen olduğunda Türkçe dersini bu model ile işlemeyi tercih ederim şeklinde beyanda bulunan olmamıştır (Tablo 26).

Tablo 26

Öğretmen olarak girdikleri Türkçe dersini TYSM ile işlemeyi tercih etme durumları

Tercih Ederim	**Uygun Koşullar Olduğunda Tercih Etmeyi Düşünürüm**	**Tercih Etmem**
0	23	10

"Tercih etmem" cevabı veren öğrencilerin bunun sebebi olarak, *öğrencilerinin yaşlarının küçük olacağı, yüz yüze öğretimi tercih ettiği, modelin teknolojik altyapı gerektirdiği, birçok yerde bu yeterliliği bulamayacakları* ya da *kendisinin teknolojik konularda yetersiz olduğunu* söyledikleri görülmüştür. Tercih etmem diyenlerin haricindeki tüm öğretmen adaylarının ise "uygun koşullar olduğunda tercih etmeyi düşünebilirim." dediği görülmüştür. Bu cevabı verenlerin analizi yapıldığında ise *özel okulda çalışırlarsa*, t*eknolojik altyapının olduğu bir yerde çalışırlarsa, yeterli sosyoekonomik altyapıya sahip ailelerin olduğu bir okulda çalışırlarsa* gibi sebeplerin öne sürüldüğü görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu modeli kullanarak Türkçe dersi işlemeyi tercih etme durumları ile ilgili bulgulardan bazıları şunlardır:

> "*Bu sistemin Türkiye'de ilkokullarda uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü teknolojik altyapı gerektiriyor. Köylere atanacağımız için zor ama özel okul vs. olursa belki olabilir."* (Cansu, OGG, 29 Mart)

> *"İlkokulda işlemek zor bence, belki özel okullarda olabilir. Ben tercih etmem bu yüzden."* (Bilge, OGG, 29 Mart)

> *"Ben işleyemem çünkü dediğim gibi teknolojik yeterliliğimin olmadığını düşünüyorum."* (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

"Ben bu şekilde işleyemem. O yaş grubunda yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum." (Sinem, 29 Mart)

"Küçük çocuklara bu modeli uygulamanın zor olacağını düşünüyorum." (Asya, OGG, 22 Mart)

"Köye atanacağız ve henüz köylerde bu altyapıya sahip değiliz. Onun için tercih etmem. Merkeze atanınca uygun bir semtte olursam neden olmasın, denenebilir." (Cenk, OGG, 5 Nisan)

"Eğer maddi durumu iyi olan bir yerde çalışırsam kesinlikle düşünürüm." (Kudret, OGG, 1 Mart)

"Uygun şartlar olursa denemeyi isterim. Faydalı bir yöntem. Yeni neslin üstesinden gelebileceğini düşünüyorum." (Nurcan, OGG, 19 Nisan)

Öğretmen adaylarına ters-yüz sınıf modelinin eğitim fakültelerinde kullanılması ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Veriler incelendiğinde 2 öğretmen adayı dışındaki tüm katılımcıların eğitim fakültelerinde ve uygulamalı olan diğer yükseköğretim kurumlarında bu modelin kullanılmasının olumlu olacağı şeklinde beyanda bulunduğu tespit edilmiştir. Olumlu cevap verenlere bu durumun nedenleri sorulduğunda ise en çok *modelin ders içerisinde uygulama yapmaya imkân vermesi* söylenirken, *modern bir sistem olması, gelecek nesillere hitap etmesi* ve *zamanı etkin kullanmaya olanak sağlaması* gibi cevaplar verildiği de görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının fakültelerde ders veren hocaların teknoloji konusundaki yeterliliklerini sorguladıkları da tespit edilmiştir. Ters-yüz sınıf modelinin eğitim fakültelerinde kullanılmasına yönelik öğretmen adayı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Üniversitede eğer hoca yeterliyse uygulanabilir bence. Tüm dönem boyunca olmasa bile, belli dönemlerde olabilir bence." (Cansu, OGG, 29 Mart)

"Bazen öğretim dersleri sıkıcı geçiyor. Bu modelin onlarda da kullanılması faydalı olacaktır diye düşünüyorum." (Sanem, OGG, 8 Mart)

"Yeni nesillere hitap eden bir yöntem. Bu tür yöntemler tüm uygulama gereken bölümlerde kullanılmalı bence." (Arzu, OGG, 10 Mayıs)

"... ama eğitim fakültelerindeki hocaların uygulaması gerektiğini düşünüyorum. Tabii bu yeni nesil hocalarla olabilir. Sonuçta teknoloji bilgisi de gerekiyor. Eski hocalarımız zorlanabilir." (Raziye, OGG, 10 Mayıs)

"Ancak özellikle bizim bölümlerde diğer derslerde de uygulanmalı. Tabii öğrenci kadar hocanın da teknolojik yeterliliğinin olması gerekiyor." (Bilge, OGG, 29 Mart)

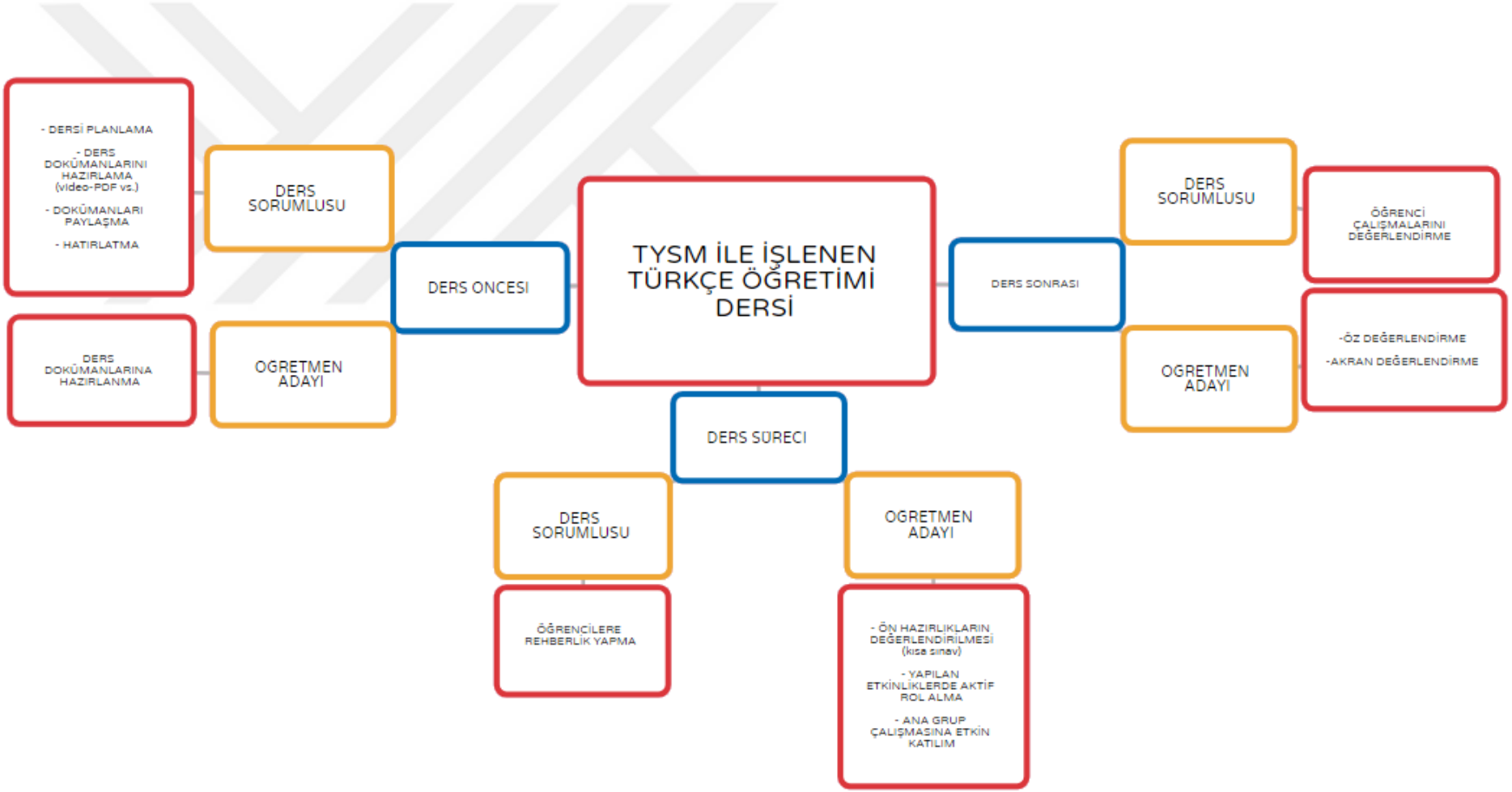
"Üniversitede kullanılmalı ama hocaların yeterli olduğunu düşünmüyorum." (Nur, OGG, 19 Nisan)

"Hocam öncelikle şunu söylemeliyim her derste uygulanması gereken bir yöntem. Özellikle üniversitede. Modern bir sistem ve okuldaki geçen zamanı iyi değerlendirdiğini düşünüyorum." (Kudret, OGG, 1 Mart)

4.3. Elde edilen araştırma bulgularından hareketle, öğretmen yetiştirme programlarında verilen Türkçe öğretimi dersi, ters-yüz sınıf modelinden yararlanılarak daha etkili nasıl tasarlanabilir?

Araştırmanın üçüncü sorusu, TYSM ile işlenen bir Türkçe öğretimi dersinin, tüm araştırma bulgularından hareketle ve alan yazın ile birlikte değerlendirilerek, en etkili nasıl tasarlanabileceği üzerine yoğunlaşmıştır. Bu soru ile ilgili bulgulara, araştırmacı günlüğü temel alınarak, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi ile ulaşılmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrencilere, "Sen olsan bu dersi nasıl işlerdin?", "Sence, Türkçe öğretimi dersi TYSM ile en etkili nasıl işlenebilir? Önerilerin nelerdir?" gibi sorular sorulmuştur. Süreç, ilk haftadan itibaren bütüncül olarak yansıtılarak, yapılan değişiklikler ve bu değişimlerin dersin daha etkili hale getirilmesindeki katkısı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular, ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası, olmak üzere üç kategori üzerinden ders sorumlusu ve öğretmen adayları boyutunda ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir (Şekil 24). Bu aşamada süreç, dönem başından itibaren yapılanların anlatımı yapılarak ve gelişim sürecinde elde edilen bulgular ile desteklenerek, ortaya konmuştur.



Şekil 24. Ters-yüz sınıf modeli ile işlenen Türkçe öğretimi dersi modeli

Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile işlenmesinin kararlaştırılması üzerine, yapılan alan yazın incelemesi sonucundan öncelikle ayrıntılı bir planlama yapılmıştır. Araştırmacının, araştırma süresince yazdığı günlüklerde, yapılan bu planlamanın önemi üzerinde durduğu görülmüştür. İfadelerde özellikle, dönem başından itibaren ayrıntılı bir planlama yapıldığı, bu planlamalar esnasında farklı senaryolara karşı çözüm yollarının geliştirildiği ve bu planlamaların dönem içerisinde araştırmacının işini kolaylaştırdığı üzerinde durulduğu görülmüştür. Araştırmacı günlüklerinde *ders öncesi öğretim elemanı tarafından yapılanlar* ile bu değişimlerin ders sürecine katkısının anlatıldığı ifadeler, kronolojik olarak, şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

> *"İlk hafta öncesi tüm planlamalarım bitti gibi. Uzun zamandır alanda yapılan çalışmaları da okuduğum için rastladığım sıkıntılara yönelik alternatiflerim de dâhil olmak üzere, haftalık ders planlarını yaptım. Umarım yapılan ayrıntılı hazırlıklara rağmen sıkıntı çıkmaz ve güzel bir dönem geçer."* (AG, 13 Şubat)

> *"İlk haftadan bu yana dikkatle takip ettiğim bir şey de, tüm uygulayacaklarımı öğrencilerin önüne sererek onların gözünü korkutmamak. Bu yüzden yapacağım şeylerde, belirlediğim program çerçevesinde, hafta hafta ilerliyorum. Böylece öğrencilerin de gözü korkmamış oluyor. Bazılarının önyargıları vardı, bunların, büyüttükleri kadar olmadığını görmelerini istiyorum. Şu an ufak değişimler yapsam da gerekmedikçe programımın dışına çıkmamaya özen gösteriyorum."* (AG, 8 Mart)

Dönem içerisinde kısa süreli de olsa videoların paylaşıldığı uygulama olan Youtube'a erişim engeli getirilmiştir. Dönem başında bir başka video paylaşım platformu olan Dailymotion'dan hesap açmış olan araştırmacı bu aşamada ders öncesi planlama yapmamın önemini yaşayarak da görmüştür. Bu duruma araştırmacı günlüğünde şu şekilde değinilmiştir:

> *"Youtube'a erişim engeli gelebileceğini hiç düşünmemiştin. Bu durumda Dailymotion'dan da hesap açmış olmak işime yarayacak. Tedbir olsun diye düşünmüştüm ama kullanılacağını düşünmemiştim. Bir gün daha bekledikten sonra, oradan da paylaşım yapacağım. Sonradan da hesap açabilirdim ama*

dönemin başında düşünüp, bu tedbiri aldığım için kendimi tebrik ediyorum ☺" (AG, 15 Mart)

"Eğer yapılmış çalışmaları okuyup, bu hazırlıkları yapmasaydım, dersi toparlamak zaman alabilirdi. Şükür ki her şey yolunda devam ediyor." (AG, 29 Mart)

"Böylece, dönem başında, yapılmış çalışmaları da inceleyerek, ayrıntılı planlama yapmanın önemini bir kez daha anladım. Literatürde yaşanmış sorunlara karşı oluşturduğum senaryolara göre kendimce bazı "B" planları çıkarmıştım. Çok gerek kaldığını söyleyemem. Beni en çok şaşırtan, Youtube'a kısa bir süre de olsa erişim engeli gelmesi oldu. Ben internet ile alakalı bir durum olursa, USB üzerinden paylaşım yapmak üzere ve fakülte bilgisayar laboratuvarını kullanabilecekleri bir senaryo hazırlamıştım. Bir de Dailymotion'dan hesap açmıştım ama kullanılacağını düşünmemiştim. Bu yönden hazırlıklı olmak iyi oldu. Ayrıca gelecek yıllar için de bu tür bir senaryoyu kenara not etmem gerektiğini ve planlamanın önemini görmüş oldum." (AG, 10 Mayıs)

Ders öncesi öğretim elemanının *dokümanları hazırlaması* ve hazırlanan bu dokümanların dönem içerisindeki değişim/gelişimi ve en etkili hale getirilmesi ile ilgili bulgularda ise, öğretim elemanının yazılı dokümanların tamamını, dönem başında hazırladığı, ders videolarını ise ders haftasından 1 hafta önden gidecek şekilde hazırladığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca dokümanların yenilenebilir olduğuna değinilerek, öğrenci dönütleri de dikkate alınarak, dokümanlardaki bazı eksikliklerin fark edildiği ve düzenlemeler yapılarak daha etkili hale getirildiği, bazılarınınsa gelecek yıllarda değiştirilmesinin öngörüldüğüne vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmacının, ders öncesinde dokümanların hazırlanması ve dönem içerisindeki değişimleri ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Dönem başında tüm haftalık yazılı dokümanlarımı tamamlamıştım. Onlar hazır. Videoları da 1 hafta önden gidecek şekilde hazırlamaya çalışıyorum ve dersin bittiği günün akşamı, gelecek haftanınkini yükleyeceğim. 2 haftalık videolar da hazır(...) *Açıkçası ders, öğrencilerle dokümanları paylaştığım anda*

başlıyor ve bu yüzden özellikle ders anlatım videolarını önemsiyorum. Bu konuda hiçbir tecrübem olmasa da, onlar için en faydalı olabilecek şekilde videoları çekmeye başladım. Haftalar geçtikçe, onların da dönütleriyle daha iyi videolar çekmeyi hedefliyorum. Bu anlamda videoları haftalık olarak çekmek, en azından ilk yıl için daha iyi olacak. Gelecek yıllar için arşivim de hazır olacak." (AG, 23 Şubat)

Haftaların ilerlemesiyle araştırmacının etkili bir Türkçe dersi hazırlama çalışmalarının da devam ettiği görülmektedir. Ders öncesi hazırladığı materyaller ile dersin bütünlüğünü sağlamaya çalışan araştırmacının bu konuda sık sık öğrencilerin görüşlerini aldığı ve dönütlerden çıkarımlar yaparak, gelecek haftaları planladığı görülmektedir.

"Dönem başında yaptığım planlamalara uygun şekilde ilerliyorum. Haftalık programa göre abartmadan, örnek metinler ve çalışma kâğıtları hazırlamıştım. Videoları ise haftalık olarak çekmeye devam ediyorum. Ders içerisinde oradan örnekler vererek, bütünlüğü sağlamaya çalışıyorum, böyle çok daha etkili oluyor. Öğrenciler de videoları seyretmeleri gerektiğini aksi takdirde kopukluklar olabileceğini hissediyorlar. Eğer yazılı dokümanları hazırlamadan, hepsini haftalık olarak hazırlamayı düşünseydim bu beni çok zorlardı. Şimdi sadece 1 hafta önden giderek, ders videolarını hazırlayıp paylaşıyorum. Bugün dersin sonuna doğru, öğrencilere videolar ile ilgili düşüncelerini ve önerilerini sordum. Kübra "Videonun sesi biraz daha yüksek olabilir mi?" diye sordu, Cenk ise "Videodaki görüntünüz daha büyük olabilir mi? Sürekli yazı görünce verimli olmuyor bence." dedi. Diğer öğrencilere bu durumu sorduğumda genel kanaatin de de aynı yönde olduğunu gördüm. Demek ki bu videolar her ortamda (sokakta, evde ya da kafe gibi gürültü olabilecek mekânlarda) seyredebileceği için sesin normalden biraz daha yüksek olması; sadece yazı okur gibi olmaması için de dersi anlatanın görüntüsünün küçük olmaması gerektiği sonucu çıktı. Diğer videolarda buna dikkat etmeye çalışacağım." (AG, 1 Mart)

Dönem ortasına gelindiğinde, araştırmacının, ders için hazırlanan dokümanlarla ilgili olarak çok şey öğrendiği, ilk uygulama olmasından dolayı bazı eksiklikleri fark ettiği ve gelecek yıllarda bunlarla ilgili değişiklikler yapılabileceğinden bahsettiği görülmektedir.

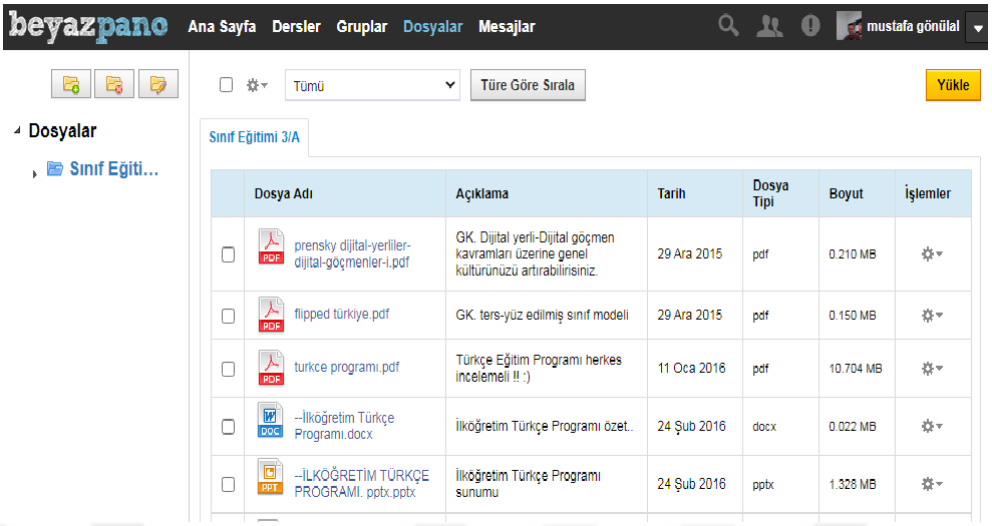
"Öğrencilerle paylaştığım dokümanlar ile ilgili de bir şeyler söylemem gerekirse, bu ilk uygulama olduğu için haftalar yoğun geçiyor. Ancak gelecek

senelerde de bu dokümanları kullanmayı düşünürsem ki bazı videoların daha iyi olabileceğini ve yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum, gelecek yılların doküman ve tecrübe anlamında daha kolay olacağını düşünüyorum (AG, 26 Nisan)

Son haftanın günlüğünde ise araştırmacının bir görüşünün oluştuğu ve dönem boyunca öğrendikleriyle birlikte, etkili bir Türkçe öğretimi dersi için dokümanların nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili maddeleri sıraladığı görülmektedir.

"Dokümanların hazırlanması anlamında da çok şey öğrendim. Yazılı olanların düzenlenmesi daha kolay. Zaten böyle düşündüğüm için dönem başındaki planlamama göre onları hazırlamıştım. Özellikle model ilk kez kullanılıyorsa, videoları 2-3 hafta önden gidecek şekilde hazırlamak gerekiyor. Bunu yaşayarak da gördüm. Bir hafta ağır şekilde hastalandım ve o şekilde video çekemezdim. O haftanın videosu hazır olduğu için haftayı kurtarmış oldum. Dokümanları en etkili nasıl hazırlayabileceğim ile ilgili de öğrencilerden gelen dönütlerle bazı net sonuçlara ulaştım. Bunları da sıralayacak olursam; Yazılı dokümanlar sade, anlaşılır ve yeterli uzunlukta olmalı. Uzun olanlar önce gözlerini korkutuyor ve hazırlanmadan gelme durumu olabiliyor. Videolarla yazılı dokümanlar birbirini desteklemeli. Videolar ise monotonluktan uzak, mümkünse 10-12 dakikayı geçmeyecek şekilde, kayıt ederken sesin normalden biraz daha yüksek olduğu ve anlatıcının görüntüsünün ekrandan kaybolmadığı şekilde daha etkili oluyor. Öğrenciler, yazı ya da örnek metinler paylaşılırken yine anlatıcının görüntüsünü görmek istediler. Sağ alt köşede çok küçük şekilde olmadan paylaştığımda dönütler olumlu oldu." (AG, 10 Mayıs)

Ders öncesi *dokümanların paylaşımının nasıl yapıldığı*, ne tür sorunlarla karşılaşılabildiği ve ne tür önlemler alındığı ile ilgili bulgular aşağıda ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ilk olarak bazı öğrenme yönetim sistemlerini öğrencilere tanıtarak, onların hangisini istediğini belirlemeye çalışmıştır. Daha sonra öğrencilerin isteği ile belirlenen Beyaz Pano öğrenme yönetim sistemi ile dönem öncesinde bazı paylaşımlar yaparak sistemin sorunsuz çalıştığını test etmiş ve bunun döneme hazır şekilde girme anlamında önemli olduğunu vurguladığı tespit edilmiştir.

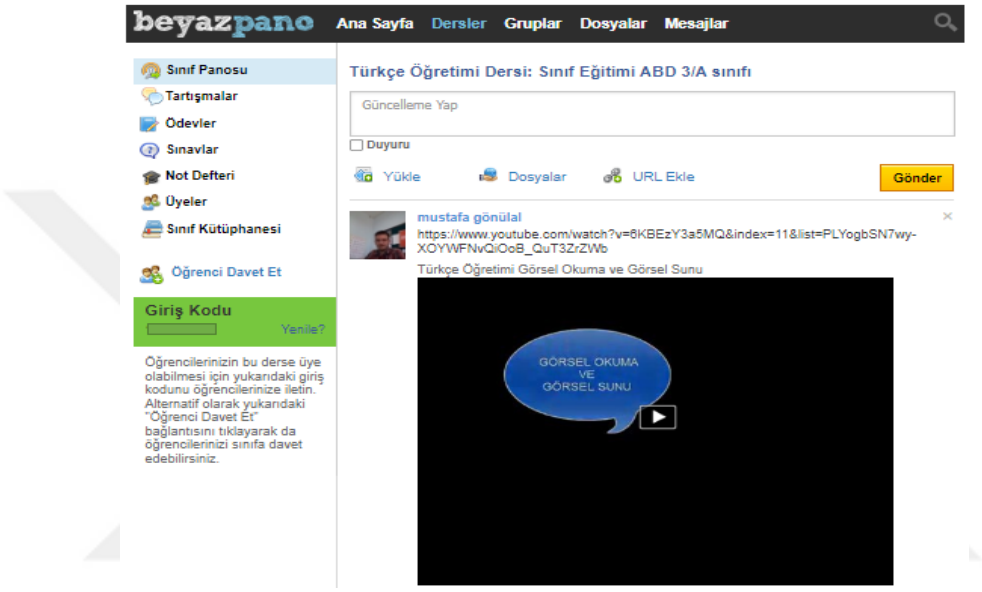


Şekil 25. Öğrenciler ile yazılı dokümanların paylaşımı

Araştırmacı, yazılı olan dokümanları platformun "kütüphane" sekmesinden (Şekil 25), Youtube üzerinden paylaştığı ders anlatım videolarının linklerini ise ana sayfa üzerinden öğrencilerle paylaştığı görülmüştür (Şekil 26). Araştırmacının dönem içerisinde farklı ÖYS'leri araştırmasıyla Türkçe öğretimi dersini daha etkili şekilde işlenebilecek farklı platformların olduğunu gördüğü ancak, dönem içerisinde bir değişime girmek istemediği, ancak gelecek yıllar için aynı platformu kullanmayı düşünmediği tespit edilmiştir. Araştırmacının, dersin işlendiği günün gecesine kadar, gelecek hafta işlenecek dersin dokümanlarının paylaşımını yaptığı ve bu sistemin etkili bir yöntem olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu başlık altında son olarak, dönem başında tedbir açısından, iki farklı video paylaşım platformuna üye olunmasının da karşılaşılabilecek problemlerin önüne geçilmesi açısından önemli olduğunu vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ders öncesinde doküman paylaşımı ile ilgili araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

> *"Dokümanları nasıl paylaşmayı planladığımdan da bahsetmek istiyorum. Ders öncesi öğrencilerle toplantı düzenlediğimde, üç öğrenme yönetim sistemini gösterdim. Öğrenciler, kendi ifadeleriyle, Türkçe olduğu ve arayüzü Facebook'a benzediği için Beyaz Pano'yu tercih etti. Paylaşımları buradan yapacağım. Kütüphane kısmı var ve ben dönem öncesinde buraya yazılı olanları yükledim. Videoları Youtube üzerinden paylaşacağım videoların linkini de yine beyaz Pano üzerinden öğrencilere ulaştıracağım. Tüm dokümanları, dersin bittiği günün akşamı yükleyeceğim. Bu şekilde ders öncesi olan süreci takip edip,*

öğrenci dönütlerine göre burayı da yönlendirmeyi planlıyorum. Bugün akşam, haftaya olacak dersin ders dokümanlarını Beyaz Pano'ya yükleyeceğim. Dönem öncesinde de denemelerini yaptığımız için hem ben hem öğrenciler için zor olmadı. Bu ön denemeyi her dönemin başında yaparak, derslerin başladığı hafta herhangi bir sorunla karşılaşmanın önüne geçmenin önemli olduğunu düşünüyorum (AG, 23 Şubat)



Şekil 26. Öğrenciler ile video linki paylaşımı

Araştırmacı ders anlatım videosunu, ilk haftalardan itibaren ders gününün akşamında paylaşmayı denemiştir. Bu durumda öğrencilerin istediği zamanda çalışabilmesi için yaklaşık bir haftalık süre verilmektedir. Araştırmacının ilk haftaların ardından, paylaşımlarını bu şekilde yapmaktan memnun olduğu ve sürecin bu şekilde verimli ilerlediğini belirttiği görülmektedir.

"Diğer haftanın videosunu ve diğer dokümanlarını, bu haftaki dersin gecesinde paylaştığım için öğrencilere yaklaşık bir haftalık süre kalıyor. 4.haftaya girerken sistemin bu şekilde verimli ilerlediğini gözlemliyorum." (AG, 8 Mart)

Ayrıca kısa bir süre video paylaşım sitesinde meydana gelen aksaklıktan dolayı bir haftaya mahsus iki paylaşım platformundan (Youtube ve Dailymotion) da paylaşım yapıldığını ancak sistemin normale dönmesinin ardından, öğrencilerin kafasının karışmaması için tekrar Youtube üzerinden paylaşımlarına devam ettiği görülmektedir.

"Youtube'daki erişim sorunu kısa sürdü. Bu haftalık iki paylaşım platformunda da paylaştım. Gelecek haftadan itibaren her hangi bir sorun olmazsa, Youtube üzerinden paylaşıma devam edeceğim. Öğrencilerin kafalarının karışmasını istemiyorum. Böyle bir sorunla karşılaşarak, bu konuda da dikkatli olunması gerektiğini öğrenmiş oldum." (AG, 16 Mart)

Yaşanılan sorunlar ile öğrenmeye devam eden araştırmacının, haftalar ilerledikçe, ÖYS ile ilgili olarak da fikirlerinde değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fikirleri alınarak geçilen sistem ile ilgili bazı soru işaretleri olduğunu belirten araştırmacı, yeni programların çıkmasıyla daha kolay kullanılabilir sistemlerin geliştirildiğini gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının, uygun ÖYS seçimine kendisinin karar vermesinin, dersin daha etkili devam edebilmesi için, daha yerinde bir karar olacağını düşündüğünü belirttiği de görülmektedir. Araştırmacının bu fikrinin ilerleyen haftalarda daha netleştiği de ifadelerine yansımaktadır.

"Dönem sonuna doğru, tekrar değerlendirmeyi düşünüyorum ama Beyaz Pano'nun güzel ve basit bir ara yüzü olsa da, gelecek yıllarda kullanmayı düşünmemeye başladım. Öğrenciler Türkçe olduğu için tercih etmişlerdi ama araştırma yaptıkça daha kolay ve etkili kullanılabilen programları görüyorum. Gelecek dönemlerde yine öğrenci görüşleri alınabilir ama onların fark edemediği ayrıntılar olabileceği için, kararı kendimin vermesinin daha iyi olacağını düşünüyorum. Türkçe öğretimi dersini en etkili şekilde işlemek için yeni çıkan uygulamalar üzerinden devam etmenin daha etkili olacağını düşünüyorum." (AG, 29 Mart)

"Dokümanları Youtube üzerinden paylaşmak işimi çok kolaylaştırdı. Gelecek yıllarda, öğrenciler için daha rahat ulaşabilecekleri bir sanal ortam olursa bunu değiştirmek çok kolay. Ayrıca, 1 hafta ağır bir hastalık geçirdiğim için yapamadım ancak diğer haftalarda, dersin olduğu haftanın gecesi, gelecek haftanın dokümanlarını Beyaz Pano üzerinden paylaştım ve bu sistemin de, öğrencilerin istediği şekilde olduğunu gördüm. Ben sorumluluğumu yerine getirmiş oldum, onlar da istedikleri zaman çalıştılar. Ders saatlerinde onların da kendi üzerlerindeki sorumluluğu yerine getirerek, derse hazırlanarak geldiğini gördüm. Bir de gelecek yıllarda başka bir ÖYS kullanmanın daha iyi

olacağını, böylece Türkçe dersi ile ilgili dokümanları, öğrencilerle daha etkili şekilde paylaşabileceğimi düşünüyorum." (AG, 26 Nisan)

Araştırmacının, son haftalara gelindiğinde, dönem boyunca elde ettiği deneyimlerin sonucunda vardığı sonuçlara araştırmacı günlüğünde yer verdiği görülmektedir. Dokümanların öğrenciler ile en etkili nasıl paylaşılabileceği konusunda öncelikle, daha etkili bir öğrenme yönetim sistemi kullanmayı tercih edeceğine karar verdiği görülmektedir. Daha sonra ise dönem öncesinde ya da ilk hafta öğrencilerle ön paylaşımların yapılmasının ve varsa eksikliklerin giderilmesinin, dönemin daha aktif devam edebilmesi için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunların haricinde ise ders gününün gecesine kadar, gelecek haftanın dokümanları ve videosunun paylaşılmasının etkili olduğunu ve yedek bir paylaşım platformundan hesap açılmasının da, karşılaşılabilecek sorunlara karşı önlem olarak iyi olacağını belirttiği görülmektedir.

"Dokümanları hazırlamanın şekilsel anlamda önemli olduğu gibi, paylaşımının da önemli olduğunu birçok hafta yazmaya çalışmıştım. Dönem sonuna gelirken, dönem boyunca yaptıklarım ve öğrencilerden gelen dönütler ve gözlemlerim sonucunda ulaştığım şeyleri toplamaya çalışacağım. Dönem başında öğrencilerin görüşlerini alarak Beyaz Pano ÖYS'yi kullanmaya karar vermiştik. Öğrencilerin daha çok şekilsel olarak karar verdiklerini gördüm. Bunun için gelecek yıllarda, içerik anlamında Türkçe öğretimi dersini etkili şekilde sürdüreceğim birkaç programı kendim belirlemeyi, aynı etkiye sahip programlar var ise ancak o aşamada öğrencilerin görüşlerine başvurmanın gerektiğini düşünüyorum. Beyaz Pano, kötü bir ÖYS değil ama ders öncesi doküman paylaşımını daha etkili yapabileceğim ÖYS'ler hızla artıyor, onlar tercih edilebilir. Dönem öncesinde yaptığım ön paylaşımlar hem bana hem öğrencilere ÖYS'yi test etme imkânı verdi. Bunu önemli görüyorum. Paylaşımları ders işlenen günün gecesine kadar paylaşmak yeterli ve etkili oldu. Yedek bir paylaşım platformu üyeliğinin olmasının, karşılaşılacak olumsuz bir durumun önlenmesi için önemli olduğunu, yaşadığım olay ile öğrendim." (AG, 10 Mayıs)

Veriler analiz edildiğinde, Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile etkili şekilde işlenmesi için ders öncesinde yapılacaklardan biri de *hatırlatma yapma* olarak belirlenmiştir. Araştırmacı günlüklerinin analizi sonucunda elde edilen bulguların öğrenci günlüklerindeki ifadelerle

desteklendiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretim elemanın ilk haftalardan itibaren dersten bir gün önce sınıf Whatsapp grubundan hatırlatma yaptığı ve ilerleyen haftalarda bu hatırlatmaların öğrenciler tarafından da istendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin bu hatırlatmalar sayesinde derse hazırlanarak gelmeyi unutmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca ilk hafta öğretim elemanı tarafından ders videolarının nasıl seyredilmesi gerektiğinin hatırlatıldığı, bu durumun öğrencilerin ilerleyen haftalarda işlerini kolaylaştırdığı ve bu yol gösterme ve hatırlatmalardan memnun olduklarını öğrenci günlüklerinde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı günlüklerinde ve öğrenci günlüklerinde ders öncesinde hatırlatma yapma ile ilgili tespit edilen bulgular şu şekildedir:

> *"Literatürde gördüğüm bir şey de öğrencilerin derse hazırlanarak gelmeyi unuttuklarıydı. Bu duruma engel olmak için Whatsapp grubunu kullanmayı ve dersten bir gün önce bir hatırlatma yapmanın yeterli olacağını düşünüyorum (...)Bunun yanında bugün 5 dakika kadar, ders videolarını nasıl izleyebileceklerini ve dokümanlara nasıl çalışacaklarının üzerinde bazı hatırlatmalar yaptım. Onların da biraz daha rahatladıklarını gördüm. Çünkü not alarak ve videoları etkili kullandıkları zaman yarım saati geçmeyecek bir çalışmanın yeterli olabileceğini düşünüyorum."* (AG, 23 Şubat).

> *"Öğrenci günlüklerini analiz ederken, Gülşen'in unutkanlıktan bahsettiğini gördüm. Aslında burada Whatsapp grubunun ve oradan yaptığım hatırlatmanın önemini de anlamış oldum. Dönemin başından beri gerekli şeyleri gruptan yazarak onları bilgilendiriyorum. Derse bir gün kala da bir hatırlatmaya çalışıyorum. Henüz belirgin şekilde görmedim ama ön hazırlık yapmadan gelme durumunun olmaması için, bu tür bir hatırlamaya devam etmeyi düşünüyorum."* (AG, 8 Mart)

Araştırmacının bahsettiği ve Gülşen ismiyle kodlanmış öğrencinin günlüğünde yer alan ifade şu şekildedir:

> *"Bu dönem çok yoğunuz ve dün yaptığınız hatırlatma benim için çok önemli. Lütfen devam edin hocam. Çünkü diğer uygulama dersleri de yoğun geçiyor ve unutuyorum."* (Gülşen, ÖG, 1 Mart)

Yine başka öğrenci günlüklerinde de öğrencilerin, ilk hafta ders hocası tarafından yapılmış olan hatırlatmalara değindiği ve memnuniyetlerini dile getirdikleri görülmektedir.

Bu hatırlatmaların ise derse hazırlanırken dikkat etmeleri gerekenler olduğu ve özellikle ders videosunu izlerken not almaları ve videoyu durdurup, gerektiğinde geri alarak tekrar izlemeleri olduğu görülmektedir. Öğrenci günlüklerinden alınan bazı ifadeler şu şekildedir:

> *"Çok basitti belki ama ilk haftalarda yaptığınız hatırlatmalar sayesinde en fazla 30-40 dakikada Türkçe dersine hazırlanıyorum."* (Zeynep, ÖG, 22 Mart)

> *"İlk haftaydı sanırım, videoyu nasıl izlememiz gerektiğini anlatmıştınız. Belki bildiğimizi düşündüğümüz bir şeydi ama yaptığınız hatırlatma bence önemliydi. Gelecek dersleri daha kolay şekilde izlememe yardımcı oldu. Özellikle not alarak ve geri alıp tekrar izleme olayı beni rahatlattı."* (Ayla, ÖG, 19 Nisan)

Dönem ortasına yaklaşılırken, ders hocası tarafından ilk kez dersten bir gün önce hatırlatma yapılmadığı, araştırmacı tarafından, günlüğünde belirtilmiştir. Bu durumun sonucunda, başka bir dersten daha ödevleri olan bir grup öğrencinin, yeteri kadar çalışamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmacının, hatırlatmanın önemini anladığını belirttiği ifadeler ve durumdan etkilendiğini söyleyen bir öğrencinin, günlüğünde ortaya koyduğu ifadeler şu şekildedir:

> *"Dönem başından beri yapmaya çalıştığım hatırlatmayı, bu hafta yapmayı unuttum. Kudret ve Gamze gece geç saatte hatırladıklarını ve geç saatte dokümanları okuyup, videoyu izlediklerini söylediler. Esra ise sabah ders öncesinde videoyu izleyebilmiş. Sanırım grup olarak başka bir dersten daha ödevleri olduğu için unutmuşlar. Whatsapp'tan hatırlatma yapmayı bırakmamamı rica ettiler. Hatırlatmanın önemli olduğunu bir kez daha görmüş oldum."* (AG, 5 Nisan)

> *"Dün gece çok geç saatlerde de olsa videoyu seyrettim ve not almaya çalıştım hocam. Tabii ki Türkçe dersi de bizim için önemli ama ödev teslimim vardı unutmuşum. Geçen haftalardaki gibi hatırlatmaya devam etseniz çok iyi olur."* (Gamze, ÖG, 5 Nisan)

Dönem ilerlerken, öğretim elemanı da bu hatırlatmayı bir rutin haline getirmiş ve genellikle dersten bir gün önce ufak bir mesaj ile çalışılmadan gelmenin önüne geçmeye çalışmaya devam etmiştir.

*"Bu haftaya kadar geçen süreçte, dokümanların hazırlanması ve paylaşımları kadar önemli olan bir şeyin de öğrencilere hatırlatma yapma olduğunu gördüm. Baştan beri Whatsapp üzerinden, dersten bir ya da iki gün önce kısa bir paylaşım yaparak bunu denedim. Dönüşler güzel oldu. Çünkü gerek öğrenci günlüklerinde gerekse sohbetlerimizde, kendilerinin çok yoğun olduğunu ve bazı şeyleri unuttuklarını ifade ettiklerine şahit olmuştum. Fazla abartmadan ve bir rutin şeklinde buna devam ediyorum."(*AG, 26 Nisan)

Dönemin sonunda öğretim elemanı tarafından yazılan araştırmacı günlüğünde, dönem boyunca edindiği tecrübeyle birlikte, ders öncesi hatırlatmanın önemine değindiği görülmektedir. Ayrıca bu hatırlatmayı sistematik hale getirmek için, ana grup anlatımı yapan son iki gruba hatırlatma görevini verdiğini belirtmektedir. Araştırmacının, böyle bir görev paylaşımının ders hocasını da rahatlatacağını ve gelecek uygulamalarda düşünülebileceğini dile getirdiği görülmektedir.

"Gördüğüm başka bir şey de, daha önce de yazdığım, öğrencilere hatırlatma yapmanın önemi. Üniversite seviyesinde de olsalar bu hatırlatmalar sayesinde hazırlıklı gelinmeme durumunun önüne geçtik. Her hafta en az 2-3 öğrenciden, "Hatırlatmasaydınız unutmuştum hocam." şeklinde dönüşler aldığım için, önemsiyorum. Bunu sistematik hale getirerek, anlatıcı grubun dersten bir gün önce bu hatırlatmayı yapmasını son iki grupta test ettik. Böyle bir uygulamanın, ders hocasını da rahatlatacağı için daha etkili olacağını düşünüyorum." (AG, 10 Mayıs)

Ders saatlerinde etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi dersi geçirebilmek için ders öncesinde öğretmen adaylarından beklenen tek şey olan *ders öncesi dokümanlara hazırlanarak gelmeleri* ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırmacı günlüğü, odak grup görüşmeleri ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ders saatlerinin etkili şekilde devam edebilmesi için öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri gerektiği ve öğretim elemanının bunu nasıl sağladığı ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgularda, araştırmacının Türkçe öğretimi dersi bağlamında teorik bilgi ve uygulamanın öneminden bahsederek öğrencileri ile bu durumu paylaştığı ve onları derse karşı motive etmeye çalıştığı görülmektedir. Öğrencilerin ise ilk haftalarda, derse hazırlanarak gelecekleri

sisteme karşı bazı şüphelerinin olduğunu ancak ilk ders sonrasında memnun olduklarını belirttikleri görülmüştür.

> *"…öğrencilerin yapacağı tek şey ise, derse hazırlanarak gelmek. Bunun için tüm hazırlıklarım tamam. Bugünkü derste, yükseköğretimde oldukları, geleceğin öğretmenleri olacakları ve ders öncesi öğrenecekleri teorik bilgilerin dersteki uygulamalarla pekiştirilmesinin önemi üzerine bir konuşma yaptık. Kendileri de derse hazırlanarak gelmelerinin faydaları üzerine güzel şeyler söylediler. Umarım dönem başındaki bu güzel hava devam eder, derse hazırlanarak gelirler ve verimli dersler işleriz."* (AG, 23 Şubat).

> *"Modelden anladığım, derse bizim hazır gelmemiz bekleniyor. Derste de uygulama yapacağız. Açıkçası, derse hazır gelmek, alışık olmadığım bir sistem umarım uyum sağlayabiliriz."* (Nur, ÖG, 1 Mart)

> *"Bu ders ile ilgili şüphelerim vardı. İlk hafta için hazırlanarak geldim ve benim adıma oldukça olumlu geçti. Bazı endişelerim olsa da, farklı bir sistem. Alışınca güzel olacak gibi geliyor."* (Asya, ÖG, 1 Mart)

> *"İlk kez dersi videodan izledim ve derse bu şekilde gelmek farklı bir durumdu. Konuşacağımız konuyu öğrenerek gelmek, alışık olmadığım ve güzel bir deneyim olacak."* (Fatma, ÖG, 1 Mart)

> *"Türkçe öğretimi dersimizin açıkçası bu kadar zevkli ve sıkılmadan geçeceğini tahmin etmemiştim. Dersimizde Türkçe dersinin öğrenim ve öğrenme sürecinden bahsettik. Diğer derslerimizden daha çok farklıydı. Evde çalışarak geldik derse.* (Bilge, ÖG, 1 Mart)

> *"(…)ancak sunumları dinleyip notlar çıkardığım zaman gerçekten aklımda kaldığını fark ettim. Hazır gelince de ders çok daha zevkli geçti."* (Nurcan, ÖG, 8 Mart)

> *"Paylaşılan videoları izlediğimde sınıfta hocayı dinlediğim kadar verim alamayacağımı düşünmüştüm. Çünkü öğrenci ve öğretmen arasında göz teması benim dersi anlamamdaki şartlardandır. Şükür ki korktuğum başıma gelmedi,*

ikinci videoda dersi anlamaya başladım (...) Derse hazır gelmenin rahatlığını yaşamak çok güzeldi." (Hatice, ÖG, 8 Mart)

Öğrencilerin modele alışmasıyla birlikte, sistemin oturmaya başladığı ve öğrencilerin derslere hazırlanarak geldiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin yoğunluklarından dolayı derse hazır gelmeme durumu olmaması için öğretim elemanının öğrencilerin de görüşünü alarak değişiklikler yaptığı ve öğrencilerin bu iletişimden memnun olduğu görülmektedir.

"Şimdiye kadarki süreçte derse hazırlanmadan gelen olmadı. Genel olarak derse ve modele alışıldı. Bu sene öğretim dersleri olduğu için yoğunlar. Bazen yorgun olduklarını görüyorum. Bu durum motivasyonlarını kaybetmelerine neden olabiliyor. Derse hazır gelmeleri önemli olduğu için onların da görüşünü alarak yenilikler yapıyorum. Etkili olduğunu, günlüklerdeki ve sohbetlerimizdeki ifadelerinde görüyorum." (AG, 12 Nisan)

"(...)ancak Mustafa hocayla sürekli iletişim halinde olarak bunu atlattım. İletişime açık olması beni bu derse bağlıyor." (Duru, ÖG, 15 Mart)

Öğretim elemanının, baharın gelmesiyle birlikte öğrencilerde yaşanan motivasyon kaybının önüne geçmek ve ders öncesi hazırlıklarını aksatmamaları için ders içerisinde değişiklikler yapmaya karar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin de, öğretim elemanının kendilerini anlamasından ve yaptığı değişiklerden dolayı memnuniyetlerini dile getirdiği görülmektedir.

"Baharın gelmesiyle birlikte bazı öğrencilerin derse hazırlanarak gelme anlamında motivasyonunun düştüğünü gözlemliyorum. Bugün odak grup görüşmesinde bu konuyu da konuştuk. Havaların güzelleşmesinin etkisinin olduğu en öne çıkan sebep. Whatsapp grubundan, derse hazır gelmelerini, ders içerisindeki aktivitelerde değişiklikler yapacağı ile ilgili yazıştık. Çok mutlu oldular. Onları dinlediğimi bilmelerini istediğim ve açık olmanın doğru strateji olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin halen çalışarak gelmelerini sürdürmelerini bu şekilde sağladığımı söyleyebilirim." (AG, 26 Nisan)

"Hocam aslında diğer derslerde de oluyor bu. Havalar güzelleşti. Yani insan derse çalışmak istemiyor. Bu durum .... (ders isimlerini söylüyor) derslerinde çok sorun olmuyor ama Türkçe öğretiminde videoya çalışmadan gelirsem

kendini kötü hissediyorum (…) *Gruptan yazdığınız şeyleri yapacak olmanız da beni mutlu etti mesele. En azından bizi dinlediğinizi, anladığınızı görmek yani."* (Esra, OGG, 26 Nisan)

"Esra'ya katılıyorum Hocam. Biraz açık olacak ama iletişime bu kadar açık olmasaydınız da ben her ders hazırlanarak gelmezdim (gülüyor). Siz böyle olunca ben de severek hazırlanıyorum derse." (Büşra, OGG, 26 Nisan)

Öğretim elemanının dönem sonu değerlendirmesini yaptığı günlüğünde, ilk haftalardaki heyecan ile derse hazır gelme durumunun ilerleyen haftalarda, bazı öğrencilerde aksadığını gördüğünü dile getirmektedir. Dersin dönem sonuna kadar etkili bir şekilde devam edilebilmesi için bazı motive edicilere ihtiyaç duyduğuna değinen araştırmacının, süreci açık şekilde anlatmasının, öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak ders içerisinde değişiklikler yapmasının ve etkili iletişim kurmasının bu durumda etkili olduğunu dile getirdiği görülmektedir.

"Bu modelde öğrencilerin ders öncesinde yapacakları tek şey dokümanlara hazırlanarak gelmekti. Uygulamada da bunu gördüm. Ancak dikkatimi çeken bir şey, öğrencilerin her hafta bu hazırlığı yapmaları için bazı motive edicilere ihtiyacı olduğu oldu. Çünkü ilk haftalar heyecan olsa da bir süre sonra bazılarının motivasyonlarını kaybetmeye başladıklarını gördüm. Ancak Türkçe dersinin mantığını anlayabilmeleri için teorik bilgi ile uygulamayı birleştirmeleri gerekiyordu ve ders öncesi hazırlık yapmaları çok önemliydi. Son haftalara geldiğimiz bu günlerde, her fırsatta iletişimi sürdürerek, empati kurarak ve dönütlerini dikkate alarak özellikle ders içerisinde yaptığım değişikliklerle, derse hazırlıklı gelmelerini sağladığımı, bu şekilde etkili derslerin olabileceğini düşünüyorum." (AG, 10 Mayıs)

Türkçe öğretimi dersinin TYSM ile etkili şekilde işlenmesi için *ders sürecinde yapılacaklar* ile ilgili bulgular da ders sorumlusunun ve öğretmen adayının yapacakları şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bulguların analizi sonucunda, TYSM ile etkili bir Türkçe öğretimi dersi için *öğretim elemanının* ilk haftalar aktif olarak Türkçe öğretimi dersi öğrenme-öğretme süreçlerini öğretmen adaylarına uygulamalı olarak gösterdiği tespit edilmiştir.

"İlk haftalar benim daha aktif olduğum ve yapılandırmacı yaklaşımda Türkçe öğretimi ve öğrenme-öğretme süreçlerini aktaracağım dersler olacak. Kalan haftalarda ise tamamen öğrencilerin aktif olduğu ve benim onlara yol gösterici olacağım kısma geçeceğiz. Türkçe dersinin nasıl işleneceğini öğrenmeleri, gelecek haftalarda onların aktif olacağı uygulamaların temelini oluşturacağı için ilk haftaları önemsiyorum." (AG, 23 Şubat)

4.haftadan itibaren ise tam olarak öğretmen adaylarının aktif olduğu, öğretim elemanın ise rehber konumda, yapılan çalışmaları takip ettiği ve gerekli yönlendirmeleri yaptığı görülmüştür. Öğretim elemanının bu süreçteki ifadelerinden, derste rehber konumda olmanın ve öğrencilere yardımcı olmanın, daha yorucu olduğu ancak derslerin aktif şekilde ilerlemesinin kendisini mutlu ettiğini belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanı, TYSM ile etkili bir Türkçe öğretimi dersinin ders sürecinde, öğretim elemanının ilk 3 hafta dersin içeriğini uygulamalı bir şekilde göstermesinin ardından 4.haftadan itibaren öğrencilerin tamamen uygulamalarla öğretime devam etmesi şeklinde bir yöntem izlenmesinin olumlu sonuçlarını gördüğünü belirttiği görülmüştür. Öğretim elemanının ders sürecinde yaptıkları ile ilgili bulgular şu şekildedir:

"Bu hafta ilk grup çalışmalarına başladık. Belki ilk kez tam anlamıyla, sınıfta dolaşan, öğrencilerin kendi aralarında çalışmalar yaparken onları izleyen ve aralarına katılarak, onları dinleyen ve bazen söz alarak katkıda bulunan bir rolde olduğumu hissettim (...) Bu haftadan itibaren hem küçük grup çalışmaları hem de ana grup anlatımları ile tamamen aktif öğrenme sürecine geçiyoruz. Süreç güzel ilerliyor." (AG, 15 Mart)

"Geçtiğimiz hafta başlayan grup çalışmaları güzel gidiyor. Daha önceden öğrencileri gruplara ayırmıştım. Şimdi bu gruplar, ilk haftalarda gösterdiğim şekilde, ilkokul düzeyinde gerçekleşecek bir Türkçe dersini nasıl planlamaları gerektiği üzerinde çalışıyorlar. Ben ise gruplara katılarak bazen dinliyor bazen yorumlarımla katkıda bulunuyorum." (AG, 22 Mart)

"Özellikle dersin ilk bölümünde yaptığımız küçük grup çalışmasında, grupları dinlemek, sorular sorarak katılmak vs. gerçekten çok verimli oluyor. Benim

açımdan, klasik ders işlemeden daha yorucu olsa da, öğrencilerin bir şeyler öğrendiklerini görmenin verdiği mutluluk bunun önüne geçiyor (AG, 5 Nisan)

Dönem sonuna gelindiğinde, öğretim elemanının yaptığı analizde, TYSM ile etkili bir Türkçe öğretimi dersi için, ders sürecinin nasıl planlanması gerektiğini özetlediği görülmektedir. Özellikle ilk 3 haftanın önemine vurgu yapan araştırmacı, bu haftalarda, öğretim elemanının Türkçe dersi programı ve öğrenme-öğretme sürecini öğretmen adaylarına uygulamalı şekilde göstermesi gerektiğini belirtmektedir. 4.haftadan itibaren başlayacak olan grup çalışmalarının temelini oluşturacak olan bu ilk uygulamaların önemine değinen araştırmacı, daha sonraki haftalardaki rehberliğin de yanlış öğrenmelerin önüne geçmesi ve sağlıklı bilgiler elde edilmesi için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

"Bu modelin, hem öğrenci hem de ders sorumlusu için örnek yanlarından birinin, öğretmenin sınıfta salt bilgi vermekten ziyade, rehber konumda olması olduğunu düşünüyorum (…) *Bu modelin kullanıldığı etkili bir Türkçe öğretimi dersinde, ilk üç hafta öğretim elemanının daha aktif olduğu ancak, öğrencilerin de aktif şekilde derse katıldığı şekilde işlenmesi gerekiyor. Bu ilk haftalarda Türkçe öğretimi programı ve öğrenme-öğretme sürecinin nasıl işlediğinin öğrencilere iyi şekilde anlatılması ve uygulatılmasının gelecek haftalar için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin burada uygulayarak öğrendikleri bilgiler, dördüncü haftadan itibaren derste yapacakları uygulamaların temelini oluşturacak. Sonraki haftalarda da sınıfta dolaşarak rehberlik etmenin, yanlış öğrenmelerin önüne geçtiğini ve öğrenciler açısından çok verimli olduğunu gözlemledim."* (AG, 10 Mayıs)

Ders sürecinde *öğretmen adaylarının yapacakları* ile ilgili olarak ise, derse girildiğinde yapılan kısa sınavlar ile hazırlıklarının değerlendirilmesi, ders içerisinde yapılan etkinliklerde aktif rol alması ve ana grup çalışmalarına etkin katılım sağlaması şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Ders sürecinde yapılan ilk uygulama olan kısa sınavın etkili bir Türkçe öğretimi dersi için gerekliliği ve uygulanma süreci ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır. Bulgularda kısa sınavların öğrencilerin hazır olmalarını sağlamak için etkili bir yöntem olduğu, ezber bilgiler sormak yerine yorum sorularına yer vermenin daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca sınavların uygulanması kısmında esnek davranılarak ve değişiklikler yapılarak, farklı tarzlarda kullanmanın daha etkili olacağı belirtilmiştir. Şekilsel olarak ise sorulara uygun boşluk bırakılmasının, öğrenciler tarafından talep edildiği görülmüştür. Ders öncesi yapılan hazırlıkların değerlendirildiği kısa sınavların gelişim süreci araştırmacı günlüklerindeki veriler ve öğrenci günlüklerindeki ifadeler ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanın 2.haftadan itibaren uygulamaya başladığı sistemde amacın not vermekten ziyade derse hazır gelinmesini sağlamak olduğunun belirtildiği ve bu amaçla 1 yorum 1 bilgi sorusu sormayı planladığı görülmektedir.

> *"İlk hafta olduğu için quiz (kısa sınav) yapmadım. Gelecek haftadan itibaren her hafta derse girişte iki soruluk bir sınav yaparak öğrencilerin dokümanlara hazırlanıp hazırlanmadığını ölçeceğim. Bu sınavlarda not vermek değil, öğrencilerin derse hazır gelmesini sağlamak esas olacak. Bir yorum bir bilgi sorusu sormayı düşünüyorum. Öğrencilerden gelecek dönütlere göre, tüm süreçte olduğu gibi burada da değişiklikler yapabilirim."* (AG, 23 Şubat).

2.haftaya gelindiğinde ilk uygulamanın yapıldığı görülmektedir. Hafta boyunca öğrencilerin heyecanlı olduğunu belirten araştırmacı, bu heyecanı ve kafalarındaki soru işaretlerini gidermek için elinden geleni yaptığını belirtmektedir. Derse girişte herkesin notlarına çalıştığı ancak soruları görünce rahatladığı görülmektedir. 2.hafta araştırmacı günlüğünde kısa sınav ile ilgili ifadeler şu şekildedir:

> *"(...) çünkü öğrenciler ders videolarını bu hafta ilk kez seyrederek geleceklerdi ve ilk kez quiz (kısa sınav) yapacaktık. Bundan dolayı öğrenciler de oldukça heyecanlılardı. Hafta boyunca gerek Whatsapp grubumuzdan gerekse okul içerisindeki görüşmelerimizde bu konularla ilgili sorulara maruz kalmıştım. İlk haftaların böyle olacağını bildiğim için elimden geldiğince hızlı ve doyurucu cevaplar vererek onları rahatlatmaya çalıştım. Derse girince ilk olarak nerdeyse herkesin elindeki notlar ile tekrar yaptığını gördüm. Bu beni mutlu etmişti çünkü bu durum dersi ciddiye aldıklarını gösteriyordu. Onlara, yapacağımız bu quizlerdeki (kısa sınav) amacın onları zorlamak değil, videoları seyredip seyretmediklerini, paylaştığım dokümanlara çalışıp çalışmadıklarını kontrol amaçlı olduğunu söylemiş olmama rağmen, sanki final sınavına girecek gibi heyecanlı şekilde notlarını okuyorlardı. 2 sorudan oluşan soru kâğıdını*

dağıttıktan sonra ise gözlerine baktığımda rahatladıklarını ve bir kaç haftadır anlatmak istediğim şeyi anladıklarını görmek beni de rahatlattı. Bir anda bir sessizlik oluştu ve herkes soruları cevaplamaya başladı." (AG, 1 Mart)

Araştırmanın tüm sürecinde olduğu gibi kısa sınavlar da öğretim elemanının gözlemleri, analizleri ve öğrencilerin dönütleri ile haftalar ilerledikçe şekillendirilmeye devam edilmiştir. Bu anlamda şekilsel değişimlerin de önemli olduğuna inanan araştırmacının, bu anlamda da değişiklikler yaptığı görülmektedir.

"Diğer bir değişiklik ise, sınav kâğıdındaki soruları, yarım A4 kâğıdına, arasında bir miktar boşluk bırakarak yazıyordum. Sevgi'nin öğrenci günlüğünde yazdığı "cevaplamamız için bırakılan boşluklar yetersizdi." cümlesi ve derste de bazı öğrencilerin bunu dile getirmesi üzerine bu haftadan itibaren, sayfanın üst kısmına soruları yazarak, öğrencilerin istedikleri soruyu sayfanın önünü ve arkasını kullanarak yapmalarının daha iyi olacağı kanaatine vardım ve o şekilde düzenledim. En iyiye ulaşmak için, şekilsel düzenlemelerin de önemli olduğunu düşünüyorum. Gelecek haftalarda bu yöndeki dönütleri de takip edeceğim." (AG, 8 Mart)

"Bu arada geçen hafta sayfa düzeninde yaptığım değişiklik öğrenciler tarafından fark edildi ve memnuniyetle karşılandı." (AG, 15 Mart)

Araştırmacının haftalık analizleri sonucunda, şekilsel değişimlerin yanında diğer değişimleri yapmaya da devam ettiği görülmektedir. Kısa sınavlarda, ilk haftalarda bir yorum bir bilgi sorusu sorulmaktayken, yapılan gözlem ve analizlerin sonucunda, iki sorunun da yoruma dayalı olmasına karar verildiği tespit edilmiştir. Bunun sebebinin, araştırmacının, öğrencilerin ezber bilgiye yöneldiğini tespit etmesi olduğu görülmektedir. Öğrenci günlüklerindeki ifadelerden anlaşıldığı üzere, bu değişim öğrenciler tarafından olumlu şekilde karşılanmıştır.

"*Ders öncesi çalışma materyallerinin verilmesi kadar önemli olan, öğrencilerin hazırlanarak gelmesi ve bunun şimdiye kadar güzel gittiğini görüyorum. Bunu görebilmemi sağlayan şey de tabii ki ilk olarak "kısa sınavlar". İlk iki sınavda, bir soru yorum bir soru da bilgiye yönelikti ve bu durumun öğrencileri konuya çalışmaktan ziyade ezberlemeye zorladığını gördüm. Hem kendi dönütlerinden*

hem de gözlemlerim sonucunda bunu değiştirmeye ve iki soruyu da çalıştıkları şeyleri yorumlayarak cevap verecekleri şekilde sormaya karar verdim. Bu hafta ilk kez uyguladığım bu sistemin analizini yaptığımda, kesinlikle daha verimli olduğunu gördüm. Gelecek haftalarda da takibe devam edeceğim." (AG, 15 Mart)

"(...) yorum sormanız da iyi oldu bence. Diğer türlü ezberlemeye çalışıyordum. Hem zorlanıyordum hem de çok verimli olmuyordu bence." (ÖG, Ayşe, 15 Mart)

"Sınavdaki sorulardaki değişiklik dikkatimi çekti. Geçen haftalarda daha zorlanmıştım. Bu hafta yorum sormuşsunuz. Videoda izlediğim şeyleri yorumlayıp cevapladım. Bence böyle daha iyi olmuş." (ÖG, Cenk, 15 Mart)

"Kısa sınavlarda, bilgiden ziyade yorum sorularını sormaya başladıktan sonra cevapları analiz ettiğimde, öğrencilerin daha rahat ve üretken cevaplar verdiklerini görüyorum. Cevaplarda videolara atıflar da yaparak, izlediklerini belirtmeye çalıştıklarını da anlıyorum ve bu beni memnun ediyor. Dönütlerinde memnuniyetlerini, cevaplarında da izlediklerini gördüğüm için bu şekilde devam edebilirim." (AG, 12 Nisan)

İlerleyen haftalarda öğrencilerde meydana gelebilecek motivasyon kayıplarını engellemek için yapılan bir diğer değişimin de soruların, yazılı olmadan, sınıfça tartışıldığı şekilde cevaplandığı bir uygulama yapılmasının olduğu görülmektedir. Araştırmacının gözlemleri sonucunda, değişim yapmanın öğrencilerin derse karşı bakışlarını olumlu şekilde etkilediği ifade edilmiştir.

"Dönemin sonu yaklaşıyor ve bahar iyice kendini gösteriyor. Öğrencileri motive etmek için, bazı haftalarda küçük grup çalışmalarında yaptığımız gibi, sınıfça bir etkinlik yaparak, kısa sınav sorularını, sözlü olarak cevapladık bugün. Bu şekilde de verimli olabileceğini ve bazen değişiklik yapmak gerektiğini görmüş oldum. Bu şekilde yapmanın hem modelin esnek yapısına uygun olduğunu hem de öğrencilerin Türkçe öğretimi dersine karşı bakışını olumlu şekilde etkilediğini gözlemliyorum. (AG, 10 Mayıs)

Araştırmacının dönem sonunda yaptığı değerlendirmede, önceki haftalarda yaptıkları değişimlere ek olarak, gelecek uygulamalar için önerilerde bulunduğu ve öğrencilerin ön hazırlıklarını farklı şekillerde değerlendirmeyi düşündüğü de görülmektedir.

> *"Gözlemlerim ve araştırmalarım sonucunda, gelecek senelerde sadece derse girişte yazılı bir sınav yapmaktan ziyade, bazen çevrimiçi olarak paylaştığım videolar üzerinden (edpuzzle'daki gibi) bazen sınıf içerisinde Kahoot gibi uygulamalar ile bazen ise bu şekilde sınıfça tartışma şeklinde bir değerlendirme yapmayı düşünüyorum. Böylece öğrencileri sıkmadan ve eğlenceli şekillerde ön hazırlıklarını kontrol edebileceğimi düşünüyorum."* (AG, 10 Mayıs)

Öğretmen adayları, derse girişte yapılan kısa sınavın ardından gruplara ayrılmakta ve Türkçe dersinin öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamalı olarak öğrendikleri küçük grup çalışmalarına geçmektedirler. Öğretmen adaylarının bu grup çalışmalarına aktif katılımları çok önemli görülmektedir. Öğretim elemanının ilk dersin ardından günlüğüne yazdığı ifadelerde, kendisinin bu durumun farkında olduğu ve öğrencilerde de bu potansiyeli gördüğünü belirttiği görülmektedir.

> *"Burada en önemli şey öğrencileri aktif öğrenmenin içine sokabilmek olacak (...) Türkçe öğretimi dersini bu model ile işlemeyi düşünüyorsam, öğrencileri harekete geçirmem gerektiğini biliyorum. Bu günkü konuşmalarımızın ardından, bu potansiyeli öğrencilerde gördüğümü söyleyebilirim. Gelecek haftaların daha iyi olacağını düşünüyorum."* (AG, 23 Şubat)

Araştırmacının günlüklerdeki ifadelerinde, öğrencilerin gelecek haftalarda yapılacak olan grup çalışmalarına aktif şekilde katılabilmeleri için, neyi, nasıl yapması gerektiğini bilmesinin öneminden bahsettiği görülmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için öğretim elemanının gerekli materyalleri hazırlayarak tüm öğrencilerine dağıttığı ve onların da katıldığı örnek bir ders işlediği görülmektedir.

> *"Öğrencilere dağıttığım dosyanın içerisinde 2. sınıf Türkçe Kitabından "Kartopu" adlı metnin, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında nasıl göründüğünü anlayacakları şekilde sayfalar vardı. Böylece derste materyal sıkıntısı yaşamadan öğrencilerin daha iyi anlaması gerçekleşti. Gelecek haftadan itibaren öğrenciler grup çalışmalarına başlayacaklar.*

Onların gelecek haftadan itibaren aktif öğrenme sürecine dâhil olabilmeleri için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini bilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Onun için şimdiye kadar, Türkçe öğretimi dersinin ne olduğu ve dersin nasıl işlenmesi gerektiğini, onları da derse katarak, ilkokulda ders anlatır gibi gösterdim. Yaptığım bu sistemin verimli olup olmayacağını gelecek haftalarda göreceğim." (AG, 8 Mart)

Dersin ardından yazılan öğrenci günlüklerinde, bu örnek dersin etkili olduğu ve öğrencilerin, öğretim elemanının tüm öğrenciler için ayrı ayrı hazırlayarak paylaştığı dokümanlar ve örnek dersten memnuniyetlerini dile getirdikleri görülmektedir.

"Bu hafta dersimiz öğretme (öğrenme) öğretme bölümünü uygulamalı olarak işlememizle başladı. "Kartopu" metni üzerinden bir dersin nasıl öğretildiğini, öğrenme aşamalarının nasıl işleneceği ile ilgili bilgiler edindik… Teşekkür etmek istediğim bir konu var ki o da derse olan ilginiz. Özellikle sınıfa getirdiğiniz ve herkese özel olarak hazırladığınız ders materyalleriydi. Böylece derse gireceğimizde göreceğimiz materyallerin hepsi ile nasıl ders işleneceğini görmüş olduk. Şimdi uygulama yapmaya daha çok hazırız." (Bilge, ÖG, 8 Mart)

"Örnek ders işleyişi yapmanız bence faydalı oldu. Uygulama yapmak daha iyi anlamımızı sağladı bence." (Betül, ÖG, 8 Mart)

"Bugün farklı bir uygulama vardı. Şimdiye kadar teorisini gördüğümüz öğrenme-öğretme aşamalarının, bugün uygulamasını yaptık. Gerçekten güzeldi ve öğreticiydi." (Raziye, ÖG, 8 Mart)

"Türkçe dersinin aşamaları nasıl işlenir onu gördük. Hocamızın materyalleri dağıtıp onun üzerinden gitmesi konunun pekişmesine yardımcı oldu… Konuyu da bildiğimiz için eğlenceli bir ders oldu… Atandığımız zaman Türkçe dersinde nasıl bir ders işleyeceğimiz hakkında bir fikir sahibi olduk." (Gülşen, ÖG, 8 Mart)

"Bir öğretim dersi olarak anladığımı, öğrendiğimi hissediyorum. İlkokulda Türkçe dersine girdiğimde dersi nasıl işlerim, kafamda taslaklar oluşuyor. Aktif olmak beni yeterli hissettiriyor." (Hatice, ÖG, 8 Mart)

"Ders işlenişini gerçekten çok beğendim. Çok etkili ve akılda kalıcı, bizim için çok faydalı bir ders oldu. Katılımlı dersler olması çok faydalı. Derste bir metnin nasıl işleneceği uygulandı. Bu dersin bana çok şey katacağını düşünüyorum. O yüzden mutluyum." (Esin, ÖG, 8 Mart)

4.haftadan itibaren küçük grup çalışmalarına tam olarak geçilmiştir. Bulgularda, ilk 3 hafta yapılan örnek uygulamaların etkisinin görüldüğü ve öğrencilerin bazı noktalarda takılsalar da genel itibariyle uygulamalara katıldığı ve memnun olduğu belirtilmektedir.

"Bu haftaki bir yenilik de kısa sınav sonrasında öğrencilerin gruplara ayrılarak yaptığı çalışmalara başlamamız oldu. Grup olarak aktif öğrenme yaptıkları, takıldıkları noktada beraber çözüm bulduğumuz bir bölüm oldu. Grup çalışmasındaki ilk hafta olmasından dolayı, bazı noktalarda ortak soruların olduğunu gördüğümde de herkesten 1 dakika müsaade isteyerek tüm sınıfa ufak açıklamalar da yaptım. İlk 3 hafta aktif şekilde katıldıkları derslerde gördüklerini uygulamaya çalıştıklarını görmek beni çok mutlu etti. Bu şekilde Türkçe öğretimi dersini yaparak-yaşayarak, içselleştirdiklerini ve uygulama odaklı olan bu modelin bana olumlu katkısının olduğunu düşünüyorum." (AG, 15 Mart)

"*Bugünde ders yine oldukça akıcıydı. Dersin bu şekilde katılımlı ve etkili geçtiğini düşünüyorum. Bazı öğretim derslerinde sadece sunum yapıyoruz ama bir şey öğrenmiyoruz bence. Türkçe öğretimi dersi bu derslerden değil."* (Arzu, ÖG, 15 Mart)

Dönemin ilerleyen haftalarında dersin tüm aşamalarında bazı değişiklikler yapılarak, öğrencilerin dersten sıkılmamasına ve aktif katılımlarının sürdürülmesine çalışıldığı görülmektedir. Bazı haftalar, ilk ders yapılan grup çalışmalarında da bu değişikliklere gidildiği ve küçük grup çalışması yerine, sınıfça katılımın olduğu ve farklı fikirlerin yüksek sesle dillendirildiği bir çalışmalar yapılmıştır. Bu şekildeki değişimlerin, öğrencilerde yeniden toparlanmayı ve aktif katılımlı dersler işlenmesini sağladığı görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler tarafından, burada üretilen farklı fikirlerin, daha sonraki çalışmalarda kendileri açısından yararlı olabileceğinin belirtildiği de görülmektedir.

"Öğrenciler, günlüklerinde ve sohbetlerimizde, bazen sıkıldıklarını ve bazı değişiklikler yapılmasının onlara iyi gelebileceğini öneriyorlardı. Ben de bu hafta bir değişikliğe giderek küçük grup çalışmasını sınıfça yapmaya karar verdim. Dersteki tepkileri çok olumlu oldu. Derse katılmayı ve konuşmayı seviyorlar. Bu yüzden, bazı haftalarda bu tür etkinlikler yaparak hem onları tekrar motive etmeyi hem de diğer arkadaşlarından duyacakları yeni ve farklı fikirleri zihinlerine kaydetmelerini sağlamayı düşünüyorum (…) *Yaptığım değişikliğin de etkisiyle, bu hafta da bolca katılımın ve etkileşimin olduğu etkinlikler geçirdik diyebilirim."* (AG, 29 Mart)

"Kısa sınavdan sonraki grup çalışmasını sınıfça yapmak çok iyi geldi. Faydalı olsa da aynı şeyleri yapmak bazen sıkıyor. Bu tür değişiklikler iyi oluyor bence." (Sanem, ÖG, 29 Mart)

"Değişiklik yapmanız da iyi oldu. Hep birlikte farklı fikirler üretiyoruz. Yaptığımız çalışmalarda bu yeni fikirler faydalı oluyor." (Ayla, ÖG, 29 Mart)

Küçük grup çalışmalarının, haftaların ilerlemesi ve sistemin yerleşmesiyle daha eğlenceli ve öğrencilerin aktif olduğu bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Araştırmacının, grup çalışmasının nasıl ilerlediğini anlattığı günlüğünde, bu çalışmalarda daha aktif olan öğrencilerin ana grup çalışmalarında da aktif ve üretken olduğunu gözlemlediğine değindiği görülmektedir.

"Küçük grup çalışmaları haftalar geçtikçe daha eğlenceli, etkileşimli ve aktif katılımlı geçiyor. Sınıfta grupları gözlemliyorum ve varsa onlardan gelen soruları cevaplıyorum. Bazen de gruplara katılarak, konuşmaları dinliyor, sorular sorup katkılar yapıyorum. Gruplar, bir gün önce yolladığım metni telefonlarından ya da bilgisayarlarından açıyor, bir öğrenci yazıcı oluyor ve öğrenme-öğretme sürecinin aşamalarını planlamaya başlıyorlar. Sırasıyla hangi basamakta neler yapabileceklerini yazıyorlar. Ara sıra gülüşme sesleri bazen de neleri yapabilecekleri konusunda tartışma sesleri oluyor. Kendi ifadeleriyle, diğer çoğu derste olmayan bu aktif katılımın, bazen zor geldiğini hissetsem ya da kendileri şakayla karışık ifade etseler de, hiç alışık olmadıkları bu çalışmalara uyum sağladıklarını ve mutlu olduklarını söyleyebilirim. Ana

grup çalışmalarının başlamasıyla da gözlemliyorum ki küçük grup çalışmalarında aktif olan öğrencilerin ders anlatımları ve verdikleri örnekler diğer arkadaşlarından öne çıkıyor." (AG, 5 Nisan)

Dönem sonuna gelindiğinde öğretim elemanının, öğrencilerin ifadelerinden hareketle, öğrencileri dersin içerisine sokmanın katkısını vurguladığı ve bu model ile işlenen Türkçe öğretimi dersi için bu aktif katılımın önemine değindiği görülmektedir.

"Gerek öğrencilerin günlüklerinde gerekse de sohbetlerimizde birçok kez, atandıklarında en rahat olacakları dersin Türkçe dersi olacağını ifade ettiğine şahit oldum. Nedenini sorduğumda da her hafta ders planlıyoruz, basamaklarını ezberledik, uygulamalar yapıyoruz vs diyorlar… Derslerde de bunu uygulamaya çalıştım ve öğrencileri ne kadar uygulamanın içerisine sokabilirsem o kadar katkısının olduğunu gördüm. Bu açıdan derste aktif katılımın bu model ile işlenen Türkçe öğretimi dersi için çok önemli olduğunu söyleyebilirim." (AG, 17 Mayıs)

Türkçe öğretimi dersinin ilk bölümünde yapılan kısa sınav ve küçük grup çalışmalarının ardından ikinci bölüme geçilmekte ve bu aşamada (yaklaşık 40 dakika) her hafta bir ana grup sunum yapmaktadır. Öğretmen adaylarından beklenen, bu ana grup çalışmalarına etkin katılım sağlamalarıdır. 4.haftadan itibaren başlanan bu uygulamada dörder kişiden oluşan gruplar ders öncesinde tüm materyalleriyle birlikte hazırlanarak, istedikleri sınıf seviyesinde (1-4) bir dersin girişinden itibaren neler yapılacağı ile ilgili örnek ders anlatımı yapmaktadır.

"(…) dördüncü haftadan itibaren ise dersin ikinci kısmında bir ana grup (4 kişi) 40 dakikalık bir ders yapacak ve raporlayarak bana verecekler. Burada yapacakları şey, seçtikleri bir konuyu, ilkokul seviyesinde, bir öğretmen gibi kendilerine ayrılan süre içerisinde anlatmak. Bu sisteme diğer uygulama derslerinden de alışık oldukları için zorlanacaklarını sanmıyorum. Ancak tabii Türkçe öğretimi dersi için dikkat etmeleri gereken şeyleri, ilk haftalarda yapacağım örnek derslerle görmelerini sağlayacağım." (AG, 23 Şubat)

Dördüncü haftaya gelindiğinde ilk ana grup anlatımları başlamıştır. Araştırmacı günlüğünde ilk grubun hafta boyunca yaptığı hazırlıklar ve ders anlatım sürecinin nasıl olduğu şu şekilde anlatılmıştır:

> *"Ana grup çalışmalarına bu hafta başladık. İlk haftaki süreç şu şekilde gelişti: 1.Grup üyeleri gerek yüz yüze ve Whatsapp üzerinden bir araya gelerek gerekse benim de görüşlerimi alarak kazanımları, metni ve derste yaptıracakları etkinlikleri belirlediler. Bazı etkinlikler üzerinde düzeltme ve değişiklikler yaparak son hali verildi. Derse geçildiğinde ise 4 kişiden oluşan grubun sunumu başladı. Yaklaşık 10'ar dakika süre ile ders anlatımı yapmaya çalıştılar. İlk hafta olmasının verdiği heyecandan dolayı, vurgu, tonlama, öğretmen masasının etrafından ayrılmama, sesi ayarlayamama gibi bazı eksikliklerin olduğunu gözlemledim. Gelecek haftalardaki grupların daha rahat ve -eksiklikleri gördükleri için- daha eksiksiz sunumlar yapmasını bekliyorum (AG, 15 Mart)*

Görüldüğü üzere, öğrenciler ders öncesinde gerek kendi aralarında toplanarak gerekse ders hocasından yardım alarak derse hazırlanmışlardır. İlk hafta olmasının verdiği heyecandan dolayı bazı eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Ders sonrası yapılan odak grup görüşmesindeki öğrenci ifadelerinde ise başlarda heyecanlansalar da, ilk haftaki anlatımlarından memnun oldukları ve bu ana grup anlatımlarını, ilk ders sözlü olarak yaptıkları küçük grup çalışmalarına benzettikleri görülmektedir. Ayrıca ders hocasının örnek uygulamalarına katılımın, ders anlatımını kolaylaştırdığı da dile getirmişlerdir.

> *"Aslında ben ilk başta çok heyecanlandım. Normal yani ilk grup olmanın dezavantajı belki. Sonra heyecanım geçti. Zaten 1.derste yaptığımız grup çalışmalarının uzun halini yapıyoruz aslında."* (Gamze, OGG, 15 Mart)

> *"Gamzenin dediği gibi hocam, zaten yaptığımız şeyin, sahneye konması gibi yaptığımız. Gerçek materyallerle ve başrolde biz varız (gülüyor). Sizin yaptığınız örnek çalışmalara güzel katılınca, burada da kolay şekilde oldu her şey bence. Heyecandan bazı hatalarımız oldu, söylediniz zaten ama ilk haftaya göre elimizden gelenin en güzelini yaptık ve güzel oldu bence."* (Zeynep, OGG, 15 Mart)

Her hafta yapılan anlatımlar ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde eksikliklerin görülmesi ve küçük grup çalışmalarındaki uygulamaların etkisiyle, anlatımlarındaki hataların azaldığı, yeni ve farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 3.haftaya gelindiğinde, araştırmacının sunum hazırlıklarından başlayarak özverili ve etkin şekilde katılım sağlayan öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak dersi daha iyi anladığını gözlemlediğini belirttiği görülmektedir.

> *"(...) öğrencilerin, diğer grup sunumlarını görmeleri, küçük grup çalışmalarında da her hafta ders işleme basamaklarını planlamaları ve ders sonunda diğer gruplardaki arkadaşlarının planlarını dinlemelerinin de etkisiyle, haftalar geçtikçe daha farklı ve güzel sunumlar gerçekleştiğini gözlemliyorum. Ayrıca hazırlık aşamasından başlayarak sunum sonuna kadar en çok uğraşan ve emek veren öğrencilerin, dersi daha iyi anladığını gözlemliyorum. Bunu gerek sorduğu sorulardan gerekse sunumdaki örneklerinden çok rahat gözlemleyebiliyorum."* (AG, 29 Mart)

Odak grup görüşmesindeki öğrenci ifadelerinde de benzer şekilde, daha güzel anlatımlar yapılmasında küçük grup çalışmalarının ve önceki anlatımlardaki hataların görülerek tekrar etmemeye çalışılmasının etkisinin olduğu söylenmektedir. Ayrıca öğrencilerin sürecin içerisinde etkin olmanın güzel sonuçların çıkmasını sağladığını da ifade ettikleri görülmektedir.

> *"Mesela ilk haftalardaki hatalar yapılmıyor. Bunda ilk ders yaptığımız çalışmaların etkisi olabilir. Ayrıca hafta boyunca, nasıl ders işleyeceğimiz üzerine planlama yaptık. Size de geldik 2 sefer. Bunun da etkisi var bence. Sürecin içerisinde etkin olunca güzel sonuçlar çıkıyor."* (Tülay, OGG, 29 Mart)

> *"Bu hafta başka sunumum da yoktu. 1 haftadır nasıl daha güzel bir ders planı hazırlarız diye çalıştık. Bunun da etkisi var. Bence, bir de önceki arkadaşların yaptığı güzel şeyleri ve hataları konuşuyoruz ya, o da iyi oluyor hocam. Yapılan hataları yapmıyoruz. Şimdi bizi gören arkadaşlar da bizim yaptığımız hataları yapmayacaklar."* (Cansu, OGG, 29 Mart)

Öğrencilerin, ana grup çalışmalarında daha güzel ve farklı sunumlar yaptıkları, hazırlık aşamasından başlayarak, sorularının azaldığı ve etkinliklerinin çeşitlendiği görülmektedir.

> *"(…) Konu anlatımında ise sıra 6. gruptaydı. 2 haftadır, Whatsapp'taki küçük gruplarında birbirleriyle paylaşımlarda bulunuyorlardı ve güzel bir konuyu güzel etkinliklerle hazırladılar. Haftalar ilerledikçe öğrencilerden gelen soruların azaldığını, etkinliklerin ise çeşitlendiğini gözlemliyorum. Bu haftaki sunumlarında bir tabu oyununu derse entegre ederek etkinliklerini onun üzerinde yaptılar. Kalite giderek artıyor, sunumlardaki hatalar azalıyor. Sınıfta dolaşma, öğrencilere söz hakkı verme, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, ses tonunu ayarlama gibi konularda artık çok daha dikkatliler. Ana grup çalışmalarının ve bu çalışmalarda aktif olmanın etkileri her geçen hafta kendini daha çok belli ediyor."* (AG, 26 Nisan)

Öğrencilerin ana grup çalışmalarına etkin katılımları ve modelin sağladığı imkânların, onları öğretmenlik mesleğine hazırladığı ve önemli bir yerinin olduğu, araştırmacının son hafta yazdığı günlükte şu şekilde ifade edilmiştir:

> *"… TYSM'nin konu anlatımını dersin dışına almasının ve boşalan zamanda küçük grup çalışmaları ile sürekli uygulama yaparak ana grup çalışmalarına ve dolayısıyla öğretmenliğe hazırlandıklarını gözlemliyorum. Buradaki katılımlarının, sordukları sorulara kadar etkisini görüyorum. Türkçe'nin inceliklerini en güzel şekilde öğretebilme yeteneğini bu grup çalışmalarında elde ettiklerini ve buradaki etkin katılımlarının çok önemli olduğunu düşünüyorum."* (AG, 17 Mayıs)

Ana grup sunumlarının bitimiyle birlikte değerlendirme kısmına geçilmiştir. Öğretim elemanının, 2 farklı şekilde değerlendirme yapmayı planladığı, uygulama sonucunda etkili olan yöntemi belirlemek istediği görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde, dönem başında araştırmacının yapmayı planladığı değerlendirme şekillerinin şu şekilde planlandığı belirtilmektedir:

> *"Her hangi bir dönüt verilmezse yapılan çalışmalardaki doğru ve hatalı kısımlar anlaşılamayacağı için dersin bitiminde ve/veya dersten sonra öğrenci*

çalışmalarını değerlendireceğim. Bunun için iki fikrim var. Hangisinin daha etkili olacağını uyguladıktan sonra göreceğim. Bunlardan ilki, öğrenciler sunum yaparken telefonuma notlar almak ve sunum sonunda sınıf grubundan paylaşarak herkesin görmesini sağladıktan sonra öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlamak. Buradaki amacım sözlü olarak yapılan değerlendirmenin havada kalmasını engelleyerek, dersten sonra da ulaşılabilmesini sağlamak olacak. İkincisi ise sunumlardan sonra tahtaya geçerek, tuttuğum notlardan yola çıkarak, klasik bir sözlü değerlendirme yapıp öğrenci değerlendirmelerini almak. Hangisinin etkili olacağını, deneyerek göreceğim ama ilk uygulayacağım sistem, grubumuz üzerinden paylaşmak olacak." (AG, 23 Şubat)

Görüldüğü üzere araştırmacının ilk planladığı değerlendirme sürecinde, öğrencilerin anlatımı sırasında aldığı notların Whatsapp grubundan paylaşılması vardır. Bu paylaşımın ardından sınıftaki diğer öğrenciler tarafından, yapılan sunumun eleştirel şekilde değerlendirildiği *akran değerlendirmesinin* yine bu uygulama üzerinden yapılması istenecek, birkaç öğrenciden de görüşleri kısaca alınacaktır. Son olarak ise grup üyelerinin kendilerini değerlendirdiği *öz değerlendirmelerin* yapılması planlanmıştır.

4.hafta ana gruplar ilk anlatımlarını yapmıştır. Sunum sonunda, araştırmacının planladığı şekilde sunumlar değerlendirilmiştir (Bknz. Ders sonu öğretmen değerlendirmesi ekran görüntüsü) Araştırmacı günlüğündeki ifadeler incelendiğinde, bazı öğrencilerin, arkadaşlarını değerlendirdikleri aşamada isteksiz olduklarının, araştırmacı tarafından gözlemlendiği görülmektedir. Araştırmacının, uygulamayı bir hafta daha deneyip, daha sonra gerekirse planlanan 2.değerlendirme şekline geçmeyi düşüneceğini belirttiği görülmektedir.

"...Öğrencilerin sunuma başlamalarından sonra ben de arka sıraya geçerek yapılan sunumlara yönelik notlar aldım. Grubun anlatımını bitirmesiyle birlikte, not aldığım başlıkları Whatsapp grubumuzdan paylaştım ve tüm öğrencilerimizden telefonlarını çıkarmalarını istedim. Biraz garipseyerek biraz da takdirle telefonlarına bakıp yazılanları okudular. Onlardan da arkadaşlarını birkaç cümleyle değerlendirmelerini istedim. Bazı öğrencilerin biraz isteksiz olduğunu gözlemledim ama sonuç olarak sunumun olumlu ve olumsuz yönleri

değerlendirildi. Grup üyelerinin de kendilerini kısaca değerlendirmesi ve benim son cümlelerimle dersi bitirdik. Gelecek hafta da takip edip, değerlendirmeye bu şekilde devam edip etmemeye karar vereceğim." (AG, 15 Mart)



Ders Sonu Öğretmen Değerlendirmesi Ekran Görüntüsü

Öğrenci günlüklerindeki ifadelerde de araştırmacının gözlemleriyle benzer şeylerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sunum sonundaki akran değerlendirmesinden memnun olduğu ancak gruba yazılacak ifadelerin, anlatıcı arkadaşlarını "kırabileceği", "utandırabileceği", "üzebileceği" şeklinde düşündükleri görülmektedir.

"Bu hafta arkadaşlarımızı değerlendirmemizi istemeniz güzeldi ama şekli değişmeli bence. Çünkü ben de dâhil birçok arkadaşımızın eleştirel şekilde değerlendirme yaptığını düşünmüyorum. Sonuçta yüz yüze bakıyoruz ve oraya yazıp utandırmak istemem." (Zeynep, ÖG, 15 Mart)

"Sunumdan sonra yapmamızı istediğiniz değerlendirmenin gerçek bir değerlendirme olmayacağını düşünüyorum. Çünkü arkadaşlarımızın yaptığı hataları yazmamız onları üzebileceği için gerçek düşüncelerin yazılmayacağını düşünüyorum." (Sinem, ÖG, 15 Mart)

"Gelişimimiz için önemli olduğunu söylediniz aslında doğru ama henüz o aşamada olmadığımızı düşünüyorum. Ben hala gruba yazdığımda üzülebileceklerini düşünüyorum." (Ayşe, ÖG, 15 Mart)

Anlatıcı gruptaki öğrencilerin de bu şekilde yazılarak yapılan değerlendirmeden hoşlanmadıkları da tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin, arkadaşları tarafından kötü bir şey yazılmamasına rağmen rahatsız olduğunu belirttiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise

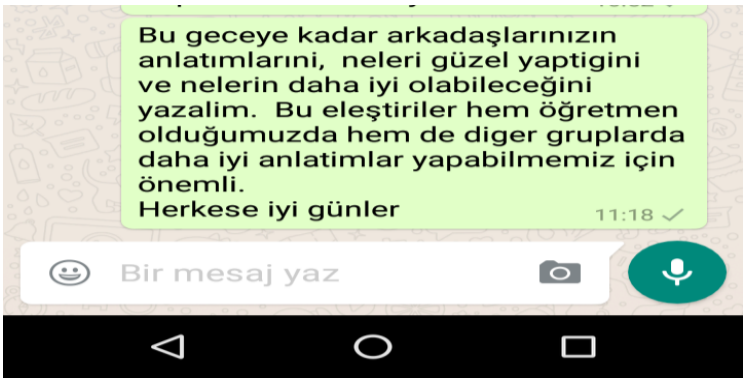
dersteki ve günlükteki ifadelere sinirlendiği ve eleştirilmekten hoşlanmadığını belirttiği görülmedir.

> *"Hocam bence arkadaşlarımızın değerlendirmesini bu şekilde yapmayalım. Arkadaşlarımız kaba kötü şeyler söylemediler belki ama bu şekilde eleştirilmek hoşuma gitmedi. Rahatsız oldum yani."* (Tuğçe, ÖG, 15 Mart)

> *"*(…) *sonra biraz stres yaptığımı kabul ediyorum ama bunu belirtmelerine gerek yoktu. Ben onları da göreceğim hem zaman kısıtlı hem yapılacak olay çok. Anlayışla karşılayan arkadaşlarıma elbette teşekkür ediyorum ama eleştirilmeme gerek yoktu."* (Cansu, ÖG, 22 Mart)

> *"Heyecandan dolayı sanırım bir ara gerilme oldu. Gerilecek bir durum yoktu. Bana bu şekilde bir eleştiri olsaydı olgunlukla karşılardım ama arkadaşımız alındı* (…) *Bence arkadaşlarımızı değerlendirmeyi bu şekilde yapmayalım. Herkes aynı olgunlukta değil ve kırılabiliyor."* (Gamze, ÖG, 22 Mart)

Görüldüğü üzere, öğrencilerin bu değerlendirme modelini sağlıklı bulmadıkları ve gerçekçi bir değerlendirme yapamayacaklarını belirttikleri görülmektedir. Durumun tespitinin ardından araştırmacı, diğer değerlendirme modelini uygulamaya geçmeye karar vermiştir. Burada öğretim elemanı sunumun sonunda tahtaya geçerek sözlü değerlendirme gerçekleştirmiş, sınıfta birkaç öğrenciden alınan dönütlerle akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeler alınmıştır. Aynı günün gecesine kadar ise kendilerini/arkadaşlarını ÖYS üzerinden daha geniş değerlendirmeleri istenmiştir (bknz. Ders sonu değerlendirmesi ekran görüntüsü örneği) Burada öğrencilere kısıtlama konulmamış, istedikleri genişlikte değerlendirme yapmalarına izin verilmiştir.



Ders Sonu Değerlendirmesi Ekran Görüntüsü Örneği

"4. ve 5.haftadaki sunumları Whatsapp grubu üzerinden değerlendirmiş ve öğrencilerden de bu şekilde değerlendirmelerini istemiştim. Ancak gerek anlatıcı gruptaki öğrencilerden gerekse diğer arkadaşlarından gelen dönütler, bu şekildeki bir uygulamanın sağlıklı olmayacağı kanaatine varmamı sağladı. Öğrenci günlüklerindeki ve sohbetlerimizdeki ifadelerde, arkadaşlarının ismini vererek eleştirici ifadeleri yazamayacaklarını, bu durumun arkadaşlarını incitebileceğini, utandırabileceğini söylediler. Eleştirel olmanın kötü bir şey olmadığını, bu yapılan eleştirilerin kötü bir amaçla değil yapıcı eleştiriler olacağını düşünsem ve söylesem de ikinci değerlendirme seçeneğine geçmeye karar verdim. Bu hafta ders sonunda sözlü olarak değerlendirme yaptım ve onlardan da kısaca değerlendirmelerini aldım. Daha geniş şekildeki değerlendirmelerini ise Beyaz Pano'dan yapmalarını istedim. Hem anlatıcı grubun hem de arkadaşlarının rahatladıklarını gözlemledim. Amacım sağlıklı şekilde öz ve akran değerlendirmesinin yapılmasını sağlamak. Önümüzdeki haftaları takip ederek değişmesi gereken bir kısım olursa onu da bulmaya çalışacağım (AG, 29 Mart).

Araştırmacının değerlendirme şeklini değiştirmesinin ardından yazılan öğrenci günlüklerinde, durumun olumlu yansımaları görülmüştür. Bu şekilde daha rahat olunacağı ve eleştirilmekten hoşlanmayanlar için de daha uygun bir değerlendirme şekli olacağının ifade edildiği tespit edilmiştir.

"Beyaz Pano üzerinden herkesin daha rahat değerlendirme yaptığını düşünüyorum." (Esra, ÖG, 29 Mart)

"Ders sonundan ziyade Beyaz Pano üzerinden değerlendirme yapılmasının iyi olduğunu düşünüyorum. Rahatça herkes istediğini yazıyor. Yüz yüzeyken daha çok alınganlık olabiliyordu." (Zeynep, ÖG, 29 Mart)

"Alınan arkadaşlar için bu uygulama iyi oldu hocam. Beyaz pano üzerinden eksiklikleri ve iyi yaptıkları şeyler yazılabilir." (Gamze, ÖG, 29 Mart)

Araştırmacı günlüklerinde, ilerleyen haftalarda da araştırmacının değerlendirme sürecini takip etmeye devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin dönütleri üzerinden yaptığı

değerlendirmede, ÖYS üzerinden yapılan uygulamada, daha eleştirel ve yapıcı dönüşlerin sağlandığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından fark edilen eksikliklerin giderilerek daha güzel sunumların gerçekleştirildiğini belirterek, bu şekilde devam edeceğini söylediği görülmektedir.

> *"Öğrencilerin değerlendirme şeklindeki değişiklik ile daha eleştirel ve yapıcı dönütlerin geldiğini görüyorum. Böylece eksik davranışların (sınıfa hâkimiyet, göz teması, ses, vurgu ve tonlamaya özen gösterme vs.) fark edildiğini ve sunumların her hafta daha kaliteli olduğunu gözlemliyorum. Amacım zaten buydu. Yani sözlü değerlendirme ve öğrencilerin ÖYS üzerinden istediği şekilde dönütler vermesi olumlu oldu. Bu şekilde devam* edeceğim." (AG, 12 Nisan)

Son haftaya gelindiğinde araştırmacı tarafından, TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersinin değerlendirme basamağının en etkili şekilde nasıl olacağına karar verildiği görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin sunumun ardından sınıfta kısaca öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin yapılması ve ders hocasının genel değerlendirmesinin ardından, ÖYS üzerinden tüm öğrencilerin değerlendirme yapması şeklinde olduğuna karar verildiği görülmektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerin güzel sonuçlara sebep olduğunun gözlemlendiği belirtilmektedir.

> *"*(…)*Öğrencilerin değerlendirilmesini, Türkçe öğretimi dersimizin en önemli kısımlarından biri olarak görüyordum. Bunun için iki seçenek belirlemiştim. Öğrencilerin dönütleriyle birlikte şekillendi ve kendilerini daha rahat ve eleştirel olarak ifade ettikleri şekilde yani anlatım sonunda bir kaç cümleyle ana hatlara değinildiği, öğrenci günlüklerinde ise daha eleştirel değerlendirmenin yapıldığı şekle dönüştü. Buradaki gözlemim, bu sayede öğrencilerin güzel örnekleri ve hataları fark etmesi ve her geçen hafta benim de değerlendirmelerim ile hatasıza yakın sunumların gerçekleşmesi sağlandı. Bu yüzden modelin sağladığı ÖYS imkânı sayesinde en iyi değerlendirme şeklinin bu olduğu kanaatine vardım."* (AG, 17 Nisan)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar, araştırma soruları dikkate alınarak ve diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Daha sonra araştırma sonuçları ortaya konmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretimi dersinin, TYSM ile işlenmesi ve öğretmen adaylarının bu şekilde işlenen bir ders hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, Türkçe öğretimi dersinin bu modele uygun şekilde en iyi nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymaktır. Bu bağlamdaki ilk araştırma sorusunda, öğretmen adaylarının eylem araştırması öncesinde ters-yüz sınıf modeli ile ilgili görüş ve deneyimlerinin olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Bu araştırma sorusu ile ilgili olarak, araştırmanın ilk haftasında öğrencilerden alınan öğrenci bilgi formlarındaki cevaplar incelenmiştir. 33 öğretmen adayından 30'u, daha önceden bu modeli duymadıklarını, bu model ile ders işlemediklerini belirtirken sadece üçü daha önceden bu modeli duyduklarını belirtmiştir. Ancak "(biliyorsanız) modeli birkaç cümle ile açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, doğru tanımlama yapamadıkları görülmüştür. Yani uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının daha önceden model hakkında net bir bilgisinin olmadığı ve daha önce bu model ile işlenen bir derse katılmadığı görülmüştür. Alan yazında ters-yüz sınıf modeli ile ilgili yapılan araştırmalar da incelendiğinde katılımcılara böyle bir sorunun sorulduğu az sayıda çalışmanın olduğu ve bu çalışmalarda da katılımcıların tamamına yakınının ilk kez modeli duyduğu görülmektedir (Debbağ, 2018; Güç, 2017; Turan, 2015; Ünal ve Ünal, 2017).

İkinci araştırma sorusunda ise eylem araştırması sürecinde yaşadıkları tecrübeler göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının ters-yüz sınıf modeline yönelik görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bulgular, öğrenci bilgi formları, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin, içerik analizi yapılması ile elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının, TYSM ile ilgili *genel görüşleri, kısa sınavlar ile ilgili görüşleri, derste yapılan etkinlikler ile ilgili görüşleri* ve *ders anlatım videoları ile ilgili*

görüşlerine ait sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca yine bu araştırma sorusu altında, *öğretmen olduklarında Türkçe derslerini bu modelle işlemeyi düşünüp düşünmedikleri* ve *eğitim fakültelerinde TYSM'nin kullanılması ile ilgili düşüncelerine* ait sonuçlar ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersine yönelik birçok olumlu ifadeler ile az sayıda olumsuz ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bakış açısıyla ve katılımcı eylem araştırmasındaki araştırmacı gözlemlerine dayanarak, öğretmen adaylarının TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersine yönelik bakışlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının model ile alakalı olumlu görüşlerinin, modelin hazırbulunuşluk sağladığı, anlamlı-kalıcı-derinlemesine öğrenme sağladığı, öğretmenlik mesleğine hazırlık sağladığı, esnek yapıda olduğu, öğrencilerin dersten keyif, zevk aldığı ve dersin eğlenceli geçtiği şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamından gelen bu tür dönütlerin, modelin Türkçe öğretimi dersi ve öğretmen olduklarında girecekleri Türkçe dersine hazırlaması bakımından faydalı olduğunu düşündüklerini gösterdiği söylenebilir. TYSM ile ilgili olarak yapılan birçok çalışmada da (Fuchs, 2021; Ha vd. 2019; Lage vd, 2000; İyitoğlu, 2018; Kriegl, 2018; Tomas, Evans, Doyle ve Skamp, 2019; Tütüncü ve Aksu, 2018) katılımcıların olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler dersin ÖYS'ler ile ders öncesinde başlamasıyla birlikte okula geldiklerinde konuşulacak şeylere çalışarak gelmenin, hazırbulunuşluk sağladığı ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Modelin kullanıldığı başka çalışmalarda da (Aydın, 2016; Brown, 2012; Nayci, 2017; Talan ve Gülseçen, 2019; Turan, 2015) benzer bulgulara ulaşıldığı ve birçok öğrencinin derse hazır gelmeye alışık olmadığını ve bu durumdan memnun olduğunu belirttiği görülmektedir.

Bulgular sonucunda elde edilen bir diğer sonuç da, öğrencilerin modelin anlamlı, kalıcı ve derinlemesine öğrenme sağladığını düşündüklerini ifade etmeleri olmuştur. Öğrencilerin, derse hazırlıklı gelerek ve derste de sürekli uygulama yaparak bilgilerinin anlamlı ve kalıcı hale geldiğini düşündükleri söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de modelin, anlamlı öğrenmeye teşvik ettiği (Sosa Diaz vd., 2021), elde edilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı (Aydın, 2016; Turan, 2015) ve sessiz sınıfların hareketli ve etkinlik dolu sınıflara dönüşmesiyle (Schell ve Mazur, 2015) derin öğrenmeler gerçekleşmesine yardımcı olduğu (Ha vd. 2019; Talan ve Gülseçen, 2019) görülmektedir.

Mesleğe hazırlık sağlama da öğrencilerin üzerinde sıkça durduğu bir olumlu özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk haftalar neyi, nasıl yapmaları gerektiğinin öğretim elemanı tarafından uygulamalı olarak gösterilmesinin ardından, 4.haftadan itibaren tamamen uygulama odaklı işlenen dersler ile sürekli uygulama yapmaları ve Türkçe dersinde uygulayabilecekleri farklı etkinlik ve uygulama örnekleri görmelerinin, öğrencilerin bu şekilde düşünmesine sebep olduğu söylenebilir. Benzer şekilde diğer bazı çalışmalarda da, katılımcıların modelin uygulamaya dönük olduğu ve bunun sonucu olarak gerçek hayata maruz bıraktığı (Cilliers ve Pylman, 2020) ve edindikleri deneyimlerin kendilerine öğretmenlik mesleği açısından önemli katkılarda bulunduğunu (Hayırsever, 2021) ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin sevdiği ve olumlu bir özellik olarak ifade ettiği bir başka sonuç da modelin esnek bir yapıda olması olarak tespit edilmiştir. Modelin etkili bir özelliği olan ve öğretim elemanının 1 hafta önce ÖYS'ye yüklediği dokümanları, istedikleri yer, zaman ve hızda izleyebilme imkânlarının olmasının, öğrencileri bu şekilde düşünmeye sevk ettiği söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanının öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve günlüklerindeki ifadeleri dikkate alarak ders içerisinde yaptığı değişikliklerin de öğrencilerin düşüncelerinde etkili olduğu söylenebilir. TYSM ile yapılan birçok çalışmada da (Gençer, 2015; Kara, 2016; Koç-Akran ve Bayrak, 2020; Murray, Koziniec ve McGill 2015; Nayci, 2017; Özdemir, 2017; Turan ve Göktaş, 2015; Yavuz ve Karaman, 2021) benzer şekilde, bu özelliklere vurgu yapıldığı ve katılımcıların modelin esnek yapısından memnun oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğun derslerin eğlenceli geçtiği ve dersten keyif aldıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak, derse hazır olarak gelmelerinden ve ders hakkında bilgisi olan öğrencilerin iletişime ve aktif öğrenmeye hazır olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanıyla öğrencilerin iletişimlerinin bu modelde daha çok arttığı, bunun iyi değerlendirilmesinin de öğrencilerin bu şekilde düşünmesine sebep olduğu söylenebilir. Yine yapılan çalışmalarda (Apedoe, 2017; Gençer, 2015; Kahramanoğlu ve Şenel, 2018; Ökmen, 2020; Sosa Diaz vd., 2021; Ünal ve Ünal, 2017; Yavuz ve Karaman, 2021) bu çalışmayla benzer şekilde, derslerin eğlenceli geçtiği, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri ve bu ortamda öğrenmekten keyif aldıklarının (Alamri, 2019) ifade edildiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalar (Nayci, 2017; Seaton, King ve Sandison, 2014; Zainuddin ve Attaran, 2016) utangaç, çekingen ve ders içerisinde anlamadığı yerlerde soru soramayan öğrenciler açısından da modelin olumlu anlamda katkısının olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda böyle bir sonuca ulaşılmamıştır. Bu tür bir kanıya varabilmek için daha uzun süreli bir çalışma ile öğrencileri daha iyi tanımanın, daha etkili sonuçlara ulaşmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının model ile alakalı olumsuz görüşlerinin ise, modelin diğer derslere göre fazladan emek / işyükü getirdiği, zaman alıcı olduğu ve alışmış oldukların sistemin dışına çıkıldığı için, bu durumun korku ve endişe duymalarına sebep olarak, yeni duruma direnç gösterme şeklinde olabildiği görülmüştür. Özellikle modeli duyduklarında ve ilk haftalarda meydana gelen bu olumsuz görüş ya da endişelerin, uygulamaların başlamasıyla birlikte büyük oranda azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin haftalar ilerledikçe, modelin güzel ve faydalı olduğunu belirttikleri ancak stajlarının ya da ödev teslimlerinin olduğunu belirterek, özellikle okula gelmeden yapmaları gereken hazırlığın, *diğer derslere oranla*, fazladan emek ve iş yükü getirdiğini belirttikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da (Alamri, 2019; Casadonte, 2016; Fuchs, 2021; Lage vd, 2000; Nayci, 2017; Smallhorn, 2017) katılımcıların ön hazırlıklarla ilgili benzer ifadeler kullandığı ve özellikle *diğer derslerle karşılaştırma yaparak*, daha fazla emek harcandığını belirttikleri görülmektedir. Bu derste, ders öncesi çalışmaların ortalama 30-40 dakika olarak sürmesi planlanmış, dokümanlar bu şekilde paylaşılmış ve öğrencilerden 1 haftalık süre içerisinde istedikleri yer ve zamanda hazırlanmaları istenmiştir. Bu durumda asıl konunun yükseköğretimdeki bazı öğrencilerin derse hazırlanarak gelme alışkanlıklarının olmaması ya da çok az olması olduğu söylenebilir. Elde edilen verilerde de öğrencilerin buna benzer ifadeler kullanması, bu görüşü destekler mahiyettedir.

Öğrencilerin, özellikle videolara ve dokümanlara hazırlanma alışkanlığı edininceye kadar, sistemin oldukça zaman alıcı olduğunu belirttikleri belirlenmiştir. Kriegl (2018) ve Talan ve Gülseçen'in (2019) çalışmasında da benzer şekilde modelin zaman alıcı olduğu ve diğer derslere çalışılmasını engelleyebildiği üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışmamızda görüldüğü şekilde, uygulayıcının doğru çalışma yöntemini öğrencilere göstermesi ve öğrencilerin modele alışmasının ardından süreçten şikâyet etmedikleri ya da daha az şikâyet ettikleri görülmektedir. Bu anlamda modeli uygulayacak ders sorumlularının

dönem başında bazı hatırlatmalar yaparak, doğru çalışma örneklerini göstermesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerde, modeli ilk duyduklarında ve ilk haftalarda gelişen bir diğer olumsuz duygu da alışılmışın dışına çıkma korkusu, endişesi ve direnci olmuştur. İki öğrenci dışında, bu durumun da ilerleyen haftalarda azalarak ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Dersin, hiç duymadıkları ve deneyimlemedikleri bir model ile işlenmesinin öğrencileri endişe ve kaygıya sevk ettiği bu durumun doğal ve kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Castedo vd., 2019; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2017; Koç-Akran ve Bayrak, 2020; Smallhorn, 2017; Sosa Diaz vd., 2021; Turan, 2015) benzer bulgulara ulaşıldığı ve öğrencilerin özellikle çalışmaların ilk haftalarında, bazı olumsuz görüşleri (endişe, korku, tedirginlik, bilmediği bir model olması vb.) ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ancak yine aynı araştırmaların ilerleyen haftalarında, katılımcıların çok büyük çoğunluğunun model hakkında olumlu görüşler belirttikleri ve fikirlerinin değiştiği görülmüştür. Bu anlamda araştırmamızın alan yazınla benzer sonuçlarının olduğu söylenebilir.

Çoğunluğu daha önce TYSM ile eğitim vermemiş olan öğretmenler ile yapılan bir çalışmada (Wang, 2017) öğretmenler açısından, dersi dönüştürmenin önünde bazı engellerin olduğu, değişime karşı direnç göstermenin de içsel engellerden biri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mesleğe başladıklarında, düşüncelerinde ve uygulamalarında bu tür engeller (bariyerler) ile karşılaşmamaları için, henüz eğitim fakültesinde iken bu tür uygulamalar ile bilgi ve tecrübelerini artırmanın, gelecek yıllarda daha özgüvenli ve açık görüşlü olmalarına imkân vereceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda sadece iki öğrenci ilerleyen haftalarda da fikirlerini değiştirmemiştir. Bu öğrencilerin, dersin gerekliliklerini yerine getirdiği ve derslere hazırlanarak geldiği, ders düzenini bozacak bir davranışta bulunmadığı, ancak kendi görüşlerinin, tüm derslerin, diğer derslerde olduğu gibi, yüz yüzü işlenmesi olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Talan ve Gülseçen'in (2019) çalışmasında da en iyi sistemin öğretmenin ders anlattığı sistem olduğunu ifade eden katılımcıların olduğu görülmektedir. Ders ahengini bozacak bir davranış sergilenmedikten sonra, herkesin farklı fikirlerinin olabileceği, bu durumun normal kabul edilmesi gerektiği ancak öğrencilere çağın gerekliliklerini fark ettirmenin de önemli olduğu söylenebilir.

Derse girişte yapılan kısa sınavlarla ilgili olumlu görüşler, hazırbulunuşluk sağlamaya katkı ve çalışmaya motive etme olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin bu kısa sınavlar sayesinde derse hazırlanarak, ön öğrenmeleri yaparak ve konuyu bilerek geldiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu anlamda kısa sınavların, öğrencilerin derse hazır gelmelerini sağlayan önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Ha vd. (2019) "kaşıkla beslenen" (spoon-fed) öğrencilerin derslere hazır gelmeleri için itici bir tekmeye (kick) ihtiyaç olduğu ve kısa sınavların böyle bir rol oynayabileceği belirtilmiştir. Morsch (2016) ve Sosa Diaz vd.'nin (2021) araştırmalarında da çalışmamız ile benzer şekilde bu sınavların öğrencilerin derslere hazır gelmelerini sağladığı belirtilmektedir.

Kısa sınavlarla ilgili olumlu görüşlerden bir diğeri de derse çalışmaya motive etmedir. Öğrencilerin bazı zamanlarda çalışmak istemeseler bile kısa sınavların olmasından dolayı, videolara ve dokümanlara hazırlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bishop ve Verleger (2013), Frydenberg (2013), Long vd. (2016) ve Haak ve Burand'ın (2016) çalışmalarında da kısa sınavların öğrencileri videoları izlemeye ve hazırlanmaya motive ettiği tespit edilmiştir. Aydın'ın (2016) araştırmasında ise bu isteğin hırsa dönüşerek, arkadaşlarından daha iyi cevaplar vererek birinci olmak isteme gibi durumların karşımıza çıktığı görülmektedir. Daha çok Kahoot türü oyunlaştırmaya dayalı uygulamalarda karşılaşılan bu durum ile araştırmamızda karşılaşılmamıştır.

Araştırma süresince, kısa sınavlar ile ilgili en çok karşılaşılan durum gerginlik ve strese sebep olma olarak görülmüştür. Özellikle bazı öğrencilerin bu durumu günlüklerinde ve sohbetlerde dile getirdiği ve kısa sınavların gerçek sınavlar gibi olmadığını belirtse de, bu duyguyu sevmediğini ifade ettiği görülmüştür. Diğer öğrencilerde ise ilk sınavların ardından, soruları görmeleri ve sınavların amacının not vermekten ziyade dokümanlara hazırlanarak gelinmesini sağlamak olduğunu fark etmelerinin ardından, bu tür olumsuz dönüşler yapmadıkları tespit edilmiştir. Alan yazında kısa sınavların bu yönüne az sayıda çalışmada rastlanılmıştır (Sosa Diaz vd, 2021). Bunun sebebi, birçok araştırmada (Aydın, 2016; Ermiş, 2020; İlter, 2020; İyitoğlu, 2018; Turan, 2015) oyunlaştırma yapılarak (Kahoot vb.) çevrimiçi olarak bu sınavların yapılmış olması olabilir. Öğrencilerde sınav kaygısının oluşmaması için bu tür uygulamalar kullanılabilirken, ders anlatım videosuna eklenecek sorularla ya da çalışmada yapıldığı gibi, sözlü olarak cevapların alındığı bir sistemle de

yapılabilir. Özellikle öğrencilerin haftalar ilerledikçe değişiklikler olmasından memnun olduklarının görülmesinden dolayı, tek bir yöntem yerine bu tür uygulamaların belli aralıklarla değiştirilerek kullanılmasının da verimli olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerden, derste yapılan etkinlikler ile ilgili görüşleri alındığında, olumsuz bir görüşlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin onları öğretmenliğe hazırladığı, ders öncesinde elde ettikleri bilgileri pekiştirdiği ve birlikte çalışma kültürü edinmelerini sağladığı görülmüştür. Küçük grup çalışmaları sonunda yapılan sözlü sunumlarda ve ana grup çalışmalarında gördükleri çok farklı fikir ve örneklerin, yeni fikirler üretmelerine yardımcı olduğu ve öğretmen olup Türkçe dersine girdiklerinde çok rahat etmelerini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Aydın (2016) ve Cilliers ve Pylman'ın (2020) çalışmalarında da benzer şekilde sınıfta yapılan uygulamalar ve gerçek hayata maruz kalma durumunun, yeni fikirler üretmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu durumun yanı sıra ders öncesindeki bilgileri derinlemesine ve kalıcı şekilde öğrenmelerine yardımcı olması ve birlikte çalışma kültürü edinmelerine yardımcı olarak, işbirlikli ortak çalışmalar yapabilmelerine yardımcı olduğu sonuçları da elde edilmiştir. Özellikle her hafta yapılan küçük grup çalışmalarının bu anlamda etkili olduğu ve işbirlikli bir şekilde çalışma kültürü edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçların olduğu ve modelin, öğrenilen konuların pekişmesine yardımcı olduğu (Sosa Diaz, 2021) ve birlikte çalışma kültürü edinmeye katkı sağladığı (Aydın, 2016; Morton ve Colbert-Gets, 2016) görülmektedir.

Alan yazında TYSM'nin önemli bir özelliği, ders anlatımını ders saatlerinin dışına almasıdır ve ders anlatım videolarının bu aşamada önemli bir yeri vardır. Öğretmen adaylarının ders anlatım videoları hakkındaki görüşleri sorulduğunda, 2 kategori altında sonuçlara ulaşılmıştır. *Faydalarını*n ifade edildiği sonuçlarda öğrenciler, videoların *esnek bir öğrenme ortamı* sağlayarak, *derse hazır gelmelerini* sağladığını ve bu durumun kendilerini *özgüvenli* hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle işlenecek konu hakkında ön bilgileri öğrenmiş olarak derse gelen öğrencilerin, bu sayede derste söz söylemekten çekinmemelerinin, özgüven ve hazır olma duygusunu hissetmelerine sebep olduğu söylenebilir. Ha vd.'nin (2019) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve temel bilgilere sahip olarak derse gelen öğrencilerin kendilerine daha çok güvendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Gençer'in (2015) çalışmasında da derse hazır olarak gelen

öğrencilerin, soru-cevap etkinliklerine daha çok katıldığı tespit edilmiştir. Alamri'nin (2019) çalışmasında ise modelin bu yaklaşımının çoğu öğrenciyi kendinden emin şekilde soru sormaya, sınıfın içinde ve dışında diğer bakış açılarını tartışmaya ve desteklemeye motive ettiği ifade edilmiştir. Alan yazındaki diğer bazı çalışmalarda da (Abeysekera ve Dawson, 2015; Aydın, 2016; Tomas vd., 2019) benzer sonuçların olduğu, ders videoları sayesinde öğrencilerin derse hazır geldiği ve bu durumun onlarda güven duygusuna sebep olduğu görülmektedir. Videoların ders anlatımında kullanılmasının sağladığı, istediği yer, zaman ve hızda çalışabilme imkânının da esnek bir öğrenme ortamı ve özgürlük hissi verdiği düşünülmektedir. Böylece, kendini en iyi ve hazır hissettiğinde hazırlanılan bir dersin daha faydalı ve öğretici olacağı söylenebilir. Ayrıca anlaşılmayan konuların videoyu geri alarak tekrar izlenmesi ve istenildiği kadar tekrar edilebilmesinin de bu videoların esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermesi açısından önemli görülebilir. Yavuz ve Karaman'ın (2021) çalışmasında da katılımcıların benzer noktalara değindiği ve istenen yer ve zamanda çalışılabilmesinin, bu videoların en büyük artısı olduğunu belirttiği görülmüştür. Bergmann ve Sams (2012) ile Tomas vd'nin (2019) çalışmalarında da videoyu durdurup geri sarma özelliğinin önemine ve değerine vurgu yapılmıştır. Koç-Akran ve Bayrak'ın (2020) araştırmasında ise videoların özgür bir öğrenme ortamı sağlamasına değinildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, ders anlatım videolarının *kullanışlılık* kategorisindeki cevapları incelendiğinde ise bu videoların kısa, etkileşimli ve ilgi çekici olmasının istendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle sosyal medya paylaşımları ile karşılaştırmalar yaptıkları ve bu konuda bazı alışkanlıklarının olduğu düşünülmektedir. Ders videolarının da benzer şekilde olmasının daha etkili olacağını düşündükleri söylenebilir. Ders videolarının uzun olduğu takdirde izlenmeyebileceği, farklı yollar ile izlenmiş gibi yapılacağı öngörülebilir. Buradan hareketle içerisine sorular konarak ya da küçük espriler ve ilgi çekici bilgiler ile öğrenciyi sıkmadan verilmek istenen bilginin verildiği videoların, etkili bir yöntem olacağı söylenebilir. Çünkü modelde ders videolarının amacı, olabildiğince kısa tutularak, derse gelindiğinde öğrencilerin uygulama yapmalarının sağlanabileceği önbilgilerin verilmesidir. Alan yazında, videoların kullanışlı olabilmesi için önerilerin bulunduğu oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrenci dönütlerinin ya da araştırma sonuçlarının verildiği çalışmalarda da araştırmamızın sonuçlarına benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Modelin son dönem öncüleri olarak görülen Bergmann ve

Sams'in de (2012), "Youtube kuşağına" eğitim verildiğine dikkat çekerek, videoları mümkün olduğunca kısa tutmak gerektiğini belirttiği ve 10 dakikayı geçmemesini önerdiği görülmektedir. Aydın (2016) ve Musib (2014) de 10 dk.'yı geçmeyen videoların yapılmasını önermektedir. Uzun videoların öğrencilerin sıkılmasına sebep olduğu da bazı çalışmalarda (Talan ve Gülseçen, 2019; Turan, 2015; Yavuz ve Karaman, 2021) karşılan bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bazı çalışmalarda da Frydenberg (2013) videoları 7-10 dakika arasında hazırlamış ve olumlu dönüşler almışken, Haak ve Burand, (2016) videoların derse özel olmasını, 3-5 dakika kadar kısa olmaması gerektiğini, 15-20 dakikalık bir sürenin, tek bir konuyu ele almak için uygun bir süre olduğunu belirtmiştir. Ders videolarının uzunluğu, sınıf seviyesi, ders ve konu anlamında çeşitli değişkenlere bağlı olmakla birlikte, ortak kanaatin, tek bir konunun, mümkün oldukça kısa şekilde verilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki sonuçlardan da görüldüğü üzere, araştırma bulguları ile alan yazındaki çalışmalardaki sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir.

Ders anlatım videolarının süresi haricinde, etkileşimli ve ilgi çekici bilgiler barındırarak izlenme isteği uyandırması gerektiği de araştırma sonuçlarından diğerleridir. Yapılan çalışmalarda da benzer yönde tavsiyelerin olduğu görülmüştür. Örneğin, Bergmann ve Sams (2012) videonun girişine mizah eklemenin, öğrencilerin ilgisini toplaması açısından olumlu katkısı olabileceğini söylemektedir. Yine Beatty vd.'nin de (2019) öğrencilerin sonraki haftanın videolarına ilgilerini çekecek ve meraklarını uyandıracak mesaj ve ipuçlarının yerleştirilmesinin faydalı olacağını belirttiği görülmektedir. Çukurbaşı ve Kıyıcı'nın (2017) çalışmasında ise ders videolarının etkileşimli olmasına değinilirken, video içerisindeki önemli unsurların yakınlaştırılarak ya da belirginleştirilerek, öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi vurgulanmıştır. Long vd. (2016), Turan (2015), Yavuz ve Karaman (2021) ile Zainuddin ve Attaran'ın (2016) çalışmalarında da benzer şekilde ifadelerin kullanıldığı ve ders anlatım videolarının etkileşimli ve ilgi çekici olmasının gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra Türkçe derslerini TYSM ile işlemeyi tercih etme durumları ile ilgili sonuçlarda, 23 öğretmen adayının *uygun koşullar olduğunda* tercih edebileceğini, 10 öğretmen adayının ise *tercih etmeyeceklerini* söylediği tespit edilmiştir. Kesin olarak bu model ile dersi işlemeyi düşünen hiçbir öğretmen adayı olmamıştır. Öğretmen adaylarının modeli uygulamaya mesafeli yaklaşımları

değerlendirildiğinde, özellikle mesleklerinin ilk yıllarını köylerde veya teknolojik altyapının eksik olduğu yerleşim yerlerinde geçirebileceklerini ya da kendilerinin yeterli teknoloji bilgisine sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. İlkokul öğretmeni olacak olmalarından dolayı, böyle bir bakış açısına sahip olmaları, günümüz şartları düşünüldüğünde makul karşılanabilir. Ancak bu yıllarda mezun olacak olan öğretmen adaylarının, gelecek on yılların da öğretmenleri olacakları ve her zaman bu altyapıların eksik olacağı yerleşim yerlerinde öğretmenlik yapmayacakları düşünüldüğünde, bu bakış açısını değişmeleri, kendilerini sürekli yenilemeleri ve teknolojiden kaçınmamaları gerektiği söylenebilir. Günümüz ilkokul öğrencilerinin teknolojinin içerisinde büyüyen bir nesilden oluştuğu ve uygun şartlar sağlandığında model için gerekli olan basit şeyleri (Bilgisayar, tablet ya da telefondan ders videosunu izleyip not almak gibi) kolaylıkla yapabilecekleri görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda genellikle benzer bulgulara ulaşıldığı ve az sayıda olumsuz bakış olsa da, katılımcıların çoğunun modeli gelecekte kullanmayı düşündüğü görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak, Aydın'ın (2016) çalışmasında, az sayıda öğretmen adayının, küçük yaş gruplarında kullanmanın sıkıntı oluşturabileceği gerekçesiyle kullanmayı düşünmediği, ancak katılımcıların çoğunluğunun gelecekte modeli kullanmaya olumlu baktığı görülmektedir. Talan ve Gülseçen'in (2016) çalışmasında da az sayıda öğretmen adayının, bazı sebepler göstererek (teknik sorunlar, teknoloji yetersizliği, iş yükü vs.) modeli gelecekte kullanmayı tercih etmeyeceğini ifade ettikleri ancak yine katılımcıların büyük çoğunluğunun gelecekte derslerini TYSM ile işlemeyi düşündüğü görülmektedir. Bu araştırmada da modeli kullanmayı kesinlikle tercih ederim şeklinde ifade edilmese de, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (f=23) uygun koşullar olduğunda modeli kullanmayı düşündükleri tespit edilmiştir. Yine benzer sebepler gösterilerek bazı öğretmen adaylarının (f=10) modeli kullanmayı tercih etmeyeceğini söylediği de görülmektedir. Bu anlamda çalışmanın, alan yazın ile benzer özellikleri gösterdiği söylenebilir. Ayrıca gerek alan yazındaki gerekse bu çalışmadaki bazı öğretmen adaylarının, ilkokul öğrencilerinin modeli uygulayıp uygulayamayacağı ile ilgili şüpheleri olmuştur. Alan yazında ilkokulda yapılan 2 çalışmayla karşılaşılmıştır. Kahramanoğlu ve Şenel'in (2018) ilkokul 4.sınıf İngilizce dersinde yaptığı durum çalışmasının sonucunda, öğrencilerin derse üst düzeyde katılım gösterdiği, modeli farklı ve eğlenceli bulduğu, modelin öğrenme isteklerini artırdığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak uygulama öğretmeni, öğrencilerin çevrimiçi sorumluluklarını tam olarak

istendik düzeyde yerine getiremediğini dile getirmiştir. İlkokul seviyesinde TYSM'nin kullanıldığı çalışmaların çok değerli olduğu düşünülmekle birlikte uygulamada, modelin gerekliliklerinin yerine getirilip getirilmemesi de önemli görülmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda süreci ayrıntılı şekilde açıklamak da önemlidir. Durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışma incelendiğinde, öğretmenin uygulama öncesi model ve uygulanması hakkındaki bilgi düzeyine, herhangi bir eğitim verilip-verilmediğine ve TPAB açısından yeterli olup olmadığına değinilmediği görülmektedir. Ayrıca uygulama için öğrencilerin yönlendirildiği sayfanın tamamen İngilizce olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan ders öğretmeninin bu düşüncesinin nereden kaynaklandığının net olarak ortaya konulamayacağı söylenebilir. İlkokul düzeyinde yapılan diğer bir araştırmada ise Nayci (2017) yine ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Bu çalışmada ise modelin uygulanmasında bir sorunla karşılaşılmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, öğrenmeyi daha çok arttıracağı ve daha başarılı olacaklarını düşündükleri için sevindiklerini ve bilgisayarı ders çalışma aracı olarak kullanabilecekleri fikrini çok sevdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu çalışmada uygulamanın sistematik şekilde yürütülebilmesi için, Baker tarafından ortaya konan sınıf dışı bileşenlere uygun olarak Türkçe bir site tasarlandığı ve ders dışı aktivitelerin buradan yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca öğrencilerle paylaşılan ders videolarının EBA üzerinden sağlandığı, ancak öğrenciler için üzerinde gerekli düzenlemelerin ders öğretmeni tarafından yapıldığı ve asıl uygulama öncesinde ön deneme yapıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, modelin gerekliliklerinin yerine getirilmesinin, yaş düzeyine dikkat edilmesinin ve ders yürütücüsünün uygulama bilgisi ve yeterliliğinin önemli olduğu, bu yeterlilikler sağlandığında modelin ilkokul seviyesinde de olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının TYSM'nin eğitim fakültelerinde ya da yükseköğretimde kullanılması ile ilgili fikirleri sorulduğunda, 2 öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin (f=31) olumlu yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerinin nedenleri sorulduğunda ise modelin uygulama odaklı ve modern olması, ders içerisindeki zamanı etkin kullanmaya imkân vermesi ile gelecek nesillere hitap etmesi gibi sebepler gösterildiği görülmektedir. Yükseköğretimde yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda, katılımcılara, "Yükseköğretimde bu model kullanılabilir mi", "Diğer arkadaşlarına da bu modeli tavsiye eder misin?", "Diğer derslerde de bu model kullanılabilir mi?", "Gelecekte böyle bir dersi tekrar almak ister misin?" gibi soruların sorulduğu ve az sayıda olumsuz cevap verilmiş olsa da, katılımcıların büyük çoğunluğunun

sorulara olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Cilliers ve Pylman (2020), Alamri (2019), Frydenberg (2013) ve Lage vd.'nin (2000) çalışmalarında, katılımcıların çoğunluğunun, gelecekte tekrar böyle bir modeli tercih edebileceğini belirttiği; Koç-Akran ve Bayrak (2020) ve Nayci'nin (2017) çalışmalarında ise diğer derslerde de bu modelin kullanılmasını isteyen birçok katılımcının olduğu görülmektedir. Talan ve Gülseçen (2019) ile Aydın'ın (2016) çalışmalarında uygulamalı derslerde bu modelin kullanılabileceğini belirten ifadelere rastlanmışken; Tomas vd. (2019), Slomanson (2014) ile Goodwin ve Miller'in (2013) çalışmalarında öğrencilerin modeli diğer arkadaşlarına da tavsiye ettiği ve daha fazla dersin bu modelde işlenmesini istedikleri görülmektedir. Alan yazındaki çalışmaların bulguları ile yaptığımız çalışmanın benzer özellikler taşıdığı ve *yükseköğretimde* TYSM'nin kullanıldığı çalışmalarda, katılımcıların büyük çoğunluğunun modeli tavsiye ettiği söylenebilir.

Yukarıda belirtilen olumlu yanıtların yanında, modelin yükseköğretimde kullanılmasını istemeyen katılımcıların olduğu bazı çalışmalarda da rastlanmıştır. Buradaki ifadelerde, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin, yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu düşündüğü (Özdemir, 2021) bu yüzden modelin kullanılmasını istemediğini belirttiği görülmüştür. Çalışmamızdaki 2 öğrencinin de, hocanın ders anlattığı yüz yüze sistemin daha etkili olduğunu düşündüğü için modeli tavsiye etmediği görülmektedir. Özdemir'in (2021) çalışmasındaki bulgular ile bu anlamda benzer olduğu söylenebilir. Modele olumsuz yaklaşan katılımcıların olduğu diğer çalışmalarda ise (Özdemir, 2016; Talan ve Gülseçen, 2019) herkesin yeterli teknoloji bilgisinin olmamasından dolayı modelin kullanılmasını istemeyebileceği ya da teknolojiye mesafeli olan öğrencilerin, bu modele karşı da mesafeli olabileceği gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Çalışmamızda, diğer öğrencilerden yaş olarak büyük olan bir öğrencinin, günlüklerinde ve görüşmelerde, teknoloji konusunda eksikliğinin olduğunu söylediği görülmüştür. Ancak gerek arkadaşlarının gerekse ders hocasının küçük yardımları ile zorlanmadan dönemi bitirdiğini de belirtmiştir. Burada özellikle öğretim elemanının TPAB konusundaki yeterliliğinin iyi olmasının ve dersi öğrencilerin kolaylıkla sürdürebilecekleri şekilde tasarlamasının önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğrencilerin kolay şekilde anlayacakları dokümanlar ve basit bir ara yüz ve kullanıma sahip bir ÖYS ile herhangi bir yardıma ihtiyaç kalmadan, dersin sorunsuz şekilde tamamlanabildiği görülmüştür.

Nitel bakış açısıyla gerçekleştirilen katılımcı eylem araştırması sonucunda, öğretmen yetiştirme programlarında verilen Türkçe öğretimi dersinin, TYSM'den yararlanılarak daha etkili nasıl tasarlanabileceği üzerine çalışılmıştır. Bu anlamda dönem başından itibaren yapılanlar ayrıntılı olarak anlatılarak ortaya konmuş ve birden çok veri toplama aracıyla desteklenerek en iyi ders tasarımına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmada referans noktası olarak Bergmann ve Sams'in (2012) uyguladığı geleneksel ters-yüz sınıf modeli uygulanmıştır. Dönem başında, ders öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar geleneksel uygulamayı temel alarak tasarlanmış, Türkçe öğretimi dersi bağlamında, öğrencilerin dönütleri ve öğretim elemanının gözlemleri sonucunda vardığı kanaatler doğrultusunda değişimler yapılmıştır. Dönem sonuna gelindiğinde Türkçe öğretimi dersinin tüm basamaklarında en iyi tasarıma ulaşıldığı düşünülmüş ve nedenleri ortaya konmuştur.

Dönem boyunca yapılanlar sıralanacak olursa, ilk olarak dönem başında, dersin gereklilikleri, okul/sınıf yapısı, teknolojik altyapı vb. göz önünde bulundurularak ve karşılaşılabilecek potansiyel sorunlar belirlenerek, farklı senaryolara karşı çözüm yolları belirlenmelidir. Böylece sağlıklı bir altyapı hazırlanarak dönemin sorunsuz devam edebilmesi sağlanacaktır. Burada, daha önce alanda yapılmış çalışmaları inceleyerek, ön hazırlık yapmanın etkili olacağı söylenebilir. Yine dönem başlamadan önce yapılacaklar belirlenirken, öğrenciler ile paylaşılacak dokümanların hazırlanmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilk kez yapılacak olan uygulamalarda, yazılı dokümanların dönem başlamadan hazırlanması, ders anlatım videolarının ise (ders hocası çekecek ise) öğretim programına göre 2-3 hafta önden gidecek şekilde hazırlanması öğretim elemanına büyük kolaylık sağlamıştır. Öğrenci dönütlerinden hareketle, yazılı dokümanların yeterli uzunlukta, sade ve işlevsel olanlarının daha etkili olduğu, aksi durumlarda öğrencilerin okumaktan ve çalışmaktan kaçabildiği gözlemlenmiştir. Videolar ile yazılı dokümanların birbirini destekleyen tarzda olması, dokümanların paylaşılması ile başlayan ders sürecinin bütünlüğünü sağlama adına önemli görülmektedir. Yükseköğretimde uygulanan bu çalışmada, ders videolarının 10-12 dakikayı geçmemesi, monotonluktan uzak bir anlatımla ve yeni nesil uygulamalar kullanılarak üretilmesi tavsiye edilmektedir. Videoları kaydederken, her türlü ortamda izlenebileceği göz önünde bulundurularak, sesin normalden biraz yüksek olması ve anlatıcının ekranda görünmesi öğrenciler tarafından istenmektedir.

Eğer animasyon tarzı bir anlatım olmayacak ise anlatıcının görüntüsünün ekranın sağ alt köşesinde olması ve çok küçük olmamasının daha etkili olduğu da yine öğretim elemanının gözlemleri ve öğrenci dönütleriyle tespit edilmiştir. Bergmann ve Sams (2012), Ha vd. (2019) ve Turan'ın (2015) çalışmasında da benzer sonuçların olduğu ve öğrencilerin, öğretmenlerinin görüntülerinin olduğu videoları sevdiklerini söylediği görülmektedir. Kara (2016) da bu durumu ortaya koyarak, sınıf içi ders anlatımına en yakın olanının sunum ekranının bir köşesinde dersi anlatan kişinin olduğu videolar olduğunu belirtmektedir.

TYSM ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak planlama yapmanın önemli olduğu (Kocabatmaz, 2021) ve başarılı olan çalışmaların, videosunu kendisi çeken öğretmenlerin olduğu sınıflar olduğu görülmüştür (Bergmann ve Sams, 2015). Long vd'nin (2016) çalışmasında da ders sorumlusunun hazırladığı videoların öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği görülmektedir. Bu anlamda ders anlatım videosunu Türkçe (öğretimi) dersi hocasının hazırlamasının daha etkili olacağı söylenebilir. Turan ve Göktaş'ın (2015) çalışmasında ders izlencesi dönem başında belirlenerek, tüm haftaların videosu ve materyalleri dönem başında hazırlanmıştır. Çalışma incelendiğinde, bu hazırlığın her hangi bir olumlu / olumsuz duruma sebep olup olmadığı görülmemektedir. Yaptığımız çalışmada ise ders videoları 2-3 hafta önden gidecek şekilde hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle *bu model ile ilk kez uygulama yapacaklar* ve daha önce *ders videosu hazırlama tecrübesi olmayanlar için*, ders videolarının tamamının dönem başında hazırlanması tavsiye edilmemektedir. Haftalık olarak çekim yapmanın da zorlukları olabileceği ve beklenmeyen durumlarla karşılaşılabilme ihtimaline karşı (hastalık vs.) 2-3 hafta önden gidecek şekilde hazırlaması tavsiye edilebilir. Böylece, uygulayıcının gözlemleri ve öğrenci dönütleriyle daha kaliteli ve etkili videoların çekilmesi sağlanacaktır.

Çalışmada ders anlatım videoları tek bir konu etrafında, 10 dk.'yı geçmeyecek şekilde hazırlanmaya çalışılmış, daha uzun olanlar ise 2 parçaya ayrılmıştır. Alan yazında da (Aydın, 2016; Bergmann ve Sams, 2012; Frydenberg, 2013; Musib, 2014; Talan ve Gülseçen, 2019; Turan, 2015; Yavuz ve Karaman, 2021) videoların uzun olmasının sıkıcı olabileceği belirtilirken, -sınıf seviyesine göre değişmekle birlikte- 10-15 dakikayı geçmeyecek, tek bir konuya odaklanan ve canlı şekilde sunulan videolar tavsiye edilmiştir. Bu tür ders videolarıyla işlenen derslerin, öğrenci motivasyonunu artırarak, modelin etkililiğini artırdığı da iddia edilmektedir (Debbağ, 2018).

Bergmann ve Sams (2012) doküman paylaşımı konusunda 1-2 yöntem belirleyip onu takip etmeyi tavsiye etmektedir. Bu çalışmada öğretim elemanı dersi, Beyaz Pano ÖYS üzerinden yönetmiş, bir bütünlük içerisinde tüm dokümanları ve bağlantı linklerini buradan paylaşmıştır. İmkân varsa dönem öncesi, yoksa ilk hafta, tüm öğrencilerin ÖYS'ye ulaşımını sağlamanın ve bazı deneme paylaşımları yapılmasının, dönemin geri kalanı için büyük öneme sahip olduğu gözlemlenmiştir. Beyaz Pano ÖYS öğretim elemanının sunduğu seçenekler arasından, öğrenciler tarafından, Türkçe olması ve Facebook'a benzeyen bir ara yüzü olduğu için seçilmiştir. Araştırmacı uygulama sonunda, ÖYS seçilirken öğrencilerin görüşlerinin önemli olduğunu ancak, son kararın öğrencilere bırakılmadan, uygulayıcı tarafından verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Daha kurumsal ve işlevsel ÖYS uygulamaların tercih edilmesinin daha verimli olacağı düşünülmektedir. Araştırmacı, dersin etkili şekilde işlenebilmesi için, tüm dokümanların ders işlenen günün gecesine kadar ÖYS'ye yüklenmesinin de öğrencilere gelecek ders için 1 haftalık çalışma süresi vereceği için etkili olduğunu belirlemiştir. Doküman paylaşımının nasıl yapıldığının anlatıldığı bazı çalışmalarda da (Frydenberg, 2013, Turan, 2015) doküman paylaşımının bu şekilde yapıldığı ve katılımcıların bu durumdan memnuniyet duyduğu görülmüştür. Böyle bir düzen olmadığında ise öğrencilerin paylaşım olup olmadığını kontrol etmekten sıkıldıkları tespit edilmiştir (Turan, 2015). Tüm bunlardan hareketle, doküman paylaşımının işlevsel bir ÖYS üzerinden, ders gününün akşamında yapılmasının Türkçe öğretimi dersi için etkili olduğu söylenebilir. Doküman paylaşımı noktasında son olarak, bu uygulamada kısa bir süre yaşansa da, dersin çevrimiçi kısmında aksaklık yaşanmaması için, birden fazla video paylaşım sitesinden hesap açmanın ya da öğrencilere VPN kullanımı konusunda bilgilendirme yapmanın, paylaşım yapılan platformda oluşabilecek herhangi bir kısıtlama durumunda, dersin aksamadan devam edebilmesi için önemli görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Alamri, 2019; Debbağ, 2018; Fraga ve Harmon, 2014; İyitoğlu, 2018; Sosa Diaz vd., 2021) az sayıda öğrencinin teknoloji bağlamında problemler yaşadığı görülmüştür. Ancak bu çalışmadakine benzer bir probleme (Youtube'ye erişim engeli gelmesi) incelenen çalışmalarda rastlanmamıştır.

Araştırmada, dersin yüz yüze kısmının sorunsuz devam edebilmesi için ders öncesi *hatırlatma* yapmanın önemi üzerinde durulmuş ve derslerden 1-2 gün önce Whatsapp üzerinden bir hatırlatma yaparak, bu durumun önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerden gelen dönütlerle de bu hatırlatmaların etkili olduğu görülmüştür. Son

haftalarda ise ana grup çalışması yapacak olan gruplara bu "görev" verilmiştir. Böylece ders sorumlusu rahatlatılmış olacağından, gelecek çalışmalar için böyle bir uygulama daha çok tavsiye edilmiştir. Alan yazındaki bazı uygulamalarda da öğrencilerin herhangi bir kötü düşüncesi olmadan, sadece unuttuğundan dolayı hazırlanmadan geldiğinin belirtildiği bulgulara rastlanmıştır (Tomas vd., 2019). Aydın'ın çalışmasında da (2016) iletişim eksikliğini gidermek için dersten bir gün önce Facebook üzerinden öğrencilerin bilgilendirildiği görülmüştür. Bu verilerden hareketle, Türkçe öğretimi dersinin yüzyüze kısmında aksaklık yaşanmaması için, öğrencilerin hazırlanarak gelmelerini hatırlatmanın önemli olduğu söylenebilir. İkinci şekildeki hatırlatma ise Bergmann ve Sams'in (2012) tavsiye ettiği şekilde, dokümanlara nasıl hazırlanılması gerektiğinin gösterilerek hatırlatılması şeklinde olmuştur. İlerleyen haftalarda öğrenci günlüklerinde, öğretim elemanının *dönem başında yaptığı* bu hatırlatmaların etkili olduğu, işlerini kolaylaştırdığı ve daha kısa zamanda ön hazırlıklarını tamamladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacının bu sebeplerle hatırlatma yapmayı dönem başında ve derslerin öncesinde yapılacaklardan biri olarak gördüğü söylenebilir.

Derslerin etkili şekilde devam edebilmesi için öğrencilerin paylaşılan dokümanlara hazırlanarak gelmeleri gerekmektedir. Debbağ'ın (2018) çalışmasında 4.haftaya gelindiğinde öğrencilerin içten gelen öğrenme isteği ve merakı ifade eden içsel motivasyonlarının düştüğü, bu haftadan sonra ise düştüğü seviyeye yakın seviyelerde kaldığı belirtilmiştir. Bu araştırmada da Debbağ'ın (2018) çalışmasına benzer şekilde, ilk haftalardaki heyecanda ve istekli (motive) şekilde derse hazır gelme durumunda, baharın gelişi ve haftaların ilerlemesiyle bazı değişimler olduğu tespit edilmiştir. Yüz yüze derslerin esnek şekilde tasarlanarak ve öğrenciler ile etkili iletişim kurularak bu durumun üstesinden gelindiği, araştırma sonuçlarıyla tespit edilmiştir. Simonson (2017), etkili iletişimin derse hazır gelme durumunu etkilediğini belirtmektedir. Bu anlamda TYSM'de öğrencilerin hazır bir şekilde derse gelmelerinde, etkili iletişimin önemli olduğu da söylenebilir.

TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersinin etkili olabilmesi için yüzyüze *ders sürecinde yapılacaklar* da ders sorumlusu ve öğretmen adaylarının (öğrencilerin) yapacakları, şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu modelde uygulama yapmış olan çalışmalara bakıldığında, Debbağ'ın (2018) 2 hafta, Turan'ın (2015) ise 1 hafta, öğrencilere uyum (oryantasyon) eğitimi verdiği görülmüştür. Bu çalışmada ise araştırmacı dönem öncesinde

öğrenciler ile bir araya gelerek TYSM hakkında bilgilendirme yapmış ve dersin nasıl işleneceğini anlatarak sorularını cevaplandırmıştır. Yine dönem başlamadan ÖYS üzerinden öğrencilere modeli anlatan videolar gönderilerek uygulama öncesi bilgilenmeleri sağlanmıştır. Böyle bir imkânı olmayan eğitimcilerin, uygulama öncesi uyum sürecini sağlamak için ön uygulama yapmasının yerinde olacağı söylenebilir.

Öğretim elemanı Türkçe öğretimi dersi bağlamında, uygulamanın ilk 3 haftasının önemine dikkat çekmektedir. Bu haftalarda kendisinin daha aktif olduğunu ve dönem boyunca yapılacak etkinliklere örnek niteliğindeki çalışmaları, öğrencilerin de aktif olduğu şekilde göstermesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sonraki haftalarda ise yapılan çalışmalara rehberlik ettiği ve ihtiyaç duydukları anda öğrencilerin yanında olduğu görülmektedir.

Modelin ders sürecinde, öğrencilerin daha aktif olduğu bilinmektedir. Bu uygulamada da ders süresince kısa sınavlar ile hazırlıkları değerlendirilmiş, ders içerisinde yapılan etkinliklerde aktif rol alması beklenmiş / sağlanmış ve ana grup çalışmalarına etkin katılımları sağlanmıştır.

Türkçe öğretimi dersinin girişinde, kâğıt-kalem ile uygulanan kısa sınav yapılmıştır. Yapılmış çalışmalar (Bishop ve Verleger, 2013; Ha vd., 2019; Morsch, 2016; Sosa Diaz vd., 2021) incelendiğinde, derse girişte yapılan kısa sınavların, öğrencilerin derse hazırlanarak gelmelerini sağlama adına etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Araştırmacının notları, gözlemleri ve öğrencilerin dönütleriyle, yapılan bu sınavın şekli ve uygulanmasında değişiklikler yapılmıştır. Genellikle yazılı olarak yapılan sınavlar, bazı haftalarda sınıfça sözel olarak yapılmış ve yapılan bu değişiklikler öğrenciler tarafından, monotonluktan kurtulmalarını sağladığı için olumlu karşılanmıştır. Kısa sınav uygulamalarında yapılan değişimlerin yanında, şekilsel anlamda da bazı düzenlemeler yapılmıştır. Dönem sonuna gelindiğinde varılan sonuçlara göre, yazılı şekilde yapılacak kısa sınavlarda, cevaplar için yeterli boşluk bırakılmasının ve ezber bilgi sormaktan ziyade dokümanlardan hareketle kısa cevaplı yorum sorularının sorulmasının daha etkili olduğu görülmüştür. Böylece öğrencilerin daha üretken cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Araştırmacının dönem sonuna gelindiğinde, daha esnek davranılarak, dönem boyunca farklı türde (yazılı, çevrimiçi, mobil uygulamalar vs.) uygulamalar yapılmasını tavsiye ettiği, böylece öğrencilerin eğlenerek değerlendirilmesinin sağlanmasının, daha etkili olacağını düşündüğü görülmüştür. Özellikle

son dönemdeki çalışmalarda (Astuti, Bhakti, Sumarni, Sulisworo ve Toifur, 2021; Aydın, 2016; Ermiş, 2020; İlter, 2020; İyitoğlu, 2018; Turan, 2015) klasik kısa sınavlardan ziyade çevrimiçi uygulamaların işe koşulduğu ya da tavsiye edildiği görülmektedir. Bu tür uygulamalar sayesinde bazı öğrencilerde sınav öncesi yaşanan stres ya da gerginliğin, bu çalışmalarda görülmediği görülmüştür. Bu anlamda, yapılacak yeni uygulamalarda derse girişte kâğıt-kalem ile yapılan kısa sınav uygulamasının azaltılarak, daha güncel ve eğlenceli uygulamalar ile ön değerlendirme yapılması tavsiye edilebilir. Son olarak ise, bazı çalışmalarda (Frydenberg, 2013; Ha vd., 2019;) kısa sınavlarda alınan puanların belli oranlarda ders geçmeye etki etmesinin de itici bir güç olduğu ve derse hazır gelmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada araştırmacının, derse girdiği ABD'de araştırma görevlisi olarak çalışması ve öğrenciler ile iyi ilişkilerinin olduğu, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu sebepten dolayı, böyle bir itici güce ihtiyaç duyulmadan ve süreci aksatan bir durumla karşılaşılmadan dönem tamamlanmıştır. Ancak, bu tür bir uygulamanın bazı sınıflarda etkili olabileceği düşüncesi araştırmacı tarafından da desteklenmektedir.

Bu çalışmada kısa sınavların ardından, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamalı olarak öğrenildiği, *küçük grup çalışmalarına* geçilmiştir. Öğretim elemanı, dersin ilk üç haftasında, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecini uygulamalı olarak göstermiş, 4.haftadan itibaren bu çalışmalar başlamıştır. Öğrenci dönütlerinde, ilk 3 haftada öğrendikleri bu bilgilerin gelecek haftalardaki uygulamalara önemli katkılarının olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yine bu uygulamalara aktif katılımlarının da önemli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının, küçük grup çalışmalarında aktif olan öğrencilerin konuları pekiştirerek, dersi daha iyi anladığı ve içselleştirdiğini, sorduğu sorulardan ve ana grup çalışmalarındaki katkılarından gözlemlediği görülmüştür. Öğrenci dönütlerinde de, bu çalışmaların onları öğretmenliğe hazırladığı, öğrendikleri bilgileri pekiştirdiği ve birlikte çalışma kültürü edinmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda da (Aydın, 2016; Cilliers ve Pylman, 2020; Hayırsever, 2021; Lam, Lau ve Chan, 2019; Morton ve Colbert-Gets, 2016; Sosa Diaz vd., 2021) benzer sonuçlara ulaşılmış ve yapılan etkinliklerin, öğrencilerin konuları içselleştirmesinde etkili olduğu, birlikte çalışma kültürünü geliştirdiği ve öğrencileri öğretmenliğe hazırladığı görülmektedir.

Ders sürecinin son basamağında 4.haftadan itibaren başlayan *ana grup çalışmaları* yer almıştır. Küçük grup çalışmalarından farklı olarak bu çalışmalarda, 4 kişiden oluşan bir grubun, bir ders saatinde (40-45 dk.) istedikleri sınıf seviyesinde (1-4.sınıf) hazırladıkları dersi, girişinden itibaren nasıl işleyeceklerini uygulamalı olarak göstermeleri beklenmektedir. Burada, TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersinin bir bütün olarak ele alındığı, kısa sınavlar ile derse hazır gelmeleri sağlanan öğrencilerin küçük grup çalışmalarında aktif rol alarak elde ettikleri bilgiyi, ana grup çalışmalarında sunmaları ile Türkçe öğretimi dersini yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin, mesleğe başladıklarında girecekleri Türkçe derslerine hazırlık niteliği taşıyan bu çalışmalara etkin katılım sağlamalarının önemli olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Cilliers ve Pylman (2020) ile Hayırsever'in (2021) çalışmalarında da katılımcıların, gerçek hayata maruz bırakan uygulamalara katılımlarının kendileri için önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır.

Ana grup çalışmalarının ardından değerlendirme sürecine geçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ders içerisindeki performansları (küçük grup çalışmalarına katılım, ana grup sunumu vs.) göz önünde bulundurulmuş; Ancak, sistemden kaynaklı olarak vize/final sınavları da gerçekleştirilmiş. Gençer'in (2015) çalışmasında da benzer şekilde, resmi kaygılardan dolayı, geliştirdikleri sınav yerine geleneksel yöntemlerle değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Çalışmamızda kastedilen değerlendirme süreci, öğrencilerin TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi dersinde, yanlış bilgilenmelerin önüne geçmek ve en etkili şekilde öğrenmelerini sağlamak için, her ders sonunda yapılan değerlendirmelerdir. Öğretim elemanının eylem araştırması öncesinde 2 farklı yöntem belirlediği, araştırmacı gözlemleri ve öğrenci dönütleri ile bunlardan birisinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlendirmede, ana grup ders sunumunun ardından, birkaç öğrenciden sunumla ilgili yorum alınarak akran değerlendirmesinin yapıldığı, daha sonra sunum yapan öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği ve son olarak ise ders hocasının genel bir değerlendirme yaptığı görülmektedir. Ders sonrasında ise tüm öğrencilerin ÖYS üzerinden daha geniş değerlendirme yapması istenmiştir. Özgür şekilde yapılan yapıcı eleştiriler ile eksiklikleri(ni) gören öğrencilerin, gelecek haftalarda daha eksiksiz ve üretken sunumlar yaptığı gözlemlenmiştir. Özet olarak, modele uygun olarak, çalışmada süreç değerlendirmesine önem verilmiş, bu şekilde etkili bir değerlendirme yapılabildiği ve olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alan yazında da, süreç değerlendirmesi, bilgi

eksikliklerini veya kavram yanılgılarını belirlemenin anahtarı olarak görülmektedir (Bergmann ve Sams, 2015). Lam, Lau ve Chan'a (2019) göre, TYSM'in önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin öğrenme davranış ve tutumlarını geliştirmek olduğu için, öğrenme sürecinin değerlendirilmesine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği, bu yüzden de sonuç odaklı değerlendirmeden ziyade süreç temelli değerlendirmenin yapılması gerektiği savunulmaktadır. Bu anlamda araştırma sonucunda, TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi derslerinde çalışmada uygulanan şekliyle ve yeni gelişen uygulamaların da eklenmesiyle, süreç içerisinde yapılanların nota etkisinin daha fazla olabileceği söylenebilir.

Çalışmada dersler klasik sabit sıralardan oluşan sınıf düzeninde işlenmiştir (Ek 3). Öğretmen adaylarının alışık olduğu ancak, eğitim fakültelerinde olmaması gerektiği düşünülen bu sınıf düzeninin, TYSM ile işlenen dersler için uygun olmadığı da söylenebilir. Bu model ile işlenen derslerde, ayrılabilir masalardan oluşan, grup çalışmalarına imkân veren esnek bir oturma düzeni tercih edilmelidir. Bu tür bir oturma düzeni sayesinde, ders içerisinde yapılacak farklı uygulamaları kolay şekilde uygulamak mümkün olacaktır. Yapılan bazı çalışmalarda da sınıf düzeninin, öğretmenin ve öğrencilerin rahat hareket etmesine imkân verecek şekilde olması gerektiği (Frydenberg, 2013), bu durumun olmamasından dolayı ise öğrenciler arası iletişim ve tartışmanın yapılabileceği bir öğrenme ortamı sağlanamadığı (Gao, Zhao ve Chen, 2019) belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise (Debbağ, 2018; Erdoğan, 2018) okul yönetimleri ile görüşülerek sınıf değişimi yapılmış ve grup çalışmalarına da olanak veren sınıflara geçilmiştir. TYSM ile işlenen Türkçe öğretimi derslerinin daha etkili olabilmesi için uygun sınıf düzeninin olmasının da önemli olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışma sınıf eğitimi ABD'de öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçe öğretimi dersinde yürütülmüş ve başarılı şekilde tamamlanmıştır. Bu açıdan, Türkçe öğretimi derslerini TYSM ile işlemeyi düşünen uygulayıcılara önerilebilir.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretimi ile ilgili teorik bilgileri sınıf dışında elde eden öğrencilerin, yüz yüze kısımdaki etkinlikler ile dersin amacına uygun öğrenmeler gerçekleştirdiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. Buradan hareketle ve modelin yapısı gereği, özelde eğitim fakültelerindeki uygulama derslerinde, genelde ise uygulama odaklı olan tüm bölümler için önerilebilir.

Türkçe derslerini TYSM ile işlemeyi düşünen uygulayıcıların, alan yazındaki çalışmaları iyi inceleyerek ve kendi sınıfının durumunu (hazırbulunuşluk, sosyo-ekonomik vs.) göz önünde bulundurarak karar vermeleri önerilebilir. Özellikle ilk uygulamalarını yapacak olanlara ise alan uzmanlarından yardım almaları tavsiye edilebilir.

Uygulama yapılacak grup açısından, daha önce TYSM ile ders işlememiş olan öğrencilerin olduğu sınıflarda uygulama yapılacak ise ana uygulama öncesi birkaç hafta uyum eğitimi verilmesi ve sonrasında ana uygulamaya geçilmesi önerilebilir.

Ders anlatım videoları, modelin en güçlü özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Türkçe derslerini TYSM ile işlemeyi düşünen öğretmenlerin, imkânları varsa, ders videolarını kendileri çekmesi önerilebilir. İmkânları yok ise EBA ya da başka platformlardan, sınıf seviyesine göre uygun özelliklere sahip (etkileşimli, çok kısa/uzun olmayan vs.) videoları düzenleyerek kullanması tavsiye edilebilir. Yüz yüze eğitime geçildiğinde, konu tekrar anlatılmadan, buradaki bilgilere atıflar yaparak, ders bütünlüğü sağlanmalıdır. Derslerde mümkün olduğunca süreç değerlendirmesi yapmaya önem verilerek, eksik ya da hatalı bilgilerin öğrenilmesinin önüne geçilebilir.

Dersten önce ya da derse girişte yapılan kısa sınavlarda, öğrencilere sorular sormak yerine onlardan sorular sormalarını istenebilir. Böylece, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde bir ön hazırlık sağlanmış olacaktır. Yine bu sınavlarda öğrencilerde oluşabilecek kaygıların önüne geçilmesi için Kahoot türü uygulamaların kullanılması tavsiye edilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Alan yazında yapılan çalışmaların büyük kısmının, modelin akademik başarıya, tutuma, motivasyona vb. etkisi üzerine yapıldığı görülmektedir. Gelecekteki çalışmalarda, sürecin ayrıntılı olarak anlatıldığı, -mümkünse- araştırmacının sürecin içerisinde olduğu, (katılımcı) eylem araştırmalarının daha çok yapılması önerilebilir.

Karma yöntemin uygulandığı bazı çalışmalarda, araştırmanın nitel boyutunda sadece, öğrencilerden TYSM hakkındaki görüşlerinin alındığı, ancak sonuç kısmında yeterli düzeyde tartışılmadığı ve nicel veriler ile nitel verilerin birbirini destekleyemediği görülmektedir. Karma modelin uygulandığı araştırmalarda buna dikkat edilmesi ve yöntemin doğasına uygun olarak bu bütünleştirmenin sağlanması önerilebilir. Böylece TYSM ile işlenen dersteki değişimlerin nedenlerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki gibi tamamen nitel olarak desenlenmiş çalışmaların sayısının az olduğu ve artırılması gerektiği söylenebilir. Bu tür çalışmalar ile sürecin ve verilerin ayrıntılı olarak ortaya konarak, uygulayıcı ve katılımcı boyutunda yaşananların daha iyi resmedilmeye çalışılması önerilebilir.

Modeli uygulayacak olan kişilerin belirlenmesi de önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, alan uzmanının uygulayıcı olmadığı durumlarda, modeli uygulayacak kişilerin nasıl seçildiği ya da gerekli yeterliliklere sahip olup olmadığı ile ilgili bilgilerin olmadığı görülmektedir. Bu açıdan modeli ilk kez uygulayacakların nasıl belirleneceği ve hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği gibi konuları içeren çalışmalar yapılması önerilebilir.

Alan yazındaki bazı çalışmalarda ve bu çalışmanın da sonucunda, TYSM'nin katılımcılarda "birlikte çalışma kültürünü" geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Modelin bu olumlu özelliğinin araştırmacılar için de kullanılması önerilebilir. Bu anlamda alan

uzmanları ile sınıf / branş öğretmenlerinin ortak çalışmalar yapmalarının desteklenmesi, çeşitli eğitimler ve projeler ile bu tür uygulamaların alt kademedeki öğrencilere de ulaştırılması gerektiği düşünülebilir.

Türkiye'de FLN (Flipped Learning Network) türü bir "ağ" bulunmamaktadır. Bu yüzden Türkçe olarak yayımlanan çalışmalarda, aynı konudan bahsedilse de halen farklı isimlendirmelerin ya da kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamda, ülkemizde TYSM ile ilgili çalışmalar yürüten paydaşların birlikte oluşturacağı bir çalışma grubunun oluşturulması önerilebilir. Böylece, alan yazınımızdaki kavram karmaşasının önüne geçileceği düşünülmektedir.

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. November 2014

Adelman, C. (1993) Kurt Lewin and the origins of action research. Educational Action Research, 1:1, 7-24, DOI: 10.1080/0965079930010102

Adıgüzel, T. Gürbulak, N. ve Sarıçayır, S. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15),457 – 471.

Akgündüz, D. (2013). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 105-109.

Aksel, A. (2021). A study on the effectiveness of a blended learning model in english language learning in higher education: student attitudes and opinions (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

Al-Qahtani, Awadh A. Y. ve Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and evelearning on students' achievement in higher education. Journal of Computer Assisted Learning. 29 (3), 220-234.

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. ve Alzahrani, A. I. (2019). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. In Educational Technology Research and Development (Issue 0123456789). Springer US. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8

Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. International Journal of Technology Enhanced Learning, 11(1), 103-119. doi:10.1504/IJTEL.2019.096786

Alberts, P.P., Murray, L.A. ve Stephenson, J.E. (2009). Eight educational considerations for

hybrid Learning. In F. Wang, J. Fong, ve R. Kwan (Eds.), Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications (pp. 185-202) Hershey, PA: Information Science Reference. Doi: 10.4018/978-1-60566-380-7.ch012

Almisad, B. (2019). Perceptions of the 'flipped classroom': a case study from a developing country. International Journal of Learning Technology, 2019 Vol.14 No.1, pp.78 - 98

Alzahrani, S. M., ve Al-Zahrani, A. M. (2015). Feedback on Using Virtual Classrooms for Teaching Blended Computer Science and Information Technology Courses at Taif University. 4. International e-learning ve Distance Education Conference.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., ve Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Apedoe, X. S. (2017) A Case Study on a Graduate-Level Educational Psychology Course. L. Santos Green et al. (eds.). The Flipped College Classroom, Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer.

Arabasz, P. ve Baker, M.B. (2003). Evolving campus support models for e-learning courses. ECAR.

Astuti, I., Bhakti, Y., Sumarni, R., Sulisworo, D. ve Toifur, M. (2021). Flipped classroom and kahoot in physics learning: improving students' motivation learning. International journal of educational management and innovation. 2. 175.

Aşıkcan, M. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, 37(164), 20-30

Aydın, G. (2016). Ters-yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlilik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Baker, W. (2000). "The "classroom flip", using web course management tools to become the guide by the side". J. A. Chambers (Ed). In Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida Community College, ss. 9-17.

Bakerson, M., Trottier, T., Mansfield, M. (2015). The value of embeded formative assessment: an integral process in online learning environments implemented through advances in technology. Koç, S., Liu, X., Wachira, P. (Eds.). Assessment in Online and Blended Learning Environments (s. 289-306). Charlotte, N. C.: Information Age Publishing, Inc.

Balcı, E.Ö., Gökkaya, Z. ve Kar, A. (2013). Fatih projesinin üniversiteler yüzü. İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 13-30.

Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. (Ed.) Kılıç, O. Cinoğlu, M. Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 113-143. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Batnı, V. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(1): 287-302

Beatty, B. J., Merchant, Z., ve Albert, M. (2019). Analysis of student use of video in a flipped classroom. Tech Trends, 63(4), 376–385.

Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene.

Bergmann, J. ve Sams, A. (2015). Flipped learning for elementary instruction. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, August. https://doi.org/10.18260/1-2--22585

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longmans, Green.

Boelens, R., De Wever, B. ve Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review, 22, 1-18

Borg, M., Karlsson, B., Kim, H.S. ve McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art 1, 191-222.

Boyraz, S. (2014). İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bozkurt, A. (2021). Turkish Higher Education. 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition.Boulder.

Brame, C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Brown, A. F. (2012). A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, Malibu.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101.

Brydon-Miller, M. ve Maguire, P. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. Educational Action Research Vol. 17, No. 1, March 2009, 79–93

Bulut, A. (2012). Perception of preservice mathematics teachers on their technological pedagogical content knowledge (TPACK) regarding geometry (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Caner, M. (2009). A study on blended learning model for teaching practice course in pre-service english language teacher training program (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Casadonte, D. (2016). The Effectiveness of Course Flipping in General Chemistry – Does It Work? (ed.) Jennifer L. Muzyka, Christopher S. Luker. The Flipped Classroom Volume 2: Results from Practice.

Castedo, R., López, L. M., Chiquito, M., Navarro, J., Cabrera, J. D., ve Ortega, M. F. (2019). Flipped classroom—comparative case study in engineering higher education. Computer Applications in Engineering Education, 27(1), 206-216

Ceylaner, S. (2016). Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters-yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Christensen, C. M., Horn, M. B., ve Johnson, C. W. (2011). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. New York: McGraw-Hill.

Cilliers, L. ve Pylman, J. (2020). South African students' perceptions of the flipped classroom: A case study of higher education. Innovations in Education and Teaching International, 1-10. doi:10.1080/14703297.2020.1853588

Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. Higher Education for the Future, 2(2), 114-125.

Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. ve Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory to practice, 39 (3), 124-130.

Cohen, M. E. (2015). The flipped classroom as a tool for engaging discipline faculty in collaboration: A case study in library-business collaboration. New Review of Academic Librarianship, 1-19.

Çakır, E. (2017). Ters-yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çelik, H., Başer-Baykal, N. ve Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri.Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(1), 379–406. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çukurbaşı, B. ve Kıyıcı, M. (2017). Preservice teachers' views about flipped classroom model. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi , 12 (23) , 87-102.

Debbağ, M. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. International conference of new trends in education and their ımplications (ICONTE 2014), Antalya.

Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya, öğrenci tutumlarına etkisi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. XII. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla.

Dias, S. B., Diniz, J. A. ve Hadjileontiadis, L. J. (2014). Towards an ıntelligent learning management system under blended learning. Springer.

Dikmen, C. H. (2021). Programlama eğitimine katılan öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ortamındaki sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dikmenli, Y. ve Ünaldı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 326-347.

Doğan, M. (2022). Türkiye'de gerçekleştirilen ters yüz edilmiş sınıfa yönelik tez çalışmalarının bibliyometrik analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Doğan, D. , Tüzün, H. , Dağhan, G., Altıntaş, A. , Ilgaz, H. , Özdinç, F. , Kayaduman, H. ve Özpala, N. (2012). Uzaktan eğitimde ders tasarımı: yüz yüze verilen bir dersin uzaktan eğitim sürecine hazır hale getirilmesi. Education Sciences , 7 (2) , 574-582. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19816/211949

Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. E-learning, 1(4), 1-4.

Duran, A. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırması. A. S. Saraçaloğlu, A. K. Eranıl (Editörler), içinde Eğitimde Eylem Araştırmaları. Ankara: Nobel Akademi.

Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim.

Durmuş, A. (2015). WEB 2.0 araçları ve eğitsel uygulamalar. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Editörler). Eğitimde Teknoloji Okumaları içinde s.109-127. Ankara: TOJET.

Easyclass "about us". 03.12.2021 tarihinde https://www.easyclass.com/about adresinden erişim sağlanmıştır.

Erdoğan, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde ters-yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, H. ve Kırbaş, İ. (2015). E-Öğrenmede yaygın kullanılan açık kaynak kodlu öğrenim yönetim sistemlerinin kıyaslamalı karşılaştırması. XVII. Akademik Bilişim Konferansı içinde (s. 588-594). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi.(4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ermiş, K. (2020). Eğitsel videolarla desteklenen harmanlanmış öğretim tasarımının öğretmen adaylarının derse yönelik güdülenmelerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fraga, L. M. ve Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: an investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31(1), 18-27.

Freire, P. (1974). Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition. translated by Myra Bergman Ramos. Continuum Int. Publishing. USA.

Frydenberg, M. (2013). Flipping excel. Information Systems Education Journal. 11 (1).

Fuchs, K. (2021). Innovative teaching: a qualitative review of flipped classrooms. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Vol. 20, No. 3, pp. 18-32.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. Learning ve Leading with Technology, 39(8), 12–17.

Gao, W., Zhao, K. ve Chen, L. (2019). Problems and solutions to flip classroom applications. 1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences (ECSS 2019). Atlantis Press.

Garnham, C. ve Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. Teaching with technology today, 8 (5).

Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2), 95–105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Garrison, D. R. ve Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education-framework, principles and guidelines. San Francisco, CA: USA. Jossey-Bass Pub., A Wiley Imprint.

Gençer, B.G. (2015). Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi. International Teacher Education Conference. Dubai, UAE.

Gibbs, G. R. (2018). Analyzing Qualitative Data. London, England: SAGE Publications.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S. ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. Journal of Nutrition Education and Behavior, 47(1), 109-114. doi: 10.1016/j.jneb.2014.08.008.

Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. (Çev.Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Goodwin, B. ve Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. Educational Leadership, 70(6), 78-80.

Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. definition, current trends, and future directions. C. J. Bonk, ve C. R. Graham (Eds.). The Handbook of Blended Learning. San Fransisco: Pfeiffer: 3-21

Greenwood, D. J. ve Levin, M. (2007). Introduction to action research (2nd Edition). London: Sage Publication.

Guan, S. (2013). Flipped learning driven by students: a case study of a foreign language class. ICERI2013 Proceedings, 464-468.

Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Afacan Adanır, G. (2020). Harmanlanmış Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, S. (2018). Synchronous distance learning and blended learning in terms of learner autonomy, motıvation and academic success in teaching English (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ha, A.S., O'Reilly, J., Ng, J.Y. ve Zhang, J.H. (2019). Evaluating the flipped classroom approach in Asian higher education: Perspectives from students and teachers. Cogent Educ. 2019, 6. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1638147

Haak, M. D. ve Burand, M. W. (2016). Less class time, more learning: The evolution of a hybrid general chemistry course for science majors. In The flipped classroom Volume 2: Results from practice (pp. 39–53). Washington, DC: ACS Publications.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled “A Review of Flipped Learning.” Arlington,VA: Flipped Learning Network

Hayırsever, F. (2021). Ters yüz sınıf modelinin yükseköğretim düzeyinde uygulanması (Ed.) A. Özdemir. Ters Yüz Sınıf Modeli Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters-yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2) , 572-596.

Herreid, C. F. ve Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5), 62-67.

Hess, G. F. (2013). Blended courses in law school: the best of online and face-to-face learning. vol. 45 McGeorge Law Review (2013) pp. 51-84

Hien, T.T.T. (2009). Why is action research suitable for education? VNU Journal of Science, Foreign Languages 25. s.97-106.

Hobbs, Renee. 2006. Non-optimal uses of video in the classroom. Learning, Media and Technology 31(1):35–50. doi: 10.1080/17439880500515457.

Hofmann, J. (2006). Why blended learning hasn’t (yet) fulfilled its promises. In the Hand book of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs. C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.) San Francisco: Pfeiffer.

Hofmann, J. ve Miner, N. (2009). Tailored learning. designing the blend that fits. USA: ASDT Press.

Horn, M. B. ve Staker, H. (2015). Blended: using disruptive ınnovation to ımprove schools. USA: John Wiley ve Sons.

Horton, W. (2000). Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime. USA: William Horton Consultign, Inc.

Hunter, J. (2015). Technology integration and high possibility classrooms building from TPACK. New York: Routledge.

İlter, O. (2020). A Flipped Learning syllabus for teaching english for specific purposes: an action research study (yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

İyitoğlu, O. (2018). The impact of flipped classroom model on EFL learners' academic achievement, attitudes and self-efficacy beliefs: A mixed method study. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jacobs, S. (2016). The use of participatory action research within education-benefits to stakeholders. World Journal of Education. 6(3): 48-55.

Johnson, A.P. (2014). Eylem araştırması el kitabı. Y.Uzuner ve M. Ö. Anay Çeviri (Editörler), A short guide to action research. Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2015). Important developments in educational technology for higher education. In NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf

Kahraman, B. (2021). Harmanlanmış öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası, bilimde aile benzerliği yaklaşımı ve bilimsel araştırma temalarını anlamaları üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Kahramanoğlu, R. ve Şenel, M. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2(3); 28-37.

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 238-262

Kara, C. O. (2016). Ters-yüz sınıf. Tıp Eğitimi Dünyası, 45(1), 12–26.

Karaaslan, C. (2021, 24 Mart). Liselerde sınavlar iptal mi oldu, ertelendi mi? MEB'den flaş yüz yüze sınav kararı! Sabah gazetesi.

Karabulut, H. İ. (2020). Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin ingilizce başarısı üzerindeki etkililiği: bir meta-analiz çalışması (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakaş, G. (2021). Türkiye'de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kavanagh, L., Reidsema C., McCredden, J. ve Smith, N. (2017). Design Considerations. (Eds) Reidsema, C., Hadgraft, R. Kavanagh, L. and Smith, N. The Flipped Classroom Practice and Practices in Higher Education. Springer.

Kaya, Z. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 4(8):57–83.

Kitchen, J. ve Stevens, D. (2008). Action research in teacher education: Two teacher-educators practice action research as they introduce action research to preservice teachers. Action Research, 6(1), 7–28.

Kocabatmaz, H.. (2021). Ters yüz sınıf modeli. (ed.) Atilla Özdemir. Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi. Ankara

Koç-Akran, S. ve Bayrak, F. (2020). Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(2), 128-156

Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. Journal of Educational Computing Research, 32(2), 131-152.

Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Kriegl, S. B. (2018). To flip or not to flip: the potential of the flipped classroom in an austrian efl environment (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Viyana Üniversitesi, Viyana.

Lage, M. J., Platt, G. J., ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31, 30-43.

Lam, P., Lau, C. K. M. ve Chan, C. H. (2019). Flipped classroom assessment: a learning process approach. International Conference e-Learning. (123-130).

Lihosit J. ve Larrington J. (2013). Flipping the legal research classroom. Perspectives: Teaching Legal Research ve Writing 22(1):1–12.

Long, T., Logan, J. ve Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. TechTrends (2016) 60: 245–252 DOI 10.1007/s11528-016-0045-4

Martínez-Jiménez, R. ve Ruiz-Jiménez, M. C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. The International Journal of Management Education, 18(3), 100422.

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mills, G. E. (2003). Action research. A guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. London: Sage.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. In annual meeting of the American Educational Research Association (pp. 1-16).

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. ve Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. J Nurs Educ. 52: 597-599.

Morton D. A. ve Colbert-Getz, J. M. (2016). Measuring the impact of the flipped anatomy classroom: The importance of categorizing an assessment by Bloom's taxonomy. Anatomical Sciences Education.

Morsch, L. A. (2016). Flipped teaching in organic chemistry using ipad devices. (ed) Muzyka and Luker; In The Flipped Classroom Volume 1: Background and Challenges ACS Symposium Series; American Chemical Society: Washington, DC.

Murray, D., Koziniec, T. ve McGill, T. J. (2015). Student perceptions of flipped learning. 17th Australasian Computer Education Conference, Sydney, Australia

Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. CDTL Brief, 17(2), 15-20.

Nayci, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ters-yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233

Ökmen, B. (2020). Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi (yayınlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Öz, F. (2006). Uygulamalı Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, A. (2016). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters-yüz sınıf modeli uygulaması (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, A. (2021). Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Paul, R. (1993). Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world (3rd ed.). Rohnert Park, California: Sonoma State University Press.

Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D.C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. ve Mondelli, V. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. Boulder.

Pesen, A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Pierson, M. (1999). Technology practice as a function of pedagogical expertise. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.

Pierson, M. E. (2001). Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. Journal of Research on Computing in Education, 33(4), 413-429.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Reidsema, C., Hadgraft, R. and Kavanagh, L. (2017). Introduction to the Flipped Classroom. Ed. Reidsema, C., Hadgraft, R. Kavanagh, L. and Smith, N. The Flipped Classroom Practice and Practices in Higher Education. Springer.

Rovai, A.P. ve Jordan, H.M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 52: 13.

Saunders, J.M. (2014). The flipped classroom: its effect on student academic achievement, and critical thinking skills in high school mathematics (Yayımlanmamış doktora tezi). Liberty University. Virginia.

Schell, J. ve Mazur, E. (2015). Flipping the chemistry classroom with peer instruction. in: García-Martínex, J. and Serrano-Torregrosa, E. (eds), Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends, Wiley-VCH, pp. 319–334.

Seaton, K. A., King, D. M. ve Sandison, C. E. (2014). Flipping the maths tutorial: A tale of n departments. Australian Mathematical Society Gazette, 41, 99–113.

Seery, M. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. Chem. Educ. Res. Pract., 16, 758–768.

Sever, S. (2000). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı yayıncılık.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, n. 15, ss. 4—14

Simonson, S. R. (2017). To flip or not to flip: what are the questions?. Education Sciences 7, 71.

Singh, H. ve Reed, C. (2001). A White paper: achieving success with blended learning. Centra Software.

Slomanson, W. R. (2014). Blended learning: a flipped classroom experiment. Journal of Legal Education, 64(1), 93–102.

Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. Student Success, 8(2), 43. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.381

Sosa-Díaz, M.J.; Guerra-Antequera, J.; Cerezo-Pizarro, M. (2021). Flipped classroom in the context of higher education: learning, satisfaction and interaction. Educ. Sci, 11, 416.

Sönmez, V. (2020). Eğitim felsefesi (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Srivastava, K. (2014a). Blended learning in higher education: issues and challenges. International Conference on " Blended Learning: Opportunities and Challenges in Higher Education. Madurai Kamraj University, IQAC Vysya College and IQAC Vysya College of Education, Salem, on 13th -14th, December 2014.

Srivastava, K. (2014b). Role of Flipped Classroom in Education. Paripex - Indian Journal Of Research 3(4):81–83. doi: 10.15373/22501991/apr2014/27.

Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Retrieved from http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf

Stein, J. ve Graham, C. R. (2014) Essentials for blended learning. Routledge, New York.

Sungur, S. (2014). Harmanlanmış öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri-II ve okul deneyimi derslerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve sınıf içi uygulamaları üzerine etkisi (Yayınlanmamış yükseklisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Talan, T. ve Gülseçen, S. (2019). Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yükseköğretim Dergisi, 9(3), 353-368. doi:10.2399/yod.18.048.

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. Colleagues: Vol. 9: Iss. 1, Article 7.

Taşkın, N. (2020). Oyunlaştırmanın ters-yüz öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin motivasyonuna, katılımına ve akademik başarısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thorne, K. (2003). Blended learning: how to Integrate online and traditional learning. USA: Kogan Page Limited.

TNTP. (2014). Reimaging teaching in a blended classroom. 1–17. https://tntp.org/assets/documents/TNTP Blended_Learning_WorkingPaper_2014.pdf

Tomas, L., Evans, N., Doyle, T. ve Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 16:5.

Tracy, S. J. (2020). Qualitative research methods collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. USA: Wiley Blackwell.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Education Next, 12, No. 1.

Turan, Z. (2015). Ters-yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters-yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(2), 156-164

Tütüncü, N. ve Aksu, M. (2018). A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. International Journal of Social Sciences and Education Research, 4(2), 207-229. https://doi.org/10.24289/ijsser.405647

Tüzün, H. (2001). Guidelines for converting existing courses into web-based format. Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (pp. 360-370). 22 Kasım 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/228886099 Guidelines_for_converting_existing_courses_into_web-based_format adresinden erişilmiştir.

Uğur, B. (2007) Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarısı ve görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (1). s.60-84.

Urfa, M. (2018). Flipped classroom model and practical suggestionsters. Journal of Educational Technology ve Online Learning, 1(1), 47-59

Usta, E. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 2, (2008), (1-15).

Ünal, Z. ve Ünal, A. (2017). Comparison of student performance, student perception and teacher satisfaction with traditional versus flipped classroom models. International Journal of Instruction. Vol.10, No.4. 145-164.

Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vaughan, N. D., Martha, C. I., ve Garrison, D. R. (2013). Teaching in blended learning environments. https://www.aupress.ca/books/120229-teaching-in-blended-learning-environments/

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J. ve Van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge - A review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2), 109–121. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.

Walvoord B. E. ve Anderson VJ (1998). Effective grading: A tool for learning and assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

Wang, T. (2017). Overcoming barriers to 'flip': building teacher's capacity for the adoption of flipped classroom in hong kong secondary schools. RPTEL 12, 6. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0047-7.

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B, ve Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication Technologies. Computers ve Education, Vol:54, Issue:4, Page:1202-1211.

Wheeler, S. (2010). Adult learning in the digital age: perspectives on online technologies and outcomes. In Interactive Learning Environments (Vol. 18, Issue 2). https://doi.org/10.1080/10494821003790673

Wise, J.-M., ve Im, T. (2015). Framework for assessment from an institutional perspective. In S. Koç, X. Liu, & P. Wachira (Eds.), Assessment in online and blended learning environments, (pp. 289–306). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Yavuz, M. ve Karaman, S. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına ve deneyimlerine etkisinin incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(4), 1127-1144. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-918498

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. N., Sarsar, F. ve Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alan yazına dayalı incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(60), 76–86.

Yiğit, B. (2020). Açık ve uzaktan öğrenmede eğitsel videolara ilişkin uzman ve öğrenen görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yin, R. K. (2011). Qualitative Research from start to finish. London: The Guilford Press.

Young, J.R. (2012). A Conversation with Bill Gates about the future of higher education. Erişim: https://www.chronicle.com/article/a-conversation-with-bill-gates-about-the-future-of-higher-education/

Zainuddin, Z. ve Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. Innovations in Education and Teaching International, 1-11. DOI: 10.1080/14703297.2015.1102079.

Zengin, E. (2013). Moodle uzaktan eğitim yönetim sisteminin çeviri dersine uygulaması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (47), 328-338. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6161/82842.

EKLER

EK 1

Öğrenci Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıdaki form, yapılacak olan bir çalışmanın ön hazırlığı için gerekli bilgilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. İstenen bilgileri samimiyetle vermeniz, yapılacak olan çalışmaya hazırlık kapsamında önemli olacaktır. Zamanınızı ayırıp doldurduğunuz için şimdiden teşekkürler.

Arş.Gör. Mustafa GÖNÜLAL

Sınıf/Şube: ..... /.....

Kendime ait ya da ihtiyacım olduğunda kullanabileceğim bir bilgisayar var.	Evet ( )	Hayır ( )
Akıllı telefon kullanıyorum.	Evet ( )	Hayır ( )
24 saat internete erişimim var.	Evet ( )	Hayır ( )
Facebook hesabım var.	Evet ( )	Hayır ( )
Gmail hesabım var.	Evet ( )	Hayır ( )
Telefonumda Watsapp uygulaması var.	Evet ( )	Hayır ( )

EK 2

Bölüm Bilgisayar Laboratuvarı Kullanım İzni

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
İLKÖĞRETİM BÖLÜM BAŞKANLIĞI

Sayı : 79805992-105.99/E.23541 02.03.2016
Konu : Diğer

Sayın Arş.Gör. Mustafa GÖNÜLAL

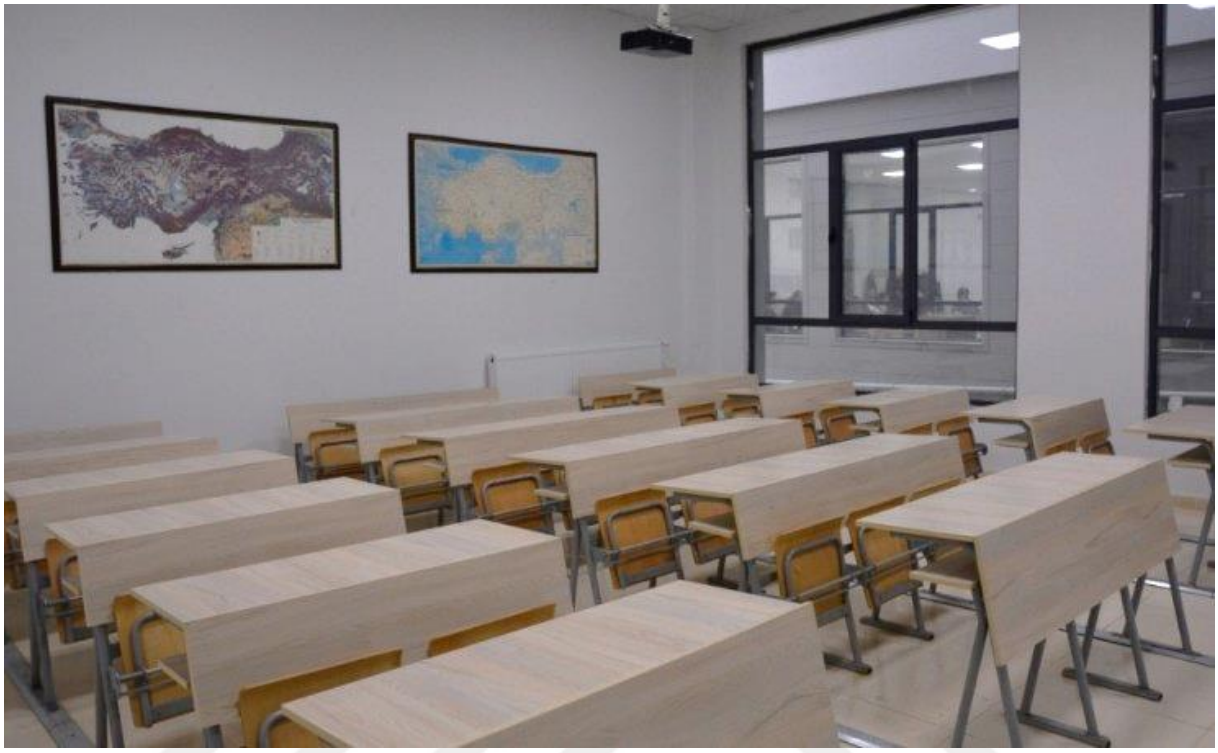
İLGİ: 25.02.2016 tarihli dilekçeniz

"Harmanlanmış Öğrenme Ortamında İşlenen Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Katılımcı Eylem Araştırması" teziniz kapsamında Bölümümüz Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3-A sınıfı öğrencileri ile 02 Mart- 25 Mayıs 2016 tarihleri ve her Salı 13.00-14.30 ve her Perşembe 12.00-13.30 saatleri arasında Bölümümüz Bilgisayar Laboratuvarını kullanmanız Bölümümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim

EK 3

Ders işlenen Örnek Sınıf Fotoğrafı



EK 4

Ders Öncesi Öğrenciler İle Paylaşılan Metin Örneği

ADI: AİLE AĞACI

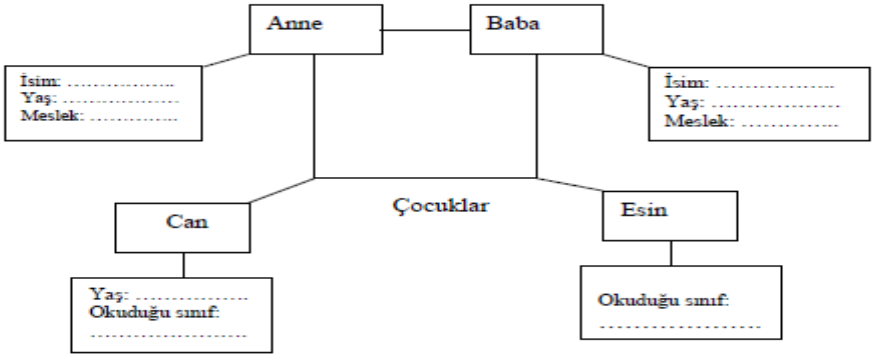
DERS	: Türkçe
SINIF	: 1
YAKLAŞIK SÜRE	: 25-30 dakika
ÖĞRENME ALANI	: Yazma
KAZANIM	: Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
BECERİLER	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.
ARAÇ, GEREÇ, ORTAM	: Çalışma kâğıdı

SÜREÇ

Aşağıda Can'ın aile ağacı verilmiştir. Metni okuyarak öğrencilerinizin aile ağacında verilen boşlukları doldurmalarını isteyiniz.Ayrıca öğrencilerinizden kendi aile ağaçlarını yapmalarını bir paragraf halinde yazmalarını isteyiniz.

"Benim adım Can, yedi yaşındayım ve birinci sınıfa gidiyorum. Ankara'da oturuyoruz. Annemin adı Ebru, babamın adı ise Erol'dur. Annem otuz beş babam ise otuz altı yaşındadır.Annem öğretmen babam mühendistir. Kardeşim Esin ise ana sınıfına gidiyor ."

CAN'IN AİLE AĞACI



DEĞERLENDİRME

1. Öğrencileriniz aile ağacındaki bilgileri doğru olarak yazabiliyorlar mı?
2. Aile ağacına bilgileri doğru yerleştirebiliyorlar mı?

EK 5

Ders Anlatım Videoları Linkleri

Konu	Bağlantı Adresleri
Türkçe Öğretim Programı I	https://www.youtube.com/watch?v=qsje3pjzznY
Türkçe Öğretim Programı II	https://www.youtube.com/watch?v=kHGtsPmwtbI
Türkçe Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci -1	https://www.youtube.com/watch?v=kcHZy65GblI
Türkçe Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci -2	https://www.youtube.com/watch?v=x_DJn5eJHjc
Türkçe Öğretimi Dersi –Dinleme Eğitimi-	https://www.youtube.com/watch?v=TmoMs3Y8Pes
Türkçe Öğretimi Dersi -Konuşma Eğitimi 1-	https://www.youtube.com/watch?v=6fM2GIhDgEM
Türkçe Öğretimi Dersi -Konuşma Eğitimi 2-	https://www.youtube.com/watch?v=re_Gr7fBjCc
Türkçe Öğretimi Dersi -Okuma Eğitimi ve Okuma Yetersizlikleri- 1	https://www.youtube.com/watch?v=mt3YCwO6FTw
Türkçe Öğretimi Dersi -Okuma Eğitimi ve Okuma Yetersizlikleri- 2	https://www.youtube.com/watch?v=zM9mo0hQ_uU
Türkçe Öğretimi Dersi -Yazma Eğitimi-	https://www.youtube.com/watch?v=9q-igLRfqCw
Türkçe Öğretimi Görsel Okuma ve Görsel Sunu	https://www.youtube.com/watch?v=6KBEzY3a5MQ