



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2022 ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 10, s. 146-168

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARINA VE ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA KATKISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

Firdevs GÜNDOĞAN ÖNDERÖZ

Yenişehir Pirireis İlkokulu, Mersin, fitesare@gmail.com

Orcid: [0000-0002-1110-1451](https://orcid.org/0000-0002-1110-1451)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sonerozdemir@mersin.edu.tr

Orcid: [0000-0002-7236-946X](https://orcid.org/0000-0002-7236-946X)

Özet

Bu çalışmada, ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarına katkısı incelenmiştir. Çalışma grubunu Mersin İli Merkez İlçelerinden birinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir ilkokulun 4. Sınıfında öğrenim gören 19 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmış olup, veriler gözlem formu ve öğrenci görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen gözleme dayalı bulgulara göre, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım seviyelerini ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki sorumluluklarını önemli düzeyde artırdığı, öğrencilerin mevcut yöntem ve etkinliklerin kullanıldığı önceki derslere göre derse zamanında gelme, yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama ve derse karşı ilgili ve istekli olma, ders araç gereçlerini eksiksiz getirme ve derse hazırlıklı gelme durumlarında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Çalışmada görüşme formlarından analiz edilen bulgulara göre ise öğrenciler ters yüz öğrenme yöntemini eğlenceli ve faydalı bulduklarını, teknolojiyi kullanarak dersin daha verimli geçtiğini, her derste kullanılabileceği, konuları aktif şekilde ve daha iyi öğrendiklerini belirtmiş olup, buna karşılık yöntemin uygulanması esnasında öğrencilerin yaşadıkları teknolojik sınırlılıklar, yabancı uyruklu öğrencilerin dil ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar ve zaman yetersizliği karşılaşılan sorunlar olarak ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, eylem araştırması, sosyal bilgiler dersi, derse katılım, öğrenme sorumluluğu.

A STUDY ON THE CONTRIBUTION OF FLIPPED LEARNING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PARTICIPATION IN LESSON AND LEARNING RESPONSIBILITIES

Abstract

In this study, the contribution of the flipped learning method to the participation and learning responsibilities of primary school students was examined. The study group consisted of 19 students studying in the 4th grade of an official primary school affiliated to the Ministry of National Education in one of the Central Districts of Mersin Province. The action research method, one of the qualitative research designs, was used and the data were collected through the observation form and the student interview form. According to the observational findings obtained from the research, the flipped learning method significantly increased the students' level of participation in the lesson and their responsibilities in the learning-teaching processes, the students came to the lesson on time compared to the previous lessons in which the current methods and activities were used, completed their tasks in the activities, and were interested and willing to the lesson. It has been observed that students have a high level of participation in bringing the course equipment and coming prepared to the course. According to the findings from the interview forms, the participants stated that they found the method fun and useful, that the lesson was more efficient by using technology, that it could be used in every lesson, and that they learned the lesson topics more actively and better.

Key Words: Flipped learning, action research, social studies course, participation in lesson, learning responsibility

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Öğrenme öğretme sürecinde, öğretmenler tarafından uzun yıllardır kullanılan öğretmen merkezli, sunuş yoluyla öğrenme, doğrudan öğretme yöntemi gibi geleneksel model ve yöntemler, her öğrencinin aynı şekilde öğrenebileceğini, standart eğitimle bir süre sonra öğrencilerin gelişim göstereceğini düşüncesine dayanmaktadır, oysa her öğrenci farklı hızlarda öğrenebilmektedir. Bu demek değildir ki yavaş öğrenen öğrenciler başarısız veya hızlı öğrenen öğrenciler etkin öğrenirler ve başarılıdır. Her öğrenci mutlaka öğrenebilir ama geleneksel modeller bu durumun önünde engel olabilmektedir (Khan, 2016). Sınıflarda her bireyin öğrenme hızlarında farklılıkların bulunması ve değişen bireysel ihtiyaçların karşılanması konusunda yetersiz kalan geleneksel sınıf ortamının yerine farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının kullanılması bir gerekliliktir. Bu bağlamda esnek öğrenme ortamı sunan, dijital araçların aktif kullanılabileceği ve sınıfta klasik ders anlatımının yerine aktif öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Aydın ve Demirer, 2017). Bunlardan biri de son yıllarda eğitim alanyazında oldukça popüler olan gerek akademik düzeyde gerek öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanan model ya da yöntemlerden biri olan “ters yüz öğrenme” (flipped learning/flipped classroom) olmuştur.

Talbert’e (2012) göre, teknolojinin ilerlemesi ve eğitime entegre edilmesi sebebi ile ters yüz öğrenme modeline yönelik ilgi ve bu alanda yapılan çalışma sayısı da günden güne artmaktadır. Ters yüz öğrenme, alanyazında farklı adlar altında ele alınmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Ters yüz öğrenme kavramının alanyazında kullanılan adları ve kullanan araştırmacılar*

Kavram	Araştırmacılar
<i>Flipped learning</i>	Bergman ve Sams, 2012; Roach, 2014
<i>Flipped classroom</i>	Bishop ve Verleger, 2013; Du, Fu ve Wang, 2014; Tucker, 2012
<i>Inverted classroom</i>	Davis, 2013; Strayer, 2012; Talbert, 2012
<i>Dönüştürülmüş öğrenme</i>	Uçar ve Bozkurt, 2018; Yıldız, Sansar ve Çobanoğlu, 2017
<i>Evde ders okulda ödev</i>	Demiralay, 2014
<i>Çevrilmiş öğrenme</i>	Sever, 2014
<i>Ters yüz sınıf</i>	Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Kanbur, 2016; Kara, 2016; Talan ve Gülseçen, 2018; Torun ve Dargut, 2015
<i>Ters yüz öğrenme modeli</i>	Karaca, 2016; Kaya, 2018; Ökmen, 2020; Ök, 2019; Deveci Topal ve Akhisar, 2018
<i>Tersine çevrilmiş sınıf yöntemi</i>	Erbil ve Kocabaş, 2019
<i>Ters yüz sınıf yöntemi</i>	Turan ve Göktaş, 2015
<i>Ters yüz öğretim yöntemi</i>	Öztürk, 2016

Bu çalışmada ise kavram “ters yüz öğrenme yöntemi” olarak adlandırılmıştır. Bunun nedeni, ders kazanımlarının etkili biçimde öğrenilmesine, dersin daha zevkli, eğlenceli ve nitelikli biçimde işlenmesine hizmet eden bir veya birkaç ders saatinde uygulanabilen bir yöntem olmasıdır.

Ters yüz öğrenme yöntemi, en basit şekilde “mevcut yöntemlerde öğrenci tarafından evde yapılan ödevlerin sınıfta uygulamasının gerçekleştirilmesi, sınıfta işlenen konuların ise evde uygulanması” (Bergman ve Sams, 2012) olarak ifade edilebilir. Ters yüz öğrenme, öğrencilerin sınıf dışında önceden kaydedilmiş asenkron video dersleri izledikleri ve ardından dersin işlenmesi esnasında ders kazanım ve konularının uygulandığı, sınıftaki etkinliklere aktif olarak katıldıkları,

grup temelli problem çözme etkinliklerinin kullanıldığı yeni bir pedagojik yöntemdir. Öğretmenler, dersi sadece yüz yüze gerçekleştirilen ders işleme prosedürlerinden kaldırarak, öğrencilerin ders içeriğini keşfetmeleri ve uygulamaları için sınıfta zaman kazanmalarına imkân sağlayan bir yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013; Merlin-Knoblich, Harris ve McCarty Mason, 2019). Bir başka deyişle, ters yüz öğrenme yöntemi “öğrenci ve öğretmenlerin rollerinin belirli oranda değiştiği, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği, öğretmen yerine öğrencinin öğrenme sorumluluğunun arttığı, öğrenmeyi ve derse katılımı üst seviyeye çıkarmak için sınıf içi olduğu kadar sınıf dışı zamanların yeniden düzenlendiği bir öğrenme-öğretme süreci ve yöntemidir (Kırmızıoğlu ve Adıgüzel, 2019).

Bu yeni model, öğrencilerin dersin ilk konularını veya kavramlarını sınıf dışında öğrendikleri, ders süresinin çoğunlukla aktif, probleme dayalı öğrenme ve uygulama etkinlikleri için ayrıldığı, olağan sınıf paradigmasının tersine çevrildiği veya değiştiği bir yapıya sahiptir. Sınıfta öğrenciler grup aktivitelerine, laboratuvar çalışmasına veya diğer aktif öğrenme türlerine katılabilir. Eğitimciler bu yeni öğretim yaklaşımını pek çok şekilde uygulayabilse de ana fikir, temel bilgileri sınıfın dışına taşımak ve daha sonra bu bilgiyi derinleştiren etkinlikler için ders saatini kullanmaktır (Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014). Diğer yandan, bu yöntemin uygulanması esnasında öğrenciler üst düzey becerileri kazanırken sınıfta oldukları için sorun yaşanan noktalarda diğer öğrencilerden ve öğretmenlerden destek alabilir. Ters yüz sınıf uygulaması hem geleneksel sınıf ortamında hem de çevrimiçi (online) ortamlar üzerinden yürütülebilmektedir. Harmanlanmış (karma) öğrenmenin bir biçimi olan bu yöntemin harmanlanmış öğrenmeden farkı daha derin ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlamasıdır (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017).

Günümüzde bilişim teknolojilerinin (özellikle internet tabanlı uygulamalar, programlar, etkinlikler vb.) hızla gelişmesi ve eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesi ile eğitimin dijitalleşmesi söz konusu olmuştur. 2020 yılı mart ayında başlayan Covid-19 Pandemisi sebebiyle Türkiye dâhil olmak üzere neredeyse tüm dünyada yüz yüze eğitim faaliyetleri okulların kapalı olduğu dönemde zorunlu bir şekilde uzaktan eğitim vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Belirli zamanlarda tamamen çevrim içi (online) belli dönemlerde de hibrit (hem yüzyüze hem uzaktan eğitim) şekilde uygulamalar yapılarak öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinden geri kalmamaları amaçlanmıştır. Bu zorunlu uzaktan çevrim içi ya da hibrit eğitim uygulamaları, öğrenme-öğretme süreçlerinde uzaktan eğitimin, temel eğitim düzeyinden lisansüstü eğitime kadar önemli bir alternatif eğitim uygulaması olduğunu göstermiştir. Günümüzde de gelecek yıllarda da sadece pandemiler ya da diğer zorunlu hallerde değil, normalleşmeye dönüldüğü zamanlarda da uzaktan eğitim uygulamalarının uygun olan ders, konu ve kazanımların öğretilmesi süreçlerinde rahatlıkla kullanılabilir. Bu tür uygulamalar, sınıf dışı etkinliklerle sınıf içi öğrenmelerin daha etkili hale getirilmesine ve öğrencilerin daha aktif bir öğrenme sürecine dâhil olmalarına olanak tanıyabilmektedir. Bu bağlamda, eğitimciler ters yüz öğrenme modelini ya da yöntemini bu amaçla öğrenme ve öğretme süreçlerinde hemen hemen her derste rahatlıkla kullanabilirler.

Gerek ilgili alanyazında gerek yapılan deneysel veya ampirik çalışmalarda ters yüz öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine sağladığı pek çok avantaj belirtilmiştir. Yöntemin ya da modelin ilk uygulayıcılardan olan Bergman ve Sams’a (2012) göre, ters yüz öğrenme yöntemi teknolojiyle iç içe yaşayan yeni nesille aynı dili konuşma, dersi kaçırma, hatta derse katılan öğrencilerin tekrar izleme ve takip etmelerini sağlama, yavaş öğrenen öğrencilerin kendi hızına göre öğrenmesine yardım etme, , ihtiyaç duyulduğunda dersi durdurma imkânı sağlama, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, veli-öğretmen etkileşimini artırma, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olma, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı değiştirme, velilerin kendi çocuklarının öğrenme sürecine dâhil olmasına olanak tanıma gibi birçok avantaja sahiptir. Ters yüz öğrenme yönteminde öğrenci sınıfta daha çok pratik yapma şansına erişir, bu durum

öğrenmede kalıcılığın artmasına yardımcı olurken (Çakır, Adsay ve Akgül-Uğur, 2019), öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve elektronik kaynaklarla etkileşime girerek esnekliğe sahip olabilmelerine olanak tanımakta, hazırlık çalışmalarının tamamlanması ve gerçek sınıf süresi boyunca daha etkileşimli olması yoluyla öğrencinin öğrenmeyi sahiplenmesini teşvik etmekte, öğrencilere öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk yüklemekte, böylece öğrencileri materyale veya konuya hâkim olmak için daha fazla çalışmaya yönlendirmektedir (O’Flaherty ve Phillips, 2015). Ters yüz öğrenme aşamalı bir “öz-yönelimli öğrenme- keşifsel öğrenme- yansıtıcı öğrenme” sürecinin öğrencilerde gelişmesini ve buna bağlı olarak da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarımıdır (Wang ve Yuan, 2022). Bu bakımdan bu süreçte, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin daha yüksek olduğu ve iletişim kanallarının daha açık olduğu ders uygulamalarında öğrencilerin derse katılımları daha yüksektir (Dixon, 2010). Ancak uygulamanın hedefine ulaşabilmesi için öğrencinin derse gelmeden önce mutlaka konuya ilişkin hazırlık yapıp, çalışarak gelmesi oldukça önemlidir (Çakır ve diğerleri, 2019).

Diğer taraftan, ters yüz öğrenme modelinin ilgili alanyazında ve yapılan çalışmalarda bazı dezavantajlarından da söz edilmektedir. Talbert’e (2012) göre, bu model ya da yönetime yönelik en önemli potansiyel risk, içerik hazırlanmanın zor ve zaman almasıdır. Şayet iyi bir planlama yapılmazsa ders içi aktif öğrenme etkinliklerine yer verilmeyebilir, ezbere ve dinlemeye alışkın öğrenciler için en başta şok etkisi yaratabilir ve buna bağlı olarak öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu almak istemeyebilir, ayrıca öğrenciler bu süreçte kendilerini yalnız hissedebilirler. Olumsuz taraflarının azalması için her modelin uygulamasında olduğu gibi ters yüz öğrenmede de iyi bir planlama şarttır. Du, Fu ve Wang’a (2014) göre ise ters yüz öğrenmenin dezavantajlarını ya da sınırlılıklarını erişilebilirlik, teknik kısıtlamalar, bireysel ya da psikolojik etkiler gibi farklı boyutlardan değerlendirmiştir. Örneğin, yoksul (dezavantajlı) yerlerdeki öğrenciler, ters yüz öğrenmenin gerektirdiği bilgisayar, tablet ve internet olanaklarına sahip olamayabilirler. Du ve diğerlerinin (2014) dikkat çektiği diğer bir dezavantaj, öğrencilerin bilgisayar veya tablet ekranı önünde uzun süre geçirmeleri, bunun da onların saatlerce hareketsiz kalmalarına, sonuç olarak sağlıklarını olumsuz yönde etkilemesine yol açmasıdır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin yöntemin uygulanması sürecinde tam olarak motive olamamaları ve bunun da öğrencilerin yapmaları gereken görevleri/çalışmaları yeterince yerine getirememelerine ve daha az performans göstermelerine yol açması riski taşımaktadır. Ramirez, Hinojosa ve Rodriguez (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre ise, öğrenciler uygulanan ters yüz öğrenme uygulamasının dezavantajlı yönlerini; “teknik sorunlar, internet ve yazılımdan kaynaklı problemler vb.), öğretmenden yeterli geri bildirim alınamaması ve hazırlanan videoların uzun olması” şeklinde belirtmişlerdir. Khanova, Roth, Rodgers ve McLaughlin’in (2015) yaptığı çalışmada öğrenciler genel olarak yöntemin uygulanmasından memnun olduklarını belirtmiş olmalarına karşın, her gün derse hazırlanmaları ve videoları izlemeleri gerektiği için iş yüklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, Milman (2012) ise hazırlanan video dersin kalitesinin düşük olmasını, öğrencinin video dersi izlerken aynı zamanda internette müzik dinleme veya oyun oynama gibi başka şeylerle meşgul olabileceğini, öğrencilerin video dersi izlemeyebilecekleri ya da anlamayabilecekleri vb. olumsuz durumları ters yüz öğrenme uygulamasının sınırlılıkları olarak belirtmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar bağlamında, ters yüz öğrenme modeli ya da yöntemi ilkokuldan liseye kadar hemen hemen her eğitim kademesinde ve her derste rahatlıkla kullanılabilir bir yöntemdir. Özellikle ilkokul kademesindeki derslerde öğrencilerin aktif katılımlarının, öğrenci merkezli eğitimin, yaparak yaşayarak öğrenmenin, öğrenilenlerin sınıf dışına da aktarılabilmesinin çok önemli olduğu düşünülürse, ters yüz öğrenme yönteminin ilkokul kademesindeki birçok derste ve öğrenme alanında yararlanılabilecek en iyi alternatif öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri olduğu söylenebilir. Alanyazında pek çok değişken açısından

incelenen ters yüz öğrenme yöntemi bu araştırmada; çok sayıda soyut, teorik bilgi ve kavram içeren 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” ünitesinde öğrencilerin derse katılımları ve öğrenme sorumluluklarını geliştirmede nasıl bir katkı sağladığı bağlamında kullanılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılmasının sınırlı olduğu, özellikle bu çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan derse katılım ve öğrenme sorumluluğu konularında ilkökul düzeyinde yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, bu çalışma ilkökul öğrencilerinin derse katılım durumlarının ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesinde ters yüz öğrenme yönteminin katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, bu çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısının ne olduğunu, ayrıca uygulanan yöntemle ilişkin öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış olup, ilkökul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısını uygulamalı biçimde incelemeyi amaçladığından, çalışma yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasının seçilmesinin nedeni, araştırmacının aynı zamanda bir öğretmen olması ve sınıfında öğrenme-öğretme süreçlerinde gözlemlediği öğrencilerin derse katılım durumları ve öğrenme sorumluluklarına ilişkin karşılaşılan problemlere çözüm arayışında olması, bu bağlamda çalışma kapsamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin yaşanan söz konusu değişkenlere etkisinin görülmesinde en uygun desenin “eylem araştırması” olarak düşünülmesidir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016: 307) aktardığı gibi, “*Eylem araştırması genelde, bir okul müdürü, öğretmen, eğitim uzmanı veya farklı kuruluşlarda çalışan, bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte de gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı*” olarak nitelendirilebilir. Sagor’a (2000) göre ise, eylem araştırması, eylemi (uygulamayı) gerçekleştirenler tarafından yürütülen disiplinli bir araştırma ve sorgulama sürecidir. Eylem araştırması yöntemini uygulamanın ve bu sürece katılmanın en önemli nedeni, aktöre (araştırmacıya) eylemlerini iyileştirme ve/veya iyileştirme konusunda yardımcı olmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde orta büyüklükteki bir ilin merkez ilçelerinden birinde yer alan resmi bir devlet ilkökulda bulunan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde “amaçlı örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, “*olası olmayan, seçkisiz bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır*” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, araştırmacının aynı zamanda öğretmen olması ve sınıfında var olduğunu düşündüğü problemlere yönelik çözüm arayışı içinde olmasıdır. Araştırmanın uygulama sürecine evlerinde bilgisayar ya da tablet ile internet bağlantısı bulunan 11’i kız, sekizi (8) erkek 19 öğrenci düzenli olarak katılmış olup, çalışma grubunu bu öğrenciler oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Gözlem Formları

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluklarına katkısını belirleyebilmek için öncelikle gözleme dayalı veriler toplanmıştır. Gözlem; *“herhangi bir ortamda, durumda ya da yerde meydana gelen davranışı detaylı biçimde ortaya koymak üzere kullanılan bir yöntemdir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından iki yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Bunlar: *“Derse Katılım Gözlem Formu”* ve *“Öğrenme Sorumluluğu Gözlem Formu”* dur. Derse katılım gözlem formu geliştirilirken öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. İncelenen kaynaklardan, Sever’in (2014) çalışmasında kullanılan “derse katılım envanteri”nden yararlanılarak yedi maddeden oluşan bir taslak gözlem formu hazırlanmıştır. Taslak formun kapsam geçerliliği için biri alan uzmanı, diğeri ölçme değerlendirme uzmanı olan iki öğretim elemanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre, formda yer alan iki maddenin gözlem ile ölçülemeyeceğine karar verilmiş ve bu iki madde formdan çıkarılmıştır. Güvenirlik çalışması için iki uzmanın görüşlerine dayalı olarak Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. (Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)*100 formülü ile değerlendiriciler (uzmanlar) arası uyumluluk yüzdesi. 85 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada uygulanan diğeri gözlem formu olan *“öğrenme sorumluluğu gözlem formu”* geliştirilirken Yakar ve Saracaloğlu’nun (2017) ‘öğrenme sorumluluğu ölçeği’ isimli ölçeğin bazı maddelerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek dört maddeden oluşmuş ve kapsam geçerliliği için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan biri, maddelerin düzenlenmesi konusunda görüş bildirmiş, diğeri ise bir maddenin değiştirilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Yeniden yapılan alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda taslak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, bir madde çıkarılarak forma üç madde ile son şekli verilmiştir. Formun güvenirliliği için Miles ve Huberman formülüne göre değerlendirmeciler arası uyumluluk oranı ise .75 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen derse katılım ve öğrenme sorumluluğu gözlem formları her dersin işlenmesinden sonra ders kayıtlarının tekrar izlenmesi esnasında doldurulmuş ve araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Görüşme Formu

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ters yüz öğrenme yöntemi uygulamasına yönelik katılımcı öğrencilerin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek için bir yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulama sürecinin bitiminden sonra katılımcılara uygulanmıştır. Büyükköztürk ve diğeri (2018) belirttiği gibi, yapılandırılmış görüşmede sorular görüşme gerçekleşmeden önce belirlenmekte ve yapılandırılmış görüşme sayesinde veriler daha hızlı kodlanmakta, analiz edilmekte ve ölçüm kolaylaşmaktadır. Buna göre, bu çalışmada da yukarıda belirtildiği şekilde verilerin daha hızlı biçimde kodlanması, analiz edilmesi ve bulgulara dönüştürülmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğrencilerin ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla geliştirilen görüşme formu öncelikle bir literatür çalışması yapılmış, ilgili çalışmaların veri toplama araçlarının incelenmesinin ardından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak formda üç (3) soruya yer verilmiş olup, kapsam geçerliliği için biri alan uzmanı (sınıf eğitimi), diğeri ölçme değerlendirme uzmanı olan iki öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre, görüşme formunda yer alan soruların genel olarak uygun olduğu, ancak sorular üzerinde bazı düzeltilmesi gereken yerler olduğu bildirilmiştir. Uzman görüşleri bağımsız değerlendirmeciler arası uyum kapsamında “Miles ve Huberman Güvenirlik Formülüne” tabi tutulmuş ve güvenirlik değeri .81 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme formunu kapsam geçerliliğinin sağlanmasının ardından formun güvenirliliği amacıyla sınıftan tesadüfen seçilen üç öğrenciye formdaki sorular yöneltilerek soruları anlayıp anlamadıkları ve sorulara yeteri kadar cevap verip veremedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Pilot

uygulama olarak düşünülebilecek bu ön uygulama çalışmasında görüşme formundaki soruları öğrencilerin rahatlıkla anladıkları ve sorulara genel olarak kolay biçimde cevap verdikleri kanısına varılmıştır. Buna göre, hem uzman görüşleri ve görüşlerin uyum yüzdesi hem de ön uygulamadaki öğrencilerin soruları anlama ve cevap verme durumları neticesinde, görüşme formunun uygulanabilecek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğu anlamına geldiği söylenebilir.

Uygulama (Eylem) Süreci

Bu çalışmanın yapılmasındaki temel amacın ilkökul öğrencilerinin derse katılımlarını ve öğrenme sorumluluklarını artırmanın yollarını aramak olduğu düşünüldüğünde, bu amaca en uygun yöntemlerden birisinin eylem araştırması olduğu söylenebilir. Kuzu'ya (2009: 428) göre, eylem araştırması genelde öğretmenler tarafından gerçekleştirdiği için "öğretmen araştırması" olarak da anılmakta olup ayrıca sınıf içinde yapılan eksiklerin ve sorunların giderilmesine ilişkin her türlü gelişim ve düzeltme yine öğretmenin kendisini ve sınıfını etki altında bırakmaktadır. Bu durum öğretmenin mesleki gelişiminin önünü açmakta ve katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın eylem araştırmasına göre yürütülmesi, hem araştırmacının eğitim ve öğretim süreçlerinin bir uygulayıcısı olan bir öğretmen olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin artırılmasına hem de kendi mesleki gelişimine katkı sağlaması yönlerinden meslektaşlarına bir model oluşturacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Balcı'nın (2016) eylem süreç modeline dayalı biçimde bu araştırmanın eylem süreci şu şekilde oluşturulmuştur: "Problem durumunun belirlenmesi", "Alanyazın taramasının yapılması", "Eylem planının hazırlanması-veri toplama araçlarının belirlenmesi", "Eylem planının uygulanması", "Verilerin toplanması", "Verilerin analizi", "Yansıtma ve değerlendirme", "Eylem planının revize edilmesi".

Planlanan eylem sürecinin ilk aşamasında, ilkökul öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşadıkları önemli sorunlar arasında yer alan öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin ve ders etkinliklerine, ödevlerine ve görevlerine ilişkin öğrenme sorumluluklarının beklenen düzeyde olmaması çözüm getirilmesi gereken problemler olarak belirlenmiştir. Problem durumunun belirlenmesinin ardından ilgili alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş ve problemin çözümü için "ters yüz öğrenme modelinin" problemin çözümü için en uygun çözüm yöntemlerinden biri olduğuna karar verilmiştir. Ünsal'ın (2018) aktardığı gibi, ters yüz öğrenmenin pek çok uygulama modeli bulunmaktadır. Bunlar; "klasik ters yüz öğrenme modeli, sınırlı ve geniş ters yüz öğrenme modeli, ters yüz öğrenme döngüsü modelidir". Bu çalışmada ilk hafta klasik ters yüz öğrenme modeli tercih edilmiş olup Covid 19 Pandemisinin ardından yeni bir ters yüz öğrenme modeline geçiş yapılmıştır. Bu yeni model; çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli olarak adlandırılabilir. Çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli Stöhr, Demazière ve Adawi'ye göre (2020) senkron (eşzamanlı) ve asenkron (eşzamansız) öğrenmeyi birleştiren, işbirlikçi ve aktif öğrenmeye imkan tanıyan, klasik ters yüz öğrenmeden farklı olarak öğrenci ve öğretmenlerin fiziki olarak bir araya gelmediği çevrimiçi ortamlarda bulunduğu yenilikçi ve gelecek vaat eden bir yöntemdir.

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere iki (2) ders saatinde EBA platformu ve ters yüz uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere iki (2) ders saatinde EBA platformu ve ters yüz öğrenme yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin EBA platformu ve uygulanacak yöntem hakkında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının artırılmasının yanında, yöntemin daha sorunsuz biçimde ve amaçlar doğrultusunda uygulanabilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin velileri ile de bir toplantı gerçekleştirilerek gerekli bilgilendirme yapılmış ve onam formları veliler tarafından doldurulmuş, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin alınmıştır. Bu hazırlıkların ardından, hazırlanan ders planları dikkate alınarak, 2 haftalık bir hazırlık ve yöntemi tanııtım amaçlı uygulama yapılmıştır. Bu iki haftalık süreçte derste işlenecek konular ve ödevler videoya çekilerek EBA portalı üzerinden paylaşılmış ve öğrencilerin takibi yapılmıştır. Konu anlatım videoları öğretmen

tarafından hazırlanmış, dersten iki gün önce hem EBA platformu hem Whatsapp uygulaması yoluyla veli ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Dersten bir gün önce video izleme konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için sınıf bilgisayarına da video yüklenmiş ve evde izleyemeyen öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri için, dersten önce, sınıfta izlemelerine imkân sağlanmıştır. Hazırlanan eylem planı doğrultusunda haftalara göre konu ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın uygulamasının ikinci haftasında ülkemizde ilan edilen Covid-19 Salgını (Pandemisi) nedeniyle okulların tatil edilmesinden dolayı, uygulamanın geri kalan kısmının çevrim içi (online) yürütülmesi düşünülmüştür. Konu ile ilgili alanyazının incelenmesinin yanı sıra konu alanındaki uzmanların (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen üyeleri) görüşleri de alınarak sonraki ders planlarının internet ve bilgisayar/tablet erişimine sahip öğrencilerin katılımlarıyla çevrim içi olarak yapılmasına karar verilmiştir. Covid-19 Pandemisi gibi olağanüstü durumlarda zorunlu uzaktan eğitimin uygulanmasının zaruri olduğu dönemlerde öğrencilerin aktif katılımlarının ve etkileşimli bir öğrenme ortamının sağlanmasında öğrenci merkezli ve aynı zamanda çevrim içi (online) ortamlarda da uygulanması mümkün olabilen yöntemler önem kazanmıştır. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 Mart ayında tüm kademelerde yer alan okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle zorunlu uzaktan eğitimin yapıldığı dönemde ters yüz öğrenme yönteminin yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda kullanılabilir en iyi alternatif yaklaşımlardan biri olması bu çalışmada uygulanan yöntemin önemini ve gerekliliğini göstermektedir, denebilir.

Verilerin Analizi

Gözlem Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım ve öğrenme sorumluluğuna katkısını belirlemek için ilgili literatürün de incelenmesi sonucu araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre bir gözlem formu geliştirilmiş ve her ders planı sonunda yapılan gözlemlere dayalı olarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Gözlem formlarının çözümlenmesi, betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, betimsel analiz yaklaşımı; "elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek sunulması, görüşülen kişilerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde sunulması amacıyla aynen alıntılara sıklıkla yer verilmesi ve bunlara dayalı yorumlamalar yapılması"dır. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara bağlı olarak yapılan gözlemler doğrultusunda gözlem formunda yapılan işaretlemelere göre analiz edilmiştir.

Formlarda gözlenen davranışların/değişkenlerin belirlenmesinde dört seçenekli rubrik kullanıldığı için verilerin analizinin yanı sıra, bulguların daha kolay yorumlanması ve anlaşılması için nicel veri analizi tekniklerinden frekans, aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma işlemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin bu şekilde nicel verilere dönüştürülerek yorumlanmasındaki amaç, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği gibi araştırmada yanlılığı azaltmak ve güvenilirliği artırmaya olanak tanımadır. Formdaki maddelerin analizinde 4 seçenek ve 3 aralık olduğu için $\frac{3}{4}$ formülü kullanılarak seçenekler arası 0.75 olmak üzere elde edilen aritmetik ortalama değerleri 1.00-1.75 arası "hiç", 1.76-2.5 arası "az", 2.51-3.25 arası "kısmen" ve 3.26-4.00 arası ise "çok yüksek" düzeyinde yorumlanmıştır.

Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Çalışmada uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin sınıftaki katılımcı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına katkısının hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yapılan gözlemin yanı sıra bu konuda öğrencilerin de görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda, "katılımcı öğrencilerin uygulanan ters yüz öğrenme yöntemi ile ilgili genel görüşleri", "ters yüz öğrenme uygulamasının olumsuzlukları ve karşılaşılan sorunlar" ve "yöntemin başka hangi derslerde uygulanabileceği" konularında sorular yer almıştır. Katılımcıların derse katılım durumlarının yoklama alınması ve

yapılan gözlem yoluyla saptanmasından dolayı, bu konuda öğrenci görüşleri alınmamış olup, sadece ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme sorumluluklarına katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır.

Görüşme formunun çözümlenmesinde, gözlem formlarının analizinde olduğu gibi betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar önceden belirlenen temalara göre incelenmiş, çeteleler tutularak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan her bir kod, temalar kapsamında değerlendirilerek bulgulara dönüştürülmüştür. Çalışmanın verilerinin analizine göre elde edilen bulgular, temaların başlıklarına göre önce özet şeklinde yorumlanmış, sonra da bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sunularak elde edilen verilerin ve analizinin inandırıcılığına katkı sağlanmıştır. Veri analizi yapılırken öğrenciler “Ö1”, “Ö2” şeklinde kodlanmıştır.

Uygulanan görüşme formu yapılandırılmış tipte hazırlandığı için öğrencilere cevaplamaları için yöneltilen her soru bir temayı oluşturmuştur. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar önceden belirlenen temalara göre incelenmiş, çeteleler tutularak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan her bir kod, temalar kapsamında değerlendirilerek bulgulara dönüştürülmüştür. Analizler ve kontrolleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizine göre elde edilen bulgular, temaların başlıklarına göre önce özet şeklinde yorumlanmış, sonra da bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sunularak elde edilen verilerin ve analizinin inandırıcılığına katkı sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada gerçekleştirilen uygulama süreci esnasında toplanan verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgular, “gözlem” ve “görüşme formlarından elde edilen bulgular” başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular

“Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına katkısı nedir?” alt problemine yönelik olarak uygulamanın yapıldığı beş (5) hafta boyunca hazırlanan ders planlarının uygulanması sonrasında öğrencilerin derse katılım durumlarını incelemek ve değerlendirmek amacıyla haftalık üç (3) gözlem formundan yararlanılmıştır. Gözlem formlarında öğrencilerin derse katılım durumları; “*derse zamanında gelme*”, “*parmak kaldırma*”, “*derse yönelik ilgili ve istekli olma*” ve “*etkinlikleri zamanında tamamlama*” davranışlarına göre analiz edilerek, bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Gözlem formlarından elde edilen bulgular haftalık olarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)

Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
1. Hafta												
1. ders	19	4,0	,00	19	2,5	1,4	19	2,1	1,2	19	4,0	,00
2. ders	19	4,0	,00	19	4,0	,00	19	4,0	,00	19	4,0	,00
3. ders	19	4,0	,00	19	2,3	1,4	19	2,9	,85	19	3,8	,50

Toplam (X̄)	4,0	2,95	3,02	3,94
--------------------	-----	------	------	------

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı birinci haftadaki derslerde katılımcı öğrencilerin “*derse zamanında gelme*” ($\bar{X}=4,0$) ve “*yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama*” ($\bar{X}=3,94$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, “*derse karşı istekli olma*” ($\bar{X}=3,02$) ve “*parmak kaldırma*” durumlarında ($\bar{X}=2,95$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 3. Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)

Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
2. Hafta												
4. ders	14	4,00	,00	14	3,07	,99	14	2,79	,97	14	4,0	0,0
5. ders	14	3,9	2,7	14	2,57	1,39	14	2,86	,86	14	3,9	2,67
6. ders	16	3,8	,50	16	2,81	,98	16	3,25	,77	16	3,8	,50
Toplam (X̄)		3,9			2,81			2,96			3,94	

Tablo 3’te görüldüğü üzere, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı ikinci haftadaki derslerde öğrencilerin “*yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama*” ($\bar{X}=3,94$) ve “*derse zamanında gelme*” ($\bar{X}=3,90$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, “*derse karşı istekli olma*” ($\bar{X}=2,96$) ve “*parmak kaldırma*” durumlarında ($\bar{X}=2,81$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 4

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)

Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
3. Hafta												
7. ders	16	3,7	,47	16	3,1	1,20	16	3,0	1,15	16	3,7	,87
8. ders	16	3,7	,47	16	3,1	1,20	16	3,0	1,15	16	3,7	,87
9. ders	16	3,9	,25	16	3,0	,81	16	3,6	,61	16	3,8	,50
Toplam (X̄)		3,77			3,08			3,25			3,75	

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı üçüncü haftadaki derslerde öğrencilerin “*derse zamanında gelme*” ($\bar{X}=3,77$) ve “*yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama*” ($\bar{X}=3,75$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, “*derse karşı istekli olma*” ($\bar{X}=3,25$) ve “*parmak kaldırma*” durumlarında ($\bar{X}=3,08$) ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 5

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (4.Hafta)

Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
4. Hafta												
10. ders	17	3,2	,83	17	2,5	1,1	17	2,7	1,1	17	4,0	,00
11. ders	17	3,8	,39	17	2,1	1,3	17	2,3	1,0	17	3,0	,90
12. ders	13	3,8	,37	13	1,8	1,1	13	3,1	,95	13	4,0	,00
Toplam (\bar{X})		3,63			2,12			2,71			3,66	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı dördüncü haftadaki derslerde katılımcı öğrencilerin "yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama" ($\bar{X}=3,66$) ve "derse zamanında gelme" ($\bar{X}=3,63$) durumlarında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, "derse karşı istekli olma" ($\bar{X}=2,71$) durumunda kısmen düzeyde katılım gösterdikleri ve "parmak kaldırma" durumunda ($\bar{X}=2,12$) ise düşük düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Tablo 6

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Derse Katılım Durumlarına Katkısına İlişkin Bulgular (5. Hafta)

Hafta	Derse zamanında gelme			Parmak kaldırma			Derse ilgili ve istekli olma			Etkinliklerde görevini tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
5. Hafta												
13. ders	13	3,85	,37	13	1,8	1,1	13	3,1	,95	13	4,00	,00
14. ders	15	3,93	,26	15	4,0	,00	15	4	,00	15	3,20	,41
15. ders	14	4,00	,00	14	3,0	,99	14	2,8	,97	14	1,43	,51
Toplam (\bar{X})		3,92			2,92			3,29			2,87	

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı beşinci haftadaki derslerde katılımcıların "derse zamanında gelme" ($\bar{X}=3,92$) ve "derse karşı istekli olma" ($\bar{X}=3,29$) durumlarında çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, diğer yandan "parmak kaldırma" ($\bar{X}=2,92$) ile "yapılan etkinliklerde görevlerini tamamlama" ($\bar{X}=2,87$) durumlarında ise kısmen yüksek düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı toplam beş (5) haftalık derslerde öğrencilerin katılım durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama boyunca çalışmaya katılan öğrencilerin katılım düzeylerinin en yüksek olduğu durum "derse zamanında gelme" ($\bar{X}=3,84$) olmuştur. Katılımcı öğrenciler çok yüksek düzeyde derse zamanında gelme davranışı göstermişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin oldukça yüksek düzeyde ($\bar{X}= 3,63$) katılım gösterdikleri diğer durum ise "Etkinliklerde görevini tamamlama" olmuştur. Diğer taraftan, katılımcı öğrencilerin "Derse ilgili ve istekli olma" ($\bar{X}=3,04$) ve "Parmak kaldırma" ($\bar{X}=2,77$) davranışları ise kısmen düzeyinde gözlenmiştir. Kısacası, derse katılım gözlem formlarından ortaya çıkan bulgulardan hareketle, uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılım durumlarına oldukça yüksek düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirilmesine Katkısına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısı nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısına yönelik bulgular, hazırlanan ders planlarının haftalık olarak uygulanmasının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için geliştirilen gözlem formlarından elde edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin öğrenme sorumlulukları “ders araç gereçlerini eksiksiz getirme”, “derse hazırlıklı gelme” ve “bireysel görevlerini zamanında tamamlama” davranışlarına göre analiz edilerek, bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Gözlem formlarının analizi sonucunda uygulamanın yapıldığı beş haftanın gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (1. Hafta)

Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Görevlerini zamanında tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
1. Hafta									
1. ders	19	4,00	,00	19	4,00	,00	19	3,95	,23
2. ders	19	4,00	,00	19	4,00	,00	19	4,00	,00
3. ders	19	4,00	,00	19	4,00	,00	19	4,00	,00
Toplam (\bar{X})		4,00			4,00		,00	⁴ 3,98	

Tabloda 7’de görüldüğü gibi, uygulamanın ilk haftasında yapılan derste tüm katılımcı öğrencilerin ders araç gereçlerini eksiksiz olarak getirdikleri ve derse hazırlıklı geldikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel görevlerini zamanında tamamlama durumlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, birinci hafta itibarıyla öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme durumlarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (2. Hafta)

Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Görevlerini zamanında tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
2. Hafta									
4. ders	14	3,79	,80	16	4,00	,00	16	3,93	,27
5. ders	14	4,00	,00	14	3,79	,82	14	4,00	,00
6. ders	16	3,88	,50	16	4,00	,00	16	3,75	,68
Toplam (\bar{X})		3,89			3,93			3,89	

Tablo 8’de bulunan ikinci hafta bulguları incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının ders araç ve gereçlerini eksiksiz getirdiği, derse hazırlıklı geldiği ve bireysel görevlerini zamanında tamamladıkları görülmektedir. Kısacası, ikinci haftada da birinci haftada olduğu gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir.

Tablo 9

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (3. Hafta)

Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Görevlerini zamanında tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
3. Hafta									
7.ders	16	4,00	,00	16	4,00	,00	16	3,56	,81
8.ders	16	4,00	,00	16	4,00	,00	16	3,56	,81
9.ders	16	3,81	,54	16	4,00	,00	16	4,00	,00
Toplam (\bar{X})		3,93			4,00		4,00	3,70	

Tablo 9'da görüldüğü üzere, üçüncü haftada işlenen dersin gözlenmesi sonucunda ilk iki haftada olduğu gibi öğrencilerin tamamına yakınının ders araç gereçlerini tam olarak getirdikleri, derse hazırlıklı geldikleri, bireysel görevlerini ise çoğunlukla zamanında tamamladıkları gözlenmiştir.

Tablo 10

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (4. Hafta)

Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Görevlerini zamanında tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
4. Hafta									
10. ders	17	4	,00	17	3,65	,99	17	4	,00
11. ders	17	3,65	,99	17	4	,00	17	2,71	,98
12.ders	13	3,46	,87	13	3,54	1,12	13	2,77	1,01
Toplam (\bar{X})		3,70			3,73		4,00	3,16	

Uygulamanın dördüncü haftasına ilişkin bulgulara göre, ilk üç haftadan farklı olarak öğrencilerin ders araç ve gereçlerini eksiksiz getirme ve derse hazırlıklı gelme durumlarının çok yüksek olduğu görülürken, bireysel görevlerini zamanında tamamlama durumunda ilk derste tam iken diğer iki derste ise kısmen düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11

Ters Yüz Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarını Geliştirmesine Katkısına İlişkin Bulgular (5. Hafta)

Hafta	Ders araç gereçlerini eksiksiz getirme			Derse hazırlıklı gelme			Görevlerini zamanında tamamlama		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
5. Hafta									
13.ders	13	3,46	,87	13	3,54	1,12	13	2,77	1,01
14.ders	15	4	,00	15	3,60	1,05	15	3,13	1,12
15.ders	14	3,43	,93	14	3,79	,80	14	3,43	,94

Toplam (\bar{X})	3,63	3,64	3,11
----------------------	------	------	------

Tablodaki beşinci hafta bulguları incelendiğinde, dördüncü haftanın gözlem sonuçlarına benzer olmakla birlikte ders araç gereçlerini derse getirme ve derse hazırlıklı gelme durumlarında öğrenciler yüksek düzeyde katılım gösterirken, bireysel görevlerini zamanında tamamlama durumunda ise kısmen düzeyinde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı toplam beş haftalık derslerde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama boyunca katılımcı öğrencilerin “ders araç gereçlerini eksiksiz getirme”, “Derse hazırlıklı gelme” ve “bireysel görevlerini zamanında tamamlama” durumlarının hepsinde öğrencilerin çok yüksek düzeyde sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Kısacası üç öğrenme sorumluluğu davranışında da öğrencilerin sorumluluklarını çok yüksek düzeyde yerine getirdikleri, bu bağlamda uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarına yüksek düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulanan Ters Yüz Öğrenme Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonrasında öğrencilerin ters yüz öğrenme yönteminin uygulanması sürecine ilişkin görüşlerine başvurulmuş olup, görüşme formunda “*söz konusu yöntemle ilişkin genel görüşleri, yöntemin uygulanması esnasındaki olumsuzluklar ve karşılaşılan sorunlar ve ters yüz öğrenme yönteminin başka hangi derslerde uygulanabileceğine*” yönelik sorulara yer verilmiş, öğrencilerin görüşlerinin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Uygulanan Ters Yüz Öğrenme Yöntemi ile İlgili Genel Görüşleri

Uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrenciler uygulama boyunca derslerde daha fazla etkinlik yapıldığını, bu sayede aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımının arttığını ve böylece eğlenceli öğrenmenin gerçekleştiğini, teknoloji kullanımı ve bilgiye istedikleri zaman ve sayıda ulaşabilmeleri sayesinde zamandan tasarruf edildiğini düşünmektedirler. Bu olumlu görüşlerin uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme-öğretme sürecine getirdiği yeniliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen öğrenci merkezli etkinlikler, öğrencileri duyuşsal bakımdan pozitif bir şekilde etkilemiş, bunun sonucunda öğrenciler hem ders esnasında daha mutlu ve keyifli olduklarını hem de daha iyi bir öğrenme gerçekleştirdiklerini düşünmelerini sağlamıştır.

Görüşme formlarının analizi neticesinde oluşturulan kodlar şu şekilde olmuştur: “*Daha fazla etkinlik, eğlenceli öğrenme, bilgiye istedikleri zaman ve istedikleri kadar ulaşma, teknoloji kullanımı, zamandan tasarruf, videodan öğrenme, mutluluk, keyif, araştırma yapmak, sessiz ortam, daha fazla grup çalışması, derslere katkı, daha iyi anlama, bilgilendirici, öğrenmeye isteklilik, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri*” olup toplam kod sayısı 16’dır. Bu kodlara ve öğrenci ifadelerine göre oluşturulan temalar ise “*uygulama sürecinin getirdiği yenilikler, hissedilen duygular ve konuyu daha iyi anlama*” şeklinde olmuştur. Öğrencilerden bazılarının görüşleri doğrudan alıntı şeklinde şu şekildedir:

- *Güzel yanı çok daha fazla etkinlik yapmamız ve daha fazla eğlenceli olması”. (Ö.1)*
- *“Avantajlı yanları videolarla öğreniyoruz derslerle yüz yüze değil sonuçta videolardan da anlaşılıyor ders yapılabiliyormuş demek ki, yani videolarla bile ders işleniyor illa bir öğretmenin yazı tahtasına bir şeyler yazmasının gereği yokmuş, ama öyle olunca daha da iyi oluyor. Daha çok etkinlikler yapıyoruz eğleniyoruz eğlenceli etkinlikler yapınca mutlu oluyoruz. Etkinlik yapınca eğlenceli olunca daha çok derse katılmak istiyoruz.” (Ö.5.)*
- *“Zamandan tasarruf gibi bir şey diyebilirim daha eğlenceli oluyor bir de videoyu istediğimiz kadar izleyebiliyoruz.” (Ö.3.)*

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Uygulamasının Olumsuzlukları ve Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Görüşme formundan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin olumsuz bir yanı olmadığı konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ters yüz öğrenmenin uygulamasına yönelik olumsuz olarak niteledikleri en önemli konu yaşadıkları teknolojik problemler olurken, canlı ders esnasında elektrik kesintisi yaşanmasını ve Covid-19 Salgını sürecinden dolayı yöntemin büyük kısmının uzaktan eğitimle uygulanmasından dolayı tüm arkadaşlarıyla beraber kendi sınıflarında olamamalarını da olumsuz diğer hususlar olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşan kodlar ise *“videoların donması, dersin sınıf ortamında olmaması, tüm öğrencilerin derse katılamaması, elektrik kesilmesi”* şeklinde olup, oluşan kodlara ve öğrenci görüşlerinin analizine dayalı olarak temalar *“teknolojik problemler”* ve *“yöntemin uzaktan eğitimle uygulanması”* şeklinde belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin görüşme formundaki soruya yönelik verdikleri cevaplar doğrudan alıntı biçiminde aşağıdaki gibidir:

- *“Bence olumsuz yanı yoktu, çok eğlenceliydi, olumluydu.” (Ö.1)*
- *“Video donabiliyor başka sorun yok.” (Ö.10)*
- *“Tüm sınıfın olmasını isterdim.” (Ö.12)*
- *“Sınıfta grup çalışmaları daha düzgün oluyordu. Yüz yüze olsa daha iyi olurdu.” (Ö.3)*

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Uygulamasının Başka Hangi Derste Kullanılabileceğine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin derslerinde uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin hangi derslerde kullanılabileceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğrenciler tarafından tüm derslerde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmelerinin yanı sıra, matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerinde rahatlıkla kullanılabilecek bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, öğrenciler matematik dersinin zor olması nedeniyle bu yöntemin kullanılabileceği, fen bilimleri dersinin ise deney ve etkinliklerin fazla olduğu bir ders olması nedeniyle yöntemin uygulanmasına çok elverişli olduğu vb. şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda oluşan temalar *“tüm dersler, matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersi”* şeklinde olmuştur. Öğrencilerden bazılarının görüşleri doğrudan alıntı olarak şu şekildedir:

- *“Bence matematikte uygulanabilir öğretmenim, yani oda çok güzel bir ders daha eğlenceli olur bilmiyorum Türkçe de olabilir orda bayağı etkinlik var ters yüz öğrenme yöntemi ile daha eğlenceli olabilir.” (Ö.2)*
- *“Fen bilimleri, çünkü çok etkinliğe yatkın tam da etkinlik yapabileceğimiz bir ders.” (Ö.6)*
- *“Matematik, çünkü onda daha çok öğrenci takılıyor.” (Ö.10)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde pek çok alanda yaşanan dijitalleşme eğitim, öğretim ve öğrenme alanını da etkilemiş, bilgisayar ve internet tabanlı çok sayıda model, yöntem ya da teknik öğrenme-öğretme süreçlerinde genellikle harmanlanmış (yüz yüze ve çevrimiçi/online) biçimde etkin biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu model ya da yöntemlerden biri de son yıllarda sıklıkla ele alınan konulardan biri haline gelen ters yüz öğrenme (flipped learning) yöntemidir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışma, ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derslere katılım durumlarına ve öğrenme sorumluluklarına katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmanın ilk alt problemi *“ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımlarının geliştirilmesine katkısının ne olduğudur”*. Ders planlarının uygulanması esnasında yapılan gözlem ve uygulanan gözlem formlarından elde edilen bulgular göstermiştir ki ters yüz öğrenme yöntemi öğrencilerin derslere katılımlarına oldukça yüksek düzeyde katkı sağlamıştır. Gözleme dayalı bulgulara göre; *“derse zamanında gelme”, “parmak kaldırma”, “derse ilgili ve istekli olma”* ve *“etkinliklerde görevlerini tamamlama”* durumlarında öğrencilerin yüksek düzeyde derse katılım

gösterdikleri görülmüş olup, buna göre ters yüz öğrenme yönteminin derse katılım boyutlarının tümünde olumlu katkılar sağlarken, en fazla “*davranışsal katılım*” durumlarında olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı süreçte; öğrenciler derse daha hazırlıklı gelmiş, derslerde çoğunlukla izinsiz konuşmamışlar ve bu sayede dersin işlenmesi esnasında gürültü ortamı oluşmamıştır. Bu durumun önceden hazırlanan konu anlatım videolarının öğrenciler tarafından izlenmesi ve bu sayede derste etkinlik yapılacak zamanın daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuçta, bilme ve anlama gibi daha alt düzeydeki bilişsel beceriler ders öncesinde evde kazanıldığı için öğrencilerin ders esnasında uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirme imkânı bulduğu da söylenebilir.

Alanyazında bu sonuçlara benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Nelson’un (2014) yaptığı çalışmada ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretiminde ters yüz öğrenme yönteminin kullanılmasının derse katılıma olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Ökmen’in (2020) yaptığı basamaklandırılmış ters yüz öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin derse aktif katılımları artmış ve derse katılım arttıkça öğrencilerin öğrenme hızlarının arttığı bulunmuştur. Çalışmada tutum üzerinden inceleme yapılmış, tutumun bilişsel bileşeninde öğrencilerin derse zevkli ve öğretici bulmalarının duyuşsal bileşeni etkileyerek derse merak etmeleri ve sevmelerine sebep olduğu, duyuşsal değişimlerin ise derse katılımı artırdığı, tutumun davranışsal bileşenini etkilediği ve öğrencilerin ilgili derse yönelik ders dışı çalışmalarını da olumlu etkilediğini göstermiştir.

Benzer şekilde, Merlin-Knoblich ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubu arasında hem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutun çoğu alt boyutunda hem de derse genel katılım bakımından deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca ters yüz öğrenme yöntemi ile işlenen derste özellikle kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencileri derse katılmaya daha çok teşvik ettiği, derse daha fazla katılım gösteren öğrencilerin de akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, Su ve Chen’in (2018) ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenmeye sürecine katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonuçlar, bu çalışmanın derse katılıma ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir. Yukarıda belirtilen çalışmaların yanı sıra ilgili alanyazında birçok araştırma sonucu (Chen ve diğerleri, 2014; Cronhjort, Filipsson ve Weurlander, 2018; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Sarıtepeci ve Çakır, 2015) ters yüz öğrenmenin öğrencilerin derse katılımlarına, öğrenme sorumluluklarına ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Çalışmanın alt problemlerinden biri de “*Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluklarına katkısı*” olmuştur. Gözlem formundan elde edilen bulgulara göre, “*ders araç gereçlerini eksiksiz getirme*”, “*derse hazırlıklı gelme*” ve “*bireysel görevlerini zamanında tamamlama*” davranışları bağlamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin sorumluluklarını geliştirilmeye olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin özellikle “*ders araç gereçlerini getirme*” ve “*derse hazırlıklı gelme*” davranışlarının mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı derslere oranla dikkate değer biçimde yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınıf ortamında gürültünün olmaması ve öğrencilerin konuyu bilerek gelmesinden dolayı öğrenciler derse daha dikkatli dinlemişler ve tamamına yakını etkinliklerde kendilerine verilen görevleri tamamlamışlardır. Etkinlik çeşitliliğinin de sayısının fazla olması ve öğrencilerin çoğunun verilen görevleri yerine getirmesi sebebi ile de daha çok öğrencinin sorulara doğru cevap verdiği, öğrencilerin, öğrendiklerini eski öğrenmelerle ilişkilendirdiği ve günlük hayatta kullanma davranışlarının da arttığı gözlenmiştir. McLaughlin ve diğerlerinin (2013) belirttiği gibi, ters yüz öğrenme yönteminin “*öğrencilerin derslerde kendi hızlarında ilerlemelerini, ek içeriklere kendilerini yönlendirmelerini ve kendi öğrenme kazanımlarını değerlendirmelerini*

sağlayarak öğrencilere özerklik sağladığını, aktif öğrenme fırsatlarının eleştirel düşünme, problem çözme, profesyonellik ve çalışmayı içeren becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu” belirtmişlerdir.

Öğrenme sorumluluğu hem öğrenciler hem de öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliği bakımından oldukça önemlidir. Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu'nun (2017) yaptığı çalışmada vurgulandığı gibi, ters yüz öğrenme yönteminin en önemli özellikleri “*öğrenci merkezli ve öğretmenlerin rehber rolünde olması, bireysel ve esnek bir öğretimin gerçekleştirilmesi ve öğrenme sorumluluğunun öğrenende olması*”dır. Bu çalışmada elde edilen bulgularda da bu durum hem gözlem hem de öğrenci görüşlerinde ortaya çıkmıştır. O’Flaherty ve Phillips (2015) ters yüz öğrenme sürecinde ders öncesi yapılan hazırlıkların tamamlanmasının ardından dersin işlenmesi esnasında öğrencilerin daha fazla etkileşim gerçekleştirilmesi yoluyla öğrenmeyi daha fazla sahiplendiklerini, öğrenme materyallerine ya da konularına hâkim olabilmek için daha fazla sorumluluk üstlendiklerini vurgulamış, ayrıca yöntemin öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıdığını not etmişlerdir.

Çalışma kapsamında, ayrıca uygulanan ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin görüşme formu yoluyla öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcı öğrenciler ters yüz öğrenme yöntemine ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler beyan etmişlerdir. Öğrenciler özellikle; “*yöntemin derste uygulandığı süreçte oldukça fazla etkinlik yapıldığı, bu sayede daha aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, eğlenceli bir öğrenmenin gerçekleştiği, teknolojinin daha iyi kullanıldığı ve bilgiye istedikleri zaman ve miktarda ulaşabilmeleri nedeniyle zamandan tasarruf sağlandığını*” vurgulanmışlardır. Hem gözlem sonuçları hem de öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, ters yüz öğrenme yönteminin uygulamasının getirdiği farklılık ve yeniliklerin öğrencilerde derse ve işlenen konuya yönelik olumlu duygular uyandırdığı, öğrencilerin sorumluluklarının daha çok farkında oldukları, bu sorumlulukları yerine getirirken eskiye nazaran daha istekli oldukları ve öğrenme hedeflerine ulaşmada ve konuyu daha iyi anlamada yöntemin olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

İlgili alanyazında bu sonuçlara benzer çalışmalar bulunmaktadır. Turan ve Göktaş (2015) yaptıkları çalışmada öğrenci görüşlerine göre ters yüz öğrenmenin olumlu yanlarının başında; “*uygulama yapmaya dayalı olması, öğrenmenin kalıcılığının artması, konuyu tekrar tekrar öğrenme şansı içermesi*” gelmektedir. Baker (2000) ise öğrenci görüşlerine dayalı olarak ters yüz öğrenme yönteminin öğrenmeyi arttırdığını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Kara (2016) ve Görü Doğan (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde ters yüz öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimi ve iletişimi arttırmaya olanak sağladığı, Güven Demir (2018) ve Ökmen’in (2020) çalışmalarının bulgularına göre ise öğrenciler tarafından yöntemin “*eğlenceli bulunduğu*” ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Urquiza-Fuentes (2020) de ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasından öğrencilerin memnuniyet duyduklarını not etmiştir.

Çalışmada görüşme formları yoluyla toplanan verilerden birisi de “ters yüz öğrenmenin hangi derslerde kullanılabilirliği” olmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler tarafından uygulanan yöntemin tüm derslerde kullanılabilir bir yöntem olduğu belirtilerek, özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinin diğer derslere göre daha zor ve soyut konulardan oluşmasından dolayı bu derslerde uygulanmasının daha elverişli olduğu vurgulanmıştır. Devci-Topal ve Akhisar’ın (2018) çalışmalarına katılan öğrencilerin %60’ı ters yüz öğrenme yönteminin başka derslerde de uygulanmasını istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Demiralay (2014) tez çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme yöntemini kullanmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenciler, sadece sosyal bilgiler dersinde tecrübeleri olması sebebi ile yöntemin daha çok sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını istediklerini belirtirken, öğretmenler hemen hemen bütün derslerde söz konusu yöntemin kullanılabilirliği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Buna karşılık, görüşme sonucunda öğrencilerin uygulama sürecinde en çok karşılaştıkları sorun olarak “*teknik sorunlar*” dile getirilmiştir. Özellikle videoların donması ve elektriklerin kesilmesi vb. olumsuz durumların yöntemin uygulanması sürecindeki sınırlılıklar arasında olduğu vurgulanırken, öğrencilerden bir kısmı ise dersin sınıf ortamında yüz yüze olmamasının ve çevrim içi derslere tüm öğrencilerin derse katılamamasının da olumsuz diğer hususlar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda da benzer sorunlara rastlandığı not edilmiştir. Demiralay’ın (2014) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin video hazırlama ve içerik tasarlama konularında zorluklar yaşadığı ve bunları karmaşık olarak gördükleri bulgusu elde edilmiştir. Harmanlanmış öğrenme ve bu çalışmada ele alınan ters yüz öğrenme, teknolojiyi eğitime entegre etmeyi amaçlayan ve tüm teknolojik yeniliklerden olumlu etkilenen yaklaşımlardır. Ama uygulama süresince yöntemi kolaylaştıran bu teknolojiler bazen de sürecin aksamasına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, çalışmada eylem araştırmasına dayalı olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim ve Dağıtım Ünitesi kapsamında uygulanan ters yüz öğrenme yönteminin mevcut öğrenme-öğretme yaklaşımı ve yöntemlerine nazaran öğrencilerin derse katılımlarına ve öğrenme sorumluluğu üstlenmelerine dikkate değer düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle dersin daha etkileşimli ve eğlenceli geçtiği, konu hakkında ders öncesinde teorik olarak bilgi sahibi olunmasından dolayı derste daha fazla etkinlik yapılmasına ve zamanın daha etkin kullanılmasına imkân tanındığı, öğrencilerin derse daha hazırlıklı geldikleri, verilen görev ve sorumlulukları üstlenme düzeylerinin arttığı, daha az devamsızlık yaptıkları ve derse karşı tutum ve isteklerinin arttığı hem gözlemler sonucunda hem de öğrencilerin görüşleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, uygulama esnasında bazı haftalarda işlenen derslerde öğrencilerin derse katılımlarında ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme durumlarında daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu bakımdan, öğrencilerin katılımlarının azaldığı durumlarda öğretmenlerin öğrenci katılımını ve ters yüz öğrenmenin etkililiğini artırmak için öğrenci merkezli farklı öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulamaları önem arz etmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara (öğretmenlere) öneri olarak; “ters yüz öğrenme yönteminin sorunsuz ve etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin iyi bir planlama ve hazırlık yapmaları ve teknolojik/dijital yeterliklerini artırmaları, yöntemin uygulanması sürecine öğrencilerin de etkin biçimde entegre edilmesi için öğrencilere yöntem ve süreç hakkında bilgilendirmeler ve rehberlik yapılması, ayrıca yöntemin ilkökul kademesindeki öğretmenler tarafından tanınması ve derslerinde etkin biçimde uygulanması için bu konuda öğretmenlere il milli eğitim müdürlükleri ya da okullar tarafından seminerler ya da eğitimler verilmesi, diğer taraftan hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında ise öğretmen adaylarına öğretim ilke ve yöntemleri ya da özel öğretim yöntemleri gibi derslerin kapsamında ters yüz öğrenme konusunda teorik ve uygulamalı bilgi ve beceriler kazandırılması” önerilebilir.

Kaynakça

Alsancak Sırakaya, D., & Seferoğlu, S.S. (2017). Tersyüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. Ed: H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (s. 725-754). Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Aydın, B., & Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 7(1), 57-82.

Baker, J.W. (2000). The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. Communication Faculty Publications. 15, 9-17. Erişim adresi: http://classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). PegemA Yayıncılık

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class everyday. International Society for Technology in Education (ISTE). Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books/about/Flip_Your_Classroom.html?id=YOZCgAAQBAJ&redir_esc=y

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.

Cronhjort, M., Filipsson, L., & Weurlander, M. (2018). Improved engagement and learning in flipped-classroom calculus, teaching mathematics and its applications. *An International Journal of the IMA*, 37(3), 113–121. doi: <https://doi.org/10.1093/teamat/hrx007>

Çakır, R., Adsay, C., & Akgül-Uğur, Ö. (2019). Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 yazılımlarının bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 845-866. doi: 10.17860/mersinefd.528764

Davis, C. (2013). Flipped or inverted learning: Strategies for course design. In E. G. Smyth & J. X. Volker (Eds.). *Enhancing instruction with visual media: Utilizing video and lecture capture* (pp. 241-265). Pennsylvania, USA: IGI Global.

Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Deveci Topal, A., & Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci/mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148.

Dixson, M.D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890707.pdf>

Du, S.C., Fu, Z.T., & Y. Wang. (2014). The flipped classroom-advantages and challenges. *Proceedings of the International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*. 107, 17-20.

Erbil, D., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1). Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/2297/2479>

Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114.

Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi [AUAd]*, 1(2), 24-48.

Güven Demir, E. (2018). Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kanbur, S. (2016). Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Kara, C.O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitim Dünyası*, 45, 12-26. doi: [10.25282/ted.256096](https://doi.org/10.25282/ted.256096)

Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: ters yüz öğrenme. İçinde Demirel, Ö & Dinçer, S. (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 1171-1182). Pegem Akademi.

Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 232-249. Doi: 10.19126/suje.453729

Khanova, J. Roth, M.T., Rodgers, J.E. & McLaughlin, J.E. (2015). Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum. *Med Education*, 49(10), 1038–1048. Doi: <https://doi.org/10.1111/medu.12807>

Khan, S. (2016). *Dünya okulu, eğitimi yeniden düşünmek*. (4. baskı). Cem Akış (Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

Kırmızıoğlu, A., & Adıgüzel, T. (2019). Ters yüz sınıf modelinin lise seviyesinde uygulanması: Kimya dersi örneği. İçinde D. Akgündüz. (Ed.). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* (s. 91-116). Anı Yayıncılık.

Kuzu, Abdullah. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A.W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324. Doi: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582>

McLaughlin, J.E., Griffin, L.M., Esserman, D.A., Davidson, C.A., Glatt, D.M., Roth, M.T., & Mumper, R.J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77, 1–8. doi: [10.5688/ajpe779196](https://doi.org/10.5688/ajpe779196)

Merlin-Knoblich, C., Harris, P.N., & McCarty Mason, E.C. (2019). Examining student classroom engagement in flipped and non-flipped counselor education courses. *The Professional Counselor*, 9, 109-125. doi: <http://10.15241/cm.9.2.109>

Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.

Nelson, N. (2014). *Flipping the engineering classroom*. Canadian Engineering Education Association (CEEAA14) Conf. Doi: [0.24908 / pceea.v0i0.5922](https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.5922)

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

Ök, S. (2019). Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Ökmen, B. (2020). Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.

Öztürk, S. (2016). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ramirez, D., Hinojosa, C., & Rodriguez, F. (2014). Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM students' perceptions. *7th International Conference of Education, Research and Innovation ICER/2014* (pp. 17-19). Seville, Spain.

Roach, T. (2014). Tersine çevrilmiş öğrenmeye yönelik öğrenci algıları: Ekonomide etkileşimi ve aktif öğrenmeyi artırmak için yeni yöntemler. *International Review of Economics Education*, 17, 74–84.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD.

Saritepeci, M., & Çakır, H. (2015). The effect of blended learning environments on student's academic. *Education and Science*, 400 (177), 203-216. doi: [10.15390/EB.2015.2592](https://doi.org/10.15390/EB.2015.2592)

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42. doi: [10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m)

Stöhr, C., Demazière, C., & Adawi. (2020).The polarizing effect of the online flipped classroom. *Comput Educ.* 147, 103789. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789>.

Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>

Su, C.Y., & Chen, C.H. (2018). Investigating the effects of flipped learning, student question generation, and instant response technologies on students' learning motivation, attitudes, and engagement: A structural equation modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2453-2466. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89938>

Talan, T., & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 563-580. doi: 10.16949/turkbilmat.403618

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), Erişim adresi: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>

Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399575>

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1) 82-83,

Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. Doi: [10.5961/jhes.2015.118](https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118)

Uçar, H. & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 143-157. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m

Urquiza-Fuentes, J. (2020). Increasing students' responsibility and learning outcomes using partial flipped classroom in a language processors course. *IEEE Access*, 8. Doi: 10.1109/ACCESS.2020.3039628

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.9

Wang, X., & Yuan, D. (2022). An empirical analysis of social interaction in online teaching in open universities based on flipped classroom. *Comput Intell Neurosci.* 2022 Oct 11;2022:3089239. doi: [10.1155/2022/3089239](https://doi.org/10.1155/2022/3089239)

Yakar, A. & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. Doi: [10.21764/efd.41545](https://doi.org/10.21764/efd.41545)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.

Yıldız, Ş.N., Sansar, F., & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 60(16), 76-86. Doi: [10.17755/esosder.289652](https://doi.org/10.17755/esosder.289652)

Extended Abstract

Introduction

Traditional educational models and methods are based on the idea that every student can learn in the same way, and that students will improve after a while with standard education, whereas each student can learn at different speeds and this does not mean that slow learners fail or fast learners learn effectively and are successful. Every student can learn, but traditional models prevent this situation (Khan, 2016). It is a necessity to use differentiated learning environments instead of the traditional classroom environment, which is insufficient to find differences in the learning speeds of each individual in the classrooms and to meet the changing individual needs. should be included (Aydın & Demirer, 2017). One of them has been "flipped learning" (flipped classroom), which is one of the models or methods that has been very popular in the education literature in recent years and has been widely discussed at the graduate level. Bergman and Sams (2012) explained flipped learning as doing the homework done by the student at home in the classroom and giving the lectures in the classroom at home in the current methods.

The flipped learning method, which has been examined in terms of many variables in the literature, in this research; It was used in the context of how it contributes to the development of students' participation and learning responsibilities in the "Production, Distribution and Consumption" unit of the 4th Grade Social Studies Course, which contains a large number of abstract, theoretical information and concepts. In this context, this study aimed to reveal the contribution of the flipped learning method in the development of primary school students' engagement and learning responsibilities.

Method

This study was designed according to the qualitative research model, and action research, one of the qualitative research designs, was used as the study method, as to reveal the sub-problems of the research. The study group consisted of 4th grade students in an official state primary school in Yenişehir district, one of the central districts of Mersin province, in the 2019-2020 academic year. 11 of the participating students are females and 8 are males. In order to determine the contribution of the flipped learning method to students' participation and learning responsibilities, firstly, observational data were collected. Within the scope of the research, two structured observation forms were developed by the researcher. These are "Lesson Attendance Observation Form" and "Learning Responsibility Observation Form". Two experts' opinions were consulted for the content validity of the developed observation forms, and the agreement percentages between expert evaluators were calculated as .85 and .75, respectively, according to the Miles and Hubberman formula.

In addition to the quantitative data, a structured interview form was prepared to determine the opinions of the participant students about the flipped learning method application carried out within the scope of the research, and it was applied to the participants after the end of the application process. For the content validity of the draft form, the opinions of two instructors, one of whom is a classroom education specialist and the other an assessment and evaluation specialist, were consulted. Expert opinions were subjected to the "Miles and Huberman Reliability Formula" within the scope of agreement between independent evaluators and the resulting reliability value was calculated as .81.

Results

The first sub-problem of the study is "what is the contribution of the flipped learning method to the improvement of students' participation in the lesson. The findings obtained from the observations made during the implementation of the lesson plans and the observation forms

applied showed that the flipped learning method contributed to the participation of the students in the lessons at a very high level. According to observation-based findings; It was observed that the students participated in the lesson at a high level in the situations of "come to class on time", "raising their hand", "being interested and willing to the lesson" and "completing their tasks in the activities". It has been concluded that it has a positive effect on "behavioral participation" situations.

One of the sub-problems of the study was "The contribution of the flipped learning method to the responsibilities of the students in the learning process". According to the findings obtained from the observation form, it was seen that the flipped learning method applied in the context of "bringing the course equipment complete", "coming to class prepared" and "completing individual tasks on time" contributed positively to the development of students' responsibilities. Within the scope of the study, students' opinions were also taken through the interview form on the flipped learning method applied. As a result of the findings, the participant students stated mostly positive opinions about the flipped learning method. According to the students' opinions, it was emphasized that *"many activities were carried out in the process where the method was applied in the course, so that more active learning methods and techniques were used, a fun learning was realized, technology was used better, and time was saved as they could access information when and how much they wanted"*.

Discussion and Conclusion

As a result, it was concluded that the flipped learning method applied within the scope of the 4th Grade Social Studies Course, *"Production and Distribution Unit"* based on the action research in the study contributed significantly to the students' participation in the course and taking responsibility for learning compared to the existing learning-teaching approaches and methods. In particular, the lesson is more interactive and fun, the theoretical knowledge about the subject before the lesson allows more activities to be carried out in the lesson and the use of time more effectively, the students come to the lesson more prepared, the level of taking on the assigned duties and responsibilities increases, they have less absenteeism and it has been revealed that attitudes and desires towards the lesson have increased both as a result of observations and as a result of students' opinions.

As suggestions, students can be informed and guided about the method and process in order to integrate students more effectively into the application process of the method, and also, primary school teachers can be trained on this subject in order to recognize the method and apply it effectively in their lessons.