



(ISSN: 2587-0238)

Gökdemir, A. & Gazel, A. A. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme anlayışını değiştirmek: ters yüz öğrenme uygulaması üzerine karma araştırma, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 2011-2051.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.647>

Article Type (Makale Türü): Research Article

CHANGING THE TEACHING AND LEARNING CONCEPTION OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS: A MIXED RESEARCH ON A FLIPPED LEARNING APPLICATION¹

Abdullah GÖKDEMİR

Asist.Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Türkiye, agokdemir@mu.edu.tr
ORCID:0000-0003-1709-1327

Ahmet Ali GAZEL

Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Türkiye, agazel@aku.edu.tr
ORCID:0000-0002-7211-6032

Received: 15.11.2022

Accepted: 14.08.2023

Published: 01.09.2023

ABSTRACT

The general purpose of the current study is to investigate the effect of a flipped learning application on pre-service social studies teachers' conception of learning and teaching. In addition, the study aims to examine the opinions of the pre-service social studies teachers on the relationship between flipped learning and constructivism and their intention to use flipped learning in their professional lives as a result of their exposure to the applications developed in accordance with flipped learning. To this end, the study employed the explanatory sequential design, one of the mixed method designs. The "Learning and Teaching Conceptions Scale" was used to collect data. In addition, a semi-structured focus group interview form developed by the researcher was used in order to get the opinions of the pre-service social studies teachers about the applications performed in accordance with flipped learning and flipped learning. Quantitative data obtained at the end of the data collection process were analyzed in digital environment and content analysis was performed on qualitative data. As a result of the study, it was revealed that flipped learning was effective on the constructivist conception sub-dimension according to the findings obtained from the Learning and Teaching Conceptions Scale, but did not create a significant difference. According to the post-test results obtained from the traditional conception sub-dimension of the Learning and Teaching Conceptions Scale by the experimental and control group students, there is a significant difference between the scores of the experimental and control groups. The pre-service teachers in the control group were found to have a more traditional perception of learning and teaching than the pre-service teachers in the experimental group. When the qualitative results of the study were examined, it was seen that the pre-service teachers expressed their belief that applications prepared in accordance with flipped learning were aligned with constructivism. Furthermore, it was observed that the pre-service teachers planned to utilize the flipped learning applications, which they believed would contribute to them professionally and academically, in their professional lives.

Keywords: Flipped learning, social studies, learning-teaching conceptions, constructivism, traditional learning.

¹ This article is produced by first author's doctoral thesis, under supervision of second author.

INTRODUCTION

Educational and instructional activities are one of the most important activities that contribute to the development of societies because educational and instructional activities allow societies to adapt to the developments and contribute to the developments in the world. Educational and instructional activities which are of great importance in the development of society show a constant change and development according to the developments in the country or in the world. Recent events and especially the developments in the field of technology have brought innovations into our education life as well as into every part of our lives. The contributions of conscious integration of technological advancements into our lives are also evident in educational activities, manifesting themselves in processes such as accessing and transmitting information. Furthermore, technological advancements contribute to the ease of accessing information and transmitting it, thereby fostering the creation of a flexible learning environment. This, in turn, enables the emergence of new approaches, models and concepts in education (Gençer, 2015; Kara, 2016; Şahin and Şahin, 2016). We can say that one of the concepts that we have started to hear a lot, especially with the inclusion of technology in education, is “Flipped Learning” or “Flipped Classroom”.

Flipped learning fundamentally involves technology, enabling the allocation of time for in-class activities. It reverses the conventional teaching approach where lessons are taught in class and homework is done at home. Instead, in flipped learning, activities and assignments are completed in class, while knowledge acquisition occurs at home (Aydın and Demirer, 2016; Bergmann and Sams, 2012; Correa, 2015; Çelebi 2023; El Miedany, 2019; Flipped Learning Network, 2014; González-Gómez, Jeong and Rodriguez, 2016; Görü Doğan, 2005; Hao, 2016; İşçi and Yazıcı 2021; Kaya, 2018; Pierce and Fox, 2012; Sakar and Uluçınar Sağır, 2017; Torun and Dargut, 2015). Comparisons between instruction conducted traditionally and instruction carried out through flipped learning are presented in Figure 1.

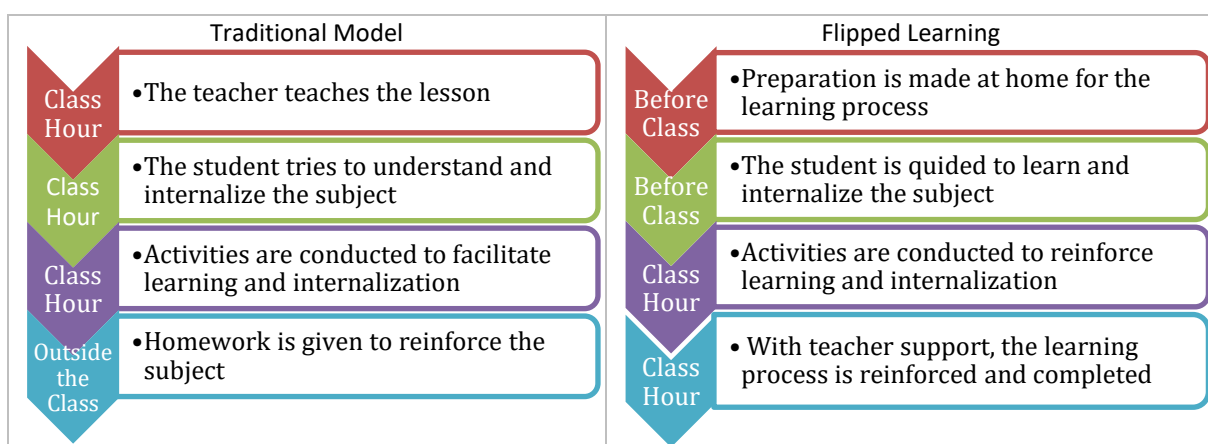


Figure 1. Learning process in the traditional model and flipped learning (Zownorega, 2013)

In flipped learning, students engage in the learning process outside the school by utilizing technological tools, such as instructional materials and videos prepared in advance, before coming to the classroom. Then, in the

class, students reinforce their learning by participating in activities and exercises guided by the teacher. This approach not only reinforces their understanding but also makes them more actively engaged in the learning process. Bergmann and Sams (2012) perceive flipped learning as a pedagogical approach that transforms classrooms into dynamic and interactive learning environments, fostering creativity. Additionally, they note that learning beyond the allocated class time for knowledge acquisition results in classrooms being transformed into environments that encourage dynamic and interactive learning. Filiz and Kurt (2015) emphasize that flipped learning, which aims to allocate class time to in-class activities, can create environments that allow for more time to be devoted to neglected activities and applications due to time constraints. It can also make students more active, and facilitate the creation of environments where students can progress at a pace aligned with their individual learning speed.

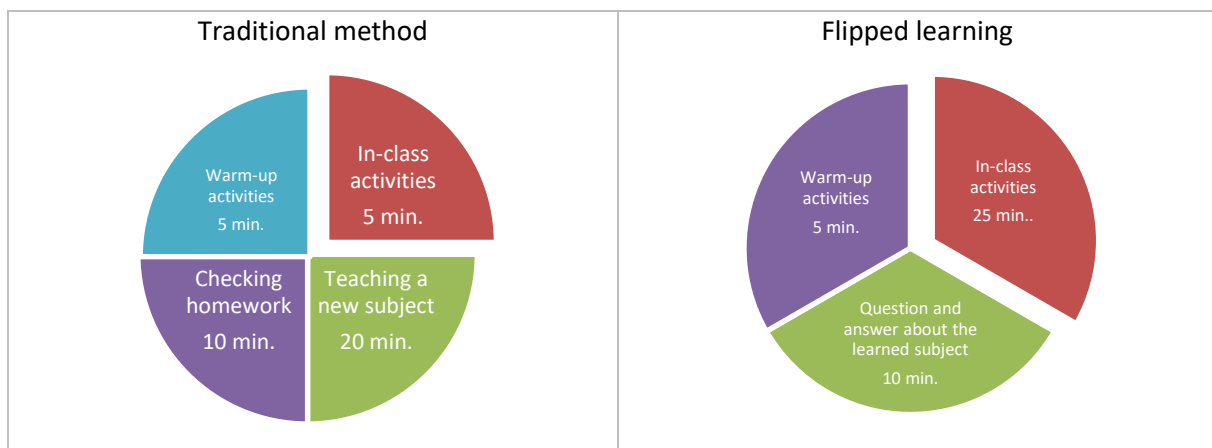


Figure 2. In-class comparison of the traditional method and flipped learning (Bergmann and Sams, 2012; Filiz and Kurt, 2015)

As can be seen in Figure 2, while the majority of the class time is spent on teaching new subjects and checking homework in the traditional method, less time can be allocated to in-class activities. However, in flipped learning, most of the lesson time can be devoted to activities. Flipped learning, which activates the individual and has a student-centred structure, creates learning environments suitable for individual and group work (Flipped Learning Network, 2014). While the process in which students learn outside the school creates an individual learning environment for them, the process in which there are activities in the classroom creates learning environments allowing active group work (Baepler, Walker and Driessen 2014; Day and Foley, 2006). Flipped learning which supports constructivist theories and is based on constructivism by fostering the construction of knowledge creates suitable environments for students to access information, do research, be active in lessons and develop many skills. Ügüten and Balcı (2017) state that the role of the teacher in flipped learning is much different and more important than the traditional teacher role, and therefore one of the basic requirements of flipped learning is the professional teacher. At the same time, in flipped learning, the teacher should be a good planner in order to create a suitable learning environment in addition to transferring information, and the teacher who guides students should observe them well and give feedback, evaluate their work, and be in

constant communication with them. Thus, flipped learning changes the role of the teacher and makes the teacher a guide who supports the process of knowledge construction and also creates learning environments accordingly. In this connection, teachers have great responsibilities in the implementation of the curriculum built on the constructivist approach. Therefore, it is very important to train teachers who are of great importance in the implementation process of the curriculum in line with this approach. It is possible to say that the implementation of flipped learning in teacher education can contribute to creating suitable learning and teaching environments for pre-service teachers. In this regard, the purpose of the current study is to determine the effect of flipped learning on pre-service social studies teachers' conception of learning and teaching. In line with this purpose, the following sub-purposes were determined.

1. Is there a significant difference between the learning and teaching conception pretest scores of the experimental group and control group students?
2. Is there a significant difference between the learning and teaching conception posttest scores of the experimental group and the control group students?
3. Is there a significant difference between the learning and teaching pretest and posttest scores of the experimental group students?
4. Is there a significant difference between the learning and teaching pretest and posttest scores of the control group students?
5. What are the opinions of the pre-service teachers on the relationship between flipped learning and constructivism?
6. What are the opinions of the pre-service teachers about using flipped learning in their professional lives?

METHOD

In this section of the study, there is information about the research model, study group, data collection tool, application process and data analysis.

Research Model

In the current study, a mixed-method design was employed to examine the effect of a flipped learning application on the pre-service social studies teachers' conception of learning and teaching, their opinions about the relationship between flipped learning and constructivism and their intention to use flipped learning in their professional lives. Mixed research method is defined as a research approach in which the researcher collects both quantitative data (closed-ended) and qualitative data (open-ended) to understand research problems, integrates the two datasets and draws conclusions using the advantages of this integration. It is commonly used in the fields of health, social and behavioural sciences (Creswell, 2017). The current study employed the explanatory sequential design, one of the mixed method designs. In the explanatory sequential design, quantitative data are collected and analyzed first, followed by the collection and analysis of qualitative data. Subsequently, the obtained data are interpreted to draw conclusions (Creswell and Clark, 2014).

In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in order to investigate the effect of flipped learning on the pre-service social studies teachers' conception of learning and teaching. Since the sample was not determined through random assignment in this study, the quasi-experimental design was preferred instead of the experimental design. In the quasi-experimental design, the control and experimental groups are determined based on non-random criteria, not randomly as in the experimental design (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). In the 2016-2017 academic year, the fourth-year students in Class A in the social studies teaching department at a state university were determined as the control group and the fourth-year students in Class B as the experimental group. Learning and teaching conceptions of both groups were measured before and after the experimental intervention. The pretest-posttest control group design is presented in Table 1 (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012).

Table 1. Pretest-Posttest control group design

Group	Pretest	Intervention	Posttest
Experimental group	Learning and teaching conceptions scale	Flipped learning	Learning and teaching conceptions scale
Control group	Learning and teaching conceptions scale	Traditional teaching	Learning and teaching conceptions scale

In order to support the data on the quantitative dimension, a case study design was used in the qualitative dimension of the study, which also aimed to examine the opinions of the pre-service social studies teachers on flipped learning. A case study is an appropriate research design for studies that aim to investigate a case or factors affecting a case with a holistic approach (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the qualitative dimension of the study, data were collected through focus group interviews conducted with some pre-service social studies teachers in the experimental group.

Study Group

For the quantitative dimension of the study, the participants are fourth-year students attending the social studies teaching department at a state university in Turkey, which was determined by using the convenience sampling method. In the quantitative dimension of the study, 37 fourth-year students (Class A) in the social studies teaching department at a state university were determined as the control group and the fourth-year students in Class B as the experimental group in the 2016-2017 academic year. While 54.05% of the students in the experimental group are females and 45.95% are males, 59.46% of the students in the control group are males and 40.54% are females. For the qualitative dimension of the study, the participants were determined by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. A total of nine students with high, medium and low scores from the Learning and Teaching Conceptions Scale were selected from among only the experimental group students. Focus interviews were held with the selected students about the relationship between flipped learning and constructivism and its use in their professional lives.

Data Collection Tools

Quantitative data used in the study were collected using the “Learning and Teaching Conceptions Scale”. Qualitative data were collected with a semi-structured focus group interview form to support the quantitative data. Detailed information about the data collection tools is given below.

Learning and Teaching Conceptions Scale: The scale developed by Chan and Elliot (2004) was adapted to Turkish by Aypay (2011). The 5-point Likert-type scale, consisting of 30 items, has two factors: “traditional conception (18 items)” and “constructivist conception (12 items)”. The highest score to be taken from the scale is 150 while the lowest score is 30. The Cronbach Alpha coefficient was calculated as .71 for the whole scale and .88 and .83 for its sub-dimensions. In the current study, the reliability coefficient was found to be .78 for the “constructivist conception” sub-dimension and .88 for the “traditional conception” sub-dimension. According to the criteria used in the evaluation of alpha reliability coefficients, it can be said that the scores obtained from the “constructivist conception” sub-dimension of the scale are quite reliable, and the scores from the “traditional conception” sub-dimension are highly reliable.

Semi-structured Focus Group Interview Form: Focus group interviews were conducted with nine pre-service social studies teachers to examine their opinions on flipped learning. Interviews were conducted using a semi-structured interview form consisting of two open-ended questions. The focus group interview is a fast, effective and inexpensive data collection technique that enables the collection of qualitative data from a large group of participants (Krueger and Casey, 2000). The interview form was given its final form after taking the opinions of three experts, two from the field of social studies education and one from the field of educational sciences.

Application Process and Data Collection

Information on the teaching process conducted in the experimental and control groups, the role of the researcher, and the data collection process is given in this section.

Process followed in the experimental group:

- In the first week of the application process (19-23 September 2016), the researcher introduced himself to the pre-service teachers and gave some preliminary information about flipped learning. Then, the website, which was developed within the context of the current study in a way to ensure that pre-service teachers would be included in the process even outside the school, was introduced. After the pre-service teachers were informed about the weekly course schedule, they were administered the “Learning and Teaching Conceptions Scale” as a pretest. The pretest was administered by the researcher and it was observed that the pretest was completed in an average of 15 minutes by the pre-service teachers.
- The pre-service social studies teachers were divided into groups of 3-4 for the application process on the subjects to be covered from the second week to the last week (26 September 2016 - 13 January 2017). Each week, a group was assigned to prepare their lesson plans and conduct their microteachings

in the classroom. Activities and assignments were requested to be completed in the classroom in the flipped learning group. As part of these activities, it was requested that each week the scheduled groups would design activities/materials and teach a lesson. While the pre-service teachers were teaching the lesson, the researcher recorded the lesson with a video camera.

The weekly subjects to be covered during the implementation process are as follows:

- ✓ Use of visual materials and documents
- ✓ Teaching the subjects of Republic and Kemalism
- ✓ Oral history studies
- ✓ Contemporary assessment practices
- ✓ Use of current events and their contributions
- ✓ Planning of environmental studies
- ✓ Museum education
- ✓ Question asking techniques
- ✓ Making use of certain days and weeks
- ✓ Use of computer and technology in social studies education

Process followed in the control group:

- In the first week (19-23 September 2016), when the classes started, the pre-service social studies teachers were informed about the purpose of the study. The “Learning and Teaching Conceptions Scale” was administered to the pre-service social studies teachers who were informed about the weekly course schedule. The pre-test was administered by the researcher and lasted an average of 15 minutes.
- The course “Special Teaching Methods II” was taught using a traditional method, with content identical to that of the experimental group, covering the subjects “Use of computer and technology in social studies education, use of visual materials and documents, teaching of subjects of Republic and Kemalism, oral history studies, making use of specific days and weeks, use of current events and their contributions, planning of environmental studies, museum education, question asking techniques, contemporary assessment practices” as outlined by the Higher Education Council (Yükseköğretim Kurulu, t.y.). In the lessons, mostly presentation strategy, lecture method and question-answer technique were used.
- At the end of the 10-week period, the “Learning and Teaching Conceptions Scale” was administered to the control group as a posttest. The posttest was administered by the researcher and lasted an average of 15 minutes.

In order to collect the quantitative data by using the “Learning and Teaching Conceptions Scale”, permission was obtained from the researcher who adapted the scale via e-mail. Then, after obtaining the necessary permissions to carry out the study at the Faculty of Education of a state university in the 2016-2017 academic year, the

“Learning and Teaching Conceptions Scale” was administered to the experimental and control groups as a pretest. The pretest was administered by the researcher and lasted an average of 15 minutes. From the first week to the last week, the pre-service teachers delivered the lesson after designing the lesson plan each week. At the end of the 10-week period, the “Learning and Teaching Conceptions Scale” was administered to the experimental and control groups as a posttest. The posttest was administered by the researcher and lasted an average of 15 minutes. A total of nine students with high, medium and low scores from the Learning and Teaching Conceptions Scale were selected from among only the experimental group students for focus group interviews. Finally, focus group interviews were conducted by using a semi-structured interview form consisting of 2 questions with the selected 9 pre-service teachers in order to determine the opinions of the pre-service social studies teachers in the experimental group on flipped learning. The interviews recorded with a voice recorder lasted an average of 90 minutes. At the beginning of the focus group interviews, the pre-service teachers were informed about the purpose and importance of the study, they were stated that the data collected would be kept confidential and then permission was obtained from the pre-service teachers to record the interviews with a voice recorder, and focus interviews were conducted.

Data Analysis

Information on how the quantitative data collected using the “Learning and Teaching Conceptions Scale” and the qualitative data collected with the semi-structured focus group interview form to support the quantitative data were analyzed is given below.

The quantitative data obtained were analyzed by transferring them to a statistical program. The data obtained from the “Learning and Teaching Conceptions Scale” were subjected to missing data analysis, and then it was examined whether the data showed a normal distribution. In order to examine whether the distribution was normally distributed, the distribution histogram plot, the skewness and kurtosis coefficients and the Q-Q plot were examined. In addition, Kolmogorov-Smirnov test was also performed to determine the normality of the distribution. Büyükoztürk (2012) stated that if the group size is more than 50, the conformity of the scores to normality is checked with the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test. Since the total number of students (N=74) in the experimental and control groups was over 50, the Kolmogorov-Smirnov test was used as a test of normality. It was determined that the data showed a normal distribution ($p>.05$). Descriptive statistics (arithmetic mean and standard deviation) regarding the pretest and posttest scores from the “Learning and Teaching Conceptions Scale” were calculated.

In order to support the quantitative data, the qualitative data collected with the semi-structured focus group interview form were subjected to content analysis. Content analysis is “gathering similar data within the framework of certain concepts and themes and interpreting them in a way that the reader can understand” (Yıldırım and Şimşek, 2016: 242). Content analysis, the main purpose of which is to reach concepts and relationships that can explain the data, is a process that includes the analysis, examination and verification of the content of the data and consists of some systematic operations requiring a great care (Cohen, Manion and

Morrison, 2007). The content analysis in the current study was carried out in four stages: “(1) coding the data, (2) finding the themes, (3) organizing the codes and themes and (4) defining and interpreting the findings” (Yıldırım and Şimşek, 2016: 243). The qualitative data obtained were first transferred to the computer environment. Then, the data set, which was printed out, was read at least twice before being coded and then started to be coded line by line. The generated codes were brought together under appropriate themes. The themes obtained are presented and interpreted in the findings section. During the analysis of the data, nicknames were given to the participating pre-service teachers.

The following strategies were used to ensure the credibility of the data collected for the qualitative dimension of the study: Long-term interaction and expert review. Since the researcher personally conducted the Special Teaching Methods II course, he had a long-term interaction with the pre-service social studies teachers who took this course and participated in the study. An evaluation meeting was held with two faculty members who are experts in the qualitative research method and they were explained the qualitative research process, the collected qualitative data and the results obtained and then all of these were evaluated together with the experts. The transferability of the data was ensured with detailed descriptions and purposive sampling. The qualitative data were described in detail and supported by direct quotations. While giving direct quotations, nicknames were given to the pre-service social studies teachers. For the qualitative dimension of the study, the participants were determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. A total of nine students, three of whom with high, three with medium and three with low scores from the Learning and Teaching Conceptions Scale were selected from among only the experimental group students for focus group interviews. Consistency review was used to ensure the consistency of the data. In order to ensure the consistency of the qualitative data, attention was paid to ask the questions to the pre-service social studies teachers participating in the focus group interviews with a similar approach and tone of voice. In addition, the data set was coded and themes were created by a co-coder who is an expert in social studies education and qualitative research method. A discussion was held between the researcher and co-coder about different codes and themes and consensus was reached. The confirmability of the data was ensured by using the confirmation review of an expert in the field of social studies education.

FINDINGS

In line with the sub-problems of the study, the findings obtained by using the data collected from the pre-service social studies teachers are given below.

The results of the t-test conducted to find an answer to the sub-problem “Is there a significant difference between the learning and teaching conception pretest scores of the experimental group and control group students?” are given in Table 2.

Table 2. Results of the t-test conducted on the pretest scores of the experimental and control group students

Sub-dimension	Group	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Constructivist	Experimental	37	52.54	4.96	72	-1.796	.077
	Control	37	54.43	4.05			
Traditional	Experimental	37	51.86	11.95	72	2.453	.017
	Control	37	45.45	10.45			

When Table 2 is examined, it is seen that there is no significant difference between the pretest scores obtained from the constructivist conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group and control group students ($p > .05$). Although there is no significant difference, it was also determined that the pre-service teachers in the control group have a higher level of constructivist learning-teaching conception than the pre-service teachers in the experimental group. Given that the highest score that can be obtained from the constructivist conception sub-dimension is 60, it can be said that both the experimental group and the control group students have a high level of constructivist conception. It is seen that there is a significant difference between the pretest scores obtained from the traditional conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental and control group students ($p < .05$). It was concluded that the pre-service teachers in the experimental group have a more traditional teaching-learning conception than the pre-service teachers in the control group. The group with a higher level of traditional conception was chosen as the experimental group in the study.

The results of the t-test conducted to find an answer to the sub-problem “Is there a significant difference between the learning and teaching conception posttest scores of the experimental group and control group students?” are given in Table 3.

Table 3. Results of the t-test conducted on the posttest scores of the experimental and control group students

Sub-dimension	Group	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Constructivist	Experimental	37	53.75	5.07	72	1.415	.161
	Control	37	54.97	5.75			
Traditional	Experimental	37	43.89	8.80	72	-2.281	.025
	Control	37	50.13	14.12			

When Table 3 is examined, it is seen that there is no significant difference between the posttest scores obtained from the constructivist conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group and control group students ($p > .05$). However, it is seen that there is a significant difference between the posttest scores obtained from the traditional conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental and control group students ($p < .05$). It was determined that the pre-service teachers in the experimental group have a lower level of traditional conception than the pre-service teachers in the control group.

The results of the t-test conducted to find an answer to the sub-problem “Is there a significant difference between the learning and teaching pretest and posttest scores of the experimental group students?” are given in Table 4.

Table 4. Results of the t-test conducted on the pretest-posttest scores of the experimental group students

Sub-dimension	Test type	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Traditional	Pretest	37	51.86	11.95	36	4.832	.000
	Posttest	37	43.89	8.80			
Constructivist	Pretest	37	52.54	4.96	36	-1.659	.106
	Posttest	37	53.75	5.07			

When Table 4 is examined, it is seen that there is a significant difference between the pretest and posttest scores taken from the traditional conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group students. In this case, it can be said that the traditional learning-teaching conception of the experimental group students instructed according to the flipped learning model decreased at the end of the experimental process and that the method used was effective. It was determined that there is no significant difference between the pretest and posttest scores taken from the constructivist conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group students. After the experimental process, the constructivist understanding of the experimental group students increased, but it was determined that this increase was not at a significant level. It can be said that this situation is due to the high level of constructivist understanding of pre-service teachers before the experimental process.

The results of the t-test conducted to find an answer to the sub-problem “Is there a significant difference between the learning and teaching pretest and posttest scores of the control group students?” are given in Table 4.

Table 5. Results of the t-test conducted on the pretest-posttest scores of the control group students

Sub-dimension	Test type	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Traditional	Pretest	37	45.45	10.45	36	-1.543	.132
	Posttest	37	50.13	14.12			
Constructivist	Pretest	37	54.43	4.05	36	1.983	.055
	Posttest	37	54.97	5.75			

When Table 5 is examined, it is seen that there is no significant difference between the pretest and posttest scores taken from the traditional conception and constructivist conception sub-dimensions of the learning and teaching conceptions scale by the control group students. Traditional teaching practices were applied to the control group throughout the process. Although there is no significant difference at the end of the process, it is seen that the traditional conception scores of the control group students increased. In this case, it can be said that the current educational and instructional activities conducted in teacher training lead pre-service teachers to adopt a more traditional learning-teaching approach.

As a result of the focus group interviews held at the end of the application process, the opinions of the pre-service social studies teachers obtained on flipped learning (FL) and constructivism are given in Table 6.

Table 6. Flipped learning and constructivism according to the pre-service social studies teachers

Opinions on constructivism	<p>I think that the constructivist approach is not an appropriate approach for our country</p> <p>I do not think that the teachers in the system can teach in accordance with constructivism in their classrooms</p> <p>I think that constructivism should be explained to teachers through in-service training</p> <p>I think that microteaching is not used appropriately in the teaching of content courses in education faculties</p> <p>I think that the pedagogical content courses are taught in accordance with constructivism</p> <p>I think that constructivism increases students' self-confidence</p>
Opinions on the relationship between constructivism and flipped learning	<p>I think flipped learning is suitable for constructivism because it enables students to access information inside and outside the school</p> <p>I think that the fact that flipped learning allows benefiting from different sources is in compliance with constructivism</p> <p>I think that flipped learning's being suitable for individual and cooperative learning will also contribute to constructivism</p> <p>I think that flipped learning is in compliance with constructivism because it provides the opportunity to come up with a product</p> <p>I think that flipped learning's providing learning experiences by doing is compatible with constructivism</p> <p>I think that the teacher's position as a guide in flipped learning is in compliance with constructivism</p> <p>I think that alternative assessment and evaluation approaches used in flipped learning are in compliance with constructivism</p>

As seen in Table 6, the opinions of the pre-service social studies teachers on flipped learning and constructivism are grouped under two themes: their opinions on constructivism and their opinions on the relationship between constructivism and flipped learning. The pre-service social studies teachers expressed the following opinions on constructivism: the constructivist approach is not an appropriate approach for our country; the teachers in the system cannot teach in accordance with constructivism in their classrooms; constructivism should be explained to teachers through in-service training; microteaching is not used appropriately in the teaching of content courses in education faculties; the pedagogical content courses are taught in accordance with constructivism and constructivism increases students' self-confidence.

Asya, one of the pre-service social studies teachers and thinking that “constructivist approach is not an appropriate approach for our country” expressed her opinion as follows;

“Let me put it this way. I generally believe that constructivist education has led to a decline in the quality of our education. For instance, people who were educated in the past might have experienced a more rote learning approach, but they were developing into higher-quality

individuals. Of course, there are benefits now, but I think the implementation, considering the Turkish population and the Turkish education system, isn't very suitable."

Ali, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "the teachers in the system cannot teach in accordance with constructivism in their classrooms" expressed his opinion as follows:

"In some teaching practice classes, we have already seen teachers and how they explain things, what they do. It's not effective at all, and I even get bored myself during class. They're not behaving in a way that suits it at all. So, I believe they are quite incompetent."

İlkay, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "constructivism should be explained to teachers through in-service training" expressed her opinion as follows:

"...Teachers can be further enlightened. In-service training is a crucial aspect in this regard. I believe that if teachers are informed, the system can be properly implemented."

Ahmet, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "microteaching is not used appropriately in the teaching of content courses in education faculties" expressed his opinion as follows:

"...For instance, I believe that there are some behaviours intended to be instilled in us through microteaching in education faculties but microteaching is not being used appropriately."

Göktürk, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "the pedagogical content courses are taught in accordance with constructivism" expressed his opinion as follows:

"...In our other courses, especially in our pedagogical content knowledge classes, I believe constructivism is being utilized."

Almila, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "constructivism increases students' self-confidence" expressed her opinion as follows:

"...Compared to the past, individuals are growing up more confident. To be frank, they can share their thoughts without fear and ask questions to their teachers when they don't understand. Previously, with the sole application of traditional methods, such a situation wasn't possible. We couldn't easily raise our hand and ask the teacher to explain again. In this regard, I believe that the constructivist approach has enhanced self-confidence."

The pre-service social studies teachers expressed the following opinions on the relationship between constructivism and flipped learning: flipped learning is suitable for constructivism because it enables students to access information inside and outside the school; the fact that flipped learning allows benefiting from different

sources is in compliance with constructivism; flipped learning's being suitable for individual and cooperative learning will also contribute to constructivism; flipped learning is in compliance with constructivism because it provides the opportunity to come up with a product; flipped learning's providing learning experiences by doing is compatible with constructivism; the teacher's position as a guide in flipped learning is in compliance with constructivism; alternative assessment and evaluation approaches used in flipped learning are in compliance with constructivism.

Mehmet, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "flipped Learning is suitable for constructivism because it enables students to access information inside and outside the school" expressed his opinion as follows:

"...With flipped learning, we are learning things both outside and inside the school, and because flipped learning enables us to access information both within and beyond the classroom, I believe it aligns well with constructivism."

Gökçen, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "the fact that flipped learning allows benefiting from different sources is in compliance with constructivism" expressed her opinion as follows:

"...What is truly important for us here is the ability to access information from various sources, and thus, I can say that flipped learning perfectly aligns with constructivism."

Aybüke, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "flipped learning's being suitable for individual and cooperative learning will also contribute to constructivism" expressed her opinion as follows:

"...through flipped learning, we have the opportunity for both individual and group work at different times. Knowing that this situation is related to constructivism, I think that using flipped learning within the context of constructivism will be highly beneficial."

Ali, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "flipped learning's providing learning experiences by doing is compatible with constructivism" expressed his opinion as follows:

"In our classes, we usually learned the topic outside, so inside the classroom, we engaged in activities, applications and assignments. Due to the use of flipped learning, we had a lot of time in the classroom, allowing us to experience learning through hands-on activities. Because of this, I believe it is highly compatible with constructivism."

İlkay, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "the teacher's position as a guide in flipped learning is in compliance with constructivism" expressed her opinion as follows:

“While teaching us constructivism for years, it was emphasized that the teacher assumes a guiding role and the student constructs knowledge themselves. In flipped learning, you also played the role of a guide, so from this perspective, I can say that it is compatible with constructivism.”

Asya, one of the pre-service social studies teachers and thinking that “alternative assessment and evaluation approaches used in flipped learning are in compliance with constructivism” expressed her opinion as follows:

“Within the scope of this course conducted through flipped learning, I believe it was a constructivist system because we extensively utilized alternative assessment.”

As a result of the focus group interviews held at the end of the application process, the opinions expressed by the pre-service social studies teachers on whether they will use flipped learning in their professional lives are given in Table 7.

Table 7. Pre-service social studies teachers’ opinions on whether they will use flipped learning in their professional lives

I will	I won't
After I have become competent enough	Not suitable for the Turkish education system and Turkish students
As I think that students will be eagerly involved in	There isn't the required equipment at home
As I think it will have contributions to my professional development	Families are not conscious enough
As it makes learning permanent	Preparation process is too long
As it makes the lesson fun	
As it is a new approach making students active	
As it will increase communication in class	

As seen in Table 7, the pre-service social studies teachers, who were interviewed at the end of the application process, expressed their reasons for using or not using flipped learning in their professional lives. Seven out of the 9 pre-service social studies teachers stated that they would use flipped learning in their professional lives by proposing the following reasons: After I have become competent enough, I will use it; I will use it as I think that students will be eagerly involved in; I will use it as it will have contributions to my professional development; I will use it as it makes learning more permanent; I will use it as it makes the lesson fun; I will use it as it is a new approach making students active and I will use as it will increase communication in class. It is seen that most of the pre-service social studies teachers plan to benefit from flipped learning in their professional lives in the future.

The reasons of the pre-service teachers who were positive and negative about benefiting from flipped learning were expressed as follows:

Aybüke, one of the pre-service social studies teachers and thinking that “After I have become competent enough” expressed her opinion as follows:

"After becoming adequately equipped in this field, I would genuinely feel comfortable using it. Then, I truly aspire to train individuals as well."

Ilkay, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "Students will be eagerly involved in" expressed her opinion as follows:

"I would use it because it's being implemented in many places, and I observe young teachers doing it quite successfully. Students participate with great enthusiasm. Once you teach responsibility and discipline to children first, they do it themselves. Seeing their enthusiasm, I would definitely use it."

Mehmet, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "It will have contributions to my professional development" expressed his opinion as follows:

"I would definitely use it because I believe I have learned a lot here. It has added a great deal to me professionally. Similarly, I would like to use it for my students as I know it would be beneficial for them too."

Almila, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "It makes learning more permanent" expressed her opinion as follows:

"I believe it's highly effective in terms of retention. I can say that this is the only course where I remember all the topics so far. Because of its impact on retention, I would use it."

Göktürk, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "It makes the lesson fun" expressed his opinion as follows:

"I would use it because it makes the class more enjoyable. Demonstrating things and using materials in a hands-on way makes the information stick better in memory and makes the learning process more enjoyable. In other classes, when we're just sitting and constantly receiving information, we tend to get bored. I wouldn't want the same for my students."

Gökçen, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "It is a new approach making students active" expressed her opinion as follows:

"I would use it because I've seen that it's an approach that makes students more active in the classroom."

Asya, one of the pre-service social studies teachers and thinking that "It increases communication in class" expressed her opinion as follows:

"I would use it because I know that it fosters communication in class."

Two pre-service teachers who stated that they did not intend to use flipped learning in their professional lives expressed their reasons as follows:

The pre-service teacher named Ali expressed the reason for not considering taking advantage of flipped learning as follows:

"I wouldn't use it, and I'll explain why I wouldn't. I believe that it's not suitable for the general structure of students and the education system in Turkey. If they perceive that they will definitely pass the course just by looking at it, they won't actually learn anything. I am not planning to use it because, even if schools have adequate resources, students might lack necessary equipment at home."

On the other hand, the pre-service teacher named Ahmet expressed the reason for not using flipped learning as follows:

"I wouldn't use it because for us to implement this, we would need support from families. However, I don't believe that families are sufficiently informed in our country. The biggest disadvantage, in my opinion, is that it requires a lot of preparation and seems quite labour-intensive. So, I think I wouldn't use it."

CONCLUSION and DISCUSSION

In this section of the current study, the results related to the effect of flipped learning on the learning and teaching conceptions of pre-service social studies teachers, the relationship between constructivism and flipped learning, the intention of using or not using flipped learning in their professional lives are given and discussed. According to the pretest results obtained from the constructivist conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group and control group students, there is no significant difference between the scores of the experimental and control groups. Although there is no significant difference, it can be said that the control group students have a higher constructivist learning-teaching conception because they have higher scores than the experimental group students. According to the pretest results obtained from the traditional conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale, there is a significant difference between the scores of the experimental and control groups. It was concluded that the experimental group students have a higher level of traditional learning-teaching conception than the control group students. According to the posttest results obtained from the constructivist understanding sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental group and control group students, there is no significant difference between the scores of the experimental and control groups. Although there is no significant difference, it can be said that the students in the experimental group have a higher level of constructivist learning-teaching conception as they have higher posttest scores than the students in the control

group. According to the posttest results obtained from the traditional conception sub-dimension of the learning and teaching conceptions scale by the experimental and control group students, there is a significant difference between the scores of the experimental and control groups. It was concluded that the control group students have a higher level of traditional learning-teaching conception than the experimental group students.

It was determined that the items related to constructivism in the learning and teaching conceptions scale and the opinions expressed by the pre-service teachers in the focus group interviews in the context of the relationship between constructivism and flipped learning are similar to each other. The pre-service social studies teachers expressed the following opinions on the relationship between constructivism and flipped learning: flipped learning is suitable for constructivism because it enables students to access information inside and outside the school; the fact that flipped learning allows benefiting from different sources is in compliance with constructivism; flipped learning's being suitable for individual and cooperative learning will also contribute to constructivism; flipped learning is in compliance with constructivism because it provides the opportunity to come up with a product; flipped learning's providing learning experiences by doing is compatible with constructivism; the teacher's position as a guide in flipped learning is in compliance with constructivism; alternative assessment and evaluation approaches used in flipped learning are in compliance with constructivism.

When the literature is reviewed, it is seen that there are many studies investigating the relationship between constructivism and flipped learning (Aydın, 2016; Hung, 2015; Jensen, Kummer and Godoy, 2015; Kara, 2016; Öztürk, 2016; Sağlam, 2016; Sletten 2017; Yavuz, 2016). Aydın and Demirel (2017) stated that the flipped classroom model is mostly based on constructivism and even more on social constructivism. According to Kara (2016), flipped learning is of great importance in constructing knowledge and it is included in the theory of social constructivism by increasing students' interactions with each other. According to Aydın (2016) and Öztürk (2016), flipped learning, which is based on the constructivist approach, enables students to access information whenever they want, and provides a suitable environment for students to interact with their teacher and other students. At the same time, it creates a suitable environment for individuals to construct knowledge by putting the student in the centre and enabling group work, creativity and problem solving activities.

It was revealed that the great majority of the pre-service social studies teachers want to use flipped learning in their professional lives. The reasons stated by the pre-service teachers wanting to use flipped learning in their professional lives include the following; After I have become competent enough, I will use it; I will use it as I think that students will be eagerly involved in; I will use it as it will have contributions to my professional development; I will use it as it makes learning more permanent; I will use it as it makes the lesson fun; I will use it as it is a new approach making students active and I will use it will increase communication in class. On the other hand, the reasons stated by the pre-service teachers not planning to use flipped learning in their professional lives include the following; not suitable for the Turkish education system and Turkish students; there isn't the required equipment at home; families are not conscious enough and preparation process is too long.

SUGGESTIONS

In line with the results obtained in the current study, it is suggested to researchers that the use of flipped learning in the context of training pre-service social studies teachers can be examined in terms of other variables besides learning and teaching conceptions and that research on the flipped learning model can be conducted using different methods. In addition, longitudinal studies should be carried out to examine the situation of performing flipped learning activities in the teaching process of social studies teachers and studies should be carried out to monitor the development in their learning and teaching conceptions. It is expected that social studies teachers and pre-service teachers who are the practitioners of flipped learning will improve their competence by giving them proper pre-service and in-service training.

ETHICAL TEXT

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics and journal ethical rules were adhered to. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article. This article is produced by first author's doctoral thesis, under supervision of second author. The data were obtained by the researcher in the 2016-2017 academic year.

Conflict of interest: The author declared no conflict of interest.

Author(s) Contribution Rate: First author contribution rate is 60%, second author contribution rate is 40%.

REFERENCES

- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aydın, B., & Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom, reach every student in every class every day*. Washington, DC: Eugene, OR: International Society for Technology in education (ISTE).
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.
- 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. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmalar: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Çelebi, Ö. (2023). *Kesintisiz ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkililiği ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ordu Üniversitesi.
- Day, J. A., & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Transactions on education*, 49(4), 420-431.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri* (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- El Miedany, Y. (2019). Flipped learning. In *Rheumatology Teaching*. Springer Cham. pp. 285-303.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Flipped Learning Network (2014). Definition of flipped learning. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: Mcgraw-Hill Internatinoal Edition.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- González-Gómez, David, Jin Su Jeong, & Diego Airado Rodríguez., (2016). Performance and perception in the flipped learning model: an initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- İşçi, T. G. & Yazıcı, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden ters yüz edilmiş öğrenme modeli: Bir durum çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1159-1173.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5.
- Kara, C. O., (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Kaya, D., (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; Kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Nobel Yayınları.
- Krueger, R. A.,& Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- 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.
- Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi..
- Sakar, D., Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358.
- Şahin, S., & Şahin, Z. (2016). Ters-düz sınıflar (flipped classroom) ve yeni nesil eğitim dijital öğrenci koçluğu. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 5(4).
- 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.
- Üğüten, Durak S., & Balci Ö., (2017). ... Flipped Learning. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 26,1.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Zownorega, JS. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics.* Master Thesis, Eastern Illinois University.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME-ÖĞRETME ANLAYIŞINI DEĞİŞTİRMEK: TERS YÜZ ÖĞRENME UYGULAMASI ÜZERİNE KARMA ARAŞTIRMA

Öz

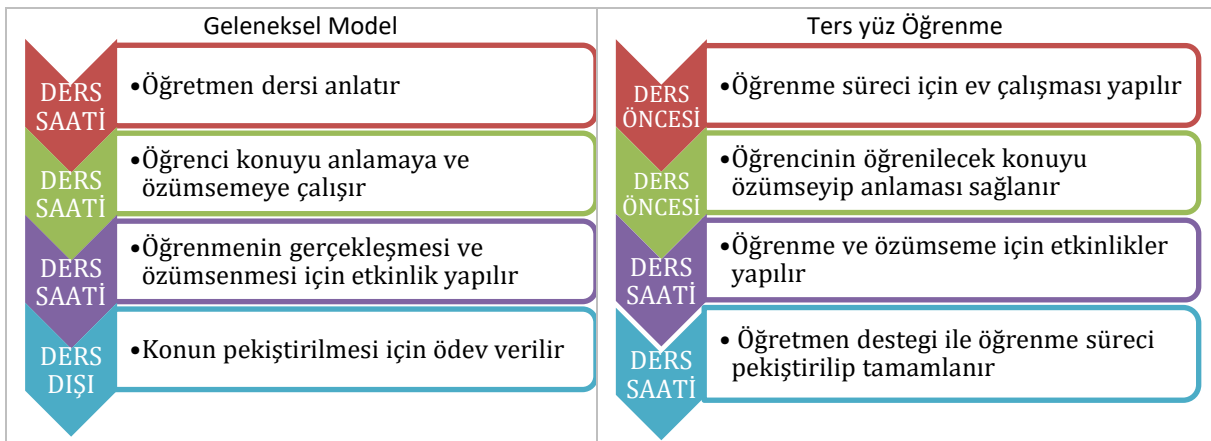
Bu çalışmanın genel amacı, ters yüz öğrenmenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına etkisinin incelemektir. Bunun yanı sıra Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeye uygun biçimde geliştirilen uygulamalar neticesinde ters yüz öğrenme ile yapılandırıcılık arasındaki ilişkiye ve ters yüz öğrenmeyi mesleki yaşamlarında kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi de amaç edinilmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanabilmesi için “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeye uygun biçimde gerçekleştirilen uygulamalara ve ters yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci sonunda elde edilen nicel veriler dijital ortamda analiz edilmiş ve nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ters yüz öğrenmenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinden elde edilen bulgulara göre yapılandırıcılık anlayış boyutu üzerinde etkili olduğu ancak anlamlı derecede farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde edilen sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol öğretmen adaylarının deney grubuna göre daha geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde öğretmen adayları ters yüz öğrenmeye uygun biçimde hazırlanan uygulamaların yapılandırıcılıkla örtüştüğünü düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmene adaylarının kendilerine mesleki ve akademik açıdan katkı sağlayacağını düşündükleri ters yüz öğrenmeye ilişkin uygulamaları mesleki yaşamlarında kullanmayı planladıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Ters yüz öğrenme, Sosyal bilgiler, öğrenme öğretme anlayışları, yapılandırıcılık, geleneksel öğrenme

GİRİŞ

Eğitim öğretim süreci toplumların gelişimine katkı sağlayan en önemli faaliyetlerdendir. Çünkü eğitim öğretim süreci hem toplumun gelişmelere uyum sağlamasına olanak tanımakta hem de dünyada meydana gelen gelişmelere katkı sağlamaktadır. Toplumun gelişmesinde büyük öneme sahip olan eğitim öğretim faaliyetleri ülkede veya dünyada meydana gelen gelişmelere göre sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Son zamanlarda meydana gelen olaylar ve özellikle teknoloji alanındaki gelişmeler hayatımızın her aşamasında olduğu gibi eğitim öğretim sürecimizde de yenilikleri beraberinde getirmiştir. Teknolojik gelişmelerin bilinçli bir şekilde hayatımıza yansıtılmasıyla sağladığı katkılar eğitim öğretim faaliyetlerinde de bilgiye ulaşma, bilginin aktarımı gibi süreçlerde kendini göstermektedir. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmeler bilgiye ulaşma, bilgiyi aktarımda sağladığı kolaylık ile esnek bir öğrenme ortamının oluşmasına da katkıda bulunarak eğitimde yeni yaklaşımların, modellerin ve kavramların ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Gençer,2015; Kara, 2016; Şahin ve Şahin, 2016). Özellikle son zamanlarda teknolojinin eğitim öğretim sürecine daha fazla dâhil olmasıyla birlikte çokça duymaya başladığımız kavramlardan bir tanesinin de “ Ters yüz öğrenme” ya da “ Ters yüz sınıf” olduğunu söyleyebiliriz.

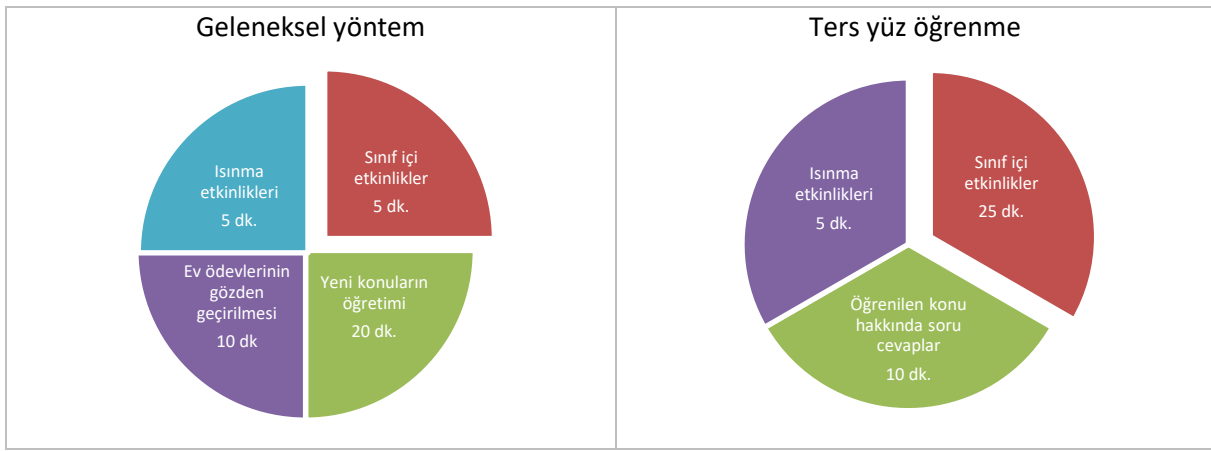
Ters yüz öğrenme temel olarak içerisinde teknoloji barındıran ve sınıf içi etkinlikler için zaman ayırmaya olanak sağlayan, sınıfta derslerin işlenerek evde ödevlerin yapıldığı mevcut eğitim öğretim sisteminin tam tersine çevrilerek sınıfta etkinlik ve ödevlerin yapıldığı, evde ise bilgi edinmenin gerçekleştirilmesiyle ders sürecinin tamamladığı bir durumu ifade etmektedir (Aydın ve Demirer, 2016; Bergmann ve Sams, 2012; Correa, 2015; Çelebi 2023; El Miedany, 2019; Flipped Learning Network, 2014; González-Gómez, Jeong ve Rodriguez, 2016; Görü Doğan, 2005; Hao, 2016; İşçi ve Yazıcı 2021; Kaya, 2018; Pierce ve Fox, 2012; Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017; Torun ve Dargut, 2015). Geleneksel olarak gerçekleştirilen öğretim ile ters yüz öğrenme ile gerçekleştirilen öğretim süreci arasındaki karşılaştırmalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Geleneksel model ile Ters yüz öğrenme ders süreci (Zownorega, 2013)

Ters yüz öğrenme de öğrenciler önceden hazırlanmış olan ders materyalleri ve videolar aracılığıyla okul dışında derse gelmeden teknolojik araçlar yardımıyla öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda derste ise

öğrenci öğretmenin rehberliğinde derse yönelik gerçekleştirilen uygulamalar ve etkinlikler ile hem öğrendiklerini pekiştirmekte hem de ders sürecinde daha aktif hale gelmektedir. Bergmann ve Sams (2012) sınıfları dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştüren ters yüz öğrenmeyi yaratıcılığı teşvik eden bir pedagojik yaklaşım olarak gördüğünü ve bunun yanı sıra bilgi edinmenin derste ayrılan sürenin dışında gerçekleştirilmesinden dolayı sınıfların, dinamik ve etkileşimli çalışmalar yapılabilen öğrenmeyi pekiştiren ortamlara dönüştürüldüğünü ifade etmektedir. Filiz ve Kurt (2015) ders saatinin sınıf içi etkinliklere ayrılmasını amaçlayan ters yüz öğrenmenin zaman sıkıntısından dolayı ihmal edilen etkinliklere ve uygulamalara daha fazla zaman ayrılabilmeye, öğrencileri aktif hale getirebilmeye, öğrencinin kişisel programa uygun öğrenme hızına göre ilerlemesine olanak sağlayan ortamlar oluşturabileceğini ifade etmektedir.



Şekil 2. Geleneksel yöntem ile ters yüz öğrenme sınıf içi karşılaştırması (Bergmann ve Sams, 2012; Filiz ve Kurt, 2015)

Şekil 2’de görüldüğü gibi geleneksel yöntemde ders süresinin büyük çoğunluğu yeni konuların öğretimi ile ev ödevlerinin kontrol sürecinde harcanırken sınıf içi etkinliklere daha az zaman ayrılabilir. Ancak ters yüz öğrenmede ise ders süresinin büyük kısmı etkinliklere ayrılabilir. Bireyi aktif hale getiren ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan ters yüz öğrenme bireysel ve grup çalışmasına uygun öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Flipped Learning Network, 2014). Öğrencilerin okul dışında öğrenmeyi gerçekleştirdiği süreç onlar için bireysel bir ortam oluştururken sınıf içerisinde etkinliklerin olduğu süreç ise grup çalışmalarının olduğu aktif öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır (Baepler, Walker ve Driessen 2014; Day ve Foley, 2006). Yapılandırmacı teorileri destekleyen ve bilginin yapılandırılmasına olanak sağlayarak yapılandırmacılığı temel alan ters yüz öğrenme öğrencilerin bilgiye ulaşmasına, araştırma yapmasına, derslerde aktif olmasına, birçok becerilerini geliştirmesine uygun ortamlar oluşturmaktadır. Ügüten ve Balcı (2017) ters yüz öğrenmede öğretmenin rolünün geleneksel öğretmen rolünden çok daha farklı ve önemli olduğunu belirterek bundan dolayı ters yüz öğrenmenin temel ilkesinden bir tanesinin profesyonel öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda ters yüz öğrenmede öğretmen bilgi aktarımı yapmanın yanı sıra öğrencilere rehberlik eden öğretmen uygun öğrenme ortamı oluşturmak için iyi bir planlayıcı olmalı ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme sürecinde öğrencileri iyi gözlemleyerek geri dönütler vermeli, çalışmalarını değerlendirmeli, öğrencilerle sürekli iletişim

halinde olmalıdır. Bütün bu durumlar değerlendirildiğinde ters yüz öğrenme öğretmenin rolünü geleneksel sınıflara göre değiştirmekte ve öğretmeni bilginin yapılandırılması sürecini destekleyen aynı zamanda buna göre öğrenme ortamlarını oluşturan bir rehber haline getirmektedir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarımızın uygulama sürecinde öğretmenlerimize büyük görevler düşmektedir. Özellikle öğretim programlarımızın uygulama sürecinde büyük öneme sahip olan öğretmenlerimizin bu yaklaşım doğrultusunda yetiştirilmesinin uygulama süreci açısından çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen yetiştirmede ters yüz öğrenme uygulanmasının öğretmen adaylarına uygun öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma açısından katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ters yüz öğrenmenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarına etkisinin belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ve yapılandırmacılık ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeyi mesleki yaşamlarında kullanma durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, uygulama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeyi kullanma durumlarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına etkisi ile ters yüz öğrenme yapılandırmacılık ilişkisi, mesleki yaşamlarında kullanma durumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, "araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı (Creswell, 2017)" olarak ifade edilmektedir. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Açılımlı sıralı desende nicel verilerin toplanması ve analizi, bu sürecin devamında ise nitel verilerin toplanması ve analizi yapılır, en son olarak elde edilen veriler yorumlanır (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda, ters yüz öğrenmenin, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına etkisinin araştırılması amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada seçkisiz atama ile örneklem belirlenmediğinden tam deneysel desen yerine yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desende, kontrol ve deney grupları deneysel desende olduğu gibi seçkisiz değil, ölçümlerle belirlenir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören dördüncü sınıf A şubesi kontrol grubu, B şubesi ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grubun da deneysel müdahaleden önce ve sonra öğrenme ve öğretme anlayışları ölçülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu desen Tablo 1'deki gibidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Tablo 1. Öntest-sontest kontrol gruplu desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	Öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği	Ters yüz öğrenme	Öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği
Kontrol grubu	Öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği	Geleneksel öğretim	Öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği

Nicel boyuta ilişkin verileri desteklemek için Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerini de incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir durumu veya bir durumu etkileyen etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasını amaçlayan çalışmalar için durum çalışması uygun bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda yer alan Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen odak grup görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutu için katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmanın nicel boyutu için 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 37 dördüncü sınıf öğrencisi (A şubesi) kontrol grubu, 37 dördüncü sınıf öğrencisi (B şubesi) ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunun %54.05'i kadın, %45.95'i erkek Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşurken kontrol grubunun %59.46'sı erkek, %40.54'ü kadın Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, sadece deney grubu olarak belirlenen 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği'nden yüksek, orta ve düşük toplam dokuz öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrenciler ile ters yüz öğrenme yapılandırıcılık ilişkisi, mesleki yaşamlarında kullanma durumuna ilişkin odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan nicel veriler “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Nicel verileri desteklemek için yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği: Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarını belirlemek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği, Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçek, “geleneksel yaklaşım (18 madde)” ve “yapılandırmacı yaklaşım (12 madde)” olmak üzere iki faktörlüdür. Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 150 iken en düşük puan 30’dur. Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin geneli için .71, alt boyutları için .88 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada güvenilirlik katsayısı, “yapılandırmacı yaklaşım” boyutu için .78 ve “geleneksel yaklaşım” için .88 olarak bulunmuştur. Alfa güvenilirlik katsayılarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere göre ölçeğin “yapılandırmacı yaklaşım” boyutundan alınan puanların oldukça güvenilir, “geleneksel yaklaşım” boyutundan alınan puanların ise yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri dokuz Sosyal bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, geniş bir katılımcı grubundan nitel verilerin toplanmasını sağlayan hızlı, etkili ve ucuz bir veri toplama tekniğidir (Krueger ve Casey, 2000). Görüşme formuna ikisi Sosyal bilgiler eğitimi, biri eğitim bilimleri alanından üç uzmanın görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim sürecine ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler ile veri toplama sürecine bu başlık altında yer verilmiştir.

Deney grubunda izlenen işlem süreci:

- Uygulama sürecinde ilk hafta (19-23 Eylül 2016), tanışma ve ters yüz öğrenmeye ilişkin ön bilgilendirmeye yer verilmiştir. Araştırma kapsamında okul dışında da öğretmen adaylarının sürece dâhil olmasını sağlayacak biçimde geliştirilen web sitesinin tanıtımı yapılmıştır. Haftalık ders akışı hakkında bilgilendirilen Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Ön-test araştırmacı tarafından uygulanmış öğretmen adaylarının ön testi ortalama 15 dakikada tamamladıkları görülmüştür.
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları ikinci haftadan son haftaya kadar (26 Eylül 2016- 13 Ocak 2017) işlenecek konulara ilişkin uygulama süreci için öğretmen adayları 3-4 kişiden oluşan gruplara ayrılmıştır. Her hafta bir grubun ders planlarını hazırlayarak sınıfta mikro öğretimlerini yapmaları sağlanmıştır. Ters

yüz öğrenmeye dayalı olarak etkinlikler ve ödevlerin sınıf içinde tamamlanması istenmiştir. Bu etkinlikler kapsamında her hafta sırası gelen grupların etkinlikler/materyaller tasarlayıp bir ders işlemleri istenmiştir. Öğretmen adayları dersi işlerken araştırmacı, dersi video kamera ile kayıt altına almıştır.

Uygulama sürecinde işlenecek haftalık konular aşağıdaki şekildedir:

- ✓ Görsel materyal ve doküman kullanımı
- ✓ Cumhuriyet ve Atatürkçülük konularının öğretimi
- ✓ Sözlü tarih çalışmaları
- ✓ Çağdaş değerlendirme uygulamaları
- ✓ Güncel olayların kullanımı ve katkıları
- ✓ Çevre incelemelerinin planlanması
- ✓ Müze eğitimi
- ✓ Soru sorma teknikleri
- ✓ Belirli günler ve haftalardan yararlanma
- ✓ Sosyal bilgiler eğitiminde bilgisayar ve teknoloji kullanımı

Kontrol grubunda izlenen işlem süreci:

- Derslerin başladığı ilk hafta (19-23 Eylül 2016), tanışmadan sonra Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına araştırmacının amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Haftalık ders akışı hakkında bilgilendirilen Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” uygulanmıştır. Ön-test bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup ortalama 15 dakika sürmüştür.
- Özel Öğretim Yöntemleri II dersi, içeriği, deney grubunun içeriği ile aynı olacak biçimde “Sosyal bilgiler eğitiminde bilgisayar ve teknoloji kullanımı, görsel materyal ve doküman kullanımı, Cumhuriyet ve Atatürkçülük konularının işlenmesi, sözlü tarih çalışmaları, belirli gün ve haftalardan yararlanma, güncel olayların kullanımı ve katkıları, çevre incelemelerinin planlanması, müze eğitimi, soru sorma ve teknikleri, çağdaş değerlendirme uygulamaları.” (Yükseköğretim Kurulu, t.y.) konu başlıklarından oluşmak üzere geleneksel yöntemlere dayalı olarak işlenmiştir. Derslerde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılmıştır.
- 10 hafta sonunda kontrol grubuna “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır. Son-test bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup ortalama 15 dakika sürmüştür.

Araştırma için gerekli olan nicel verileri “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” ile toplamak için önce ölçeği uyarlayan araştırmacıdan izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır. Daha sonra 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde araştırmacının yürütülebilmesi için gerekli olan izinler alındıktan sonra deney ve kontrol gruplarına “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Ön-test bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup ortalama 15 dakika sürmüştür. İlk haftadan son haftaya kadar öğretmen adayları her hafta dersi desenleyerek anlatım yapmışlardır. 10 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarına

“Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır. Son-test bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup ortalama 15 dakika sürmüştür. Deney grubundaki öğretmen adaylarından “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” puanına göre yüksek, orta ve düşük üçer öğrenci olmak üzere toplam 9 odak öğrenci belirlenmiştir. Son olarak deney grubundaki Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 9 odak öğretmen adayına 2 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler ortalama 90 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmelerinin başında öğretmen adayları araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiş, katılımcılardan toplanan verilerin gizli kalacağı ifade edilmiş, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması için öğretmen adaylarından izin alınmış ve odak görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği” kullanılarak toplanan nicel verilerin; nicel verileri desteklemek için yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu toplanan nitel verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, istatistik programına aktarılarak analiz edilmiştir. “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği”nden elde edilen veriler kayıp veri analizine tabi tutulmuş, daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normal dağılıp dağılmadığını incelemek için dağılım histogram grafiğine, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafiğine bakılmıştır. Ayrıca, dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi de yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50’den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısının (N=74) 50’nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($p>.05$). “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği”nin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır.

Nicel verileri desteklemek için yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ile toplanan nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Temel amacı verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizi; verilerin içeriğinin analizini, incelenmesini, doğrulanmasını içeren ve dikkat gerektiren sistematik bazı işlemlerden oluşan süreçtir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir: “(1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243). Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ile toplanan nitel verilerin analizinde, bu dört aşama izlenmiştir. Elde edilen nitel veriler, önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra çıktısı alınan veri seti, kodlanmadan önce en az iki kez okunmuş ve satır satır kodlanmaya başlanmıştır. Oluşturulan kodlar, uygun temalar altında bir araya getirilmiştir. Elde edilen temalar

başlıklar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi gerçekleştirilirken katılımcı olan öğretmen adaylarına rumuz verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için toplanan verilerin inandırıcılığını sağlamak için şu stratejilerden yararlanılmıştır: Uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi. Araştırmacı, Özel Öğretim Yöntemleri II dersini bizzat kendisi yürüttüğü için bu dersi alıp araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile uzun süreli bir etkileşim içinde bulunmuştur. Nitel araştırma yöntemi konusunda uzman iki öğretim üyesi ile değerlendirme toplantısı yapılmış, kendisine nitel araştırma süreci, toplanan nitel veriler ve ulaşılan sonuçlar anlatılmış, uzmanlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Verilerin aktarılabilirliği ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanmıştır. Nitel veriler aslına sadık kalınarak ayrıntılı betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntı verilirken Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kod isimler verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, sadece deney grubu olarak belirlenen 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören dördüncü sınıf B şubesinden “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği”nden yüksek, orta ve düşük son-test puanları alan üçer öğrenci olmak üzere seçilen toplam dokuz odak öğrenci seçilmiştir. Verilerin tutarlılığını sağlamak için tutarlık incelemesinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin tutarlılığını sağlamak için odak grup görüşmelerine katılan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına görüşme sorularının benzer bir yaklaşım ve ses tonuyla sorulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, veri seti, Sosyal bilgiler eğitimi ve nitel araştırma yöntemi alanında uzman bir eş kodlayıcı tarafından da kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Eş kodlayıcı ile bir araya gelinerek farklı kod ve temalar üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Verilerin teyit edilebilirliği ise Sosyal bilgiler eğitimim alanında bir uzmanın teyit incelemesine başvurularak sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

“Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grupları öğrenme ve öğretme anlayışları öntest puanları t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yapılandırmacı	Deney	37	52.54	4.96	72	-1.796	.077
	Kontrol	37	54.43	4.05			
Geleneksel	Deney	37	51.86	11.95	72	2.453	.017
	Kontrol	37	45.45	10.45			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutundan elde etmiş oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Anlamlı bir farklılık olmamasına karşın kontrol grubu öğretmen adaylarının deney

grubu öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışa sahip oldukları da belirlenmiştir. Yapılandırmacı anlayış boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 60 puan olduğu göz önüne alındığında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yapılandırmacı anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde etmiş oldukları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubu öğretmen adaylarının, kontrol grubu öğretmen adaylarına göre daha geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmada deney grubu olarak geleneksel anlayışı yüksek düzeyde olan grup seçilmiştir.

“Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Table 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grupları öğrenme ve öğretme anlayışları sontest puanları t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yapılandırmacı	Deney	37	53.75	5.07	72	1.415	.161
	Kontrol	37	54.97	5.75			
Geleneksel	Deney	37	43.89	8.80	72	-2.281	.025
	Kontrol	37	50.13	14.12			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutundan elde etmiş oldukları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde etmiş oldukları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney grubu öğretmen adaylarının kontrol grubu öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde geleneksel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir.

“Deney grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney grubu öğrenme ve öğretme anlayışları öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

Boyut	Puan türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Geleneksel	Öntest	37	51.86	11.95	36	4.832	.000
	Sontest	37	43.89	8.80			
Yapılandırmacı	Öntest	37	52.54	4.96	36	-1.659	.106
	Sontest	37	53.75	5.07			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde ettikleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ters yüz öğrenme modeline göre öğrenim gören deney grubu öğretmen adaylarının deneysel süreç sonunda geleneksel öğrenme-öğretme anlayışlarının azaldığı ve kullanılan yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutundan

elde ettikleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deneysel süreç sonrası deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışları artmış ancak bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının deneysel süreç öncesi yapılandırmacı anlayış düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

“Kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol grubu öğrenme ve öğretme anlayışları öntest-sontest puanları t-testi sonuçları

Boyut	Puan türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Geleneksel	Öntest	37	45.45	10.45	36	-1.543	.132
	Sontest	37	50.13	14.12			
Yapılandırmacı	Öntest	37	54.43	4.05	36	1.983	.055
	Sontest	37	54.97	5.75			

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin alt boyutları olan geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayış öntest -sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubuna süreç boyunca geleneksel öğretim uygulamaları yapılmıştır. Süreç sonunda anlamlı farklılık olmasa da kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel anlayış ortalamalarının arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen yetiştirmede uygulanan güncel eğitim öğretim faaliyetlerinin, öğretmen adaylarını daha gelenekçi bir öğrenme-öğretme anlayışına yönlendirdiği söylenebilir.

Uygulama süreci sonunda yapılan odak grup görüşmesi sonucunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Ters Yüz Öğrenme (TYÖ) ve yapılandırmacılığa yönelik görüşleri Tablo 6’da aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre TYÖ ve yapılandırmacılık

Yapılandırmacılığa ilişkin görüşler	Yapılandırmacı yaklaşımın ülkemiz için uygun bir yaklaşım olmadığını düşünüyorum
	Sistemdeki öğretmenlerin sınıflarında Yapılandırmacılığa uygun ders yapabildiklerini düşünmüyorum
	Öğretmenlere hizmetiçi eğitimle yapılandırmacılığın anlatılması gerektiğini düşünüyorum
	Eğitim fakültelerinde alan derslerinde mikroöğretimin amaca uygun biçimde kullanılmadığını düşünüyorum
	Öğretim derslerinin yapılandırmacılığa uygun yürütüldüğünü düşünüyorum
Yapılandırmacılığın öğrencilerin özgüvenini artırdığını düşünüyorum	
Yapılandırmacılıkla TYÖ ilişkisine ilişkin görüşler	TYÖ bilgiye öğrencinin okul içinde ve dışında ulaşmasını sağladığı için yapılandırmacılığa uygun olduğunu düşünüyorum
	TYÖ’nün farklı kaynaklardan yararlanmaya olanak tanınmasının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü düşünüyorum
	TYÖ’nün bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olmasının yapılandırmacılık açısından da katkı getireceğini düşünüyorum
	TYÖ’nün ortaya bir ürün koyma olanağı sağladığı için yapılandırmacılıkla örtüştüğünü düşünüyorum
	TYÖ’nün yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmasının yapılandırmacılık açısından da uyumlu olduğunu düşünüyorum

TYÖ’de öğretmenin rehber konumunda olmasının yapılandırmacılıkla
örtüşüğünü düşünüyorum
TYÖ’de kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının
yapılandırmacılıkla örtüşüğünü düşünüyorum

Tablo 6’da görüldüğü gibi Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri, yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri ve yapılandırmacılıkla TYÖ ilişkisine ilişkin görüşleri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerini Sosyal bilgiler öğretmen adayları: yapılandırmacı yaklaşımın ülkemiz için uygun bir yaklaşım olmadığını; sistemdeki öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacılığa uygun ders yapabildiklerini; öğretmenlere hizmet içi eğitimle yapılandırmacılığın anlatılması gerektiğini; eğitim fakültelerinde alan derslerinde mikro öğretim kullanılmaması gerektiğini; öğretim derslerinin yapılandırmacılığa uygun yürütüldüğünü; yapılandırmacılığın öğrencilerin özgüvenini artırdığını düşündükleri yönünde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Asya “Yapılandırmacı yaklaşımın ülkemiz için uygun bir yaklaşım olmadığını düşünüyorum” görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben genel olarak şöyle söyleyeyim; yapılandırmacı eğitim bizim eğitimdeki kalitemizi düşürdüğünü görüyorum ben mesela eskide yetişen insanlar belki ezberci bir eğitim vardı ama yetişen insanlar daha kaliteli yetişiyordu şimdiki insanlar hani tabi faydaları var ama uygulama şekli Türk halkına, Türk eğitim sistemine çok uygun değil diye düşünüyorum”

“Sistemdeki öğretmenlerin sınıflarında yapılandırmacılığa uygun ders yapabildiklerini düşünmüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Ali görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam kimi stajlarda zaten öğretmen bunu nasıl anlattığını, neler yaptığını görüyoruz ve hiç etkili değil ve ben bile sıkılıyorum artık dersteyken hiç ona uygun bir şekilde davranmıyorlar yani baya bir şey eksik olduklarını düşünüyorum”

“Öğretmenlere hizmet içi eğitimle yapılandırmacılığın anlatılması gerektiğini düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı İlkay görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“,,, öğretmenler daha çok bilinçlendirilebilir. Hizmet içi eğitim bu konuda çok önemli bir nokta, öğretmenler bilinçlendirilirse sistemin nasıl uygulanacağı tam anlamıyla oturur diye düşünüyorum”

“Eğitim fakültelerinde alan derslerinde mikroöğretimin amaca uygun biçimde kullanılmadığını düşünüyorum ” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Ahmet görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... mesela hocam eğitim fakültelerinde mikroöğretimle bizlere kazandırılmak istenen davranışların alan derslerinde amacına uygun şekilde kullanılmadığını düşünüyorum.”

“Öğretim derslerinin yapılandırıcılığa uygun yürütüldüğünü düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Göktürk görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... diğer derslerimizde özellikle öğretim derslerimizde yapılandırıcılığın kullanıldığını düşünüyorum”

“Yapılandırıcılığın öğrencilerin özgüvenini artırdığını düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Almila görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... eskiye nazaran daha özgüvenli bireyler yetişiyor açık söylemek gerekirse düşüncelerini korkmadan paylaşabilen anlamadığı noktada öğretmenine soru yöneltebilen önceden geleneksel yönetim salt olarak uygulandığında böyle bir durum söz konusu değildi kolay kolay el kaldırıp bir daha anlatır mısınız diyemiyorduk açıkçası bu açıdan yapılandırıcı yaklaşımın öz güveni arttırdığını düşünüyorum”

Yapılandırıcılıkla TYÖ ilişkisine ilişkin görüşlerini Sosyal bilgiler öğretmen adayları: TYÖ bilgiye öğrencinin okul içinde ve dışında ulaşmasını sağladığı için yapılandırıcılığa uygun olduğunu; ters yüz öğrenmenin farklı kaynaklardan yararlanmaya olanak tanınmasının yapılandırıcılıkla örtüştüğünü; TYÖ'nün bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olmasının yapılandırıcılık açısından da katkı getireceğini; TYÖ'nün ortaya bir ürün koyma olanağı sağladığı için yapılandırıcılıkla örtüştüğünü; TYÖ'nün yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmasının yapılandırıcılık açısından da uyumlu olduğunu; TYÖ'de öğretmenin rehber konumunda olmasının yapılandırıcılıkla örtüştüğünü; TYÖ'de kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırıcılıkla örtüştüğünü düşündükleri yönünde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından Mehmet “TYÖ bilgiye öğrencinin okul içinde ve dışında ulaşmasını sağladığı için yapılandırıcılığa uygun olduğunu düşünüyorum” görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... ters yüz öğrenmeyle biz okul dışında ve için de bir şeyler öğreniyoruz ve bu ters yüz öğrenme bize hem okul içinde hem de dışında bilgiye ulaşmayı sağladığı için yapılandırıcılığa uygun olduğunu düşünüyorum “

“TYÖ'nün farklı kaynaklardan yararlanmaya olanak tanınmasının yapılandırıcılıkla örtüştüğünü düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Gökçen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... bizim için burada asıl önemli olan durumun bilgiye bir çok yerden ulaşmak olduğunu düşünüyorum ve bu durumdan dolayı ters yüz öğrenmenin yapılandırıcılıkla bire bir uyum sağladığını söyleyebilirim”

“TYÖ'nün bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olmasının yapılandırıcılık açısından da katkı getireceğini düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Aybüke görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... ters yüz öğrenmeyle biz bazı zamanlarda bireysel bazı zamanlarda grupla çalışma imkanı bulduk bu durumun yapılandırıcılık ile ilgi olduğunu bildiğimden ters yüz öğrenmenin yapılandırıcılıkta kullanılması çok katkı sağlayacaktır”

“TYÖ’nün yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmasının yapılandırmacılık açısından da uyumlu olduğunu düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Ali görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Derslerimizde genellikle dışarıda konuyu öğrendiğimiz için sınıf içerisinde etkinlikler, uygulamalar, ödevler yapıyorduk. Ters yüz öğrenme kullandığımızdan sınıfta çok vaktimiz oluyordu ve sınıf içerisinde yaparak yaşayarak öğrenme imkânı buluyorduk. Bundan dolayı yapılandırmacılıkla çok uyumlu olduğunu düşünüyorum”

“TYÖ’de öğretmenin rehber konumunda olmasının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı İlkay görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yapılandırmacılığı bize yıllardır öğretirken öğretmenin rehber konumunda olduğunu ve öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandığı anlatıldı. Ters yüz öğrenme de sizde rehber konumundaydınız bu açıdan yapılandırmacılıkla uygun olduğunu söyleyebilirim”

“TYÖ’de kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü düşünüyorum” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Asya görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ters yüz öğrenmeyle gerçekleştirdiğimiz bu ders kapsamında ölçme ve değerlendirme kısımlarında daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yararlandığımız için yapılandırmacı bir sistem olduğunu düşünüyorum”

Uygulama süreci sonunda yapılan odak grup görüşmesi sonucunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ter yüz öğrenmeyi mesleki yaşamlarında kullanıp kullanmamaya yönelik görüşleri Tablo 7’de aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TYÖ’yü gelecekte mesleki yaşamlarında kullanıp kullanmamaya yönelik görüşleri

Kullanırım	Kullanmam
Donanımlı hale geldikten sonra Öğrencilerin hevesli bir şekilde katılacağını düşündüğüm için	Türk eğitim sistemi ve öğrenci yapısına uygun değil Okulda yeterli donanım yok Evde yeterli donanım yok
Mesleki açıdan bana katkı sağladığını düşündüğüm için	Aileler yeterince bilinçli değil Ön hazırlık süreci çok uzun
Öğrenilenleri kalıcı hale getirdiği için	
Dersi eğlenceli hale getirdiği için	
Öğrencileri aktif hale getiren yeni bir yaklaşım olduğu için	
Sınıfta iletişimi artırdığı için	

Tablo 7’de görüldüğü gibi uygulama süreci sonunda odak grup görüşmeler yapılan Sosyal bilgiler öğretmen adayları TYÖ’yü mesleki yaşamlarında kullanıp kullanmamaya yönelik planlarını ve gerekçelerini ifade etmişlerdir. 9 Sosyal bilgiler öğretmen adayından 7’si TYÖ’yü mesleki yaşamlarında kullanmayı planladıklarını belirtmişler ve gerekçelerini; donanımlı hale geldikten sonra kullanırım, öğrencilerin hevesli bir şekilde katılacağını düşündüğüm için kullanırım, mesleki olarak beni geliştireceğini düşündüğüm için kullanırım, öğrenilenleri kalıcı hale getirdiği için kullanırım, dersi eğlenceli hale getirdiği için kullanırım, öğrencileri aktif hale getiren yeni bir yaklaşım olduğu için kullanırım, öğrencileri araştırmaya sevk ederek düşünme becerilerini geliştireceğini düşündüğüm için

kullanım şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunun gelecekte mesleki yaşamlarında TYÖ'den yararlanmayı planladıkları görülmektedir. TYÖ'den yararlanmaya olumlu yaklaşan ve olumsuz yaklaşan öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin gerekçeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Donanımlı hale geldikten sonra kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Aybüke görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu alanda kendimi yeteri anlamda donanımlı hale getirdikten sonra gerçekten gönül rahatlığıyla kullanım. Bu yönde de bireyler yetiştirmeyi gerçekten çok isterim.”

“Öğrencilerin hevesli bir şekilde katılacağını düşündüğüm için kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı İlkay görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben kullanım çünkü birçok yerde yapılıyor ben izliyorum genç öğretmenlerin yaptıklarını falan gayet de başarılılar ve öğrenciler çok hevesli bir şekilde katılıyorlar ilk önce çocuğa sorumluluk ve disiplini öğrettikten sonra zaten yapıyor hevesli olduklarını gördüğüm için kullanım.”

“Mesleki açıdan bana katkı sağladığını düşündüğüm için kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Mehmet görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben kesinlikle kullanım çünkü ben burada çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Mesleki olarak bana çok şey kattı. Aynı şekilde öğrencilerim içinde faydalı olacağını bildiğim için kullanmak isterim.”

“Öğrenilenleri kalıcı hale getirdiği için kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Almıla görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam kalıcılık üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Şuana kadar bütün konuları hatırladığım tek ders bu ders diyebilirim. Kalıcılık üzerinde etkili olduğu için kullanım.”

“Dersi eğlenceli hale getirdiği için kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Göktürk görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben dersi eğlenceli hale getirdiği için kullanım çünkü bir şeyleri göstererek materyallerle yaparak hafızada daha çok kalıcı oluyor ve daha eğlenceli bir hale geliyor. Diğer derslerde sürekli etkin bir şekilde oturup sürekli bilgi aldığımız zaman ister istemez sıkılıyoruz. Aynı şeyi öğrencileri yaşasın istemem.”

“Öğrencileri aktif hale getiren yeni bir yaklaşım olduğu için kullanım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Gökçen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam sınıfta öğrencileri aktif hale getiren bir yaklaşım olduğunu gördüğüm için kullanırım.”

“Sınıfta iletişimi artırdığı için kullanırım” biçiminde görüşe sahip olan öğretmen adayı Asya görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam öğrencilerin kaynaşması için ve iletişimi artırdığını bildiğimden kullanırım.”

TYÖ’yü mesleki yaşamlarında kullanmayı düşünmediklerini belirten iki öğretmen adayı gerekçelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ali isimli öğretmen adayı TYÖ’den yararlanmayı düşünmemesinin gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben kullanmam niye kullanmadığımı da söyleyeyim; Türkiye’deki öğrencilerin genel yapısı ve eğitim sistemine uygun olmadığını düşünüyorum uygularsam bu dersi ben bu dersi kesin geçtim gözüyle baktıkları zaman kesinlikle bir bilgi öğrenmezler... Hocam kullanmayı düşünmüyorum çünkü okullarımızda yeterli donanım yok... Okulda olsa bile evde yeterli donanım yok bundan dolayı kullanmam.”

Ahmet isimli öğretmen adayı ise TYÖ’den yararlanmayı düşünmemesinin gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam ben kullanmam çünkü bizim bunu uygulayabilmemiz için ailelerin destek olması gerekir ancak ülkemizde ailelerin yeterince bilinçli olduğunu düşünmüyorum... En büyük dezavantajı çok ön hazırlık istediği için çok zahmetli olacağını düşünüyorum ondan dolayı kullanmam galiba.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına ters yüz öğrenmenin ortaya çıkardığı etki ve yapılandırmacılık ile TYÖ arasındaki ilişki, ters yüz öğrenmenin mesleki yaşamda kullanımına yönelik elde edilen sonuçlar verilmiş ve tartışılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutundan elde edilen öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip oldukları için yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışına sahip oldukları da söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde edilen öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilere göre daha geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı anlayış boyutundan elde edilen sontest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sontestler sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip oldukları için

yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışa sahip oldukları da söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geleneksel anlayış boyutundan elde edilen sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu öğrencilerine göre daha geleneksel öğrenme-öğretme anlayışına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinde yer alan yapılandırmacılığa ilişkin maddeler ile odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarının yapılandırmacılık ile TYÖ arasındaki ilişki bağlamında ifade ettikleri görüşlerinin birbiriyle benzer bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, yapılandırmacılıkla TYÖ ilişkisine ilişkin görüşlerini; TYÖ bilgiye öğrencinin okul içinde ve dışında ulaşmasını sağladığı için yapılandırmacılığa uygun olduğunu, TYÖ'nün farklı kaynaklardan yararlanmaya olanak tanınmasının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü, TYÖ'nün bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olmasının yapılandırmacılık açısından da katkı getireceğini, TYÖ'nün ortaya bir ürün koyma olanağı sağladığı için yapılandırmacılıkla örtüştüğünü, TYÖ'nün yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunmasının yapılandırmacılık açısından da uyumlu olduğunu, TYÖ'de öğretmenin rehber konumunda olmasının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü, TYÖ'de kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırmacılıkla örtüştüğünü düşündükleri yönünde ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde TYÖ ile yapılandırmacılığın ilişkisini ortaya koyan birçok araştırmaya (Aydın, 2016; Hung, 2015; Jensen, Kummer, ve Godoy, 2015; Kara, 2016; Öztürk, 2016; Sağlam, 2016; Sletten 2017; Yavuz, 2016) rastlanmıştır. Aydın ve Demirel (2017) ters yüz edilmiş sınıf modelinin en çok yapılandırmacılığa hatta yapılandırmacılık türlerinden sosyal yapılandırmacılığa dayandığını ifade etmişlerdir. Kara'ya (2016) göre ters yüz öğrenme bilgiyi yapılandırmada büyük öneme sahiptir ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri artırarak sosyal yapılandırmacılık teorisine de dâhil olmaktadır. Aydın (2016) ve Öztürk (2016)'a göre yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ters yüz öğrenme; öğrencilerin bilgiye istedikleri zaman ulaşmalarına kolaylık sağlar, öğrencilere öğretmeni ve diğer arkadaşları ile etkileşime geçmeleri için uygun ortam sağlar. Aynı zamanda öğrenciyi merkeze alarak grup çalışmalarına, yaratıcılığa, problem çözmeye yönelik etkinliklere olanak sağlayarak bireylerin bilgiyi yapılandırması için uygun ortamı oluşturmaktadır. Bu çalışmalar ile öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ve yapılandırmacılığa yönelik görüşleri paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarındaki değişimi yansıtmaması açısından TYÖ'yi mesleki yaşamlarında daha fazla kullanmak istedikleri ortaya çıkmıştır. TYÖ'yü mesleki yaşamlarında kullanmayı planladıklarını söyleyen Sosyal bilgiler öğretmen adayları gerekçelerini; donanımlı hale geldikten sonra kullanım, öğrencilerin hevesli bir şekilde katılacağını düşündüğüm için kullanım, mesleki olarak beni geliştireceğini düşündüğüm için kullanım, öğrenilenleri kalıcı hale getirdiği için kullanım, dersi eğlenceli hale getirdiği için kullanım, öğrencileri aktif hale getiren yeni bir yaklaşım olduğu için kullanım, öğrencileri araştırmaya sevk ederek düşünme becerilerini geliştireceğini düşündüğüm için kullanım şeklinde ifade etmişlerdir. TYÖ'yü mesleki yaşamlarında kullanmayı düşünmediklerini ifade Sosyal bilgiler öğretmen adayları ise gerekçelerini; Türk eğitim sistemi ve öğrenci yapısına uygun değil, okulda ve evde yeterli donanım yok, aileler yeterince bilinçli değil,

ön hazırlık süreci çok uzun olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunun gelecekte mesleki yaşamlarında TYÖ'den yararlanmayı planladıkları görülmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara TYÖ'nün Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme bağlamında kullanımının öğrenme ve öğretme anlayışları dışında başka değişkenler açısından da incelenebileceği, farklı yöntemler kullanılarak TYÖ modeline ilişkin araştırmalar yapılabileceği önerilmektedir. Ayrıca uygulayıcı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde TYÖ etkinliklerini gerçekleştirme durumlarının incelenmesine yönelik boylamsal çalışmalar yapılarak öğrenme ve öğretme anlayışlarındaki gelişimi izleme çalışmaları yapılmalıdır. TYÖ uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmeni ve öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilerek yeterlik kazanmaları beklenmektedir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında elde edilmiştir.

Çıkar çatışması: Yazar herhangi bir çıkar çatışmasını beyan etmemektedir.

Yazar(lar)ın katkı oranı beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

REFERENCES

- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aydın, B., & Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom, reach every student in every class every day*. Washington, DC: Eugene, OR: International Society for Technology in education (ISTE).
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.

- 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. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmalar: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Çelebi, Ö. (2023). *Kesintisiz ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkililiği ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ordu Üniversitesi.
- Day, J. A., & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Transactions on education*, 49(4), 420-431.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri* (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- El Miedany, Y. (2019). Flipped learning. In *Rheumatology Teaching*. Springer Cham. pp. 285-303.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Flipped Learning Network (2014). Definition of flipped learning. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: Mcgraw-Hill Internatinoal Edition.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- González-Gómez, David, Jin Su Jeong, & Diego Airado Rodríguez., (2016). Performance and perception in the flipped learning model: an initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- İşçi, T. G. & Yazıcı, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden ters yüz edilmiş öğrenme modeli: Bir durum çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1159-1173.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5.
- Kara, C. O., (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Kaya, D., (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; Kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Nobel Yayınları.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- 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.
- Pierce, R., & Fox, J. (2012). Podcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sakar, D., Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358.
- Şahin, S., & Şahin, Z. (2016). Ters-düz sınıflar (flipped classroom) ve yeni nesil eğitim dijital öğrenci koçluğu. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 5(4).
- 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.
- Üğüten, Durak S., & Balci Ö., (2017). ... Flipped Learning. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 26,1.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Zownorega, JS. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics*. Master Thesis, Eastern Illinois University.