



**TERS-YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME
UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNE, İLETİŞİM BECERİLERİNE,
GÜDÜLENMELERİNE VE AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

Murat KORUCUK

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**TERS-YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE, İLETİŞİM
BECERİLERİNE, GÜDÜLENMELERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA
ETKİSİ**

(The Effect of Flipped Learning Practices on University Students' Creative Thinking
Tendencies, Communication Skills, Motivation and Academic Achievement)

DOKTORA TEZİ

Murat KORUCUK

Danışman: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Erzurum
Ekim, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Murat KORUCUK tarafından hazırlanan “Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, Güdülenmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışması 15.10.2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Murat TAŞDAN <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, Güdülenmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

15 / 10 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Murat KORUCUK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim sürecinde yardımlarını esirgemeyen, yol gösteren, her ihtiyaç duyduğumda bilgi ve deneyimlerinden faydalanma fırsatı sunan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ali Osman ENGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmasının her aşamasında kıymetli görüş ve önerileri ile katkıda bulunan ve tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU ve Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması sürecinde vakit ayırarak gerek duyduğum her zaman benden yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Murat TAŞDAN, Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA, Doç. Dr. Adnan TAŞGIN, Doç. Dr. Ceyhun OZAN ve bugünlere gelebilmemde emeği olan tüm kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana her türlü kolaylığı sunan Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu yöneticileri ile tez çalışmasının deney ve kontrol gruplarını oluşturan Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerine teşekkür ederim.

Ayrıca büyük bir özveriyle beni yetiştiren anne ve babam ile doktora öğrenimim süresince anlayışlı tavrıyla bana destek olan sevgili eşime şükranlarımı sunarım.

Murat KORUCUK

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TERS-YÜZ EDİLMİŞ ÖĞRENME UYGULAMALARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE, İLETİŞİM BECERİLERİNE, GÜDÜLENMELERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Murat KORUCUK

Ekim 2021, 294 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

Yöntem: Karma yöntem desenlerinden ardışık açıklayıcı desenin tercih edildiği bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni ile araştırma süreci yürütülmüştür. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere 69 ön lisans öğrencisinden oluşan iki çalışma grubu yer almıştır. Veri toplama araçları olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği”, “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel süreci 13 hafta sürmüştür. Deneysel süreç hazırlık, uygulama ve raporlaştırma olmak üzere üç evrede yürütülmüştür. Bu süreçte Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik taslak programlar oluşturulmuştur. Bu programlarda deney grubunda ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması esas alınırken; kontrol grubunda ise uzaktan eğitim esas alınmıştır. Nicel veri analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t - testi, bağımlı gruplar t - testi, tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılırken, nitel veri analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır.

Bulgular: Nicel veriler değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarıları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular ise nicel bulguları destekler niteliktedir ve üniversite öğrencilerinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına bakışlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuçlar: Sonuç olarak ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, güdülenme, iletişim becerisi, ters-yüz edilmiş öğrenme modeli, uzaktan eğitim, yaratıcı düşünme, yükseköğretim.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF FLIPPED LEARNING PRACTICES ON UNIVERSITY STUDENTS' CREATIVE THINKING TENDENCIES, COMMUNICATION SKILLS, MOTIVATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Murat KORUCUK

October 2021, 294 Pages

Purpose: The aim of this study is to determine the effect of flipped learning on university students' creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievement.

Method: In this study, in which a sequential explanatory pattern was preferred from mixed method designs, the research process was carried out with a quasi - experimental design with pre-test - post-test control group and a case study design. Two study groups, consisting of 69 associate degree students, as experiments and control groups, took part in the study. As data collection tools, "Creative Thinking Tendencies Scale", "Communication Skills Scale", "Education Motivation Scale", "Development and Learning Course Achievement Test" and "Semi - Structured Interview Form" were used. The experimental process of the study took 13 weeks. The experimental process was carried out in three stages: preparation, implementation and reporting. In this process, draft programs for the Development and Learning course were created. While these programs are based on flipped learning application in the experimental group; in the control group, distance education was used. While in quantitative data analysis, independent samples t - test, paired - samples t test, one sample covariance analysis (ANCOVA) which are among the parametric tests were used, in qualitative data analysis, content analysis were applied.

Findings: When quantitative data was evaluated, it was determined that there was a statistically significant difference in favour of the experimental group in terms of the creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievements between the experimental and control group students. Qualitative findings, on the other hand, support the quantitative findings and revealed that university students have a positive view of flipped learning.

Conclusions: As a result, it was determined that the flipped learning application had a positive effect on university students' creative thinking tendencies, communication skills, motivation levels and academic achievement.

Keywords: Academic success, communication skills, creative thinking, distance learning, flipped learning model, high education, motivation.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli.....	8
Aktif Öğrenme	22
Yaratıcı Düşünme.....	28
İletişim Becerisi	40
Güdülenme	46
Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ve İlgili Değişkenler	56
İlgili Araştırmalar.....	57
Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	57
Uzaktan Eğitim, Güdülenme ve Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar	63
Aktif Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	68
Yaratıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar.....	72
İletişim Becerisi ile İlgili Araştırmalar	76
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	81

Yöntem	81
Nicel Araştırma Süreçleri.....	83
Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen.....	83
Nicel Boyut Araştırma Grubu	86
Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Ait Bulgular.....	88
Deneysel İşlem Süreci.....	91
Nicel Veri Toplama Araçları.....	96
Nicel Verilerin Analizi.....	111
Nitel Araştırma Süreçleri	112
Durum Çalışması Deseni.....	112
Nitel Boyut Araştırma Grubu.....	114
Nitel Veri Toplama Aracı.....	114
Nitel Verilerin Analizi.....	115
Verilerin Toplanması	116
Araştırmacı Rolü	117
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	119
Bulgular ve Yorum	119
Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	119
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular ..	119
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular	123
İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	126
Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	135
BEŞİNCİ BÖLÜM	167
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	167
Sonuç ve Tartışma.....	167
Birinci Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar	167
İkinci Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar	169
Üçüncü Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar.....	181
Öneriler	185
Uygulama Süreçleri İçin Geliştirilen Öneriler	185
Araştırmacılar İçin Geliştirilen Öneriler	186
KAYNAKÇA	187
EKLER	225
EK-1. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)	225
EK-2. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ).....	226

EK-3. Eğitimde Güdülenme leği (EG)	227
EK-4. Yaratıcı Düşünme Eğilimi leği (YDE) İzin Yazısı	228
EK-5. İletişim Becerileri leği (İB) İzin Yazısı	229
EK-6. Eğitimde Güdülenme leği (EG) Kullanım İzin Yazısı.....	230
EK-7. Gelişim ve ğrenme Dersi Başarı Testi ve Cevap Anahtarı.....	231
EK-8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	237
EK - 9. Kontrol ve Deney Grubu Taslak Programları	238
EK-10. Belirtke Tablosu	239
EK-11. Gelişim ve ğrenme Dersine Yönelik Geliştirilen Kazanımlar.....	240
EK-12. Araştırma İzin Belgesi.....	242
EK-13. Etik Kurul Belgesi	243
EK-14. Araştırma Gnlllk Formu	244
EK- 15. Yapılan İstatistikî Analizlere İlişkin Varsayımlar	245
EK-16. Araştırmacının Tez Konusu İle İlgili Katıldığı Eğitimler ve Aldığı Sertifikalar.....	260
EK-17. Araştırmacının Gelişim ve ğrenme Dersine Girdiğini Gösterir Belge	263
EK-18. Araştırmada Kullanılan Aktif ğrenme Teknikleri	264
EK-19. Çalışmada Ele Alınan İlgili Araştırmalar	266
Z GEçMİş	278

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. <i>Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlıkları</i>	17
Tablo 2. <i>Geleneksel Bir Şekilde Yürütülen Öğretimin Kullanıldığı Öğretim ile Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanışının Zaman Açısından Karşılaştırılması</i>	18
Tablo 3. <i>Aktif Öğrenme Ortamı ile Geleneksel Biçimde Yürütülen Öğrenme Ortamı Arasındaki Farklılıklar</i>	25
Tablo 4. <i>Yaratıcı Düşünme ile İlgili Diğer Kuram, Model ve Açıklamalar</i>	33
Tablo 5. <i>Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen</i>	84
Tablo 6. <i>İç Geçerlik Ögeleri ve Yürütülen Faaliyetler</i>	85
Tablo 7. <i>Dış Geçerlik Ögeleri ve Yürütülen Faaliyetler</i>	86
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Demografik Özellikler</i>	87
Tablo 9. <i>YANO ve YKS Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklaşma Durumlarının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 10. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ön Test Sonuçları</i>	88
Tablo 11. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test Sonuçları</i>	89
Tablo 12. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test Sonuçları</i>	90
Tablo 13. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test Sonuçları</i>	90
Tablo 14. <i>Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri</i>	97
Tablo 15. <i>YDEÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri</i>	98
Tablo 16. <i>YDEÖ'ye Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri</i>	99
Tablo 17. <i>YDEÖ'ye Ait İki Yarı Test Değerleri</i>	100
Tablo 18. <i>Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri</i>	101
Tablo 19. <i>İBÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri</i>	102
Tablo 20. <i>İBÖ'ye Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri</i>	103
Tablo 21. <i>İBÖ'ye Ait İki Yarı Test Değerleri</i>	103
Tablo 22. <i>EGÖ Faktör Yapısı</i>	104

Tablo 23. <i>EGÖ'ye Ait Faktör Yapıları Arasındaki Korelasyonlar</i>	105
Tablo 24. <i>EGÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri</i>	106
Tablo 25. <i>EGÖ'ye Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayı Değerleri</i>	107
Tablo 26. <i>EGÖ'ye Ait İki Yarı Test Değerleri</i>	107
Tablo 27. <i>Ön Uygulama Öncesi Uzman Görüşüne Sunulan Başarı Testine Ait Ünite Analiz Tablosu</i>	108
Tablo 28. <i>Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri Değerlendirme Aralıkları</i>	109
Tablo 29. <i>Nihai Aşamada Ünite Analiz Tablosu</i>	110
Tablo 30. <i>Çalışmanın Nitel Boyutunun Geçerliği ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler</i>	113
Tablo 31. <i>Araştırma Verilerinin Toplandığı Tarih ve Yapılan İşlemler</i>	117
Tablo 32. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı düşünme Eğilimleri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	120
Tablo 33. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	121
Tablo 34. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	122
Tablo 35. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	122
Tablo 36. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı düşünme Eğilimleri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	123
Tablo 37. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	124
Tablo 38. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	125
Tablo 39. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test - Son Test Sonuçları</i>	126
Tablo 40. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları</i>	127
Tablo 41. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	128
Tablo 42. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları</i>	129

Tablo 43. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri</i>	
<i>Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	130
Tablo 44. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Son Test</i>	
<i>Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları</i>	132
Tablo 45. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri</i>	
<i>Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	133
Tablo 46. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test</i>	
<i>Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları</i>	134
Tablo 47. <i>Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test</i>	
<i>Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	135
Tablo 48. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans</i>	
<i>Dağılımları</i>	137
Tablo 49. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj</i>	
<i>Sorusuna Ait Frekans Dağılımları</i>	138
Tablo 50. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait İkinci</i>	
<i>Sondaj Sorusuna Ait Frekans Dağılımları</i>	140
Tablo 51. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans</i>	
<i>Dağılımları</i>	141
Tablo 52. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj</i>	
<i>Sorusu Frekans Dağılımları</i>	143
Tablo 53. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait İkinci Sondaj</i>	
<i>Sorusu Frekans Dağılımları</i>	146
Tablo 54. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Frekans</i>	
<i>Dağılımları</i>	148
Tablo 55. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj</i>	
<i>Sorusu Frekans Dağılımları</i>	150
Tablo 56. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait İkinci</i>	
<i>Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları</i>	152
Tablo 57. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Üçüncü</i>	
<i>Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları</i>	153
Tablo 58. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Dördüncü</i>	
<i>Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları</i>	156
Tablo 59. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Görüşme Sorusuna Ait Frekans</i>	
<i>Dağılımları</i>	158

Tablo 60. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları</i>	160
Tablo 61. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları</i>	161
Tablo 62. <i>Belirlenen Tema, Kod ve Frekans Değerleri</i>	164



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli	11
Şekil 2. Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelini Etkileyen Kuram ve Yaklaşımlar	13
Şekil 3. Geleneksel Bir Şekilde Yürütülen Öğretimin Kullanıldığı Öğretim ile Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Bloom Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması	20
Şekil 4. Öğrenme Piramidi.....	23
Şekil 5. Yaratıcı Düşünme Kuramları	31
Şekil 6. Yaratıcı Düşünme Süreci	34
Şekil 7. İletişim Süreci	41
Şekil 8. İletişim Türleri	43
Şekil 9. Güdülenme Süreci	47
Şekil 10. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	52
Şekil 11. ASSURE Modeli	93
Şekil 12.YDEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram	99
Şekil 13. İBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram	102
Şekil 14. EGÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram	106
Şekil 15. YDEÖ Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	163

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ASSURE	: Analyze Learners, State Objectives, Select Methods, Media and Materials, Utilize Media and Materials, Require Learner Participation, Evaluate and Revise (Öğrenen analizi, hedef belirleme, yöntem, medya ve materyal seçimi, medya ve materyal kullanımı, öğrenen katılımı, değerlendirme ve revize etme)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
EGÖ	: Eğitimde Güdülenme Ölçeği
F	: Frekans
GANÖ	: Genel Ağırlıklı Not Ortalaması
İBÖ	: İletişim Becerileri Ölçeği
KAÜ	: Kafkas Üniversitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
SMYO	: Sarıkamış Meslek Yüksek Okulu
TAP	: Test Analysis Program
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYEÖM	: Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modeli
YANO	: Yarıyıl Ağırlıklı Not Ortalaması
YDEÖ	: Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
YKS	: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, sorularına, önemine, araştırma kapsamına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Binlerce yıldır yenilikler üreterek yaşamını kolaylaştırmak için çabalayan insanoğlu, son yüzyıllarda elde ettiği ilerlemeyle bilim, sanat, teknoloji ve eğitim gibi alanlarda şaşırtıcı bir hızla yol almıştır. Öyle ki, 21. yüzyılda bilim ve teknoloji hızla ilerlemiş, geçmişte var olan birçok insanın hayal bile edemeyeceği boyutlara ulaşmıştır. Bilim ve teknolojide yaşanan bu ilerlemeler sağlıktan - ulaşım, haberleşmeden - eğitime kadar birçok alanda etkisini hissettirmektedir (Ergin, 2019). Eğitim alanında meydana gelen yenilikler ve ilerlemeler sadece teknoloji destekli eğitim - öğretim materyallerinin geliştirilmesiyle sınırlı kalmamış (Shahroom & Hussin, 2018; Umachandran vd., 2018), öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin de geliştirilmesine fırsat tanımıştır (Pfeiffer, 2015). Özellikle gelişmiş ülkelerde öğrencilerin geleneksel (konu merkezli) yaklaşımlara kıyasla çok daha aktif olduğu ve teknoloji ile desteklenmiş öğretim materyallerinin daha sık kullanıldığı yeni öğretim modellerinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Hussin, 2018). Bunun yanında teknolojiden yararlanılan öğrenme modellerinde öğrenci gerekli öğrenmeleri okuldan uzak bir şekilde de gerçekleştirebilmektedir (Singh & Reed, 2001; Staker & Horn, 2012).

Uzaktan eğitim farklı mekânlarda bulunan öğrenen ile öğretene tarafından dijital bir alt yapı ve internet vasıtasıyla yürütülen eğitimidir (Kıralı & Alıcı, 2016). Yüz yüze ders ile uzaktan eğitim süreçlerinde ders esnasında öğretmenlerin üstlendikleri roller farklılık göstermektedir. Yüz yüze derste var olan bilgilerin aktarılmasına odaklanan öğretmen, uzaktan eğitimde bir tasarlayıcı, yönetici, rehber ve güdülenme unsuru olarak öğrenme sürecini desteklemektedir (İşman & Altınay, 2004). Bunun yanında uzaktan eğitimde öğretmen farklı mekânlarda da olsa öğrencileri grup çalışması yapmaya özendirmeli ve öğrenciler arasında işbirliği ve iletişimin gelişmesine katkıda bulunabilmelidir (Sarıtış, 2009). Uzaktan eğitimde öğrenciler ise öncelikle gerekli bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilecek alt yapıya sahip olmalıdırlar. Bunun yanında öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilme, sorumluluk alma ve bağımsız şekilde çalışabilme gibi özellikleri taşımaları da gerekmektedir

(Şentürk, 2008). Günümüzde ise uzaktan eğitim gün geçtikçe daha fazla yaygınlaşarak varlığını sürdürmektedir (Can, 2014). Uzaktan eğitimin de yüz yüze eğitim gibi daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin aktif olması önem taşımaktadır (California Distance Learning Project, 2004). Bu noktada öğrencilerin etkin biçimde kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulması önem taşımaktadır (Davis & Summers, 2014). Aktif öğrenme tekniklerinde bireyin geleneksel (konu merkezli) yaklaşımlardan farklı, etkin biçimde ve kendi öğrenmelerini kendisinin yapılandırarak öğrenmesi amaçlanır (Aron, 2006). Aktif öğrenme teknikleri, altı şapkalı düşünme, akvaryum, drama, beyin fırtınası, örnek olay inceleme, panel, Phillips 66, soru turu, burada herkes öğretmen, flaş, hızlı tur, kart eşleştirme, açık oturum, forum, kartopu, köşeleme, pazaryeri, dedikodu, öğrenme galerisi, konuşma halkası, tereyağı - ekmek, Sokratik tartışma, kum saati, tombala, münazara, panel, rulman vb. olarak sıralanabilir (Ün - Açıkgöz, 2002; Doğanay, 2008; Kardaş vd., 2017; Yavuz, 2005). Bu çalışmada uzaktan eğitim ters - yüz edilmiş öğrenme modeli kapsamında yapılandırılarak aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulması sağlanmıştır. Aktif öğrenme tekniklerinin tercih edilmesinin temel nedenleri olarak; yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu teknikler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmamaları (Akçay vd., 2016; Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Witteck vd., 2004), öğrencilerin aktif biçimde öğrenmelerinin daha etkili olması ve aktif öğrenme tekniklerinin karşılıklı etkileşime katkıda bulunması gösterilebilir. Diğer taraftan aktif öğrenme ve teknoloji birlikteliği öğrenci öğrenmesi üzerinde oldukça etkilidir (Michael, 2006; Prince, 2004).

Uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla öğretmen veya öğretim elemanı tarafından ilgili konu hakkında temel/teorik bilgiler verilirken düz anlatım yöntemi ve soru - cevap tekniği kullanılmakta; uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi öğrenmenin daha yoğun gerçekleştiği süreçler genellikle atlanabilmektedir (Avcı, 2014; Gülbahar, 2018; Oliveira vd., 2018). Bu çalışmada kontrol grubuna uygulanan uzaktan eğitim sürecinde anlatım ve tartışma yöntemi ile soru - cevap tekniğine sıklıkla yer verilmiştir. Diğer bir deyişle uzaktan eğitim kavramı ile öğrencilere kontrol gurubu taslak programında belirtilen konu/kavramların düz anlatım yöntemi, tartışma yöntemi ve soru - cevap tekniği kullanılarak aktarılması ifade edilmektedir. Çalışmada yer verilen uzaktan eğitim sürecinin tüm unsurlarına (Hedef, içerik, öğretme - öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalar ile kaynaklar) Ek - 9'da "Taslak Programlar" başlığında yer verilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme modellerinden olan ters - yüz edilmiş öğrenme modeli de teknolojiyen yararlanarak, aynı anda öğrencinin aktif olduğu öğrenme modellerinden biridir (Hayırsever & Orhan, 2018). Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrencinin hem ders

esnasında hem de ders dışında öğrenmesi teşvik edilir (Nwosisi vd., 2016). Özellikle dersin kuramsal boyutunun ders dışında e - öğrenme yoluyla öğrenciye aktarıldığı bu modelde (Herreid & Schiller, 2013), derste ise öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasına, uygulama yapmasına, tartışmasına ve böylelikle yeni öğrenmeler gerçekleştirmesine fırsat tanınmış olur (Karlson & Janson, 2016). Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde ders esnasında yürütülen faaliyetlerin daha etkin bir hale getirilebilmesi için öğretmen tarafından konu videoları, slaytlar, çevrimiçi dersler vb. hazırlanabilir (Du vd., 2014). Bu modelin ders içi faaliyetlerinde anlatım, soru - cevap, tartışma gibi yöntemler kullanılabileceği gibi, modelin daha etkin hale getirilebileceği ve öğrencilerin daha aktif olabileceği aktif öğrenme tekniklerinden de yararlanılabilir (Arnold - Garza, 2014; Koray vd., 2018; Millis, 2012; Yıldız, 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde sıklıkla tercih edilen (Karlson & Janson, 2016) ters - yüz edilmiş öğrenme modeline henüz Türkiye'de hak ettiği önem verilmediği de anlaşılmaktadır (Özdamlı & Aşıksoy, 2016).

Endüstri 4.0'ın yaşandığı 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikler eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, takım çalışması ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı, bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kültürel farkındalık, vatandaşlık bilinci, kariyer bilinci, yaratıcılık ve iletişim becerisi olarak sıralanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin merkezde olduğu aktif öğrenme tekniklerinin ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde kullanılarak 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve iletişim becerisinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bu amacına ek olarak ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve akademik başarılarına ait görüşlerinin neler olduğunun ortaya konulmasıdır.

Bu çalışmada öğrencinin tamamen aktif olduğu ve uzaktan eğitim ile yapılan bir dersten önce öğrencilere canlı/video ile ulaşılarak ders/konu ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Böylelikle öğrenci derse katıldığında konu hakkında temel bir altyapıya sahip olabilmiş ve bir sonraki adım olan öğrencinin aktif olduğu aktif öğrenme teknikleri ile karşılıklı etkileşim odaklı ders işlenebilmiştir. Buradaki amaç teknoloji destekli güncel öğretim yöntem/teknikleri kullanılarak (ters - yüz edilmiş öğrenme) öğrencilerin daha fazla etkileşim (aktif öğrenme teknikleri) içerisinde olmalarının sağlanmasıdır. Böylelikle yükseköğretimde ters - yüz

edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı belirlenebilir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Alanyazında uzaktan eğitimin gelecekte yeni strateji, yöntem ve teknikler ile desteklenmesi ve geliştirilmesinin gerektiği öngörülmektedir (Altınpulluk, 2021; Bontempi, 2003; Chi - Lun vd., 2005; Considine & Dean, 2003; Khan vd., 2017; Tonbuloğlu, 2017; Yadigar, 2010). Bu kapsamda uzaktan eğitime farklı bir bakış açısı ile yaklaşan ve öğreneni sürecin içine aktif bir biçimde dâhil eden ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması (Arnold-Garza, 2014; Ayçiçek, 2010; Aydın & Demirer, 2017; Cobb, 2016; Enfield, 2013; Gökdemir, 2018; Hayırsever & Orhan, 2018; Kang, 2015; Karlson & Janson, 2016; Orhan, 2010; Serin & Khabibullin, 2019; Zauniddin, 2015) hem öğrenene hem de öğretene sağladığı avantajlardan dolayı uzaktan eğitimin geleceğinde önemli ölçüde yer alabilir. Bu sebeple bu çalışmanın temel amacı uzaktan eğitimin ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile sentezlenmesiyle yükseköğretimde öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının tespit edilebilmesidir. Bunun yanında çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının ilgili değişkenlere (yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı) olan etkisinin detaylı biçimde açıklanabilmesi için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Bu kapsamda geliştirilmiş araştırma sorusu “*Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile uzaktan eğitim uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına olan etkisi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirtilebilir.

Bu çalışmada Çocuk Gelişim Programı’nda okutulmakta olan “Gelişim ve Öğrenme” dersinde uygulanan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Bu sebeple belirtilen araştırma sorusunun açık biçimde çözümlenebilmesi için belirlenen araştırma soruları (*İlk iki araştırma sorusu ile mevcut durumun niceliksel olarak ortaya konulması amaçlanırken; üçüncü araştırma sorusu ile ilk iki araştırma sorusuyla ortaya konulan durumun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır.*):

1. Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim öncesi ve sonrası;
 - a. yaratıcı düşünme eğilimleri,
 - b. iletişim becerileri,

- c. güdülenme düzeyleri ve
 - d. akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında;
- a. yaratıcı düşünme eğilimleri,
 - b. iletişim becerileri,
 - c. güdülenme düzeyleri ve
 - d. akademik başarı testinden alınan puan ortalamaları açısından son test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma öğrencilerin aktif olduğu ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılarak 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve iletişim becerisinin gelişimine katkıda bulunup bulunulmadığının belirlenebilmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan güdülenmenin başarı üzerine doğrudan etkili olduğu düşünüldüğünde (Atjonen, 2015; Cobbold, 2015; Engin, 2009; Ergin & Karataş, 2018; Hussen vd., 2018; Özdemir, 2016; Ürün - Karahan & Taşdan, 2016) bu çalışma, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisinin belirlenebilmesi açısından da önemlidir.

Öğreten okulun yerini öğrenen okula, öğreten öğretmenin ise yerini öğrenen öğretmene bıraktığı bu yüzyılda artık öğrenenin daha aktif olduğu bir öğretim süreci kabul görmektedir. Aktif öğrenmede öğrencinin tamamen faal olduğu, diğer bir ifadeyle hem öğreten hem öğrenen olduğu kabul edilmektedir (Millis, 2012). Ancak uzaktan eğitimde aktif öğrenme teknikleri öğretmenler tarafından yeteri düzeyde tercih edilmemektedir (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Akçay vd., 2016). Bu çalışma öğrencilerde olması beklenen 21. yüzyıl becerilerinden iletişim ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilebilmesinde uzaktan eğitim süreçlerinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bunun yanında bu çalışma ters - yüz edilmiş öğrenme ile öğrenci güdülenmesi ve akademik başarı düzeylerinde de meydana gelen değişikliklerin belirlenebilmesi bakımından da önemlidir.

Araştırmayı önemli kılan bir diğer nokta ise, deney grubu olan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve akademik başarılarına ait görüşlerinin neler olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlere, eğitim bilimcilere ve ilgili konu ile bağlantılı çalışanlara katkıda bulunulabilir. Diğer taraftan bu araştırma ters - yüz edilmiş öğrenmenin uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanabilirliği, olumlu ve olumsuz yönleri ile sözü geçen değişkenlere (yaratıcılık becerisi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyleri, akademik başarı düzeyleri) etkisinin belirlenmesi, bu tekniğin günümüz eğitim - öğretim sistemlerinde kullanılabilmesi/kullanılamaması yönünde yol gösterici olabilmesi açısından da önemlidir. Diğer taraftan COVID-19 pandemisi de dâhil olmak üzere uzaktan eğitim ile öğrencilerde istendik yönde değişikliklerin sağlanmasında güçlük yaşandığı görülmüştür (Agormedah vd., 2020; Birleşmiş Milletler, 2020; Cicha vd., 2021; ECLAC-UNESCO, 2020; Elfirdoussi, vd., 2020; Erzen & Ceylan, 2020; Ferraro vd., 2020). Bu sebeple ters - yüz edilmiş öğrenmeye farklı açılardan odaklanan ve ters - yüz edilmiş öğrenmenin uzaktan eğitim sürecinde de kullanılmasını ele alan bu çalışmanın önemi çok daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada belirlenen sınırlılıklar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma verileri sadece ön lisans seviyesindeki öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 15 haftalık bir dönem içerisinde sadece bir ders (Gelişim ve Öğrenme Dersi) kapsamında yürütülmüştür. Bu sebeple araştırmanın 15 haftalık zaman ve bir derslik uygulama kısıtı mevcuttur.
3. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği”, “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” ile yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu sebeple araştırma sonuçları ilgili ölçme araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle çalışma sonucunda araştırma konusu dışındaki diğer değişkenlerde meydana gelebilecek farklılaşma ve değişimlerin belirlenememesi araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Akademik Başarı: Bu araştırma açısından akademik başarı; Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı birinci sınıf öğrencilerinin 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı bahar

yarıyılında okutulmakta olan Gelişim ve Öğrenme dersinde uygulanan sınavlardan aldıkları ortalama puanlar olarak ele alınmıştır.

Güdülenme: Güdülenme bireyi harekete geçiren ve belli bir amaca yönelten içsel ve dışsal etkilerin tümüdür (Batdı, 2013). Güdülenme eğitim - öğretim sürecinde bireyi öğrenmeye yönelten bir etkidir (Çelikten & Özkan, 2018; Ergin & Karataş, 2018). Bu çalışmada güdülenme öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik sahip oldukları güdülenme düzeyini ifade etmektedir.

İletişim Becerisi: İletişim insanların duygu, düşünce ve tutumlarını sözlü, sözsüz ve yazılı olarak aktarmalarıdır (Barker, 2010; Cüceloğlu, 2006). İletişimin etkililiğini arttıran ve insanların daha iyi iletişim kurabilmesini sağlayan becerilere ise iletişim becerileri denir. İletişim becerileri temelde etkili dinleme ve etkili tepki verme olarak sınıflandırılabilir (Korkut, 1996). Bu çalışmada iletişim becerisi deney ve kontrol grubunu oluşturan Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerisi olarak ele alınmıştır.

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli: Öğrencilere ders öncesinde dijital platformlar vasıtasıyla derslerin, slaytların, videoların ve diğer ders materyallerinin sunulması temel öğrenmelerin gerçekleştiği; ders içinde ise grup çalışmaları, tartışma, işbirliği, uygulama vb. aktif öğrenme etkinliklerinin düzenlendiği harmanlanmış bir öğrenme modelidir (Çevikbaş, 2018; Long vd., 2016). Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme deney grubu öğrencileriyle yürütülen ders süreçlerinde uygulanan etkinliklerden oluşmaktadır.

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim herhangi bir merkezden sunulan, öğrenenlerin bireysel biçimde öğrenmelerinin amaçlandığı, ders materyallerinin öğrenen odaklı hazırlandığı ve çeşitli sanal ortamlar vasıtasıyla yürütülen bir yöntemidir (Banar & Fırat, 2015). Bu çalışmada uzaktan eğitim Gelişim ve Öğrenme dersinde uzaktan eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir.

Yaratıcı Düşünme: Bireyin diğer bireylerden farklı düşünebilmesi ve böylelikle sıra dışı bir sonuca varabilmesidir (Sternberg, 2006; Thorne, 2007). Bu çalışmada yaratıcı düşünme Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi olarak ele alınmıştır.

Yükseköğretim: Ortaöğretimden sonra en az iki yıllık yükseköğrenim veren en üst düzeydeki beşeri gücün ve bilimsel çalışma alanlarının ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren eğitim kurumlarıdır (Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 34). Bu çalışmada yükseköğretim Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı'nı ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ve araştırma konusu ile ilgili diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen “MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” isimli çalışmada yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin içinde bulunulan çağda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerden olmasından dolayı (MEB - EARGED, 2011); bu çalışmada yaratıcı düşünme ve iletişim becerisi üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan yine aynı çalışmada öğrencilerin hedeflenen akademik öğrenmeleri sağlamasına da önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB - EARGED, 2011). Bu sebepten dolayı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarına da yoğunlaşılmıştır. Araştırmada ele alınan bir diğer kavram ise öğrenci güdülenmesidir. Bunun nedeni ise öğrencilerde istenen değişikliklerin gerçekleşebilmesi ve gerekli öğrenmelerin sağlanabilmesi için güdülenmenin önemli bir yeri olmasıdır (Akbaba, 2006; Atjonen, 2015; Cobbold, 2015; Ergin & Karataş, 2018; Hussen vd., 2018). Bu sebeplerle bu bölümde uzaktan eğitim, ters - yüz edilmiş öğrenme, aktif öğrenme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, güdülenme ve akademik başarı kavramlarına ilişkin kuramsal çerçeve ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Bu başlık altında öncelikle ters - yüz edilmiş öğrenme modeli açıklanarak, modelin işleyişi, aşamaları ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra ters - yüz edilmiş öğrenme modeline etki eden kuram/yaklaşımlar ile modelin bileşenleri hakkında açıklamalar yapılmış ve ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin üstünlükleri, sınırlı yönleri ile modele ilişkin öneriler sunulmuştur. Son olarak ise ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğretmen ve öğrenci rolleri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

Sanayi, ulaşım, otomotiv, kitle iletişim araçları, finans sektörü, sağlık gibi daha birçok alanda teknolojik anlamda yaşanan değişiklikler etkisini göstermekte ve bununla beraber eğitim alanında da bir takım yenilikler gerçekleşmektedir (USA - Department of Education, 2017). Özellikle internetin gelişmesi ve eğitim süreçlerinde daha aktif bir halde kullanılabileceğinin anlaşılması ile uzaktan eğitime olan ilginin giderek arttığı görülmektedir (Birişçi, 2013; Yıldırım vd., 2014). Diğer taraftan gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitimlere yaşam boyu ulaşma isteği de uzaktan eğitime olan ihtiyacı desteklemektedir (Toker - Gökçe, 2008). Geleneksel şekilde sürdürülen eğitim sürecinin bir alternatifi olarak görülen uzaktan eğitimin sahip olduğu üstünlükler ve olumlu yönler ile gün geçtikçe tercih edilirliliğinin arttığı görülmektedir (Kaban, 2013). Uzaktan eğitimin sahip olduğu üstünlükler ile olumlu yönleri; öğrenci merkezli olması, standart bir eğitim sunulabilmesi, zaman tasarrufu sağlaması, düşük maliyetli - esnek ve çok yönlü olması, fiziksel engeli olan/okula gidemeyen öğrencilere eğitim imkânı sunması, teknolojik araç - gereçler ile günün her saati eğitim imkânı sunması, bilgiye kolay erişim sağlaması, eğitim sürecini kişiselleştirme imkânı sunması şeklinde sıralanabilmektedir. Diğer taraftan uzaktan eğitimin sahip olduğu dezavantajlar ile kısıtlar ise; öğrencinin derse yeteri kadar odaklanamaması, kırsalda yaşayan öğrencilerin bağlantı sorunu yaşayabilmesi, ders sunumunda kısıta (beden dili kullanılamaması vb.) sebep olabilmesi, öğrenciler arasında olması istenen iş birliği ve etkileşimin kurulmasının zorluğu, öğrencilerin sahip olması gereken donanımlarda sıkıntı yaşanması, uygulama derslerinin yapılmasında yetersizlikler ile karşılaşılabileceği olarak sıralanabilir (Banks vd., 2007; Engin vd., 2010; Kaban, 2013; Kılınç, 2015; Özyürek vd., 2016; Sığın, 2020; Yadigar, 2010; Yıldırım, vd., 2014). Nihai aşamada bireylerin eğitim taleplerinin karşılanması, kaliteli eğitim kurumlarına fiziksel olarak ulaşma zorluğu ve her geçen gün ilerleyen teknolojik yeterlikler uzaktan eğitimin gelecekte çok daha fazla tercih edilebileceğini göstermektedir (Bakioğlu & Can, 2014; Kiryakova, 2009).

Günümüzde özellikle yükseköğretimde derslerin sıradan anlatım yöntemi ile yürütüldüğüne ve öğretmenin merkezde olduğuna sıklıkla rastlanmaktadır (Lambert, 2013). Elbette anlatım yönteminin kalabalık sınıflarda rahatlıkla uygulanabilmesi, öğretmene kısa bir sürede fazla bilgi aktarma fırsatı vermesi, ekonomik olması ve zamandan tasarruf sağlaması gibi birçok avantajından söz edilebilir (Millis, 2012; Olaitan & Aguisobo, 1981). Ancak gelişen bilim ve teknoloji etkisini eğitim - öğretimde de göstermiş (Alkan, 2005), bilgisayar, tablet, bulut teknolojisi, internet vb. yenilikler giderek eğitim - öğretim ortamına daha fazla etki etmeye başlamıştır (Higgins vd., 2012; Şen, 2011). Özellikle 21. yüzyıl Dünya'sında eğitim - öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; sınıf içinde ve sınıf dışında eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmasının, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif

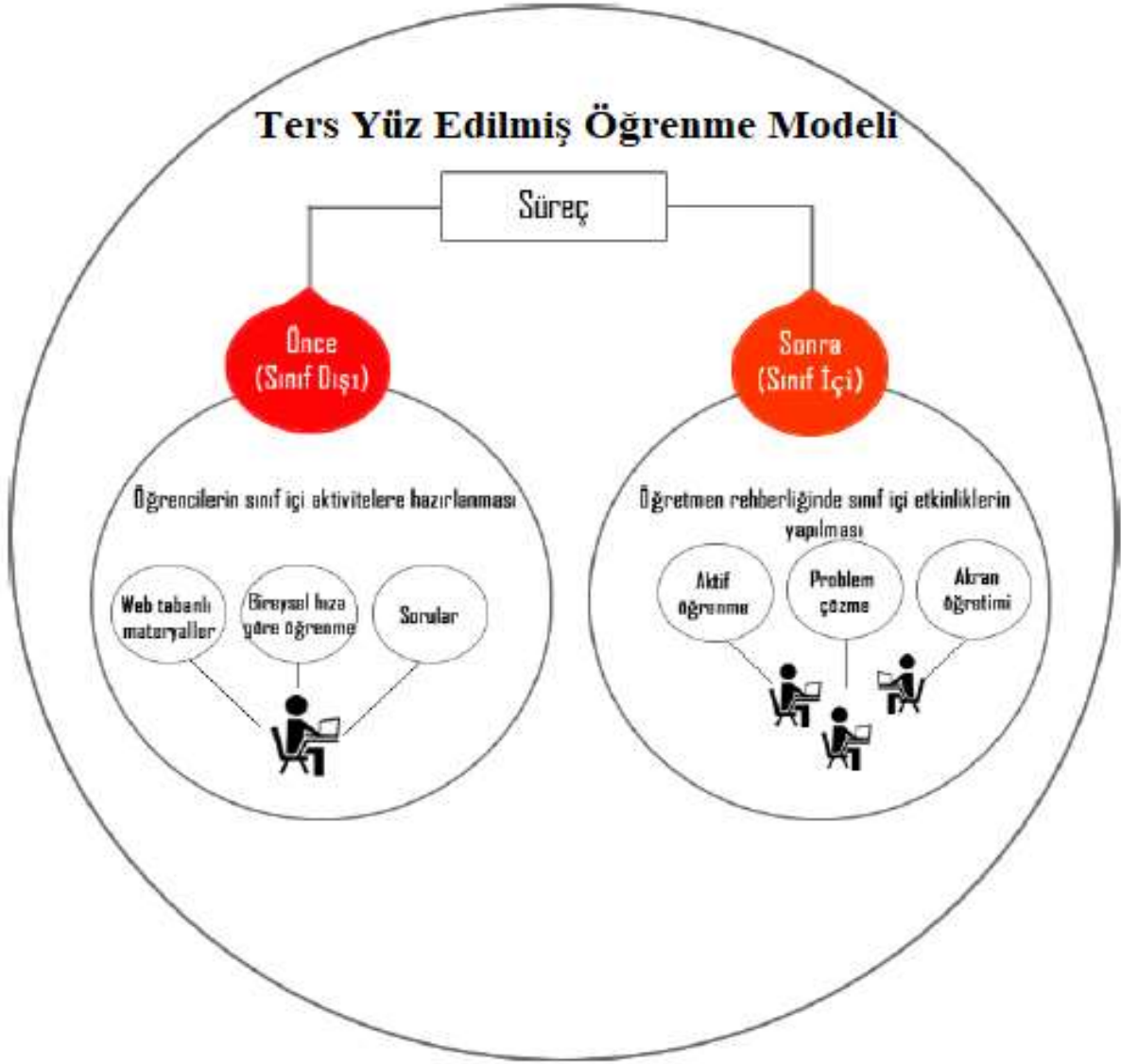
olmasının ve özellikle hem teknoloji hem de öğrenci odaklı yeni yöntemlerin geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Bell, 2015; Bolat, 2016; Collwill & Gallagher, 2007; Koray vd., 2018; Singh, 2014; Yestbersky, 2015).

Özellikle son yıllarda üniversitelerde öğrenmenin daha kalıcı ve işe yarar olabilmesi için yüz yüze öğrenme ile teknolojik araç - gereçlerin/uzaktan öğrenmenin birlikte kullanıldığı görülmektedir (Dağ, 2011; Overby, 2011). Harmanlanmış öğrenme olarak da belirtilen bu yöntemde öğrenci öncelikle ders öncesi çeşitli teknolojik araç gereçler (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) vasıtasıyla ve daha sonra ders esnasında gerekli kazanımları elde eder (Singh & Reed, 2001; Saunders, 2014; Staker & Horn, 2012). Diğer bir ifadeyle öğrenci hem teknoloji destekli uzaktan eğitimin sağladığı imkânlardan yararlanırken hem de yüz yüze eğitimin sunduğu imkânlardan faydalanır (Hayırsever & Orhan, 2018; Horton, 2000; Wilson & Smilanich 2005). Ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ise harmanlanmış öğrenme modellerinden bir tanesidir. 1990'lı yılların başında gelişen, ilk uygulaması 2007 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde iki kimya öğretmeni tarafından yapılan (Baker, 2000; Yıldız, 2017) ve akran öğretime dayanan (Correra, 2015) ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenciler dersten önce dersin kuramsal boyutunu uzaktan eğitim şeklinde video destekli veya diğer eğitim materyalleri vasıtasıyla alırlar. Daha sonra derste öğrenciler kuramsal boyuttaki eksiklerini tartışarak, sorular sorarak, uygulama yaparak vb. şekillerde sınıf içerisinde giderirler (Davies, 2011; Long vd., 2016; Kim vd., 2014). Ters - yüz edilmiş öğrenme modeli çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan öne çıkanları şu şekilde sıralanabilir.

- Sınıf içi faaliyetlerin sınıf dışına; sınıf dışı faaliyetlerin ise sınıf içine aktarılmasıdır (Lage vd., 2000).
- Geleneksel (Konu Merkezli) yaklaşım şeklinde yürütülen öğrenci faaliyetlerinin ters-yüz edilmesidir (Vignare, 2007).
- Sınıf içi bazı faaliyetlerin öğrenciler tarafından evde bireysel olarak yürütülmesi ve sınıf içerisinde daha fazla etkileşimde bulunulmasıdır (Verleger & Bishop, 2013).
- Sınıf içi karşılıklı iletişim ve etkileşimin desteklenmesi için sınıf dışında videoların kullanıldığı eğitim modelidir (Wolff & Chan, 2016).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi ters - yüz edilmiş öğrenmede öğrenci temel öğrenmelerini sınıf dışında önceden hazırlanmış veya çevrimiçi öğretim materyalleri ile gerçekleştirir. Daha sonra ise sınıfta temel öğrenmelere sahip olan öğrencinin konu ile ilgili etkileşimde bulunarak kazanımlarını desteklemesi sağlanır. Şekil 1'de ters - yüz edilmiş öğrenme modeli gösterilmektedir.

Şekil 1. Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli (Turan, 2015)



Şekil 1’de de görüldüğü gibi ters - yüz edilmiş öğrenme modeli geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimden oldukça farklıdır. Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı yaklaşımda öğretmen konu ve gerekli bilgileri sınıfta aktarırken ödevlerin yapılması için ise ders dışı zamanları kullanmaktadır (Ayçiçek, 2018; Tucker, 2012). Ancak ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğretmen konu ve gerekli bilgileri dersten önce hazırladığı video vb. materyaller ile öğrenciye aktarır ve derste ise iletişimi, işbirliği ve tartışma vb. süreçleri izleyerek bilginin kalıcı olmasını sağlar (Szparagowski, 2014). Genellikle ters - yüz edilmiş öğrenme modeli 4 aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar (McGivney-Burelle & Xue, 2013):

- Öğrencilerin sınıf dışında harcadıkları zamanı sınıf içindeki etkinliklere hazırlık olarak düzenlenmesi,

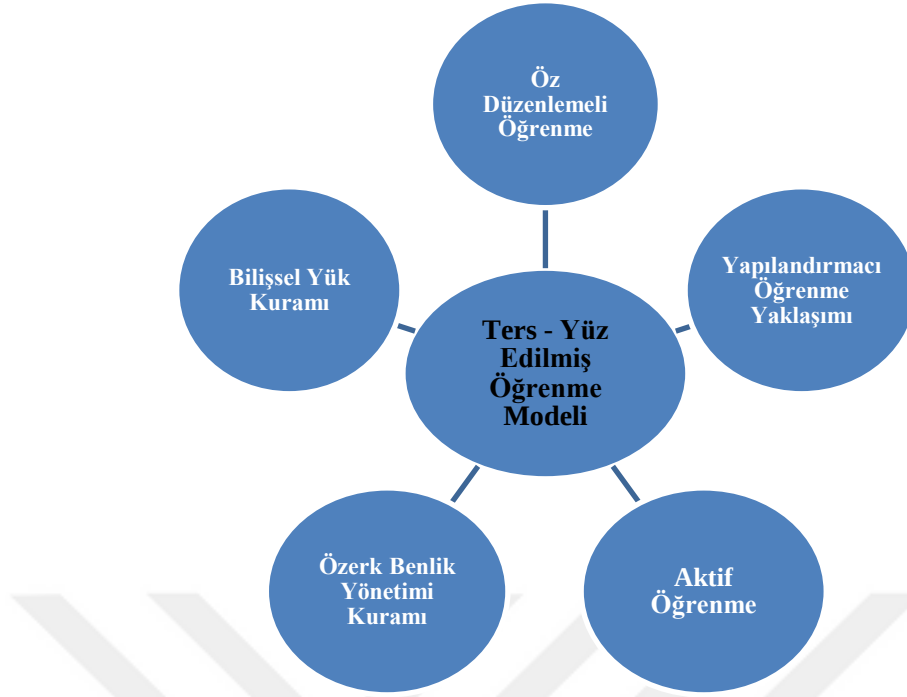
- Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf dışında yürüttükleri derse hazırlık durumlarını değerlendirmeleri,
- Öğrencilerin sınıf içerisinde yaratıcı bir şekilde karşılıklı etkileşime girerek öğrenme süreçlerine katılmaları,
- Öğrencilere kavramsal bilgilere ek olarak uygulama yapma fırsatlarının da sunulmasıdır.

Ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile öğrenme sorumluluğu öğretmenden öğrenciye kaymaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin aktif bir şekilde gerekli öğrenmeleri yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler burada genellikle süreci planlayan, materyalleri hazırlayan ve gerekli durumlarda müdahalede bulunan bireylerdir. Öğrenciler aktif bir şekilde hem ders öncesinde hem de ders esnasında gerekli öğrenmeleri gerçekleştirmektedirler (Johnson & Renner; 2012; Seaman & Gaines, 2013; Özdamlı & Aşıksoy, 2016). Ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ele alındığında öğretmenden çok öğrencinin aktif olduğu görülmektedir (Felder, 2012; Strayer, 2012). Yabancı alanyazında ters - yüz edilmiş öğrenme “Inverted” veya “Flipped” olarak ifade edilmektedir (Bates & Galloway, 2012; Bergman & Sams, 2012; Lage vd., 2000). Diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme yerli alanyazında “Devrik Sınıf”, “Çevrilmiş Sınıf”, “Ters - Yüz Sınıf”, “Tersine Eğitim”, “Evde Ders Okulda Ödev Modeli” ve “Harmanlanmış Öğrenme” olarak da kullanılabilmektedir (Debbağ, 2018; Demiralay & Karataş, 2014; Dursun, 2015; Kocabatmaz, 2016; Topalak, 2016; Turan, 2015; Yiğit, 2014). Ancak alanyazında “Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” (TYEÖM) sıklıkla kullanıldığı için bu çalışmada da bu ifade tercih edilmiştir.

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeline Etki Eden Kuram/Yaklaşımlar.

Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modeli çeşitli kuram ve yaklaşımlar tarafından etkilenmektedir. Bu kuram ve yaklaşımlar öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bilişsel yük kuramı, özerk benlik kuramı ve aktif öğrenme olarak sıralanabilir (Hayırsever & Orhan, 2018). Bu kuramı etkileyen öğretme - öğrenme kuram ve yaklaşımları Şekil 2’de gösterilmektedir.

Şekil 2. Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelini Etkileyen Kuram ve Yaklaşımlar



Öz düzenlemeli öğrenme: Öz düzenlemeli öğrenmede birey kendi istek, hedef ve beklentilerini kendi iradesiyle işe koşar, öğrenme tamamen bireyin kendi sorumluluğundadır (Cascallar vd., 2006). Bu sebeple öz düzenlemeli öğrenme dışarıdan desteklerle gerçekleşen öğrenmelerden ayrı bir yeredir (Sarı & Akınoğlu, 2009). Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmesinde birçok olumlu yönü bulunmaktadır (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenmede birey planlama yapar, kendi amaçlarını belirler, öğrenmeleri hakkında sürekli değerlendirmelerde bulunarak gerekli noktalarda müdahale eder (Corno, 1989). Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nde (TYEÖM) öğrenci dersten önce öğretmen tarafından verilen video vb. öğretim materyali ile tek başına öğrenmeler gerçekleştirmektedir. İşte bu noktada öz düzenleme ile ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Yapılandırmacılıkta öğrenme bireyin yeni yaşantılarında elde ettiği bilgiyi zihinde eski yaşantılarıyla ilişkilendirerek yeniden yapılandırması ile gerçekleşir (Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyin merkez de olması ve aktif bir biçimde öğrenme süreçlerine katılması sağlanmalıdır (Perkins, 1999). Yapılandırmacılık temel olarak bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olarak sınıflandırılabilir (Ocak & Çınar, 2010). Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenme hem ders öncesi hem de ders esnası etkinliklerle gerçekleşir (Ahmed, 2016). Öğrencinin gerçekleştirdiği etkinlikler yapılandırmacılık bakış açısına göre değerlendirildiğinde; öğrencinin ders öncesi bireysel olarak gerçekleştirdiği öğrenme yaşantıları bilişsel yapılandırmacılığa, ders esnasında diğer öğrencilerle karşılıklı biçimde

etkileşimde bulunarak gerçekleştirdiği öğrenme yaşantıları ise sosyal yapılandırmacılığa dayanmaktadır (Cecchinato & Papa, 2016; Hayırsever & Orhan, 2018; Kim, 2001). Diğer bir ifadeyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı türlerinden özellikle sosyal ve bilişsel yapılandırmacılık ile ters TYEÖM arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir.

Aktif öğrenme: Öğrenenlerin öğrenme ortamında aktif bir biçimde yer alması olarak tanımlanabilen (Ün - Açıkgöz, 2014; Prince, 2004) aktif öğrenme öğrenenlerin öğrenmede etkin bir biçimde yer almasını içeren tüm süreçlerdir. Aktif öğrenmede öğrenen sadece kuramsal bilgi almakla kalmaz aldığı bilgiyi uygular, dener, tartışır, araştırır ve bir şekilde öğrenme sürecinde etkin bir rol alır (Mattson, 2005). Diğer bir ifadeyle aktif öğrenmede birey tartışma, problem çözme, eleştirme ve yaratma gibi faaliyetleri yürütürken; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme etkinliklerini de gerçekleştirmektedir (Maden, 2013). Aktif öğrenmede öğrenen sunulan bilgiyi doğrudan almaz, kendi bilgisini kendisi yapılandırır (Aydede & Kesercioğlu, 2012). Ancak aktif öğrenme öğrenenin kendi başına öğreneceği anlamı taşımaz. Burada öğretmenin rolü ortaya çıkar ve öğretmen öğrenme ortamını ve materyali yapılandırır (Norman, 2004). Diğer bir ifadeyle, öğrenenlerin kendilerini özgür hissedecekleri ve rahat bir şekilde etkileşim kurabilecekleri ortamlar yaratır (Phillips, 2005). TYEÖM’de de öğrenen kendi öğrenmesini hem ders öncesi hem de ders sonrasında gerçekleştirdiği (Lage vd., 2000) ve öğrenme sürecinde geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretime göre çok daha etkin olduğu için (Cohen, 2015; Prashar, 2015) TYEÖM ile aktif öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır.

Özerk benlik yönetimi kuramı: Özerk Benlik Yönetimi Kuramı bireyin bir faaliyette bulunmasında veya eğitimsel anlamda bir öğrenmeyi gerçekleştirmesinde istekli olması olarak açıklanabilir (Ersoy - Kart & Güldü, 2008). Özerk Benlik Yönetimi Kuramı’nın temelinde özerklik, yetkinlik, benlik yönetimi ve güdülenme gibi unsurlar bulunmaktadır (Roca & Gagne, 2008). Ancak bu kuramda güdülenme kavramının ayrı bir önemi vardır (Ingledew vd., 2004). Güdülenme herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye istekli olma durumu olarak tanımlanabilen (Batdı, 2013) ve öğreneni öğrenmeye yönelten önemli faktörlerin başında gelmektedir (Korkmaz & İpekçi, 2015). Güdülenme içsel ve dışsal olmak üzere sınıflandırılabilir (Kowal & Fortier, 1999). Dışsal güdülenmede birey dış etkenlerden dolayı bir davranışı gerçekleştirme eğilimine girerken, içsel güdülenmede birey tamamen kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda davranışı gerçekleştirme eğilimindedir (Xiang vd., 2005). Bu sebeple öğrencilerin içsel güdülenmesi yüksek tutulmalıdır (Doğan, 2005). TYEÖM’de geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretime göre öğrencilerin içsel güdülenmeleri daha yüksek tutulmalıdır (Abeysekara & Dawson, 2015). Bunun temel nedeni

olarak TYEÖM’de öğrencilerin daha aktif ve daha özgür biçimde öğrenmeler gerçekleştirmeleri gösterilebilir.

Bilişsel yük kuramı: Bu kuramın merkezinde adından da anlaşılacağı gibi bilişsel yük bulunmaktadır. Bilişsel yük, belli bir zamanda kısa süreli bellek tarafından işlenen kaynaklardan oluşmaktadır. Bilişsel yük; asıl yük, konu dışı yük ve etkili yük olarak sınıflandırılabilir (Paas vd., 2003). Asıl yük öğrenci tarafından alınması gereken ders ve materyal konusu olan esas bilgilerden oluşur. Konu dışı yük ise dersin veya materyalin uygun düzenlenmeyişinden kaynaklanan ve öğrencinin konu dışı fazladan bilgi almasını gerektiren yüküdür. Etkili yük ise zihin yapılarının oluşmasında ve düzenlenmesinde ortaya çıkmaktadır (Baron, 2004). Bu sebeple öğrenme ortamları asıl yük odaklı düzenlenmeli, konu dışı yükler ile öğrenci dikkati dağıtılmamalı ve çalışma belleği kapasitesi sınırlandırılmamalıdır (Paas vd., 2004). Bilgi işleme sürecinde öğrenenlerin sınırlı çalışma belleği (yedi elemanla sınırlıdır) ve sınırsız uzun süreli belleği olduğu varsayılmaktadır (Anglin vd., 2004; Mayer vd., 2001). Bu sebeple Bilişsel Yük Kuramı’na göre kısa süreli belleğin kapasitesi ve işlevine değer verilirse öğretimin niteliği artmaktadır (Kılıç - Çakmak, 2007). Diğer bir ifadeyle, öğrencinin gerçekleştirmesi hedeflenen öğrenmeler (materyal, konu vb.) konu dışı yüklerden arındırılmalı ve öğrencinin konu dışı yüklerle sınırlı olan çalışma belleğini doldurması engellenmelidir (Baron, 2004). TYEÖM’de öğrenciye ders öncesinde ilgili kuramsal bilgiler video ile aktarıldığı için ders esnasında öğrencilere sunulan bilişsel yük geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretime göre daha az olmaktadır. Bu durum da öğrenci öğrenmesini kolaylaştırabilmektedir (Abeysekera & Dawson, 2015; Mayer & Moreno, 1998).

TYEÖM’nin dört temel bileşeni bulunur. Bunlar; Esnek ortam, öğrenme kültürü, tasarlanmış içerik ve profesyonel eğitici olarak belirtilebilir (Flipped Learning Network, 2014; Hayırsever & Orhan, 2018). TYEÖM bileşenlerinin ayrı başlıklar altında açıklanması uygun görülmüştür.

Esnek ortam: Öğrencilerin istedikleri yerde öğrenme anlamı taşımaktadır (Moffett, 2015). Diğer bir ifadeyle öğrenciler istedikleri yer ve zamanda öğrenebilirler. TYEÖM’de ders esnasında öğrenme ortamının öğrencilerin çeşitli faaliyetleri (grup çalışmaları, bireysel çalışmalar, tartışma, alternatif öğretim teknikleri vb.) yürütebilecekleri düzeyde esnek olması gerekmektedir (Ayçiçek, 2018; Brown, 2016). Öğrenciler için sağlanan bu esnek ortam benzer şekilde öğretmenler içinde sağlanmalıdır. Öğrenmenler de ders esnasında gerek duydukları yöntem ve teknikleri uygulayabilecekleri esnek bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar (Demirel, 2016). Diğer bir ifadeyle TYEÖM’de hem öğretmenler hem de öğrenciler için esnek ortam yaratılarak, esnek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Öğrenme kültürü: Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin uygulandığı sınıflarda öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu sınıflarda öğrenci öğretmeni dinlemeli, not almalı; öğretmenler ise sınavlar yaparak öğrenci başarısını belirlemelidir (Fulton, 2012). TYEÖM’de ise durum farklıdır. Bu modelde öğretmen öğrenci öğrenmesini anlık kontrol eder ve sürekli dönütler vererek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Crouch & Mazur, 2001). Bu modelde ders içeriği ile öğrencinin karşılaşması ders öncesinde olduğundan, ders esnasında daha etkileşimli ve işbirliği içerisinde bir öğrenme ortamı elde edilebilir (Lambert, 2013). Bir başka ifadeyle kuramsal bilgilerin ders öncesinde sunulmasından dolayı öğrenciler sınıfta daha özgür vakit kullanarak kendi öğrenmelerini yönlendirebilirler (Brown, 2012). Bu durum da öğrencilerin kendi öğrenme kültürlerini geliştirebilmelerine imkân sağlayabilmektedir.

Tasarlanmış içerik: TYEÖM’nin bir diğer bileşeni ise tasarlanmış içeriktir. Ders esnasında yürütülecek faaliyetlerde öğrenen odaklı aktiviteler ile ders öncesinde yürütülecek faaliyetlerde ders esnasındaki etkinlikleri destekleyecek içeriklerin hazırlanması, ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde istenilen etkililiğin ve verimliliğin elde edilmesini sağlayabilmektedir (Bergman & Sams, 2014). Bu modelde videolar önemli bir yer tutar. Videolar hazırlanırken ön hazırlıklar yapılmalı ve özenle hazırlanmalıdır. Bu modelin temel amacı teknoloji kullanmak değildir. Bu modeldeki amaç; teknolojiden yararlanılarak öğrencilerin aktif bir şekilde sürece dâhil edilmeleri ve hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır (Ayçiçek, 2018; Bergman & Sams, 2012; Chang, 2016). Bu sebeple öğretmenler hem ders öncesi hazırlanması gereken videoları hem de ders esnasındaki etkinlikleri planlı bir şekilde ve özenle düzenlemelidir.

Profesyonel eğitici: TYEÖM’nin son bileşeni ise profesyonel eğitimcilerdir. TYEÖM’de öğretmenler, öğrenenler için gerekli materyalleri hazırlayan, güncel teknolojik donanım ve yazılımlar hakkında bilgi sahibi olan, ders öncesi ve esnasında gerekli olan etkinlikleri ders amaçları doğrultusunda planlayabilen, öğrencileri gözlemleyen ve dönütler verebilen bireyler olmalıdırlar. Böylelikle ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile istenilen değişiklikler gerçekleştirilebilir (Özdamlı & Aşıksoy, 2016). Bu modelde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Yarbro vd., 2014).

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin (TYEÖM) Üstün ve Sınırlı Yönleri.

TYEÖM geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretim ile karşılaştırıldığında birçok üstünlüğü olduğu görülmektedir. Ancak ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin de bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çeşitli yazarlar tarafında ortaya konan üstünlükler ile sınırlılıklar Tablo 1’de gösterilmektedir (Ash, 2012; Bergmann & Sams, 2012;

Erdogan & Akbaba, 2018; Filiz & Kurt, 2015; Fulton, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Kara, 2015; Kordyban & Kinash, 2013; Lafee, 2013; Miller, 2012; Milman, 2012; Ocak, 2017; Ramirez vd., 2014; Springen, 2013; Talbert, 2012).

Tablo 1. *Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Üstünlükleri ve Sınırlıkları*

Üstünlükler	Sınırlılıklar
Derslerdeki etkinliklerin artmasını sağlar.	Bu yöntem öğretmenin yükünü artırır ve fazla zaman harcamasını gerektirir.
Öğretmenlerin ders zamanını daha etkili ve verimli kullanmasına imkân verir.	Kaliteli ders videoları hazırlamak zordur ve fazla zaman alır.
Öğretmenin öğrencilerin talepleri ile daha fazla ilgilenebilmesine olanak tanır.	Öğrencilerin videoya ilgilerini çekebilmek oldukça zor olabilir.
Öğrencilerin birbirleriyle tartışmasına ve bilgi alışverişi yapmasına imkân tanır.	Her şeye rağmen öğrenciler derse hazırlıksız gelebilirler.
Öğrencilerin ders videolarına istedikleri zaman ve yerde ulaşabilmesine imkân tanınır.	Öğrencilerin videoya ulaşmak için gerekli donanımları (tablet bilgisayar, telefon, internet vb.) olmayabilir.
Öğrencileri derse katılma, tartışma ve fikirlerini özgürce söyleme açısından cesaretlendirir.	Bireysel öğrenme kabiliyeti gelişmeyen öğrenciler zorluk yaşayabilir.
Ebeveynlerin çocuklarına yardım etmesine imkân verir.	Öğrencilerin videoyu izleyip izlemediklerini takip etmek zor olabilir.
Öğrenciler kendi anlama hızlarına göre öğrenebilirler.	
Ev ödevleri ders esnasında gerçekleştirildiği için ödev yaparken karşılaşılan sorunlar anında düzeltilebilir.	
Öğrencilerin yorum yapabilme kapasitelerini artırır.	
Video ile eğitim yapıldığı için eğitim daha şeffaf bir hal alır.	
Devamsızlık yapmak zorunda kalan öğrenciler dersleri video ortamında istedikleri yer ve zamanda işleyebilirler.	
Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılabilirler.	
Dersler sıkıcılıktan kurtulur. Derslerde zaman daha etkili ve verimli kullanılabilir.	
Öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklenir. Bu durum sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıda bulunabilir.	
Öğrencilerin kullanmaktan zevk aldıkları tablet, bilgisayar ve akıllı telefon gibi araçların öğretimde kullanılması öğrenci güdülenmesini arttırabilir.	
Sosyal paylaşım siteleri ile öğrenci çalışmaları sınıf dışında da takip edilebilir.	

Tablo 1’de görüldüğü gibi ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin birçok üstünlüğü ile bir takım sınırlıkları bulunmaktadır. Bu modelin üstünlüklerinin çok olması, etkili ve verimli bir öğrenme imkânı sunması ve olumsuz yönlerinin büyük oranda giderilebilir olması bu yöntemin gelecekte daha fazla tercih edilebileceği anlamına gelmektedir (Electronic Education Report, 2011; Gilmartin & Moore, 2010). Bu çalışmada kullanılan ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin olumsuz yönleri giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin; öğretim elemanı tarafından hazırlanan videolar özenle çekilmiş ve kaliteli konu videoları ile desteklenmiştir. Videolarda öğrencilerinin ilgisini çekebilecek örnekler, gerçek yaşam öyküleri vb. ders konusu ile ilişkilendirilerek sunulmuş ve öğrenci güdülenmesinin yüksek tutulması sağlanmıştır. Öğrenciler ile videolar hem canlı hem de banttan paylaşılmış, böylelikle canlı yayında öğrenci katılımı takip edilmiştir. Videoya ulaşma konusunda teknolojik yetersizliği (internet, bilgisayar, tablet vb. yokluğu) olan öğrencilerin bu eksikleri öğretim elemanı tarafından giderilmiş, öğretim elemanı veya okulun imkânlarından faydalanmaları sağlanmıştır. Canlı videolarla da dersler işlendiği için öğrenciler eş zamanlı soru sorma ve cevap alma imkânlarına sahiptir. Özet olarak bu çalışma yürütülürken ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin taşıdığı sınırlılıkların en alt düzeye indirilmesi sağlanmış ve bu yöntem olabildiğince uygun şekilde yürütülmüştür.

Uygulama biçimi TYEÖM farklılık göstermektedir. Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretim ile TYEÖM’nin uygulaması arasındaki farklıların zamana göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Geleneksel Bir Şekilde Yürütülen Öğretimin Kullanıldığı Öğretim ile Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanışının Zaman Açısından Karşılaştırılması (Bergman & Sams, 2012)*

Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin Kullanıldığı Öğretim	Gerekli Zaman	Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kullanıldığı Öğretim	Gerekli Zaman
Dikkat Çekme	5 dakika	Dikkat Çekme	5 dakika
Ev Ödevleri Kontrol Etme ve Önceki Ders Konularını Hatırlatma	20 dakika	Video ile ilgili soruların cevaplanması	10 dakika
Yeni Konunun Sunulması	40 dakika	----	----
Uygulama, Tartışma ve İşbirliği	25 dakika	Uygulama, Tartışma ve İşbirliği	75 dakika

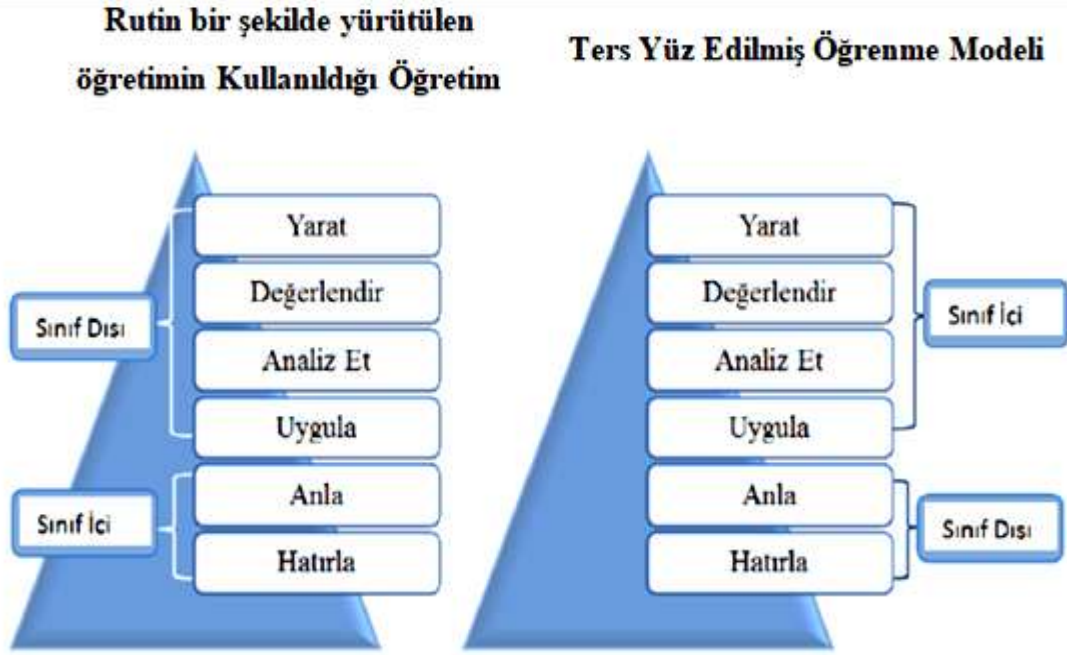
Tablo 2’de görüldüğü gibi Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretim ile TYEÖM’nin uygulandığı arasında oldukça fazla farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel (konu merkezli) yöntemde ders esnasındaki faaliyetlerin büyük bir bölümünü bir önceki konuyu hatırlama ve yeni konu hakkında bilgi vermek oluştururken, TYEÖM’de ise ders esnasındaki faaliyetlerin büyük bir kısmını uygulama, tartışma ve karşılıklı iletişim faaliyetleri oluşturmaktadır.

Öte yandan TYEÖM Bloom Taksonomisi’nin gözden geçirilmiş bilişsel alan basamaklarına uygun olarak düzenlenmelidir. Bu taksonomide öğrenmenin altı aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar (Anderson & Krathwohl, 2001; Arı, 2013; Bümen, 2006; Korkmaz & Ünsal, 2016);

1. Hatırlama: Yeni bilginin hatırlanması, temel kavramların anlaşılması sağlanır.
2. Anlama: Yeni bilginin anlaşılması ve öğrenilenlerin anlamlandırılması sağlanır.
3. Uygulama: Kavranan konular hakkında uygulamalar yapılması sağlanır.
4. Analiz etme: Tartışma, eleştirel düşünme, sorunlara çözüm arama vb. yollarla öğrenilen bilgilerin derinlemesine açıklanması sağlanır. Bu aşamada yaratıcılık desteklenir.
5. Değerlendirme: Gerçekleşen öğrenmeler hakkında değerlendirmeler yapılarak, eksikliklerin giderilmesi sağlanır.
6. Yaratma: Öğrenilenler ile yeni ürün, fikir, düşünce ortaya koyabilmesi, tasarlayabilmesi ve üretebilmesi sağlanır.

Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretim ile TYEÖM’de hedefler Bloom taksonomisi açısından farklılaşmaktadır. Bloom taksonomisi açısından ortaya çıkan farklılıklar Şekil 3’te gösterilmektedir.

Şekil 3. Geleneksel Bir Şekilde Yürütülen Öğretimin Kullanıldığı Öğretim ile Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Bloom Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması (Anderson vd., 2010)



Şekil 3'te gösterildiği gibi geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretimde ilk iki basamak (hatırla, anla) ders esnasında gerçekleşir. Öğrencinin temel bilgileri aldığı/oluşturduğu bu basamaklarda çok fazla bir başkasının yardımına ihtiyaç duymamasına rağmen ders ortamındadır. Ancak öğrencinin yardıma daha fazla ihtiyaç duyduğu diğer dört basamakta (uygula, analiz et, değerlendir, yarat) ders dışında olması istenen değişikliklerin yaratılmasında yetersiz kalınabilmesine yol açabilmektedir. Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretimin aksine ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenci ilk iki basamakta (hatırla, anla) ders öncesinde gerekli kuramsal bilgileri almaktadır. Diğer dört basamak (uygula, analiz et, değerlendir, yarat) ise öğrencinin daha fazla yardıma ve etkileşime ihtiyaç duyduğu alanlardır ki; bu basamaklarda ders esnasındaki faaliyetler olarak yürütülmektedir. Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretim ile ters - yüz edilmiş öğrenme modeli aşağıda belirtilen özellikler çerçevesinde birbirinden ayrılmaktadır (Abeysekera & Dawson, 2015):

- Mekân kullanımında farklılaşma,
- Ders dışı etkinliklerde farklılaşma,
- Ödevlerin yapıldığı yer ve zaman açısından farklılaşma,
- Ders öncesi ve dışı faaliyetlerde farklılaşma,
- Ders öncesi etkinliklerde yaşanan farklılaşma,
- Aktif öğrenmeye yönelmede farklılaşma,

- Akran öğretimini desteklemede farklılaşma,
- Teknoloji kullanımında farklılaşma.

Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin (TYEÖM) geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimin kullanıldığı öğretime göre birçok üstünlüğü olmasına rağmen TYEÖM'nin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bir takım öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler (Rotellar & Cain, 2016; Tolks vd., 2016);

- İçeriğin ve eğitim durumlarının belirlenmesinde öğretimsel tasarımlar kullanılması,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için istekli olmaları, yeni teknoloji ve fırsatları takip etmeleri,
- Öğrenciler ile iyi iletişim kurulması ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteklerin sağlanması,
- Yeni yöntem ve teknikler kullanılmadan önce öğrencilerde oluşabilecek olumsuz tutuma karşı öğrencilerin bu yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi,
- Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebileceği etkinliklere yönelinmesi,
- Süreç içinde sürekli değerlendirmeler ile öğrenci seviyesinin sürekli bir biçimde belirlenmesi,
- Öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin yüksek tutulması,
- Öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmemeleri konusunda dikkatli olunması,
- Videoların ve diğer içeriklerin karışık olmaması, düzenli ve sade biçimde hazırlanması,
- Hazırlanan videolar ve diğer materyallerin ders hedefleri ile tutarlı olmasına özen gösterilmesi,
- Ders öncesi ve ders esnası etkinliklerin bir bütün olarak planlanması, kopukluk olmamasına dikkat edilmesi,
- Öğrencilerden gelen soruların yeteri düzeyde açıklayıcı biçimde cevaplanması önerilebilir.

Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modelinde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.

Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde hem öğrenciye hem de öğretmene bir takım sorumluluklar düşmektedir. Öğretmene düşen sorumluluklar (Cohen & Brugar, 2013; Çakıroğlu & Öztürk, 2017; Fulton, 2012; Schmidt & Ralph, 2014; Şen, 2011);

- Öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrencinin bilgiye ulaşacağı durumlar yaratmak,
- Teknolojik araç - gereçleri uygun biçimde kullanabilmek,

- Uygun ders materyalleri geliştirme,
- Öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri ortamlar yaratmak,
- Öğrencilerin hem e-öğrenme hem de ders esnasında öğrenme faaliyetlerine katılabilecekleri ortamları yaratmak,
- Ders öncesi gerekli videolar hazırlamak olarak sıralanabilir.

Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenciler tarafından yerine getirilmesi gereken sorumluluklar ise (Brown, 2016; Kocabatmaz, 2016; Milman, 2012; Overmyer, 2012);

- Kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmek,
- Öğretmen ve arkadaşlarıyla gerekli etkileşimde bulunmak,
- Ders esnasında tartışmalara ve aktivitelere katılmak,
- Öğrenme sorumluluğu olarak e-öğrenme ve ders içi öğrenme faaliyetlerine katılmak olarak sıralanabilir.

Aktif Öğrenme

Bu başlık altında öncelikle aktif öğrenme tanımlanmış ve aktif öğrenmenin önemi hakkında bilgi sunulmuştur. Daha sonra aktif öğrenme ortamı ile geleneksel bir şekilde yürütülen öğrenme ortamı arasındaki farklılıklara değinilerek, aktif öğrenme ortamında öğretmen, öğrenci ve sınıf düzenine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Ardından aktif öğrenme ortamlarında karşılaşılan sınırlılıklar açıklanmış ve aktif öğrenme teknikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Oldukça karmaşık bir süreç olan öğrenmede temel amaç öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesidir (Avcı, 2014). Yapılan çalışmalar öğrenenin öğrenme süreçlerinde daha aktif bulunmasının öğrenmeyi daha hızlı ve kalıcı hale getirdiğini göstermektedir (Drake, 2012; Mohamed, 2008; Pritchard, 2015; Schunk, 2014; Türksoy & Taşlıdere, 2016). Aktif öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecinin öznesi olması, bilgiyi üretmesi ve etkileşim içerisinde öğrenmeler gerçekleştirmesinden dolayı aktif öğrenmenin günümüzde önemi gittikçe artmaktadır (Aydede & Kesercioğlu, 2012; Charles & James, 1991; Michael & Modell, 2003). Bu sebeple birçok bilim insanı aktif öğrenme ile ilgilenmiş ve farklı bilim insanları aktif öğrenmeyi değişik biçimlerde tanımlamışlardır. Aktif öğrenme;

- Öğrencinin sahip olduğu yeteneklerini kullanarak mevcut kapasitesiyle gerçekleştirdiği öğrenmedir (Beck vd., 1997).
- Öğrenenin öğrenme süreci ile ilgili gerekli sorumluluğu üstlendiği, öğrenenin karar alma süreçlerinde aktif olduğu ve öğrenene öz düzenleme yapma imkânlarının verildiği bir öğrenme sürecidir (Ün - Açıkgöz, 2014).

- Öğrenenin öğrenmeyi yönettiği bir öğrenmedir (Dilmaç, 2011).
- Var olan durumun etkileşimli bir biçimde kullanılarak yaparak - yaşayarak öğrenmeyi de içeren durumların tamamıdır (Meyers & Jones, 1993).
- İşbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yöntemlerinden kaynaklanan, öğrenene öğrenme sürecini kontrol etme fırsatı sunan bir öğrenme yöntemidir (Michael & Modell, 2003).
- Öğrenenleri öğrenme sürecine eklemek ve içinde bulundukları süreçler hakkında düşüncelerini sağlamaktır (Bonwell & Eison, 1991).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi aktif öğrenmede öğrenme süreci öğrenen tarafından yönetilmektedir. Dolayısıyla öğrenmeyi yaparak ve yaşayarak gerçekleştiren öğrenenin öğrenmesi ise daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenme sürecinde öğrenenin öğrenmeyi sağlamak için kullandığı duyu organı sayısının fazla olması öğrenmeyi daha hızlı ve etkin kılar (İl, 2018). Duyu organlarının öğrenmeye olan etkisi; görme (%75), işitme (%13), dokunma (%6), koklama (%3), tat alma (%3) şeklindedir (Küçükahmet, 1998; Özyürek, 1983). Diğer taraftan aktif bir şekilde gerçekleştirilen öğrenme çok daha kalıcı şekilde meydana gelmektedir (Masters, 2013). Yürütülen öğrenme faaliyetine göre öğrenme yüzdeleri Şekil 4'deki öğrenme piramidinde gösterilmektedir.

Şekil 4. Öğrenme Piramidi (Letrud & Hernes, 2018; Masters, 2013; Shaaruddin & Mohamad, 2017)



Öğrenme piramidinde kırmızı renkli gösterilen ve öğrenmenin %50 ile %90 kalıcılık oranına sahip olan kısmı öğrencilerin daha aktif biçimde öğrenmeye katıldıkları süreçleri içermektedir. Birey ne kadar çok öğrenme sürecini yönetir ve öğrenmeyi kontrol ederse öğrenme o derece hızlı ve kalıcı olmaktadır (Davis & Summers, 2014). Buna göre öğrenciler ders esnasında aktif olmalı, görerek, dokunarak, işiterek, konuşarak, tartışarak, paylaşarak, analiz ederek hatta birbirlerine öğretmek öğrenmelidirler. Böylelikle öğrencilerin verilen bilgileri olduğu gibi almaları yerine kendi bilgilerini oluşturabilmeleri için fırsatlar tanınabilir

(Bonwell & Eison, 1991). Alanyazında etkin öğrenme ve deneysel öğrenme olarak da isimlendirilen (Bulut, 2018) aktif öğrenmenin barındırdığı bir takım özellikler vardır. Bu özellikler (Berry, 2008; Bonwell & Eison, 1991; Demirel, 1999; İl, 2018; Lubbers & Gorcyca, 1997; Özcan, 2009; Ün - Açıkgöz, 2003):

- Öğrenci aktiftir, öğrenciler dinlemekten daha fazla derse katılırlar.
- Öğrencilerin üs düzey düşünme becerileri geliştirebilmesi sağlanır.
- Öğrenmenin merkezinde öğrenciler vardır.
- Yapararak ve yaşayarak öğrenmeye önem verilir.
- Yenilikçidir.
- Yaratıcılık desteklenir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması sağlanır.
- Öğrencilerin iletişim becerileri gelişir.
- Öğrenciler arasında etkileşim olması sağlanır.
- Öğrenciler arasında işbirliği gelişir.
- Eğitimsel hedeflere ulaşılması için fırsatlar sunar.
- Duyu organlarının daha aktif bir biçimde kullanılması sağlanır.
- Eleştirel düşünce desteklenir.

Aktif öğrenmenin bu özelliklerine ek olarak; öğrenciler sunulan bilgileri olduğu gibi almak yerine daha fazla derse katılırlar, öğrenciler, okuma, yazma tartışma, anlatma ve işbirliği yapma gibi faaliyetlerde bulunabilirler, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerin geliştirilebilmesi için imkân sağlanır, öğrencilerin bireysel sorumluluklar alması sağlanır, öğrenciler konu ile ilgili daha üst düşünceler gerçekleştirebilir (Berry, 2008; Lubbers & Gorcyca, 1997). Aktif öğrenme ortamı ile günümüzde geleneksel bir şekilde yürütülen öğrenme ortamı arasındaki farklılıkların daha iyi açıklanabilmesi için Tablo 3'ün oluşturulması uygun görülmüştür.

Tablo 3. Aktif Öğrenme Ortamı ile Geleneksel Biçimde Yürütülen Öğrenme Ortamı Arasındaki Farklılıklar (Galo, 2017; Ün-Açıkgöz, 2014)

	Akif Öğrenme Ortamı	Geleneksel Biçimde Yürütülen Öğrenme Ortamı
Durum	Öğrenciler geleneksel biçimden (sıralarda sabit) farklı olarak (u, v, o, veya kümeler halinde vb.) konumlanırlar. Öğrenme ortamı hareketli, etkileşimli ve sürekli değişkendir. Öğretmen ise sürekli aktif ve yardıma ihtiyaç duyanlara yardım eden konumundadır.	Öğrenciler sıralarında hareketsiz biçimde oturmakta, anlatım yapan öğretmeni dinlemektedirler. Dolayısıyla etkileşim en alt düzeydedir.
Beklenti	Bilginin analiz edilmesi, anlamlandırılması ve yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasıdır.	Öğretmenin anlattıkları ve aktardıklarının öğrenci tarafından öğrenilmesidir.
Kurallar	Dersin işleniş ve akışını bozacak hareketler dışında her şey serbesttir. Herkes istediği kişi ile konuşabilir. Fazla bir kural yoktur.	Öğrencinin hareket etmesi, yerinden kalkması, izinsiz konuşması, arkadaşları ile etkileşime geçmesi uygun değildir. Ders esnasında öğrencinin uyması gereken çok sayıda kural vardır.
Öğrenci	Araştıran, düşünen, eleştiren, soru soran, yeni fikirler üretmek derse katkıda bulunan, değerlendirmelerde bulunan bir yapıya sahiptir. Diğer taraftan kendi öğrenme süreçlerini yöneterek öğrenmenin gerçekleşmesi sağlar.	Aktif değildir. Öğretmen tarafından aktarılanları alır. Ezberler, sınavlara çalışır ve daha sonra genellikle unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciye öğrenmede yardım eden uzman kişilerdir.	Bilgiyi aktaran, sınıfı ve öğrenciyi yöneten, uzman kişilerdir.
Olumlu Yönleri	Etkilidir, ekonomiktir, öğrenciler bilgiyi kullanma ortamları bulabilir.	-----
Yetiştirilen Birey Özellikleri	Etkili iletişim becerisine sahip, yaratıcı, etkili düşünen, özgüveni yüksek, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme yeterliği edinen bireyler yetiştirilme olasılığı yüksektir.	Standart biçimde düşünme eğiliminde, yeniliklere karşı, sorun çözebilme yeteneği gelişmemiş bireyler yetiştirilme olasılığı yüksektir.

Tablo 3'te aktif öğrenme ortamları ile geleneksel biçimde yürütülen öğrenme ortamlarının karşılaştırılması yapılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; aktif öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları görülmekteyken, geleneksel biçimde yürütülen sınıflarda öğrenmeden öğretmen sorumludur. Bu sebeple öğrencilerin güdülenmesi, özgüveni ve yaratıcılığı aktif öğrenme ortamlarında daha fazla gelişebilme imkânı bulabilmektedir (Peko & Varga, 2014). Aktif öğrenme ortamlarında her öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılması sağlanır. Böylelikle öğrenciler arasında etkileşim desteklenmekte ve iletişim becerisinin gelişmesi sağlanabilmektedir (www.cambridgeinternational.org). Diğer taraftan aktif öğrenme ortamlarında öğretmen öğrenciyi ve öğrenme sürecini doğrudan yöneten kişi değildir. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran, ihtiyaç duyan öğrenciye yardım eden kişidir (Simons, 1997). Aktif öğrenme ortamlarında öğrenci bilgiyi doğrudan, hazır biçimde almaz. Öğrenci bilgiyi hatırlar,

yapılandırır, analiz ve değerlendirme süreçleri sonunda yaratır (Kovacevic, 2015; Ün-Açıkgöz, 2007). Diğer bir ifadeyle aktif öğrenme ortamlarında öğrenci bilgiyi hazır olarak tüketen değil, bilgiyi yaratan kişidir (Dilmaç, 2011). Böylelikle öğrenciler etkili iletişim becerisine sahip, yaratıcı, etkili düşünen, özgüveni yüksek, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip birer yetişkin olabilmektedirler (Galo, 2017; Kyriacou vd., 2002).

Nitelikli bir aktif öğrenme ortamının sağlanabilmesi için temel olarak öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamının taşınması gereken bir takım özellikler vardır (Ün-Açıkgöz, 2014). Gün geçtikçe önemi daha da iyi anlaşılan eğitim sürecinde temel görev öğretmenlere düşmektedir (Saracaloğlu & Dursun, 2011). Öyle ki bir ülkenin gelişmişliğinin o ülkenin öğretmen niteliğine bakarak anlaşılabileceğini savunan görüşler vardır (Sahlberg, 2018; Waldow, 2017). Geleneksel bir şekilde yürütülen öğrenme ortamlarında öğretmen aktiftir, öğretmen konuları anlatan, derste çoğunlukla konuşan ve sesi duyulan tek kişidir, bilgileri öğrencilere aktaran, soru soran, değerlendirme yapan, düzeni sağlayan ve gerektiğinde ceza - ödül veren kişidir (Aji & Khan, 2019; Norman, 2004; Ün-Açıkgöz, 2014). Ancak aktif öğrenme ortamlarında öğretmen yol gösterici bir rehber rolündendir. Aktif öğrenme ortamında öğretmen öğrenme olayının merkezinde değildir (McCombs & Whisler, 1997). Aktif öğrenme ortamında öğretmen öğrencinin karşılaştığı sorunları çözmesine yardım ederek öğrencinin yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesini sağlayan kişidir (Eker, 2014). Aktif öğrenme ortamında öğretmenden ziyade öğrenci aktiftir, öğretmen öğrencilerin gelişimlerini gözleyen ve gerektiğinde müdahalede bulunan kişidir (Niemi, 2002). Aktif öğrenme ortamında öğretmen ihtiyacı olan öğrenciye önerilerde bulunan bir rehber gibidir (Mattson, 2005). Aktif öğrenme sürecinde öğretmenin temel olarak üç rolü vardır. Bunlar (Galo, 2017; Ün-Açıkgöz, 2014); Araştırmacılık, kolaylaştırıcılık ve tasarımcılıktır.

Araştırmacılık; öğretmen sürekli gelişen ve değişen alanına ait yenilikleri takip etmelidir. Sadece alanlarını değil eğitim bilimleri alanında ki yenilikleri de takip ederek öğrenme ortamlarında güncel/yeni bilgileri kullanabilmelidirler (Organisation for Economic Cooperation and Development, 1994).

Kolaylaştırıcılık; Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenin temel görevlerinden biri de öğrenme süreci içerisinde bulunan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Öğretmen öğrencilerine gerek olduğunda yardım etmelidir. Ancak burada öğretmen dikkatli olmalı; öğrencilere hükmetmeden sadece ilgili alternatifleri sunan kişi olmalıdır. Bir öğrencinin hiç yardım almadan kendi kendisine öğrenmesi yardım alarak kendi kendine öğrenmesinden daha zordur. Bu sebeple aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler kolaylaştırıcı olmalıdır (Ün - Açıkgöz, 2014).

Tasarımcılık: Aktif öğrenme ortamlarında öğretmen dersi ve her öğrencinin kendi hızında nasıl öğreneceğini tasarlayabilecek bilgi ve donanıma sahip olması gereklidir. Bu sebeple aktif öğrenme ortamlarında öğretmenlerin iyi birer tasarımcı olmaları gereklidir (Ün - Açıkgöz, 2014).

Aktif öğrenme ortamlarında bir diğer unsur ise öğrencidir. Aktif öğrenme ortamında öğrenci pasif değil; aktiftir. Öğrenci öğretmeni sadece izleyen ve soruldukça cevap veren değil; öğrenmeleri gerçekleştirmek için araştıran, tartışan, soru soran, düşünen, kısacası çaba gösteren kişidir (Bruff, 2009). Ancak aktif öğrenme ortamlarında öğrenci tamamen bireysel bir öğrenme gerçekleştirmez. Öğrenci işbirliği ve karşılıklı etkileşim içerisinde, öğretmenin rehberliğinde öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Lee, 1999). Aktif öğrenme ortamında öğrencilerden beklenen temel yeterlikler; öz düzenleme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergilemeleridir. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenci ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, öğrendiklerini nasıl değerlendireceğini bilir. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenci, öğrenme sürecinde sürekli eleştireldir. Doğruyu, netliği arar. Gerekli soruları sorar. Yaratıcı düşünen ve öğrenen öğrenci ise yenilik içerisinde. Yeni konuları öğrenmek, özgün eserler ortaya çıkarmak ve standart dışında hareket ederek öğrenmeleri gerçekleştirir (Koç, 2000; Marzano, 1992; Ün-Açıkgöz, 2014).

Aktif öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise öğrenme ortamıdır. Aktif öğrenme ortamları geleneksel biçimde yürütülen öğrenme ortamlarından farklıdır. Geleneksel biçimde yürütülen öğrenme ortamları değişken değildir. Öğrenciler sıralarda bir düzen içerisinde otururken öğretmen genellikle ayaktadır (Al-Şensoy & Sağsöz, 2015; Seven & Engin, 2008). Ancak aktif öğrenme ortamlarında değişkenlik esastır. Aktif öğrenme tekniğine göre öğrenme ortamı farklılaşabilir. Öğrenciler oturabileceği gibi ayakta da ders işlenebilir (Perks vd., 2016; Rands & Gansemer-Topf, 2017). Önemli olan öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri, tartışabilecekleri ve etkileşimde bulunabilecekleri ortamlar yaratabilmektir (Silberman, 1996). Her öğrenme yönteminde olduğu gibi aktif öğrenmede de karşılaşılan bir takım sınırlılıklar vardır. Bu sınırlılıkların başında pasif bir şekilde öğrenme sürecinde olan öğrencilerin aktif olmak veya sorumluluk almak istememeleri, aktif öğrenmenin daha fazla zaman alması, öğretmenlerin aktif öğrenme konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir (Cherney, 2011).

Aktif öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenin ve öğrencinin doğru şekilde hareket etmesi ile hedeflenen kazanımların sağlanabilmesi için uygun tekniklerin kullanılması gereklidir. Bu sebeple hedefler, içerik, konu, öğrenci özellikleri, fiziksel yeterlikler, teknolojik donanım, fırsat ve olanaklar değerlendirilerek uygun aktif öğrenme teknikleri belirlenmelidir

(Fayombo, 2013; Türkben, 2015). Alanyazın değerlendirildiğinde birçok aktif öğrenme tekniği olduğu görülmektedir. Bu teknikler Akvaryum Tekniği, Benzetim (Simülasyon) Tekniği, Top Taşıma (Rulman) Tekniği, İstasyon Tekniği, Beyin Fırtınası Tekniği, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Rol Yapma Tekniği, Flaş Tekniği, Phillips 66 Tekniği, Kavram Haritaları Tekniği, Mikro Öğretim Tekniği, Tereyağı - Ekmek Tekniği, Sandviç Tekniği, Sunarak Öğrenme Tekniği, Araştırma Grubu Tekniği, Pazaryeri Tekniği, Dedikodu Tekniği, Doğru mu? Yanlış mı? Tekniği, Öğrenme Galerisi Tekniği, Burada Herkes Öğretmen Tekniği, Kart Eşleştirme Tekniği, Bunu Kim Yapar? Tekniği, Hazineyi Bul Tekniği, Kum Saati Tekniği, Örnek Olay İnceleme Tekniği, Sokratik Tartışma Tekniği, Akran Öğretimi Tekniği, Listeleme Tekniği, Soru - Cevap Tekniği, Görüş Geliştirme Tekniği, Konuşma Halkası Tekniği, Arkası Yarın Tekniği, Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniği, Tombala Tekniği, Görüşme Tekniği, Kim Olduğunu Bul Tekniği, Köşelenme Tekniği, Kartopu Tekniği, Soru Turu Tekniği, Üçlü Değişimi Tekniği, Dönüşümlü Öğretme, Akrostiş Tekniği, Balık Kılıcı Diyagramı Tekniği, Buz Kıran Tekniği, Bilgi Kese Kâğıdı Tekniği, Hızlı Tur Tekniği, Vızılı Tekniği, Şiir Tekniği, Düşün, Eşleş, Paylaş Tekniği olarak sıralanabilir (Gökalp, 2017; Maden, 2014; Ocak, 2017; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2016; Shaaruddin & Mohamad, 2017; Tok, 2017; Ün - Açıkgöz, 2014).

Aktif öğrenme teknikleri ile dersler daha eğlenceli ve verimli olmakta, öğrencilerin dikkati ve derse yönelik tutumları pozitif yönde değişmektedir. Bunun yanında öğrencilerin özgüveni artarken, öğrenci - öğretmen ve öğrenci - öğrenci etkileşimi de desteklenmektedir (Ünsal, 2017). Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinden Gelişim ve Öğrenme dersinde verimli olacağı düşünülen ve aynı zamanda ilgili alanyazın ile de derse katkısı olduğu belirtilen (Gökalp, 2017; Kırtak-Ad & Kocakulah, 2016; Kiras & Akçay, 2016; Koçyiğit & Zembat, 2013; Ocak, 2017; Rust, 2002; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2016; Shaaruddin & Mohamad, 2017; Ün - Açıkgöz, 2014; Ünsal, 2017) akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, Sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme teknikleri kullanılmıştır. Diğer taraftan bu teknikler belirlenirken Gelişim ve Öğrenme dersini önceki yıllarda en az on eğitim - öğretim dönemi yürütmüş öğretim elemanlarından da görüş alınmış ve çalışmanın üçüncü bölümünde açıklanan aktif öğrenme tekniklerine karar verilmiştir.

Yaratıcı Düşünme

Çalışmanın bu kısmında öncelikle düşünme ve yaratıcılık kavramları açıklanmıştır. Daha sonra yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme kuramları ve yaratıcı düşünme süreci

hakkında bilgiler sunulmaktadır. Son olarak ise öğrenme ortamlarında yaratıcı düşünme becerisinin önemi ve gerekliliği hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Yaratıcılık son yıllarda üzerinde durulan konulardan olsa da ilk olarak 1940’larda Amerikalı psikolog Alex F. Osborn tarafında ortaya atılmış (Kaya, 2018) ve yaratıcılık ile ilgili çalışmaların daha sonraları Amerikan Psikoloji Derneği tarafından 1950’li yıllarda yürütüldüğü görülmektedir (Doğan, 2007). Yaratıcı düşünme kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle düşünme ve yaratıcılık kavramlarının açıklanması uygun görülmüştür. Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir ve düşünme kavramı hakkında pek çok tanımlama yapılmaktadır (Turan, 2014). Bu tanımlardan bazıları; Skinner’e göre düşünme öğrenme, analiz etme, değerlendirme gibi soyut faaliyetlerde görülen davranış değişiklikleridir (Kazancı, 1989). Düşünme insanların daha iyi şekilde yaşayabilmeleri, karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için yürüttükleri zihinsel faaliyetlerdir (Chaffe, 1994). Cüceloğlu ise düşünmeyi insanın bulunduğu durumu analiz edebilmesi ve bir amaç doğrultusunda zihinsel faaliyetler yürütmesi olarak tanımlar (Cüceloğlu, 1996). Düşünme bir amaç doğrultusunda fikir üretmek ve sonuca varmak için yürütülen zihinsel süreçlerdir (Kaya, 2010). Bu tanımlar ışığında düşünmenin bireyin yaşamını sürdürebilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir (Taşdemir vd., 2016). Düşünme kavramı işlem ve süreçler açısından değerlendirildiğinde dokuz türe ayrılmaktadır. Bunlar; analitik düşünme, eleştirel düşünme, sistemli düşünme, yansıtıcı düşünme, tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, analogik düşünme, derinlemesine düşünme ve yaratıcı düşünme olarak sıralanabilir (Başerer, 2017; Özden, 2003). Bu araştırma konusu gereği yaratıcı düşünme hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Latince “Creare = doğurmak, yaratmak” kökünden gelen (San, 1985) yaratıcılık birçok bilim insanı tarafından ilgilenilen bir kavram olmasına rağmen daha çok Guilford ve Torrance tarafından incelendiği görülmektedir (Sternberg, 2006). Yaratıcılık ile ilgili 100’den fazla tanım bulunmaktadır (Şahin & Danışman, 2017). Bunların bazıları;

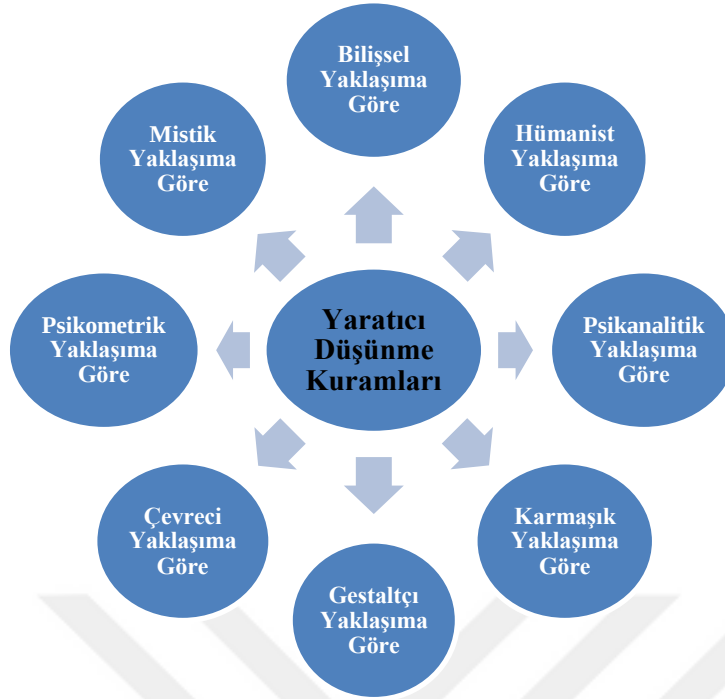
- Eş ve zıt anlamlı kavramları bir arada düşünerek, bilgiler organize etmek, karşılaştığı sorunları çözmek için orijinal fikirler üretebilme ve ıraksak düşünebilme becerisidir (Guilford, 1968, s. 12).
- Bireylerin doğumla getirdiği ve yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli bir içgüdüdür (Lowenfeld, 1950, s. 8).
- Yaratıcılık toplumsal açıdan yarar sağlayabilecek özgün ürünlerin yaratılmasıdır (Preti & Miotto, 1997, s. 4).

- Yaratıcılık bilinmeyenlerin çözümlenebilmesi için bilinenlerin yeniden değerlendirilmesi ve bir özgünlük yaratılmasıdır (Fisher, 2005, s. 6).

Bu tanımlar doğrultusunda yaratıcılık diğer bireylerden farklı düşünebilme ve sıra dışı bir sonuca varabilme işi olarak da açıklanabilir (Sternberg, 2006; Thorne, 2007). Yaratıcılığın kazanılması ve bu özelliğin yaşamın her evresinde kullanılabilmesinde yaratıcı düşünebilme becerisi önemli bir yer tutmaktadır (Weisberg, 2006). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme her ne kadar birbiri yerine kullanılabilen kavramlar olsalar da yaratıcı düşünme daha çok zihinsel süreçleri ifade etmektedir. Yaratıcılık ise zihinsel süreçler sonunda performansa dayalı etkinlikleri ifade etmektedir (Yurdakal, 2018). Bir düşüncenin yaratıcılığı belirlenirken bir takım özellikler taşıması gerekmektedir. Bu özellikler; esneklik, akılcılık, özgünlük ve zenginleştirmedir (Aslan, 2001). Esneklik, çeşitli sorunlarla başa çıkarken veya bir düşünce üretirken farklı yollar izleyebilme, duruma göre problemlerin çözümünde alternatiflerin bulunmasıdır (Torrance, 1990). Akılcılık, belli bir zaman zarfında fazla miktarda akılcı çözümler üretebilmektir (Kaya, 2010). Özgünlük, eşsiz, tek, eşi olmayan, alışılmışın dışında fikir ve çözümler üretmektir (Turan, 2014). Zenginleştirme ise, var olan bir düşüncüyü geliştirme ve detaylandırmadır (Davaslıgil, 1989).

Yaratıcılığın daha çok bilişsel süreçler olduğu ifade edilse de; yaratıcılık, öğrenme süreçlerinde hem bilişsel hem çevreci hem de hümanist unsurları bünyesinde barındıran karışık bir süreçtir (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu sebeple yaratıcı düşünmenin daha iyi açıklanabilmesi için yaratıcı düşünme kuramları hakkında bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Yaratıcı düşünme kuramları Şekil 5'te de gösterildiği gibi bilişsel yaklaşıma, hümanistik yaklaşıma, psikanalitik yaklaşıma, gestaltçı yaklaşıma, çevreci yaklaşıma, psikometrik yaklaşıma, mistik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı ve karmaşık yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı olarak sınıflandırılabilir (Albert & Runco, 1999; Demirci, 2000; Kozbelt vd., 2010).

Şekil 5. Yaratıcı Düşünme Kuramları



Bilişsel yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Bu yaklaşımın önde gelen ismi David Feldman'dır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenen Feldman yaratıcılığı Piaget'in aşamalı (duyusal - motor 0 - 2 yaş, işlem öncesi 2 - 7 yaş, somut işlemler 7 - 11 yaş, soyut işlemler 11 yaş+) kuramından esinlenerek geliştirmiştir. Bu yaklaşımda yaratıcı düşünme eş anlamlı ve zıt anlamlı bilişsel süreçler yürüterek karşılan problemlerin çözümünde ortaya özgün fikirler koyabilmektir (Cropley, 2006; Demirci, 2000).

Hümanistik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından geliştirilen bu yaklaşımın temelinde insan ve çevresi vardır. Hümanist kuram yaratıcılığı insana ve doğaya yararlı ise kabul eder (Bağçeci, 2017). İnsan ve doğaya zarar veren yaratıcılığa karşıdır (Karabey & Yürümezoğlu, 2015). Bu kuramda yaratıcı birey kendini gerçekleştirme çabası içerisindedir. Hümanistik yaklaşımda önemli olan büyük yenilikler ortaya koymak değil; önemli olan bireyin kendisinden bir şeyler katarak az da olsa ortaya yeni bir ürün/fikir koyabilmesidir (Sungur, 1992). Diğer taraftan özgürlük bu kuramda önemli bir yer tutar. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için özgür olması gereklidir. Bu sebeple bu kuramda bireylerin özgürlüğüne vurgu yapılmaktadır (Doğan, 2007).

Psikanalitik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Bu yaklaşımda yaratıcılık içgüdülerin, bireyin yaşadığı iç çatışmaların ve saldırgan duyguların toplumca kabul gören ürünlere dönüşmesi olarak açıklanmıştır (Sönmez, 1993; Genç, 2000). Freud'un temellerini attığı, Kris ve Kubie'nin geliştirdiği psikanalitik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı yaratıcılığı çocukluk döneminde oynanan oyunların devamı olarak görmektedir (Tarman,

2006). Freud'a göre yaratıcılık bastırılmış duyguların olumlu bir şekilde dışa vurumudur (Kozbelt vd., 2010). Kris yaratıcılığı 2 adımda ele almaktadır. İlk adım esinlenmedir, ikinci adım ise detaylandırmadır (Yavuzer, 1989). Mantıklı düşünmek bireyin yaratıcılık alanını daraltacağından Kris yaratıcı düşünme sürecinde mantıksızlığın olması gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 2018). Kubie ise korku, çekingenlik, utanma vb. duyguların yaratıcılığı engellediğini savunmaktadır (Pope, 2005). Bu sebeple bu kuramda yaratıcılık için özgür düşünebilme önemli bir yere sahiptir.

Gestaltçı yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Bütünün parçaların toplamından farklı olduğunu savunan Gestalt psikolojisinde (Senemoğlu, 2007) yaratıcılık, var olan bir bütünde bir yeniliği ortaya çıkarabilmektir (Bağçeci, 2017). Örneğin; bir küçük taş parçasında bir sanat eserini görebilmek, düşünebilmek ve hayal edebilmektir. Gestaltçı yaklaşıma göre yaratıcılık, sıra dışı bir sorun için çözüm yollarının bulunması ve en uygun olanının seçilmesidir (Batıbay, 2011). Gestaltçı bilim insanlarından Wertheimer ise yaratıcılığı üretken bir şekilde düşünerek sorun çözme olarak açıklamaktadır. Bu sebeple yaratıcılık için “Üretken düşünce ve sorun çözme” kavramları da kullanılmaktadır (Sungur, 1992).

Çevreci yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Bu yaklaşıma göre yaratıcı bireyler çevre ile uyumlu bireylerdir (Kozbelt vd., 2010). Bireyin çevresini oluşturan, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan ilişkileri bireyin yaratıcılığını etkileyebilmektedir (Demirci, 2007). Her bireyin içinde yaratıcılık vardır ve ancak uygun koşullar sağlandığında yaratıcılık ortaya çıkabilmektedir (San, 1979).

Psikometrik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Yaratıcılığın testler ile ölçülerek sayısal verilere dönüştürülebileceği varsayımına dayanan bu yaklaşımda Torrance Testleri olarak bilinen (Torrance, 1968) ve yaygın biçimde kullanılan testler yer almaktadır. Bu testler sözel ve şemasal testler olmak üzere iki çeşittir. Sözel testte örneğin; bir kumaş parçası ile neler yapılabileceği vb. şekilde fikir üretilmesi istenirken; şemasal testte ise örneğin; verilen bir altıgen ile yeni şekiller yapılması istenebilir (Kızıltepe, 2012). Testlerden elde edilen cevaplar özgünlük, akılcılık, esneklik ve zenginleştirme kıstaslarına göre değerlendirilir (Kaygın & Çetinkaya, 2015). Sadece testler ile bireylerin yaratıcılıkları hakkında bir kanıya varmak çoğu zaman yanıltıcı olabilmektedir (Makel & Plucker, 2008). Burada önemli olan öğrencilerin özgür öğrenme ortamlarında fikir ve düşüncelerinin ifade edebilmeleri ve öğretmenleri tarafından yaratıcılıklarının desteklenmesidir (Barak, 2010).

Mistik yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Mistik yaklaşım yaratıcılığı açıklamaya çalışan en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yaratıcılık doğaüstü güçler ve tanrısal

yetenekler ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım bilimsel araştırmayı kabul etmediği için sakıncalıdır (Kızıltepe, 2012; Özaşkın & Bacanak, 2016).

Karmaşık yaklaşıma göre yaratıcı düşünme kuramı: Bu yaklaşımda yaratıcılık için bilinçli ve sistematik bir hazırlık sürecinin sonunda, bilinç dışı kuluçka ve aydınlanma ile en sonunda ise doğrulama süreçlerinin yaşanması gereklidir (Reisman, 2013).

Yaratıcı düşünme üzerine fazla sayıda kuram ve model geliştirilmiştir. Ele alınan yaklaşımlar dışında yaratıcı düşünme ile ilgili diğer kuramlar, modeller ve açıklamalar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Yaratıcı Düşünme ile İlgili Diğer Kuram, Model ve Açıklamalar (Kaya, 2018)*

Kuramlar	Öncüler	Görüşleri
Çağrışım Kuramı	Hume, Mill	Bireyin yürüttüğü farklı düşünme süreçleri arasındaki ilişki yaratıcılığı doğurur.
	Mednick	Var olan fikirlerin özgün fikirler ile ilişkilendirilmesi yaratıcılığa sebep olur.
Algısal Kuram	Schahtel	Algılar önemlidir. Yaratıcılık var olan bir nesneyi veya fikri olduğunda farklı görebilmektir.
Davranışçı Kuram	Watson	Yaratıcılık yaşantılar sonucu öğrenilenlerin ve problemler karşısında kullanılmasıdır.
Modeller	Öncüler	Görüşleri
Yaratıcılık Bileşeni Teorisi	Amabile	Yaratıcılığın etki alanı ile ilgili beceriler, yaratıcılık ile ilgili beceriler ve güdülenmesi olmak üzere üç ögesi vardır.
Zekâ Yapısı Modeli	Guilford	Problem çözme ile yaratıcılık yakından ilişkili kavramlardır. Problemlere bakış, özgünlük, sorun çözebilme, analiz edebilme ve sonuçları değerlendirme ile yaratıcılık doğmaktadır.
Sistem Modeli	Csikszentmihalyi	Yaratıcılık ortaya konan ürün ve fikre göre sınıflandırılmaktadır. Yaratıcılık ilgi alanı, çalışma alanı ve birey olarak üç kısımdan oluşur.
4P Modeli	Rhodes	Yaratıcılık birey (person), süreç (process), ürün (product) ve çevre (press) olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır.
Yaratıcı Yatırım Modeli	Sternberg, Lubart	Zekâ, bilgi, kişilik, güdülenme, düşünme stili ve çevre yaratıcılık için temel unsurlardır.
Beyin Fırtınası	Osborn	Sorunların çözümünde çok sayıda fikir üretilmesine dayanır.

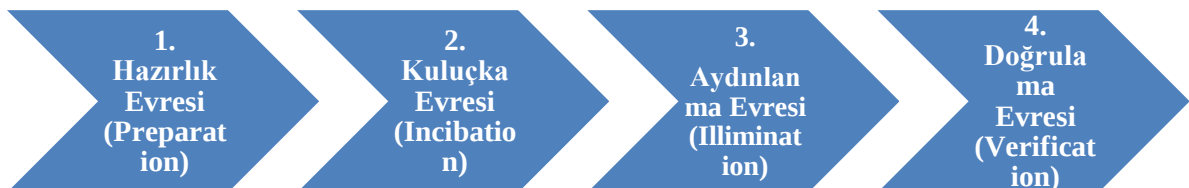
Açıklanan kuramlar ile Tablo 4'te belirtilen diğer kuram ve modeller değerlendirildiğinde, yaratıcılık ile ilgili kuram ve modellerin genellikle yaratıcı birey veya yaratıcı düşünme süreci sonucu ortaya konan fikir veya ürün ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunun yanında yaratıcı düşünme kuram ve modellerinde sıklıkla orijinallik, sıra dışılık, sorun çözebilme, sonuç olarak ortaya bir fikir/ürün koyabilme üzerinde durulmaktadır. Diğer taraftan yaratıcı düşünme sürecinde çevre ve güdülenmenin önemine de vurgu yapılmaktadır.

Yaratıcı düşünme bir süreç işidir ve belli aşamaları vardır. Yaratıcı düşünme süreçleri farklı çalışmalarda çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, Harris (1959) yaratıcı düşünme sürecine ait aşamaları (Akt., Turan, 2014);

1. İhtiyaç belirleme,
2. Veri toplama,
3. Bilgiyi işleme,
4. Çözümleri planlama,
5. Doğrulama ve
6. Pratiğe dökme olarak sınıflandırırken Petty 1997 yılında yaptığı çalışmada yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarını (Yurdakal, 2018);
 1. İlham: Yeni fikirlerin araştırılması,
 2. Berraklaştırma: Hedeflere odaklanmak,
 3. Değerlendirme: Yürütülen düşünme süreçlerini gözden geçirmek,
 4. Saflaştırma: Üretilen fikir ve ürünlerden uygun olanları seçmek, eleme yapmak,
 5. Kuluçka: Çalışmayı yarıda bırakıp süreç hakkında düşünmek,
 6. İlham: Tekrar çalışmaya odaklanmak ve süreci sonuçlandırmak, olarak belirtmiştir. Diğer taraftan Fisher (1995) tarafından yaratıcı düşünme sürecinin aşamaları;
 1. Uyarıcı,
 2. Keşfetme,
 3. Planlama,
 4. Etkinlik,
 5. Gözden geçirme olarak sıralanabilir.

Ancak daha çok kabul gören yaratıcı düşünme süreci Wallas tarafından 1926 yılında geliştirilmiştir (Doğanay, 2000; Stein, 1974; Torrance, 1963). Wallas'a (1926) göre ise yaratıcı düşünme süreci Şekil 6'da da gösterildiği gibi dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar hazırlık (preparation), kuluçka (incubation), aydınlanma (illumination) ve doğrulama (verification) olarak sıralanmaktadır (Orhon, 2014; Özden, 2003).

Şekil 6. Yaratıcı Düşünme Süreci



1. *Hazırlık evresi (Preparation)*: Bu süreçte ilk olarak birey karşılaştığı probleme mantıklı ve sistematik bir şekilde yaklaşarak problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar (San & Güleriyüz, 2004). Bu aşamada birey sorunu tüm boyutlarıyla inceler ve problemin ne olduğunu tam olarak kavrar (Aytaş, 2005).

2. *Kuluçka evresi (Incubation)*: Bu dönem istihareye yatmak olarak isimlendirilir (Bağçeci, 2017). Bu dönem bireyin karşılaştığı ve hazırlık aşamasında gerekli bilgileri topladığı problemin çözümünü bilinçaltında gerçekleştirdiği dönemdir (Doğan, 2005). Diğer bir ifadeyle kuluçka evresinde probleminden uzaklaşılır. Ancak bu uzaklaşma bilinçli bir şekilde yapılan uzaklaşmadır (Onur & Zorlu, 2017). Problemden uzaklaşan birey farklı etkinliklerde bulunurken bireyin akli problemin çözümü için çalışmayı sürdürür. Bu aşama çok kısa olabileceği gibi çok uzun da sürebilir (Pope, 2005).

3. *Aydınlanma evresi (Illimination)*: Yaratıcı düşünme sürecinde bireyin “İşte buldum” dediği aşamadır (Rıza, 1999). Bu aşamada probleme ait olası çözümler bireyin zihninde canlanır ve aniden belirginleşir (Aytaş, 2005). Temelde kısa olan bu aşama önceki iki aşamada elde edilen birikimin ve yürütülen süreçlerin sonunda bir aydınlama aşamasıdır (Ludwig, 1989).

4. *Doğrulama evresi (Verification)*: Bu aşamada bir önceki aşama olan aydınlanma evresinde ortaya çıkan sonucun sınanması gerçekleştirilir (Özaşkın & Bacanak, 2016). Problemin çözümü için geliştirilen çözüm uygunluk, pratiklik ve geçerlik açısından kontrol edilir (Demirci, 2007). Başka bir ifadeyle elde edilen çözümün ihtiyaç karşılama durumu değerlendirilir (Starko, 2001). Bu aşamada ulaşılan sonuç uygulanabilir ve ihtiyaca cevap verebilir olmalıdır (Kozbelt vd., 2010).

Çocuklar doğuştan yaratıcıdır (Turan, 2014). Küçük çocuklar izlendiğinde oyunlarının ne kadar yaratıcı olduğu kolaylıkla görülebilmektedir (Horng vd., 2005). Ancak okul ile tanışan çocuk standart kalıplar içinde öğrenme görevleri ile karşılaşır ve yaratıcılığı kaybolabilir (Rawlinson, 1995). İçinde bulunulan yüzyılda biliniyor ki; Dünya bugünkü teknoloji, sanat ve bilimdeki konumunu yaratıcı düşünme ile elde etmiştir (Shaheen, 2010). İşte bu sebeple çocukların sahip olduğu yaratıcılık düzeyleri özellikle okul çağında desteklenmeli ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler topluma kazandırılmalıdır (Schoff, 2016). Bu noktada okullara önemli görevler düşmektedir. Okullarda yürütülen yaratıcı düşünme faaliyetlerinin amaçları;

- Yaratıcı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması,
- Öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamların yaratılması,
- Öğrencilerin yaratıcılık hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilere yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretilmesi,

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi,
- Okulda olumlu bir atmosferin yaratılması,
- Öğrencilerin yaratıcılıklarının destekleneceği uygulamaların yapılması olarak sıralanabilir.

21. Yüzyılda eğitim - öğretim ortamlarında yaratıcılık ön plana çıkarılmalıdır (Sungur, 1992; Sternberg & Lubart, 1991). Yaratıcılık, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da "Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" ve "Kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır" şeklinde ifade edilmektedir (Bağçeci, 2017, s. 65). Bu sebeple yaratıcılığın ön planda olduğu süreçlerde öğrencilerin özgür düşünceleri desteklenmeli (Amabile, 1983), derslerin heyecan verici olması sağlanmalı ve öğrencilerin farklı fikir ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır (Orhon, 2014; Sefertzi, 2000). Yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için okul ortamında öğrenme ortamlarının öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Gowan & Bruch, 1967). Bunun için ise öncelikle uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır (Demirel, 2008). Bunların yanında çeşitli çalışmalarda karşılaşılan öğrenme ortamlarında yaratıcı düşünmenin desteklenmesi ve geliştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıda sıralanmaktadır (Aral, 1999; Craft, 2005; Fisher, 2006; İşler & Bilgin, 2002; Kaya, 2018; Pajares, 2002; Rıza, 1999; Torrance, 1968; Yavuzer, 1989; Yurdakal, 2018):

- Öğrenciler soru sormaya ve problemlerle başa çıkmaya teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin çevresel uyarıcılara yönelik algıları yüksek düzeyde tutulmalıdır. Böylelikle öğrenciler birbirlerinden veya diğer çevresel unsurlarından hareketle yaratıcılıklarını geliştirebilirler.
- Öğrencilerin hayal güçleri işe koşulmalıdır.
- Öğrenme ortamlarında uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin sahip oldukları materyalleri özgür biçimde kullanabilmeleri desteklenmelidir.
- Bilinenden bilinmeyene bir yol izlenmelidir.
- Yaratıcı bir şekilde üretilen her düşünce pekiştirilmelidir.
- Öğrenciler veya öğretmen tarafından üretilen düşüncelerin sınanması, olay, konu veya sorunlara eleştirel bakış açısıyla yaklaşılması sağlanmalıdır. Öğrenciler

sunulanları olduğu gibi kabullenmek yerine, karşılaştıkları durumları anlamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye yöneltilmelidir.

- Öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme fırsatları tanınmalıdır.
- Öğrenciler arasında hoşgörü sağlanmalıdır. Öğrenciler farklı fikir ve düşüncelere saygı duymaları konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları hep aynı şekilde (böyle gelmiş böyle gider mantığıyla) çözmesi istenmemeli, yeni ve yaratıcı çözümlerin yaratılması için fırsatlar yaratılmalıdır.
- Öğrenme ortamının özgürlükçü, hoşgörülü, güven dolu ve saygılı olunması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yeniliklerden korkmaması ve yeni düşünceler geliştirebilmesi teşvik edilmelidir.
- Yaratıcı düşünmenin değerli ve çağın gerekliliklerinden olduğu öğretilmeli ve bu konuda öğrenciler desteklenmelidir.
- Yaratıcı bireylerin zaman zaman zorlanmalara ve dışlanmalara maruz kalacağı göz önüne alınarak; öğrenciler bu tür durumlarla nasıl başa çıkacağı konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin arkadaşlarından kopmadan, saldırgan bir tavır ve düşmanlık geliştirmeden demokratik bir şekilde kendi düşüncelerini aktarabilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilere yaratıcılık ve yaratıcı düşünme süreçleri (hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlanma evresi ve değerlendirme evresi) hakkında bilgi verilmelidir.
- Öğrencilere var olan her şeyin ve her bilginin eleştirilebileceği, eleştirinin olmadığı ve korkunun olduğu ortamlarda yaratıcı düşünmenin mümkün olmadığı öğretilmelidir.
- Sınıf dışı etkinlikler (gezi, gözlem, tur, gerçek alan uygulamaları) düzenlenebilir. Böylelikle farklı fiziksel ortamlar ile öğrencilerin yaratıcı düşünme beceriler desteklenebilir.
- Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri sağlanmalı ve sürekli öğrenmeye yönelik isteklilik durumu canlı tutulmalıdır.
- Öğrenciler yaratıcı düşünme becerilerinin gelişebileceği zorluklarla/gereksinimlerle karşı karşıya bırakılmalıdır. Böylelikle eksiklik veya sıkıntı yaratan bir durumun çözümü için öğrencilerin yaratıcı düşünceleri sağlanabilir.

- Öğrencilerin ürettikleri yeni fikir ve düşüncelerini somutlaştıracakları, uygulamaya dökebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.
- Saçma da olsa ortaya atılan fikir, düşünce veya ürünler desteklenmelidir. Burada amaç öğrencilerin özgüvenlerin yüksek tutabilmektir.
- Öğrencilerin farklı alanlara ilgi duymaları ve bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu ilgi alanı ve bilgi seviyesi ne kadar yüksekse yaratıcı düşünebilmesi de o derece yüksek olabilmektedir.
- Öğrencilerin iyi bir iletişim yeteneğine sahip olabilmesi için çaba harcanmalıdır.
- Yaratıcı öğrenme ortamlarının sağlanmasında kilit rol öğretmenlerindir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin gelişebilmesi için öğretmenlerin hoşgörülü, sabırlı ve yaratıcı düşünme süreci hakkında bilgiye sahip, açık görüşlü, öğrencileri güdüleyen, sürekli kendini geliştiren, alanıyla ve öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterliğe sahip, yeniliklere açık ve iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.
- Öğrenme ortamı yaratıcı düşünmenin desteklenmesi için görsellerle donatılabilir veya ders teknolojik ekipmanlarla desteklenebilir.

Yaratıcı düşünme becerilerine ilk olarak Galton'un "Hereditary Genius-Kalıtımsal Dahi (1869)" isimli eserinde rastlanmaktadır (Batey & Furnham, 2006). Yaratıcılık tanımları da değerlendirildiğinde; yaratıcı bireylerin meraklı, yenilik peşinde koşan, sabırlı, deney ve araştırma yapmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır (San, 2004). Piaget yaratıcı bireylerin önlerine sunulan yeni bilgi veya kavramları olduğu gibi kabul etmek yerine inceleyen, eleştiren ve her şeyde bir farklılık ve orijinallik arayan yapıda olduklarını belirtmiştir (Sungur, 1992). Çeşitli çalışmalarda yaratıcı bireylerin özellikleri; olağandışı düşünebilme, yüksek zekâya sahip olma, eleştirel bakış açısına sahip olma, meraklı, şakacı ve aktif olma, bağımsız şekilde düşünebilme, özgürlüğe düşkün olma, bilinmeyene yönelik düşkünlük, etik değerlere sahip olma, zengin hayal gücü, risk almaktan kaçmama, özgüveni yüksek, estetik duyarlılığa sahip, cesaretli, imgelerle düşünebilen, esnek davranabilen, ilgi alanına yönelik güdülenmesi yüksek, insanlara ve çevreye karşı duyarlı, disiplinli, alçak gönüllü, ilgilendiği konu ve alan hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olma şeklinde sıralanmıştır (Avcı, 2014; Feist, 1999; Proctor, 2005; Rowe, 2007; Sak, 2016; San, 2004; Sternberg, 1986; Yavuzer, 1989).

İçinde bulunulan çağda öğrencilerden beklenen becerilerin başında yaratıcı düşünme becerisi gelmektedir (Kaya, 2010). Bu sebeple anaokulundan yükseköğretime kadar yaratıcı düşünme becerisi öğrencilere kazandırılması hedeflenen özelliklerdendir (Demirel, 2008; Toivanen vd., 2013). Ancak öğrencilerde istenen değişikliklerin gerçekleştirilmesi ve eğitim

programındaki hedeflere ulaşılabilmesinde önemli rollerden biri öğretmenlere düşmektedir (Cremin, 2009, Lee & Seo, 2006). Öğretmen artık bilgi veren, ezberleten, öğretene değil, öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasına, öğrencinin yaratıcı süreçlere girmesine ve keşfederek - yaparak - yaşayarak öğrenmesine yardımcı olandır (Hornig vd., 2005). Doğanay, (2000), Mason (2008) ve Saliceti'ye (2015) göre öğrencilerinde yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkıda bulunmak isteyen öğretmenlerin taşıması gereken özellikler; sonuca değil sürece önem vermek, özgür öğrenme ortamları yaratmak, öğrencilere model olmak, ezber yerine kendi ifadelerini kullanmak, bütüncül bakış açısıyla süreci değerlendirmek, yeterli düzeyde mesleki bilgiye sahip olmak, işini heyecanla yapmak, öğrencilere eşit yaklaşmak, pekiştirmeye önem vermek, yeniliklere açık olmak ve kendisini sürekli geliştirmek olarak sıralanabilir.

Yaratıcı düşünme yaratıcı bireylerin taşıdığı özelliklerdendir ve bu özellik eğitim öğretim süreçleriyle geliştirilebilir (Özden, 2010). Her insan az veya çok miktar yaratıcılığa sahiptir. Bireylerin sahip olduğu bu yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkması ve işe koşulmasını etkileyen veya bireydeki yaratıcılığı baskılayan birçok unsur vardır. Bunların başında duygusal engeller gelmektedir. Utangaçlık, aşırı yalnızlık bireyin yaratıcılığını olumsuz şekilde etkilerken; sevilen bir kişi olma, sosyal ortamlarda bulunma ve yüksek özgüven sahibi olma yaratıcılığı olumlu şekilde etkilemektedir. Yaratıcılığı etkileyen bir diğer unsur ise kültürel yapıdır. Yeniliğe kapalı bir kültürel yapıda yaratıcılığın gelişmesi, yenilikçi bir kültürdeki gibi olamamaktadır. Öğrenilenlerin yarattığı etkiler de yaratıcılığı etkilemektedir. Birey sorgulamamayı, tabuları vb. öğrenip tekdüze ve standart biçimde yaşamaya devam ederse yaratıcılığın gelişmesi beklenemez. Standartlaştırılmış diğer öğeler de bireyin sahip olduğu yaratıcılığı etkileyen unsurlardandır. Bunların başında gelenekler, standart ders ve programlar gösterilebilir (Rıza, 2004; Sungur, 1992; Yeloğlu, 2007). Diğer taraftan hata yapmanın kötü olduğuna, oyun oynamanın zaman kaybı yaratacağına, aşırı kuralcılığa, doğruların ve çözümlerin bir tane olacağına inanmak da yaratıcılığı olumsuz şekilde etkileyen unsurlardandır (Von Oech, 1983; Yavuzer, 1989).

İçinde bulunulan yüzyılda bireylerin kazanması beklenen özelliklerin başında gelen yaratıcı düşünme, okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak her bireyin sahip olması hedeflenen özelliklerden bir tanesidir (Kaya, 2010). Bireyler doğumla birlikte bir takım yaratıcılık özelliğine sahiptirler. Ancak sahip olunan bu yaratıcılık bireyden bireye farklılık göstermektedir. İşte burada okulların ve eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okullar her kademedeki bireylerin sahip oldukları yaratıcılığı desteklemeli ve bu özelliğin sergilenebileceği ortamları yaratmalıdır (Baran, 2003; Doğanay, 2000).

İletişim Becerisi

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak iletişim kavramı, önemi ve özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra iletişim süreci ile öğeleri açıklanmış ve iletişimin fonksiyonlarına değinilmiştir. Ardından iletişim türleri ve iletişim sürecinde karşılaşılan engeller hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak ise iletişim becerisi ve bu becerinin öğrenme ortamındaki önemi açıklanmıştır.

Latince “Communis-paylaşmak, birliktelik” kelimesinden türetilen (Mehrabian, 2007) ve bugünkü hali “Communication” olan iletişim kavramı dilimize “Komünikasyon - haberleşme” olarak geçmiştir (Zıllıoğlu, 2003). İletişim kavramı olarak değerlendirildiğinde farklı yazarların yaptığı çeşitli tanımlamalar olduğu görülmektedir:

- Bridge’ye (2003) göre iletişim, “Fikir ve düşüncelerin sözlü bir biçimde karşılıklı aktarılması” (s. 5)’ dir.
- Barker’a (2010) göre iletişim, “Bilginin aktarılması ve alınması eylemi” (s. 8)’ dir.
- Velentzas & Broni’ye (2010) göre iletişim, “Bilginin yazılı veya sözlü olarak paylaşılması” (s. 1)’ dir.

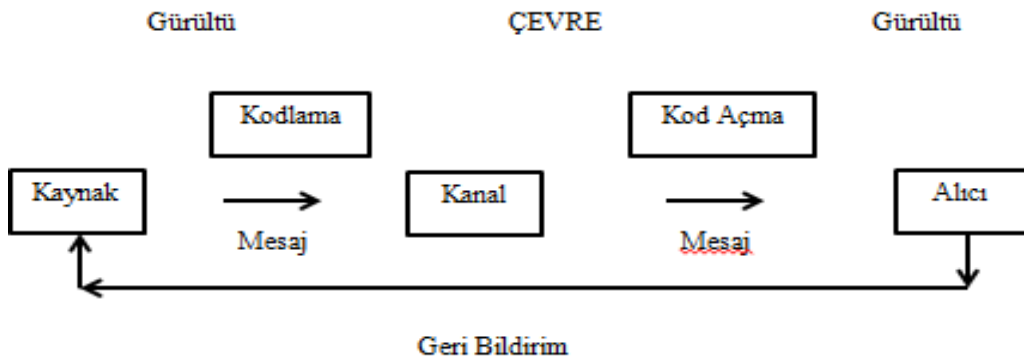
İlgili alanyazın incelendiğinde iletişim kavramı ile ilgili onlarca tanımın olduğu görülmektedir (Tepeköylü-Öztürk, 2012). Bu tanımlamalardan doğrultusunda “İletişim insanların duygu, düşünce, inanç ve tutumlarının sözlü, sözsüz ve yazılı olarak aktarmalarıdır” şeklinde bir tanım yapılabilir. İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek, en temel ihtiyaçlarından - kendilerini gerçekleştirmeye kadar (Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin her basamağında) iletişime gereksinim duymaktadırlar (Wood, 2012). İletişim insan ilişkilerinin ve varlığının devamlılığı için oldukça gerekli olan bir mekanizmadır (Schramm, 1993).

İletişimin en önemli faydası bireylerin ve toplumların arasında denge sağlama ve amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmasıdır (Kaya, 2001). Bireyin hayatında geçmişten geleceğe bilgilerin aktarılması, toplumsal yaşamın düzenlenmesi, insanın hayatta kalabilmesi için gerekli öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için iletişime ihtiyaç vardır (Wenbin, 2008). İnsan hayatında yaşamsal derecede önemli bir yeri olan (Khumbhar, 2014) ve insanın uyanık kaldığı her anını kaplayan (Ergin, 2003) iletişim kavramının bir takım özellikleri vardır. Bu özelliklerin başında iletişimin dinamik bir olgu olması gelir. İletişim zaman içerisinde, teknolojiye, bilimde ve kültürde gerçekleşen değişiklikler doğrultusunda sürekli bir biçimde kendisini yenileyerek varlığını sürdürür. İletişimin özelliklerinden bir diğeri ise, iletişimin bir süreç olmasıdır. İletişimin varlığından söz edebilmek için kaynak (gönderici), kodlama

(şifreleme), ileti (mesaj), kanal, kod açma (şifre çözme), alıcı (hedef), geribildirim (dönüt), gürültü ve çevreden söz etmek gerekir. Çünkü iletişim birçok unsurun bir araya gelerek gerçekleştirildiği bir süreçtir. Konunun devamında iletişim süreci hakkında bilgi verilmektedir. İletişimin özelliklerinden bir diğeri ise iletişimin insan ilişkilerinin bir sonucu olmasıdır. İnsanlık ile var olan iletişim insanlık devamlılığını sürdürdüğü müddetçe varlığını koruyacaktır. İletişimin belli kalıplara bağlı olması da iletişimin taşıdığı bir diğer özelliktir. İletişim gerçekleştiği düzleme göre şekil alır ve bu kalıplara göre gerçekleşir. Bir okul ile işyerinde kullanılan iletişim kalıpları farklılık gösterebilmektedir. Diğer taraftan iletişimin sağlanabilmesi için bir takım harf, rakam, sembol, sözcük, işaret, ses, görüntü, vücut dili, jest ve mimiklere vb. ihtiyaç vardır (Katz, 1975; Sarıyer, 2018; Wambui vd., 2012; Velentzas & Broni, 2010).

Türk Dil Kurumunun tanımına göre süreç kavramı “Aralarında birlik olan, belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi” olarak tanımlanmaktadır. İletişim bireyin yaşamı boyunca süregelen ve bireyin çevresiyle etkileşimde bulunmasını sağlayan bir süreçtir (Tepeköylü-Öztürk, 2012). Duygu ve düşüncelerin paylaşılabilmesi, bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve iletişime geçebilmeleri için etkin dinleme, karşıdan gelen sözlü - sözsüz veya yazılı mesajları doğru değerlendirebilme ve aynı şekilde sözlü - sözsüz veya yazılı mesajları doğru biçimde iletebilme süreçlerinin iyi yönetilebilmesi gerekmektedir (Ergin, 2003; Lunenberg, 2010). İletişim sürecinin başarılı biçimde yürütülebilmesi için genel olarak dört temel öğeden söz edilmektedir (Barker, 1990; Myers & Myers, 1988; Nelson & Quick, 1995). Bu öğeler; kaynak, alıcı, kanal ve iletidir. Ancak ilgili alanyazın değerlendirildiğinde iletişim sürecinin dört temel öğesine eklemeler olduğu ve sürecin dokuz öğeden oluştuğu görülmektedir. Bu öğeler; kaynak (gönderici), kodlama (şifreleme), ileti (mesaj), kanal, kod açma (şifre çözme), alıcı (hedef), geribildirim (dönüt), gürültü ve çevredir (Buchanan & Huczynski, 1992; Cheney, 2011; Dubrin, 2005; Gürgen, 1997; Keyton, 2011; Tutar & Yılmaz, 2005). Şekil 7’de iletişim öğeleri ve süreci gösterilmektedir.

Şekil 7. İletişim Süreci



Şekil 7’de gösterildiği gibi iletişim birden çok unsurun bütün halinde çalıştığı karmaşık yapıya sahip bir süreçtir (Blythe, 2006). İletişimin sağlanabilmesi için öncelikle kaynak tarafından bir iletinin alıcının anlamlandırabileceği düzeyde kodlanması gereklidir. Ardından kaynak uygun kanal vasıtası ile iletiyi alıcıya iletir. Alıcı ise kaynak tarafından kodlanan iletiyi çözümler ve kaynağa geribildirimde bulunur. Alıcı geri bildirimde bulunduğu anda kaynak olurken; ilk aşamada kaynak olan da alıcı olmaktadır (Tourish, 2010; Tuna, 2012). Bu döngünün sorunsuz devam edebilmesi ve etkili iletişimin sağlanabilmesi için iletişim engelleri kontrol altına alınmalı ve süreç hem kaynak hem de alıcı tarafından iyi yönetilmelidir (Güz, 1999; Taşdan & Güngör, 2016).

Kaynak (gönderici): Kaynak ürettiği anlamlı bilgileri mesaj haline getirerek alıcıya gönderen kişidir (Güz, 1998).

İleti (mesaj): İleti kaynak tarafından gönderilen duygu, düşünce ve davranışları ifade eden ses, sembol veya şekillerdir (Tabak, 1999).

Kanal: Kanal iletinin alıcıya aktarılmasında kullanılan araç - gereç, yöntem ve tekniktir (Ergin, 2003).

Kodlama (şifreleme) ve kod açma (şifre çözme): Kaynağın alıcıya iletmek istediği iletiyi alıcının algılayabileceği biçime çevirmesine kodlama (şifreleme) denir.

Alıcı (hedef): İletişim sürecinde alıcı kaynak tarafından değişiklikler yaratılmak istenen kişi olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 2003).

Geri bildirim (dönüt): İletişim sürecinde kaynaktan gelen iletinin alıcı tarafından çözümlenerek kaynağa karşılık yeni bir ileti gönderilmesidir (Özen, 2001).

Gürültü: İletişim sürecine olumsuz etkisi olan tüm unsurlar gürültü olarak nitelendirilebilir.

Çevre: İletişimin gerçekleştiği fiziksel ortam çevre olarak isimlendirilmektedir (Dubrin, 2005).

İletişim sürecinde her öge birbirini etkiler ve iletişim öğelerinden herhangi birinde yaşanacak aksaklık tüm süreci olumsuz biçimde etkileyebilir. İletişim süreci ile gerçekleştirilen bir takım işlevler vardır. İletişimin bu işlevleri bilgi, sosyalleşme, güdülenme, tartışma, eğitim, kültürel ilerleme, eğlence ve bütünleşme olarak sıralanabilir (Erciş, 2010; Erdoğan, 2011; Lunenberg, 2010; Sarıyer, 2018; Tuna, 2012).

Bilgi: Bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli bilgileri çevreden edinmesi, bu bilgileri işleminden geçirmesi ve yaymasıdır.

Sosyalleşme; Bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olması, sosyal ilişkiler kurması ve toplumsal faaliyetlere aktif olarak katılmasıdır.

Güdülenme; Bireyin ve toplumun amaçlarını gerçekleştirebilmesini sağlamaktır.

Tartışma; Bireyler arasında fikir alışverişi yapılmasını, farklı fikirlerin paylaşılmasını ve böylelikle hem bireysel hem de toplumsal fayda yaratılmasını sağlamaktır.

Eğitim; Bireylerin kişilik gelişimleri ile mesleki gelişimlerinin desteklenmesidir.

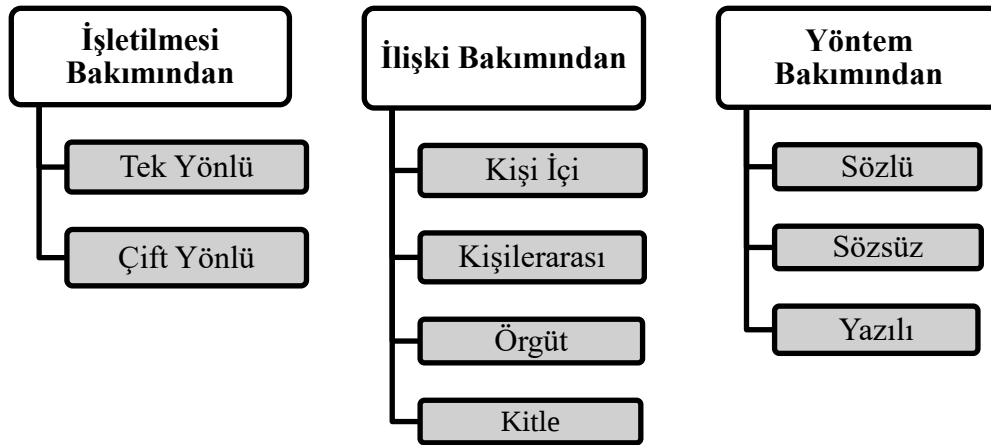
Kültürel İlerleme; Kültürel yapı ve değerlerin geliştirilmesi, ait olduğu kültürün sanatına katkıda bulunulması ve böylelikle yaratıcılığın desteklenmesidir.

Eğlence; İletişimde kullanılan öğeler (ses, görüntü, ışık, sembol, işaret vb.) vasıtasıyla eğlence aktivitelerinin (dans, oyun, spor faaliyeti, müzik vb.) düzenlenmesidir.

Bütünleşme; Bireylerin, toplumların ve milletlerin birbirlerini tanımlarını ve böylelikle karşılıklı saygı ve sevginin gelişmesini sağlamaktır.

İletişim kavramı çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar iletişimi tür ve yöntem olarak tek başlık altında toplayabildiği gibi (Yılmaz, 2008), ayrı sınıflamalarda mevcuttur (Hazneci, 2012). İletişim süreci Şekil 8’de gösterildiği gibi işlenmesi bakımından tek yönlü ve çift yönlü iletişim; ilişki bakımından kişi içi, kişilerarası, örgüt ve kitle iletişimi; yöntem bakımında ise sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olarak sınıflandırılabilir (Sarıyer, 2018).

Şekil 8. İletişim Türleri



Tek yönlü iletişim: Tek yönlü iletişimde kaynaktan alıcıya mesaj akışı vardır. Ancak alıcının herhangi bir geri bildirimi yoktur. Bu iletişimdeki temel amaç kaynaktaki iletinin alıcıya aktarılmasıdır (Tutar & Yılmaz, 2005). Bu tarz iletişim genel olarak örgütlerde kullanılan iletişim biçimidir. İleti yukarıdan aşağı aktarılır ve herhangi bir geri bildirim beklenmez (Bozkurt, 2014).

Çift yönlü iletişim: Çift yönlü iletişimde ileti kaynaktan alıcıya doğru hareket eder. Daha sonra ise alıcı kaynağa geri bildirimde bulunur (Gökçe, 2002).

Kişi içi iletişim: İletişim türlerinden yürütülen ilişki bakımından ilk sırada kişi iç iletişimi gelmektedir (Sarıyer, 2018). Bireyin kendisi ile kurduğu iletişimidir. Bu iletişimde başka bir kişi olmadığından kaynak da alıcı da aynı kişidir (Steinberg, 2006).

Kişilerarası iletişim: Bu iletişim türünde kaynak ve alıcı da insandır ve en az iki insanın bir arada bulunması gerekir (West & Turner, 2011). Genellikle bireylerin sosyal ilişkileri bu iletişim türü ile gerçekleşir (Tepeköylü-Öztürk, 2012).

Örgüt iletişimi: Örgüt personellerinin sahip oldukları statü ve rolleri göz önüne alarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için yürüttükleri iletişim faaliyeti olarak açıklanabilir (Cheney, 2007).

Kitle iletişimi: Kitle iletişimi teknolojik araçlar ile iletilerin hazırlanması, işlenmesi depolanması ve alıcıya/alıcılara aktarılmasıdır (Sarıyer, 2018). Kitle iletişim araçlarının öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinde kullanılması ve öğrencilerde istenen değişikliklerin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi son yıllarda üzerinde durulan konular arasındadır (Simonson vd., 2009). Uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme, harmanlanmış öğrenme, uzaktan eğitim kitle iletişim araçlarının kullanıldığı etkin öğretim uygulamalarından önde gelenleridir (Gülbahar, 2018).

Sözlü iletişim: İletişim türlerinde kullanılan yöntem bakımından ilk sırada sözlü iletişim gelmektedir (Dökmen, 2004). Konuşma dili olarak da isimlendirilen sözlü iletişim, toplantılarda, telefonda, konferanslarda, yüz yüze iletişimde vb. herhangi bir şekilde yürütülen konuşmaları kapsamaktadır (Gökçe, 2006). Sözlü iletişimde kelimeler kadar, ses şiddeti ve vurgusu da önemlidir (Gürüz & Eğinli, 2013). Sözlü iletişim anında geri bildirim şansı olması, yanlış anlaşılmanın denetlenebilmesi, karşılıklı sorular sorulabilmesi ve cevap alınabilmesi gibi avantajları bulunmaktadır (Elgünler & Fener, 2011; Huang, 2010).

Sözsüz iletişim: Sözsüz iletişim sözlü ve yazılı iletişim dışında kalan ve iletişim sürecinde iletinin aktarılması için kullanılan her türlü yol ve yöntem olarak açıklanabilir (Erzurum, 2012). İletişim denildiğinde akla genellikle sözcükler gelse de etkili iletişimde sözsüz iletişim çoğu zaman sözlü iletişimden daha önemli bir yer tutmaktadır (Yüksel, 2001). İletişim sürecinde genel olarak sözcüklerin %10'unu ses tonunun %30'u ve beden dili ile jest ve mimiklerin %60'ı etkilidir (Tepeköylü-Öztürk, 2012; Zıllıoğlu, 2003). Sözsüz iletişimin sözlü iletişimi destekleme ve kişilerarası iletişimde açıklık sağlama gibi faydaları vardır. Bu sebeple sınıf ortamında bir öğretmen sözlü iletişim öğelerini olabildiğince sözsüz öğelerle

desteklemelidir. Böylelikle öğrenciler ile daha etkili bir iletişim süreci yürütebilir (Hazneci, 2012).

Yazılı iletişim: İletinin yazılı olarak iletilmesi ile sağlanan iletişim türüdür (Wenbin, 2008). Yazılı iletişim araçları olarak mektup, metin, kitap, dergi, gazete, dilekçe, broşür, afiş, pankart, rapor, bildiri, elektronik posta, diğer web araçlar veya akıllı telefonlar ile iletilen posta ve mesajlar vb. olarak sıralanabilir (Ünsal & Telman, 2005).

İletişim engellerini kontrol altında tutarak bireyin kendisi ve çevresi ile etkili bir iletişim süreci yönetebilmesi ve dolayısıyla amaçlarına ulaşabilmesi için iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Tepeköylü - Öztürk, 2012). Türk Dil Kurumu'na göre beceri kavramı “Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak açıklanmaktadır. Sosyal becerilerden olan (Yüksel & Şahin, 1997) iletişim becerisi ise herhangi bir durum karşısında araştırma, analiz etme ve değerlendirme ile farklı bakış açıları yaratarak karşılaşılan sorunların üstesinden daha etkili bir biçimde gelebilmeyi ifade etmektedir (Abacı, 1995; Özer, 1995). Başka bir açıklamaya göre iletişim becerisi, birey tarafından gönderilen iletilerin doğru şekilde kodlanarak, iletilmesi ve bireye ulaşan iletilerin ise doğru şekilde çözümlenmesi sonucu etkili bir iletişim süreci yürütülmesidir (Deniz, 2003; Ersanlı & Balcı, 1998). Bireylerin insan ilişkilerinde beceri sahibi olması ve sonuç olarak bireyin kendisini daha etkin biçimde ifade edebilmesi ile diğer bireylerden gelen iletileri doğru şekilde değerlendirebilmesi için uygun sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Claus vd., 2012; Hazneci, 2012). İletişim becerisine sahip bireyler günümüz toplumlarında aile, iş ve okul yaşamında daha başarılı olabilmektedirler (Erigüç vd., 2013). İletişim becerisinin gelişimi doğum öncesi döneme kadar dayanmakla birlikte (Healy, 1997), bebeklik, aile, okul çağı da bu becerinin gelişmesine etki etmektedir (Deniz & Sümer, 2010). Ancak yapılan çalışmalar iletişim becerisinin özellikle yükseköğretimde desteklenmesinin ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesinin bireysel ve toplumsal kalkınmaya katkıda bulunduğunu göstermiştir (Baum, 2002; Demirel vd., 2010; McWhirter & Voltan - Acar, 2000; Toy, 2007; Yıldız vd., 2018).

İletişim becerisine sahip öğrenciler daha mutlu ve başarılı bir şekilde yaşamlarını sürdürmekle birlikte kendilerini gerçekleştirme yolunda daha istekli görünmektedirler (Mukaddes, 2013). Diğer taraftan bu öğrenciler empati yapabilme yeteneğine sahip, diğer bireylere karşı saygılı ve çevreleriyle dengeli ilişkiler kurabilmektedirler (Bıçakçı, 2003; Şahin, 1998). İletişim becerileri sözlü ve sözsüz öğelerden oluşmakla birlikte (Pekçağlıyan vd., 2015), iletişim becerisine sahip bireylerin taşıdığı özellikler; empati, farklı fikirlere saygı

duymak, iletişimde samimiyet, sözlü ve sözsüz unsurları etkili biçimde kullanabilme, duyguları doğru biçimde ifade edebilme, mütevazilik, mesajları açık biçimde iletmek, gelen mesajları doğru çözümlemek, etkin dinlemek, iletişimde cesur olmak ve karşı tarafa cesaret vermek şeklinde sıralanabilir (Abacı, 1995; Ergin, 1995; Erigüç vd., 2013; Korkut, 1996; Küçük, 2012). 21. Yüzyılda artık eğitim - öğretim sistemleri öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Tepeköylü - Öztürk, 2012). İletişim becerisine sahip bireyler olayları farklı açılardan değerlendirebilir, insanlara değer verir, kendisini ifade edebilir, iyi bir dinleyicidir, eleştiri ve farklı görüşlere açıktır (Özer, 1995). İletişim becerilerinin geliştirilmesi bireyin yaşamında kolaylıklar sağlayabileceği gibi okul yaşamında da başarılı olması için gereklidir (Özerbaş vd., 2007). Bu sebeple okullar, programlar, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler bireylerin iletişim becerilerini geliştirici bir biçimde düzenlenmelidir (Gordon, 2004; Kadakal & Alver, 2017).

Güdülenme

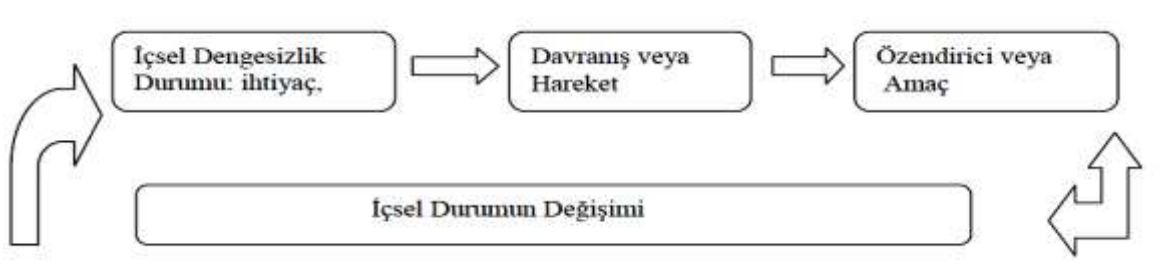
Çalışmanın bu kısmında öncelikle güdülenme kavramı, önemi ve amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra güdülenme türleri açıklanmış ve güdülenme kaynaklarına değinilmiştir. Son olarak ise güdülenme yaklaşımları ve öğrenme ortamlarında güdülenmenin önemi hakkında bilgi verilmiştir.

Güdülenme kavramı Latince “Movere” ve Fransızca “Motive” (Hareket etmek, taşınmak) kelimesinden türetilmiştir (Kızıltepe, 2012). Güdülenme kavramı Tük Dil Kurumu’nun yaptığı açıklamaya göre ise “Güdüleme, isteklendirme” anlamları taşımaktadır. Bireyin bir işi, bir davranışı yapması için onu harekete geçiren içsel veya dışsal etkilerin düzenlendiği bir süreç olarak açıklanabilen güdülenme birçok çalışmada farklı şekillerde tanımlanagelmıştır (Kalaycıoğlu, 2019).

- Freud’a (1966) göre güdülenme, “Bireyin davranışlarının içsel süreçler ile oluşarak yansıttığı psişik enerji” (s. 32)’ dir.
- Piaget’e (1983) göre güdülenme, “Bireyin çevreyi anlamlandırması ve kazandığı yeni bilgiler ile eski bilgileri düzenleyerek yeni bir denge oluşturma çabası” (s. 65)’ dir.
- Brown’a (1994) göre güdülenme, “Kişiyi herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye iten içsel bir güç” (s. 36)’ tür.
- Slavin’e (2013) göre güdülenme, “Bireyi harekete geçiren ve yaptığı bu hareketin devamlılığını sağlayan etki” (s. 21)’ dir.

Görüldüğü gibi insanların herhangi bir eylemi yapıp yapmayacaklarını, söz konusu eylemin ne kadar devam edeceğini ve bu eyleme odaklanma seviyelerinin ne olacağını güdülenme kavramı belirlemektedir (Hoang, 2007). Birçok tanım ve açıklamaya sahip güdülenme kavramı ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde; güdülenmenin insan davranışlarını başlatan, sürdüren, yönüne kuvvetine karar veren ve gerektiğinde sonlandıran karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir (Batdı, 2013; Broussard & Garrison, 2004; Murray, 2011). Şekil 9’da güdülenme süreci gösterilmektedir.

Şekil 9. *Güdülenme Süreci (Steers & Porter, 1987 Akt. Demirci, 2017)*



Birey amaca ulaştınca genellikle güdülenme sona erer (Tezcan, 2006). Ancak bazı durumlarda güdülenme devam edebilmektedir. Şekil 9’da gösterildiği gibi bir iç dengesizlik veya ihtiyaç durumu ile birey hedefine ulaşmak için gerekli davranışı gerçekleştirmektedir. Daha sonra ise ihtiyacı giderilen/doyuma ulaşan birey davranışı tekrarlamamakta veya aksi şekilde ihtiyacını karşılayan ve haz alan birey aynı davranışı gösterme eğimine tekrar girmektedir. Güdülenme süreci ise bu şekilde sürdürülmektedir. Dolayısıyla birey hedefleri doğrultusunda hareket ettikçe ve başarıya ulaştıkça güdülenmesi devam etmektedir (Öncü, 2001). Bireyin amaçlarını gerçekleştirmesine ve başarılı olabilmesine sebep olan güdülenme (Kalaycıoğlu, 2019; Yılmaz & Huyugüzel - Çavaş, 2007) genel olarak iç ve dışsal güdülenme olarak ikiye ayrılmaktadır (Ün - Açıkgöz, 2014; Batdı, 2013;). Ancak bazı kaynaklarda iç ve dışsal güdülenmeye yetersiz güdülenme de eklenerek güdülenme iç, dış ve yetersiz güdülenme olarak sınıflandırılmaktadır (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Noels vd., 1999; Palmer, 2005; Ryan & Deci, 2000; Şad & Gürbüzürk, 2009; Terlemez vd., 2015).

İçsel Güdülenme. İçsel güdülenme bireyin kendi kendisini herhangi bir davranışı gerçekleştirmek için istekli hale getirmesi durumudur (Sriyati vd., 2019). Diğer bir ifadeyle bireyin dışsal herhangi bir uyaran olmadan sadece kendisini gerçekleştirmek istediği için herhangi bir iş veya eylemi gerçekleştirmesi söz konusudur (Karagüven, 2012). Bu güdülenme türünde bireyi motive eden kişi yine bireyin kendisidir (Duy, 2012). İçsel güdülenmede birey merak, ilgi, istek, keyif almak, ihtiyaçlarını karşılamak gibi amaçlar ile harekete geçmektedir (Uluçay, 2017) ve bu amaçlara ulaşmak için ise birey gelişime ve değişime açık olarak, enerjisini doğru işe yönlendirerek, korkularını yenerek, başarısızlık

duygusuyla mücadele ederek, zamanı ve kaynaklarını daha etkili ve verimli kullanarak davranışlarına şekil vermektedir (Soyer vd., 2010). İçsel güdülenme bilmeye odaklı, başarı odaklı ve uyarılma odaklı içsel güdülenme olarak sınıflandırılabilir (Vallerand vd., 1992; Yurt & Bozer, 2015). Bilmeye odaklı içsel güdülenmede birey bilme arzusu ile hareket ederek tatmin duygusu yaşamak için güdülenme sağlar (Gömlüksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Bir öğrencinin ders konusunu sadece bilmeyi arzuladığı için ders çalışmaya motive olması örnek gösterilebilir. Başarı odaklı içsel güdülenmede ise bireyin herhangi bir iş ve eylemde başarı elde etmesi sonucu yaşayacağı tatmin duygusuna ulaşmak için harekete geçmesi söz konusudur (Karataş & Erden, 2012). Sınavda alacağı başarılı bir nottan haz alacağı için öğrencinin ders çalışmaya istekli hale gelmesi başarı odaklı güdülenmeye örnek olarak verilebilir. İçsel güdülenme türlerinden sonuncusu uyarılma odaklı içsel güdülenmedir ve bu içsel güdülenme türünde birey bir davranışı yapmaktan ve yaşamaktan keyif aldığı için bu davranışı yapmaya isteklidir (Terlemez vd., 2015). Örnek olarak sınıf içerisinde yürütülen etkinliklere katılmaktan zevk alan bir öğrencinin sırf bu yüzden bu etkinliklere katılmaya istekli olması gösterilebilir. Diğer taraftan içsel güdülenme bireyin yaratıcılığını arttırdığı (Dev, 1997) ve bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden daha etkili bir biçimde gelmesini sağladığı bilinmektedir (Afzal vd., 2010). Bu sebeple öğrenme ortamlarında öğrencilerin içsel güdülenmelerinin arttırılacağı etkinlikler düzenlenmeli ve öğrencilerin kendi kendilerini öğrenmeye istekli kılacak hale gelmeleri sağlanmalıdır (Erdem, 2019; Masitsa, 2008; Ryan & Deci, 2000).

Dışsal Güdülenme. Bireyin dış etkenlerden dolayı herhangi bir davranışı yapmaya istekli olması durumudur (Legault vd., 2007). Dışsal güdülenmede bireyin ödüle ulaşmak veya cezadan kaçınmak gibi dışsal sebeplerle herhangi bir davranışa motive olması söz konusudur (Demirci, 2017). Dışsal güdülenme kendi içerisinde özdeşleşmiş dışsal güdülenme, içe yansıtılmış dışsal güdülenme ve dışsal - dışsal güdülenme olarak sınıflandırılabilir (Terlemez vd., 2015; Vallerand vd., 1992; Yurt & Bozer, 2015). Özdeşleşmiş dışsal güdülenmede davranış birey için önemli bir hal almıştır. Birey bir süre bu davranışı kendi tercihiymiş gibi algılamaya başlayabilir. Dolayısıyla bu dışsal güdülenme türünde birey bir süre sonra dışsal güdülenmesi kendisiyle özdeşleştirmektedir (Karataş & Erden, 2012). İçe yansıtılmış dışsal güdülenmede bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik içselleştirmesi söz konusudur (Yoo vd., 2012). Ancak birey bu içselleştirmeyi geçmiş yaşantısından elde ettiği deneyimler ile sağladığından dolayı bu güdülenme dışsal güdülenme olarak kabul görmektedir (Reinholt, 2006). Dışsal - dışsal güdülenmede ise birey bir ödüle ulaşmak veya cezadan kaçınmak için herhangi bir davranışı yapmaya isteklidir (Hayamizu,

1997). Sonuç odaklı olan bu dışsal güdülenme türünde ödülün veya cezanın birey üzerindeki etkisi bireyin güdülenmesine doğrudan etkilidir (Osterloh & Frey, 2000).

İçsel güdülenme ve dışsal güdülenmenin sağlanabilmesi için güdülenme kaynaklarına ihtiyaç vardır (Demirci, 2017). Öğrenme ortamlarında güdülenme kaynakları öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli güdülenmenin sağlanmasında ihtiyaç duyulan bireyin kendisinde olan veya dışarıdan (dış çevreden) sağlanan her türlü etkilerden oluşur (Uluçay, 2017; Ulusoy, 2007). Öğrencilerin kendilerinde olan güdülenme kaynakları, hedefler, istekler, dürtü ve ihtiyaçlar, inançlar, değer ve beklentiler, başarı arzusu, merak, kaygı ve kişisel faktörler olarak sıralanabilirken (Gömlüksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Noels vd., 1999); öğrencilere dış çevreden sağlanan güdülenme kaynakları ise aile, öğretmen ve okulun hedefleri, sosyal etkileşimlerin yarattığı güdülenme, pekiştireçler, ödül ve cezalar, öğrencilerden beklentiler, başarı sağlayan öğretim strateji - yöntem ve teknikleri olarak belirtilmektedir (Erdem, 2019; Palmer, 2005; Ryan & Deci, 2000; Şad & Gürbüzürk, 2009; Terlemez vd., 2015). Bireyin kendisini motive etmesi (içsel güdülenme) ile bireyin dışarıdan motive edilmesi (dışsal güdülenme) arasında içsel güdülenme lehine bir takım farklılıklar bulunmaktadır (Deci & Ryan, 1985). Bu farklılıklar;

- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmek için gerekli takip ve düzenlemeleri kendileri yaparlar,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler daha kolay yoğunlaşabilirler,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler öğrenme sırasında karşılaştıkları zorluklar ile daha iyi mücadele edebilirler,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler başarısız sonuçlar alsalar bile öğrenme konusunda daha isteklidirler,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler severek, isteyerek, zevk alarak ve eğlenerek öğrenirler,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler öğrenmenin gerçekleşebilmesi için daha fazla çaba harcarlar,
- İçsel güdülenmesi yüksek öğrenciler daha başarılıdırlar, olarak sıralanabilir (Kalaycıoğlu, 2019; Lu & Wu, 2013; Ormrod, 2013; Singh, 2016).

Araştırmalar içsel güdülenmenin öğrenci başarısı üzerinde dışsal güdülenmeye oranla daha etkili olduğunu göstermektedir (Erdem, 2019; Hayamizu, 1997; Reinholt, 2006; Uyulgan & Akkuzu, 2014; Yoo vd., 2012). Ancak bu noktada önemli olan dışsal güdülenmesi reddetmek değil (Türkmen, 2005); dışsal güdülenmenin içsel güdülenme ile birlikte kullanılabilmesidir (Sağır, 2014). İç ve dışsal güdülenme birbirlerine zıt kavramlar olmamakla

beraber; bir uçağın kanatları gibi birlikte olduklarında öğrenme ortamlarında çok daha etkili ve verimli olabilmektedirler (Batdı, 2013; Kızıltepe, 2012; Sriyati vd., 2019).

Yetersiz Güdülenme. Bireyin herhangi bir davranışını gerçekleştirmeye isteksiz olması durumudur (Terlemez, Şahin & Dilek, 2015). Yetersiz güdülenme durumunda birey hem içsel hem de dışsal anlamda güdülenme sağlayamamaktadır (Erdem, 2019). Yetersiz güdülenmenin ortaya çıkma sebepleri olarak; ilgili eyleme değeri vermemesi, yetersizlik ve eksiklik hissi ile başarısızlık konusunda öğrenilmiş çaresizlik yaşanması gösterilebilir (Karagüven, 2012; Ryan & Deci, 2000).

Özetle, bireyin kendisini motive etmesi içsel güdülenme olarak açıklanırken (Yurt & Bozer, 2015), bireyin dışsal faktörler ile motive olması ise dışsal güdülenme olarak açıklanabilir (Ur, 1996). Bireyin herhangi bir davranışını gerçekleştirmeye yönelik isteksiz olma durumu ise yetersiz güdülenme olarak değeriendirilmektedir (Ryan & Deci, 2000). ğrenme ortamlarında her iki güdülenmede etkili olabilmekle beraber, içsel güdülenmenin bireyin öğrenmesinde daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Soyer vd., 2010). Bu sebeple öğrenme ortamlarında hedef öğrenmelerin daha etkin biçimde sağlanabilmesi için öğrenenlerin ilgisi ve güdülenmenin hedef öğrenmelere yneltilebilmesi ve yüksek güdülenme seviyesinin (zellikle içsel güdülenme) yakalanması gerekmektedir. (Karataş vd., 2016; zdemir vd., 2018; Saleh, 2014).

Güdülenmenin sağlanabilmesi için bireyin herhangi bir durum veya eyleme ilgi, istek veya ihtiyaç duyması gereklidir. Güdülenmenin n koşulu olan bu ilgi, istek veya ihtiyaçlar farklı yaklaşımlarda değerişik şekillerde değeriendirilmiş ve ortaya güdülenme yaklaşımları çıkmıştır (Atay, 2018; Uluçay, 2017). Dolayısıyla alanyazında güdülenme kavramını açıklamaya çalışan birçok yaklaşım vardır. Bunların başlıcaları; psikanalitik yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, insancıl yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımıdır (Duy, 2007; Kızıltepe, 2012).

Psikanalitik yaklaşım: Freud'un temsilcisi olduğu bu yaklaşıma göre güdülenme içgüdülere (biyolojik glere) dayanmaktadır (Duy, 2012). Bireyin sahip olduğu içgüdüler onun herhangi bir davranışa yönlenmesine ve bu davranışını yapmaya istekli olmasına sebebiyet vermektedir (oban & alışkan, 2019). Freud hayatta kalma içgüdüsünün bütün içgüdülerin kaynağında bulunduğunu ifade etmekle beraber (Acat & Köşgeroğlu, 2006); cinselliğin tüm fiziksel hazların temelinde bulunduğunu da belirtmektedir (Reeve, 1997). Acıkan bireyin yemek yemeye motive olması bu duruma örnek gösterilebilir. Güdülenmeyi temelde "Acıdan kaçma, zevke yönelme" süreci olarak açıklayan psikanalitik yaklaşım, güdülenmenin öğrenme ortamlarındaki fonksiyonu ile ilgili yeteri düzeyde açıklama getirememiştir (Atay, 2018).

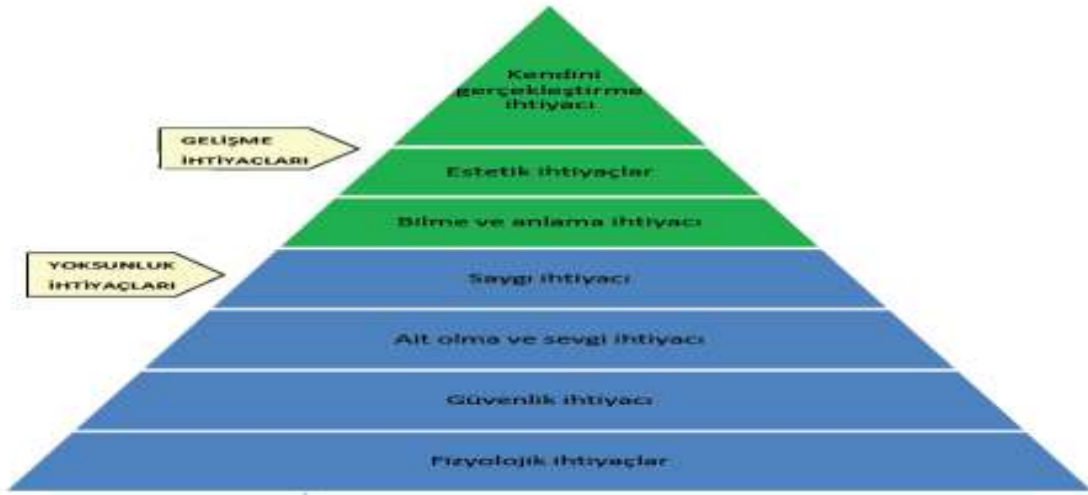
Davranışçı yaklaşım: Önemli temsilcileri Pavlov, Thorndike, Skinner olan davranışçılar (Özerbaş, 2003) öğrenmeyi uyarıcı - tepki arasındaki bağ ile açıklamaktadırlar (Kızıltepe, 2012). Davranışçı yaklaşım güdülenmeyi temelde Skinner'in pekiştirme kuralına dayandırmaktadır (Schunk, 2014). Davranışçılar güdülenmeyi geçmiş yaşamda pekiştirilen (sıklıkla) veya cezalandırılan (az veya hiç) davranışların daha sık veya az tekrar edilmesi ile açıklamaktadır (Bacanlı, 2012). Ders çalışan veya sorulara doğru cevap veren öğrencilere pekiştireçler (puan, yıldız, aferin, hediye) verilmesi örnek olarak gösterilebilir. Bu yaklaşım öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Slavin, 2013). Ancak bir taraftan da eleştirilerin odağında kalmaktadır (Yazıcı, 2009). Bunun temel sebebi öğrencinin öğrenmeden çok pekiştirece motive olmasıdır. Davranışçılara göre güdülenme sürecinde dışsal güdülenme ön plandadır (Lerper, 1988). Bu durum da öğrenme ortamlarında bireyin içsel güdülenme düzeyini düşürebilir (Dur, 2014; Wlodkowski, 1984).

Bilişsel yaklaşım: Güdülenmeyi açıklayan bir diğer yaklaşım da davranışçılığa tepki olarak gelişen bilişsel yaklaşımdır (Martin, 2004). Bu yaklaşım davranışçı yaklaşımın aksine içsel güdülenme unsurlarının (inanç, beklenti, merak, ilgi, istek, keyif almak, başarma ve bilme arzusu) bireyin güdülenme sürecinde daha etkili olduğunu savunmaktadır (Reeve, 1997). Piaget'in öncülüğünü yaptığı bu yaklaşıma göre bireyler çevresel olayların kendisine tepki vermezler (Weiner, 1992); bu olayları yorumlamalarına göre tepki geliştirirler (Kızıltepe, 2012). Örnek olarak çok sevdiği bir dersi çalışan ve ilgili konuyu öğrenmek isteyen bir öğrenci susuzluğunun veya açlığının farkına varmayabilir. Bu yaklaşımda bireyin beklentileri ve motive olacağı davranış sonucu elde edeceği değer güdülenme düzeyinde oldukça etkilidir (İkiz, 2007). Bilişsel yaklaşımclar öğrenme ortamında öğretmenin öğrencilerde merak, kavramsal zıtlıklar uyandırma gibi içsel süreçleri harekete geçirmesini bekler. Fakat her öğrencinin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin tamamında içsel süreçlerin hareketlenmesinin oldukça zor olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2002). Bu sebeple öğretmen öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırabilmek ve onları hedeflerin gerçekleşmesi doğrultusunda istekli hale getirmek istiyorsa, öncelikle ders veya konunun öğrenciler için önemine vurgu yapmalı, derse ilgi çekici soru ve örnek olaylar ile başlamalıdır (Özerbaş, 2003; Uluçay, 2017).

İnsancıl yaklaşım: Davranışçılara ve bilişselcilere karşı çıkan (Kızıltepe, 2012) insancıl yaklaşıma göre; güdülenme sadece iç veya sadece dış süreçler sonucunda gerçekleşmemektedir (Atay, 2018). İnsancıl yaklaşım bireyi bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak ele almakta, bir bütünlük içinde değerlendirmekte ve sonuç olarak öğrenme ile güdülenme süreçlerinin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmaktadır (Jerome, 2013). Bu kuramın

önemli temsilcilerinden Maslow'a göre bireyin davranışlarının ve dolayısıyla güdülenmenin temelinde ihtiyaçlar vardır. İhtiyaç ise eksikliği durumunda organizmada huzursuzluk yaratan her türlü unsurdur (Mucuk, 2016) . Maslow'un öne sürdüğü ihtiyaçlar hiyerarşik bir düzene sahiptir (Yazıcı, 2015) ve bir önceki ihtiyaç giderilmeden bir sonrakinin gerçekleşmesi oldukça zordur (Erden & Akman, 2001). Maslow ihtiyaçları yoksunluk ve gelişim ihtiyaçları olarak sınıflandırmıştır (Slavin, 2013). İlk basamak olan yoksunluk ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik güdülenme düzeyi ikinci basamak olan gelişim ihtiyacına göre daha yüksektir (Gregory vd., 2009). Şekil 10'da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gösterilmektedir.

Şekil 10. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Kalaycıoğlu, 2019)



Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk basamakta fizyolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Bu ihtiyaçlar bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır (Cüceloğlu, 2016). Fizyolojik ihtiyaçlar; yemek, içmek, barınma, uyku, ısı ve oksijen vb. olarak sıralanabilir (Walsh, 2011). İkinci basamakta ise güvenlik ihtiyacı yer almaktadır (Kula & Çakar, 2015). Birey kendisini bulunduğu ortamda güvende hissetmelidir (Gürüz & Gürel, 2006). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse yönelik yüksek güdülenme göstermeleri isteniyorsa kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmalıdır. Birey fiziksel ve güvenlik ihtiyacını giderdikten sonra içinde bulunduğu sosyal çevre ile paylaşımında bulunmak ister (Jerome, 2013). Bu durum bir öğrenci için düşünüldüğünde; öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmesi ait olma ve sevgi ihtiyacının giderilmesine örnek olarak gösterilebilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin dördüncü basamağında ise saygı ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç bireyin kendisini toplumda değerli görmesi ve kabul edilmesi olarak açıklanabilir (Antomioni, 1999). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin istedik davranışları gösterdiklerinde takdir edilmesi öğrencilerin saygı ihtiyacının giderilmesini sağlayabilmektedir. Bilme ve anlama ihtiyacı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde beşinci basamakta yer almaktadır. Bireyin çevresindeki durum, olay ve her türlü öğeyi bilme ve anlama ihtiyacını ifade

etmektedir (Kaur, 2013). Bir sonraki basamakta ise estetik ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu ihtiyaç bireyin güzeli ve estetik olanı bulmaya olan ihtiyacı şeklinde açıklanabilir (Rowan, 1998). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağında ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Kendini gerçekleştirme, bireyin potansiyelinde bulunan tüm özelliklerini en yüksek seviyede işe koşması ile hedeflerine ulaşabilmesidir (Ulusoy, 2007). Karnı aç, uykusuz veya susuzluk çeken, içinde bulunduğu fiziksel şart veya kişilere yönelik güven sorunu yaşayan öğrencilerin derse yönelik yüksek güdülenme göstermeleri beklenemez. Benzer şekilde aidiyet sorunu yaşayan, arkadaşları tarafından dışlanan, iyi davranışları takdir edilmeyen bir öğrenciden de öğrenme faaliyetine karşı yüksek güdülenme göstermesi beklenmemelidir (Frana, 2013; Maslow, 1943; Neto, 2015; Ünal, 2013).

Sosyal öğrenme yaklaşımı: Hem davranışçılardan hem de bilişselcilerden etkilenen (Öncü, 2001) sosyal öğrenme yaklaşımına göre birey sadece iç veya dış uyarıcılardan etkilenerek güdülenme sağlamak yerine hem iç hem de dış uyarıcılardan etkilenerek herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik güdülenme geliştirir (Senemoğlu, 2007). Örneğin; yeni bir işe başvurma düşüncesine sahip bireyin bu işe başvurması/başvurmaması veya başvuru için sergilediği güdülenme düzeyini o bireyin sosyal çevresi (aile, arkadaş, toplum vb.) etkileyecektir. Ancak nihayetinde bu süreçler bireyin kendisi yöneterek güdülenme düzeyine kendisi karar verecektir. Karar aşamasında ise sosyal etkiler kadar, bireyin kişilik özellikler ve yeni işten beklentiler gibi unsurlar da etkili olacaktır (Demirbaş & Yağbasan, 2005). Vygotsky'nin görüşlerine dayanan (Kızıltepe, 2012) bu yaklaşım öz yeterlik, bağımlılık ve başarı gibi bireysel unsurlar üzerinde de durmaktadır (Öncü, 2001). Sosyal öğrenme yaklaşımında güdülenmesi etkileyen unsurlar; hedefin gerçekleşme beklentisi, hedefin birey için önemi, bireyin iş için geliştirdiği tepki olarak sıralanmaktadır (Selçuk, 2008). Bandura'ya göre birey çevresindeki olaylardan etkilenerek sonuçları olumlu davranışları sergilerken, olumsuz davranışlardan ise kaçınır (Bandura, 1977). Diğer bir ifadeyle birey çevresindeki sonucu olumlu davranışlara yüksek güdülenme geliştirebilirken; sonucu olumsuz davranışlardan kaçınabilmektedir (Yıldız, 2014). Öğrenme ortamlarında öğrenciler doğrudan katılım göstermese bile gözlemleyebilecekleri olumsuz durumlar sonucu öğrenme olayına yönelik negatif tepkiler geliştirebilirler (Bandura, 1999). Bu sebeple öğretmenler öğrenme ortamlarında öğrenci güdülenmesini azaltacak herhangi bir davranıştan kaçınmalı (Özmenteş & Adıgüzel, 2017), her öğrencinin farklı sosyal ilişki ve değerleri olduğunu göz önüne alarak açık (Seferoğlu, 2004), öğrenci ile uyum içinde, sabırlı, öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek, öğrencilere güven duygusu vererek, öğrencilerin ilgisini derse çekerek ve etkili iletişim süreçleri ile öğrenme ortamlarını düzenlemelidirler (Bayrakçı, 2007; Senemoğlu, 2005; Zimmerman & Schunk, 2001).

Bireylerin belirlenen hedefler doğrultusunda harekete geçirilebilmesi oldukça önemlidir (Broussard & Garrison, 2004). Gdlenmedeki temel amaç ise insanların belli bir davranışı gerçekleştirmeleri için onları teşvik etmektir (Eccles, & Wigfield, 2002). Güdülenmenin insan davranışlarına olan etkileri ele alındığında; güdülenmenin bireysel veya örgütsel amaçlara ulaşılmasında etkili olabildiği sonucuna varılmıştır (Dur, 2014). Bu doğrultuda güdülenme bireylerin, örgütlerin, şirketlerin, okulların ve hatta öğrencilerin daha etkili ve verimli olabilmesi noktasında kilit öneme sahiptir (Lai, 2011). Diğer bir ifadeyle bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle bu amaçlara ulaşmayı istemesi gerekmektedir. Aynı şekilde bir okulun veya öğrencinin istendik kazanımları ve başarıyı sağlayabilmesi için öncelikle bu kazanım ve başarıları elde etmeyi istemesi gerekmektedir. Yapılan açıklamalar güdülenmenin her ne kadar davranışları başlattığı, etkilediği ve srdrdğı üzerinde durulsa da; güdülenme öğrenmeyi de oldukça etkilemektedir (Yazıcı, 2015). Güdülenmenin ğrenme ortamlarındaki amaçları; etkililik, verimlilik ve kalitedir (Demirci, 2017). Etkililik, bireyin yrttğı iş ve işlemlerde etkili olması durumudur. ğrenme ortamında güdülenme ile birey daha etkin biçimde öğrenebilir. Verimlilik, az maliyet ile yüksek fayda elde edebilmektir. Güdülenme ile öğrenme ortamlarında bireylerin verimliliği (az çaba çok öğrenme) arttırılabilmektedir (Yükçü & Atağan, 2009). Güdülenmenin ğrenme ortamlarındaki amaçlarından bir diğer ise kalitedir. Kalite, bir iş, mal, ürün veya hizmetten beklentilerin karşılanma durumudur (Perinçek vd., 2008). Bu bağlamda güdülenme ile gerçekleşen öğrenmelerin daha kaliteli olması amaçlanmaktadır. Öte yandan öğrenme ortamlarında güdülenmenin öğrencilerin öğrenmesine olan etkiler (Akbaba, 2006; Arı, 2008; Kaya, 2001; Kızıltepe, 2012; Larson, 2000; Murray, 2011; Pintrich & Schunk, 2002);

- Güdülenme ğrencileri hedefe yönlendirir.
- Güdülenme ğrencilerin bilişsel süreçlere katılımını hızlandırır.
- Güdülenme ğrenci performansını arttırır.
- Güdülenme ğrencilerin iş takibi yapabilmesini destekler.
- Güdülenme ğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için tekrar etme sıklığını arttırır.
- Güdülenme ğrencilerin öğrenme süreçlerine daha istekli bir şekilde ve daha fazla çaba ile katılmasını sağlar.
- Güdülenme ğrencileri öğrenmeye hazır gelmesine sebep olur.
- Güdülenme ğrencilerin öğrenme süreçlerinde haz almalarını destekler.
- Güdülenme ğrencilerin öğrenme ortamlarını sağlamalarına sebep olarak daha uygun öğrenme koşulları oluşturulmasını sağlar.

Güdülenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları benzer şekilde çoğaltılabilir (Atay, 2018). Bir öğrenci öğrenmeye motive olduğunda davranışlarını odaklandığı öğrenmeyi gerçekleştirmek için organize eder (Slavin, 2006). Dolayısıyla güdülenme öğrencileri daha fazla öğrenmeye ve ders çalışmaya iterek sınavlarda ve ilgili öğrenmeleri kazanma aşamasında sürekli biçimde destekler (Ceylan, 2003). Öğrenme ortamlarında öğrenci güdülenmesini etkileyen bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar öğretmen, ders işleme düzeni ve sınıf içi etkileşim ile öğrenme iklimi olarak sıralanabilir.

Öğrenme ortamlarında öğrenci güdülenmesini etkileyen unsurların başında öğretmen gelmektedir (Çelikten vd., 2005). Öğretmen öğrencinin güdülenmesini yüksek tutacak etkinlikler planlamalı, öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapabilmeli, ders ve konuya uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçerek dersi, sınıfı ve öğrenmeyi kontrol altında tutabilmelidir (Broussard & Garrison, 2004; Karataş vd., 2017). Dersin işleniş düzeni ve sınıf içi etkileşim de öğrenci güdülenmesi üzerinde doğrudan etkilidir (Küçükahmet, 1999). Bu sebeple öğretmen sınıf düzenini oluştururken öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretmen etkileşiminin aksamadan yürütülebileceği bir şekilde hareket etmelidir (Arends, 1991). Sınıfta öğrencilerin utanabileceği, çekinip içine kapanacağı, komik duruma düşme endişesi yaşayacağı veya cezalar ile kendisini baskı altında hissedebileceği ortamların oluşması engellenmelidir (Yurt & Bozer, 2015). Sınıf içinde öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, merak ettiklerini çekinmeden sorabilecekleri öğrenme ortamları yaratılmalıdır (Sternberg & Williams, 2009). Öğrenme ortamlarında öğrenci güdülenmesini etkileyen bir diğer unsur öğrenme iklimidir (Anderson, 1982). Öğrenme ikliminde öğretmen, öğrenci, okul, okul yönetimi, aile, diğer öğrenciler ve daha birçok unsur vardır (Hoy, 2003). Bu unsurlar arasında uygun iletişim kanalları kullanılarak hoşgörünün, saygı ve sevginin ön plana çıkarıldığı etkili iletişim süreçleri yürütülmelidir (Snyder vd., 2003). Öğrenciler okulda, sınıfta ve evde kendilerini özgür hissetmelidir (Corner, 2001). Güdülenmenin bireyi harekete geçiren ve belli bir amaca yönelten içsel ve dışsal etkilerin tümü olmasından (Batdı, 2013) ve eğitim - öğretim sürecinde bireyi öğrenmeye yöneltmesinden (Çelikten & Özkan, 2018; Ergin & Karataş, 2018) dolayı güdülenme öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılımını sağlayabilmektedir (Aydın & Coşkun, 2011). Bu sebeple öğrencilerin başarı duygusu ve güdülenmeleri sürekli biçimde desteklenmelidir (Saban, 2008). Böylelikle hem okul içinde hem okul dışında öğrenme ikliminde öğrencilerin öğrenme isteği yüksek seviyede tutulabilir ki; böylelikle de öğrencilerin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanabilir (Çalık vd., 2011). Öğrenmeye yönelik yeteri düzeyde güdülenme sağlayamayan öğrencilerin başarılarında düşüş gözlenmektedir (Atay, 2018). Diğer taraftan bu öğrenciler derse karşı olumsuz bir tavır içerisindeyler ve yetersiz akademik başarı göstererek düşük notlar

almaktadırlar (Murray, 2011). Dolayısıyla düşük güdülenme öğrencilerde başarısızlık duygusu geliştirerek uzun dönemde özgüven sorunu yaşamalarına da sebebiyet verebilmektedir (Yazıcı & Altun, 2013). Bu sebeple okul içinde ve okul dışında öğrenciler öğrenme süreçlerine katılmaları konusunda desteklenmeli, öğrencilerin derse veya öğrenmeye yönelik tutum ve güdülenmelerinin artırılması sağlanmalıdır (Karataş & Erden, 2012).

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ve İlgili Değişkenler

Yükseköğretimde her geçen gün eğitim - öğretim süreçlerinde teknolojiden daha fazla yararlanılmaktadır. Bu noktada uygulayıcılar harmanlanmış öğrenme yöntemlerinden birisi olan ters - yüz edilmiş öğrenme modeline sıklıkla başvurumaktadırlar (Overby, 2011). Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde ders esnasındaki faaliyetler ders dışına taşınırken; ders dışındaki faaliyetler ise derse taşınmaktadır. Buradaki temel amaç ise öğrencinin ders esnasında uygulama, işbirliği yapma, tartışma, analiz etme, değerlendirme, yaratma ve yeni fikirler üretme gibi üst düzey becerilerin desteklenmesinin sağlanmasıdır (Johnson & Renner; 2012; Seaman & Gaines, 2013). Diğer bir ifadeyle bu model ile öğrencilerin kazanması istenilen beceri ve kazanımların elde edilmesine fırsat yaratılabilir. Bu beceri ve kazanımların başında eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, takım çalışması ve iş birliği, bilgi okuryazarlığı, bilgi - iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kültürel farkındalık, vatandaşlık bilinci, kariyer bilinci, yaratıcılık ve iletişim becerisi olarak sıralanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2011).

Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrenci yaratıcılığına, iletişim becerisine, güdülenmesine ve başarısına olan etkisi incelenmiştir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin etkilerinin ele alındığı değişkenler yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme ve akademik başarıdır. Yaratıcı düşünme, bireyin diğer bireylerden farklı düşünebilmesi ve böylelikle sıra dışı bir sonuca varabilmesidir (Sternberg, 2006; Thorne, 2007). İletişimin etkililiğini arttıran ve insanların daha iyi iletişim kurabilmesini sağlayan becerilere ise iletişim becerisidir (Korkut, 1996). Güdülenme, bireyi harekete geçiren ve belli bir amaca yönelten içsel ve dışsal etkilerin tümüdür (Batdı, 2013). Başarı ise ilgili ders hedef ve kazanımlarına ulaşılma seviyesi olarak açıklanabilir. Bu çalışmada ilgili değişkenler belirlenirken 21. yüzyıl becerileri esas alınmış ve yaratıcı düşünme eğilimi ve iletişim becerisine karar verilmiştir. Bunun yanında öğrenci güdülenme düzeyi ile başarısı da bu çalışmanın diğer bir konusudur. Böylelikle bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin yaratıcı düşünme eğilimine, iletişim becerisine, güdülenme düzeyine ve akademik başarısına etkilerinin araştırılması sağlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılabilmesi için ters - yüz edilmiş öğrenme, uzaktan eğitim, aktif öğrenme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, güdülenme ve akademik başarı ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalar hakkında bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Çalışmanın bu kısmında araştırma konusu ile ilgili anahtar kelimeler (ters - yüz edilmiş öğrenme-flipped learning, ters - yüz edilmiş sınıf - flipped classroom, uzaktan eğitim-distance education, aktif öğrenme-active learning, yaratıcı düşünme-creative thinking, iletişim becerisi-communication skills, güdülenme - motivation, akademik başarı - academic success) kullanılarak yapılan taramalar sonucu yurt içinde ve yurt dışında ulaşılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar değerlendirilirken son yıllarda yapılan çalışmalara öncelik verilmiştir. İlgili araştırmalar için Ulusal Tez Merkezi'nde (www.tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) erişime izin verilen tezler ile Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (Ulakbim - www.ulakbim.gov.tr ve www.dergipark.org.tr) veri tabanında tam metin olarak ulaşılabilen makaleler taranmıştır. Ek olarak Kafkas Üniversitesi (www.kafkas.edu.tr/kddb) ve Atatürk Üniversitesi (www.kutuphane.atauni.edu.tr) ile ProQuest Dissertations & Theses (www.pqdtopen.proquest.com/search.html), ebscohost (www.web.b.ebscohost.com), sage journals (www.journals.sagepub.com), Education Resources Information Center (ERIC - www.eric.ed.gov), www.academia.edu ve www.researchgate.net veri tabanlarında ilgili tam metin makale ve tezler taranmıştır. Ele alınan araştırmaların yer aldığı tablolar Ek - 19'da gösterilmektedir.

Ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili 7 tez 17 makale, uzaktan eğitim - güdülenme - akademik başarı ile ilgili 9 tez ve 15 makale, aktif öğrenme ile ilgili 8 tez ve 12 makale, yaratıcı düşünme ile ilgili 5 tez ve 11 makale ve iletişim becerisi ile ilgili 6 tez ve 7 makale, olmak üzere 35 tez ile 62 makale olarak toplam 97 çalışmanın değerlendirildiği görülmektedir. Değerlendirilen çalışmaların 47'si yabancı (%49), 50'si yerli (%51) çalışmalardan oluşmaktadır. İlgili araştırmalar ters - yüz edilmiş öğrenme, uzaktan eğitim - güdülenme - akademik başarı, aktif öğrenme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerisi ile ilgili araştırmalar başlıkları altında açıklanmıştır.

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmiştir. Ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili 7 tez ve 17 makale olacak biçimde toplam 24 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar tarihe göre (güncelliğine göre) sıralanarak açıklanmaktadır.

İlk olarak Rajaram tarafından 2019 yılında yapılan “Flipped Classrooms: Providing a Scaffolding Support System with Real - Time Learning Interventions” karma yöntemli çalışmada 59 Nanyang Business School öğrencisine ters - yüz edilmiş öğrenme modeli uygulanmıştır. Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerde her iki değişkende de olumlu yönde farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerden ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili elde edilen nitel verilerin de (öğrenci görüşlerinin) nicel verileri desteklediği belirlenmiştir. Orhan (2019) tarafından yapılan “Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta - Analiz Çalışması” başlıklı çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sekiz lisansüstü tez ve beş makale ile meta - analiz yürütülmüş ve sonuç olarak ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği yönünde bir homojenliğin (fikir birliğinin) olduğu görülmüştür.

Özdoğan ve Aksu (2019) tarafından Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinde uygulanan “A New Approach in Higher Education: The Perceptions of Pre - Service Teachers Related to Flipped Learning” isimli karma çalışmanın amacı öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenebilmesidir. Bu çalışma kapsamında 2017 - 2018 güz döneminde 11 haftalık süre zarfında 30 öğretmen adayı ile uygulama yapılmıştır. Araştırmada nicel yöntem olarak tarama (standartlaştırılmış veri toplama araçlarıyla veri toplanması) tekniği kullanılırken, nitel yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve bu durumun nitel verilerle de desteklendiği belirtilmektedir. Serin ve Khabibullin (2019) “Flipped Classrooms in Teaching Method Courses at Universities” isimli çalışmasının amacı ters - yüz edilmiş öğrenmenin amaçları ile sınıf içi ve dışı uygulamaların öğrenciye katkılarını açıklayabilmektir. Bu çalışmada sonuç olarak; 21. Yüzyılda eğitimden beklenen bilgi toplumunda öne çıkabilecek, bilgi - iletişim teknolojilerini kullanabilen, iletişim becerisine ve yaratıcı düşünme becerisine sahip, bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine kendi bilgisini üreten bireyler yaratmaktır. İşte bu noktada ters - yüz edilmiş öğrenme ön plana çıkmakta ve önemini gittikçe artırmaktadır.

Ayçiçek (2018) tarafında yapılan “Teknoloji Destekli Ters - Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı, ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin lise öğrencilerinin derse katılımları,

akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışma 2017 - 2018 eğitim - öğretim yılında Hatay'ın Öltünözü ilçesindeki bir lisede uygulanmıştır. 45 öğrenci ile yürütülen ve ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine öğrencilerin derse katılımlarında, akademik başarılarında ve sınıf yaşamı algılarında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Ek olarak araştırma sonucunda ulaşılan nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir. Debbag (2018) tarafından “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters - Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılı güz döneminde bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 78 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Karma (nicel: ön test - son test kontrol gruplu desen/nitel: betimleyici tarama deseni) yöntemli bu çalışmada Debbag ters - yüz edilmiş öğrenmenin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının akademik başarıları, güdülenmeleri, mesleğe yönelik tutumları, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları, ilgili derse yönelik tutumları ve öz - yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sonuç olarak ön test - son test sonuçları arasında ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Ek olarak araştırma sonucunda ulaşılan nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir.

Gökdemir (2018) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters - yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli karma yöntem desenlerinden iç içe desenin tercih edildiği doktora tez çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına ve yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel veriler istatistik paket programlarında analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (deney grubu) öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumları ile yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili görüşlerinin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Hayırsever ve Orhan (2018) tarafından “Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi” başlıklı alanyazın taraması şeklinde yapılan makale çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin geleneksel şekilde yürütülen öğretime kıyasla daha etkili, verimli ve başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar şunlardır: Geleneksel bir şekilde yürütülen öğretimde öğrencinin sınıf içinde yeni konuyu kavraması için geçen süre

çok fazlayken, ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde bu süre çok daha kısadır, dolayısıyla öğrenciler arası etkileşime ve farklı uygulama aktivitelerine zaman kalır. Diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencinin akademik başarısına, güdülenmesine ve yaratıcılığına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir.

Koray vd. (2018) tarafından Zonguldak/Ereğli’de 57 lise öğrenci ile yürütülen “High School Students’ Opinions About Using The Flipped Classroom in Physics Teaching” başlıklı durum çalışmasında öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik pozitif bir tutum sergilediği, bu modelin öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığı ve öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Aydın ve Demirer tarafından 2017 yılında yapılan “Ters - yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi” isimli çalışmada 2011 - 2015 yılları arasında yapılmış yerli ve yabancı 29 tez ve 61 adet makale incelenmiştir. Çalışma sonucunda ters - yüz edilmiş öğrenmenin daha çok üniversite öğrencilerine uygun olduğu ve daha çok akademik başarı, güdülenme, öğrenci katılımı gibi değişkenlere olan etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Yıldız’ın (2017) 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 30 öğrenci ile yürüttüğü “Flüt Eğitiminde Ters - yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Güdülenmeleri ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi” isimli ön test - son test kontrol gruplu (deneysel) doktora tez çalışmasında deney grubuna ters - yüz edilmiş öğrenme modeli, kontrol grubuna ise geleneksel (konu merkezli) modelle öğretim uygulamıştır. Bu çalışmada sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile güdülenmelerinin kontrol grubuna göre olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cobb’un 2016 yılında yaptığı “Turning the Classroom Upside Own: Experimenting With the *Flipped* Classroom in American Government.” başlıklı çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme ile standart şekilde yürütülen öğretimin öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkileri karşılaştırılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarılarının gruplar arasında ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Çukurbaşı (2016) tarafından 2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında Bartın Merkez’de bir lisede 43 öğrenci ile yapılan “Ters - yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve LEGO - LOGO Uygulamaları İle Desteklenmiş Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarı ve Güdülenmelerine Etkisi” isimli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme

modelinin ve LEGO - LOGO uygulamaları ile desteklenen probleme dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik güdülenmelerine etkisinin ve yapılan uygulama faaliyetlerine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 7 haftalık eğitim - öğretim sürecinde öğrencilerle iletişim kurabilmek için Facebook grubu kurulmuş ve 22 video hazırlanmıştır. Karma yöntemli bu çalışmanın nicel kısmı Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülürken, nitel kısmı ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise gözlem odak grup görüşmesi, başarı testi ve güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ve LEGO - LOGO uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarının ve güdülenmelerinin standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili görüşlerinin ve yapılan gözlemlerin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karlson ve Janson tarafından 2016 yılında yapılan “The Flipped Classroom: A Model for Active Student Learning” başlıklı derleme çalışmasında ters - yüz edilmiş sınıflarda öğrencinin daha aktif bir şekilde öğrenmeden sorumlu olduğuna, öğrencilere sınıfta bilgilerini pekiştirilmeleri için bolca zaman kaldığına ve ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanımının özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde giderek yaygınlaştığına vurgu yapılmaktadır. 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında Özdamlı ve Aşıksoy (2016) tarafından 66 fizik öğrencisiyle 8 haftalık bir periyotta yürütülen “Flipped Classroom Adapted to the ARCS Model of Motivation and Applied to a Physics Course” başlıklı karma yöntemli (nicel: ön test - son test kontrol gruplu desen/nitel: yarı yapılandırılmış görüşme formu) makale çalışmasında deney grubunun (ters - yüz edilmiş sınıf) akademik başarı düzeyi ve güdülenmesi kontrol grubuna (geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıf) göre anlamlı şekilde/olumlu yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin Dünya’da çok talep gören ve uygulanan bir yaklaşım olmasına rağmen henüz Türkiye’de yeteri kadar ilgi görmediğine vurgu yapılmaktadır.

Sudhakaran (2016) tarafından yapılan “Flipped Classroom Strategies for Fostering Creativity and Enriching Learning Experiences” başlıklı çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği ve geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara Martin ve Schwartz’ın (2014) “A Pragmatic Perspective on Visual Representation and Creative Thinking” isimli çalışmasında da rastlanmıştır. Martin ve Schwartz’a (2014) göre ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde farklı materyaller (görseller,

videolar, web 2.0 araçları vb.) kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır. Kang (2015) “The Comparison Between Regular and Flipped Classrooms for EFL Korean Adult Learners.” başlıklı araştırmasında ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine etkisi incelenmiştir. 2015 yılında Güney Kore’nin Gyeonggi kentinde 21 - 28 yaş arası 24 üniversite öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarının ve iletişim becerilerinin standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Touchton (2015) tarafından yapılan “Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence from A Quasi - Experiment” isimli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenmelerine etkisi incelenmiştir. 83 üniversite öğrencisi ile nicel yöntemle yürütülen bu çalışmada standart şekilde yürütülen öğretime kıyasla ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile güdülenmelerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Turan tarafından 2015 yılında yapılan “Ters - yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Güdülenmeye Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, bilişsel yüklerine ve güdülenmelerine etkisinin incelenmesi ve bu yönetime ilişkin öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Karma yöntemli bu çalışma Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nde 116 (58 deney grubu, 58 kontrol grubu) öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda standart şekilde yürütülen öğretime kıyasla ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile güdülenmelerini olumlu şekilde etkilediği ve öğrencilerin bilişsel yüklerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu da tespit edilmiştir.

Zainuddin (2015) tarafından yapılan “Exploring the Potential of Flipped Classroom Approach for Higher Education in Aceh” isimli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları için olumlu - olumsuz yanları ile kullanılabilirliğinin açıklanması amaçlanmıştır. Bugüne kadar ters - yüz öğrenme ile yapılan çalışma ve raporlar incelendiğinde; ters - yüz edilmiş öğrenme ile üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının ders vakitlerini daha etkili kullanabileceği, öğrencilerin yaratıcılıkları, işbirliği ile iletişim becerilerinin desteklenebileceği ve öğrencilerin akademik başarılarının olumlu şekilde etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır. Ancak ters - yüz edilmiş öğrenmenin

başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli düzeyde teknolojik donanım ihtiyacı duyulduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada sonuç olarak; teknolojik imkânları olan üniversitelerin ters - yüz edilmiş öğrenmeyi kullanmalarının hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından olumlu sonuçlar doğuracağına vurgu yapılmaktadır. 2014 yılında Arnold - Garza tarafından yapılan “The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use for Information Literacy Instruction” isimli alanyazın taraması yönteminin tercih edildiği makale çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde dersin temel içeriğinin öğrenciye evinde bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçlar vasıtasıyla verildiği, dolayısıyla sınıfta tartışmak, uygulama yapmak ve karşılıklı etkileşime girerek öğrenebilmek için öğrenciye zamanın kaldığı, bu yöntemin özellikle yükseköğretimde kullanılmasının öğrenme olayının çok daha kolay ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır.

2013 yılında Enfield tarafından Kaliforniya’da 37 öğrenci ile yürütülen “Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at California State University” isimli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin hem grupla (sınıf içi) hem de bağımsız (sınıf dışı, video izleme, bireysel çalışma, not alma, videoları takip) biçimde öğrenmelerinde olumlu yönde etkileri olduğuna ulaşılmıştır. Schwankl (2013) tarafından 46 lise öğrencisi ile yürütülen “Blended Learning: Achievement and Perception” isimli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarıları olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada öğrencilerin hem derse yönelik tutumlarının hem de akademik başarılarının ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı grup lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan Eğitim, Güdülenme ve Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında uzaktan eğitim, güdülenme ve akademik başarı ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili 10 tez ve 14 makale olacak biçimde toplam 24 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar tarihe göre (güncelliğine göre) sıralanarak açıklanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili çok sayıda yerli ve yabancı çalışmaya rastlanabilir. Sığın tarafından 2020 yılında 113 bireyin (105 öğrenci, 8 öğretim elemanı) katılımıyla yapılan “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesi Konusunda Öğrenciler ve Öğretim Elemanları Ne Düşünüyor?: Tek Durumlu Bir Örnek Olay Çalışması” isimli tez çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitimi

yetersiz buldukları ve yüz yüze dersi tercih ettikleri, uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin önemli bir kısmının ise bunu ekonomik sebeplerden dolayı istediği ve öğrencilerin elde ettiği ders veriminin uzaktan eğitimde daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Abakumova vd. tarafından 2019 yılında Rusya'daki 157 öğrenci ile yürütülen “Active Learning Technologies in Distance Education of Gifted Students” isimli çalışmada uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Enfiyeci tarafından 2019 yılında 453 öğrenci ile yürütülen “Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Güdülenme ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği” isimli tez çalışmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının ise ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Khan vd. tarafından 2017 yılında yürütülen “Active Learning: Engaging Students to Maximize Learning in an Online Course” isimli çalışmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla birçok zorluğunun bulunduğu ifade edilmektedir. Ancak uzaktan eğitime öğrencinin aktif şekilde katılması sağlanırsa uzaktan eğitime yönelik öğrenci güdülenmesi ve iletişim becerisinin de olumlu yönde etkilenebileceğine değinilmektedir. Tonbuloğlu tarafından 2017 yılında yayınlanan “Uzaktan Eğitim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmasında uzaktan eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaması, öğretmen - öğrenci etkileşiminin yetersiz kalması, farklı öğrenme yöntemlerinin sunulmaması ve ders içeriğinin uzaktan eğitime uygun şekilde tasarlanmaması gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşıldığına vurgu yapılmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitimin yeniden düzenlenmesi, ders içeriği, strateji - yöntem - tekniğin öğrencinin aktif şekilde katılabileceği biçimde belirlenmesi önerilmiştir.

Yenilmez vd. tarafından 2017 yılında yayınlanan “Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada 547 eğitim fakültesi öğrencisine ulaşılarak uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde kullanılan internet sitesi (program) ile uzaktan eğitime yönelik ön bilgilendirmelerin uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıralı ve Alcı tarafından 2016 yılında yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri” isimli 338 kişi ile İstanbul'da yürütülen çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim algısının cinsiyete ve internete sahip olma durumlarına göre farklılaşmadığı; bilgisayara sahip olma durumlarına ve bilgisayar kullanım sıklığına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Özyürek vd. tarafından 2016 yılında 115 öğrenci ile yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre

Değerlendirilmesi” isimli çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerindeki temel sebebin aynı zamanda çalışabilmelerine olanak bulabilmeleri olarak belirlenmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitime yönelik olumsuzluklar ise internet bağlantısında yaşanan sorunlar ile sınav süreçlerinde karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir.

Yıldız tarafından 2016 yılında 190 katılımcı ile yürütülen “Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında uzaktan eğitim ile akademik başarı ve derse katılım durumları arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Kılınç tarafından 2015 yılında İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı’nda öğrenim gören 163 öğrenci ile yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneği)” isimli tez çalışmasında öğrencilerin aldıkları uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği araştırılmış ve sonuç olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Ersoy tarafından 2014 yılında 98 öğrenci ile yürütülen “Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi” isimli tez çalışmasında uzaktan eğitimde uygulanan farklı öğretim türlerinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabileceği görülmüştür.

Batdı (2013) tarafından yapılan “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz - Yeterlik Becerileri, Öz - Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Güdülenmeleri ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli çalışmada işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz -yeterlik becerileri, öz - düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, güdülenmeleri ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma 2011 - 2012 eğitim - öğretim yılında Elazığ’da 68 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemli bu araştırmanın nicel kısmında ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen; nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha başarılı (akademik başarı) ve derse karşı daha yüksek güdülenme düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun akademik başarı testinden ve güdülenme ölçeğinden elde edilen puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle araştırmada işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz - yeterlik becerileri, öz - düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, güdülenmeleri ve akademik

başarılarına olumlu şekilde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ek olarak araştırmada elde edilen nitel verilerin de nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Birişçi tarafından 2013'te yapılan "Video Konferans Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Tutumları ve Görüşleri" isimli çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve görüşleri incelenmiştir. Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümündeki 41 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının kararsız düzeyde olduğu, öğrencilerin farklı öğreticiler ile iletişim kurabilmesinden olumlu etkilendiği ancak öğrencilerin bağlantı problemlerinden, ders sürelerinden ve karşılıklı etkileşimde bulunulamamasından olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Rahman vd. tarafından 2010 yılında yapılan "Motivating and De - Motivating Factors Among Learners" isimli çalışmada öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmıştır. Nicel desenlerden tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırma 12. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrenci güdülenmesi ile başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrenci güdülenmesi arttıkça akademik başarılarında da artış gözlenirken, öğrenci güdülenmesi düştükçe akademik başarılarında da düşüş gözlenmektedir.

Yadigar tarafından 2010 yılında yapılan Gazi Üniversitesi'nde 75 öğrenci ile gerçekleştirilen "Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmasında öğrencilerin çoğunluğu gelecekte yine uzaktan eğitim ile bir ders almak istediklerini, ancak uzaktan eğitim sırasında içerik ve etkileşimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Dimri ve Chaturvedi tarafından 2009 yılında 335 katılımcıyla Hindistan'da yapılan "Analysis With Learner Input of Student Support Services in India" isimli çalışmada ise öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha verimli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Wang (2008) tarafından Çin'de 18 - 20 yaşlarında 329 öğrenci ile gerçekleştirilen "Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning" başlıklı çalışmanın amacı öğrenci güdülenme düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin açıklanabilmesidir. Nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi kullanılan bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba (2006) tarafından yapılan "Eğitimde Güdülenme" isimli çalışmada eğitim süreçlerinde güdülenmenin öneminin açıklanması amaçlanmıştır. Alanyazın taraması şeklinde yapılan bu çalışmada güdülenmenin çeşitli kaynakları olduğu, öğrenme ortamlarında

öğretmenin program, yöntem/teknik ve diğer eğitsel unsurları öğrenci güdülenmesini yüksek tutacak biçimde düzenlemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise eğitimsel amaçlara ulaşmada karşılaşılan sorunların başında eğitim - öğretim süreçlerinin paydaşlarında görülen eksik güdülenme gelmesidir ve bu sebeple güdülenmesi düşük öğrencinin öğrenebilmesi olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Çalışmada ek olarak öğrenci başarısı için öncelikle öğrenci güdülenmesinin artırılması gerektiği üzerinde de durulmaktadır. Bowen tarafından 2645 öğrenci ile 2006 yılında yürütülen “Implementation of Mastery Learning in Online Undergraduate Math Courses: A Comparative Analysis of Student Satisfaction, Retention Rates, And Academic Achievement” isimli tez çalışmasında uzaktan eğitim vasıtasıyla yürütülen matematik dersinin öğrencilerin derse yönelik algıları ile akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Halter vd. tarafından 2006 yılında Amerika birleşik Devletleri’nde yapılan “The Experience of Nursing Students in an Online Doctoral Program in Nursing: A Phenomenogical Study” isimli çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimden oldukça memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Chi - Lun ve Yang tarafından 2005 yılında Tayvan’da yürütülen “Process - Oriented E - Learning System: From Mastery Learning Perspective” isimli çalışmada farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin uzaktan eğitimde genellikle kullanılmadığı ve dolayısıyla bir tekdüzeliğin olduğu ortaya konulmuştur. Bu sebeple uzaktan eğitimde de farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin kullanılması ile öğrenci başarısının olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna varılmıştır. Bontempi tarafından 2003 yılında yürütülen “Motivation and Distance Learning: What we Knows So Far” isimli çalışmada uzaktan eğitimde güdülenme ve odaklanma güçlüğüne önemli bir sorun olduğu, kadınların internet/bilgisayar kullanım durumlarının erkeklerden daha düşük düzeyde olmasından dolayı uzaktan eğitime ilişkin güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Considine ve Dean tarafından 2003 yılında yayınlanan “Active Learning in Distance Education” isimli çalışmada uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasında bir takım zorluklar olduğu ancak uzaktan eğitimde başarılı bir şekilde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları ile iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Maupin tarafından 2003 yılında 111 üniversite öğrencisi ile yürütülen “A Comparison of Demographics, Motivation, and Learning Strategies of College Students Taking Traditional Campus - Based Courses and İnternet - Based Distance Learning Courses” isimli çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim vasıtasıyla katıldıkları derslere yönelik güdülenme ve akademik başarılarının olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aktif Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında aktif öğrenme ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmiştir. Aktif öğrenme ile ilgili 8 tez ve 12 makale olacak biçimde toplam 20 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar tarihe göre (güncelliğine göre) sıralanarak açıklanmaktadır.

Duran (2019) tarafından yapılan “6. Sınıf Matematik Dersi Ondalık Sayılar Konusunun Aktif Öğrenme Teknikleri ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi” isimli tez çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sivas’ın Şarkışla ilçesinde 71 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenmelerinin kalıcılıklarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. European University Association (2019) tarafından yayınlanan “Promoting Active Learning in Universities” isimli raporda özellikle yükseköğretimde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına faydalı olacağına vurgu yapılmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması öğrencilerin başarılarını arttırırken hem öğrenci - öğrenci, hem de öğrenci - öğretim elemanı etkileşimi sağlamaktadır. Bu sebeple aktif öğrenme teknikleri sınıf içinde etkili iletişim süreçlerinin işletilmesine olanak sunabilmektedir. Diğer taraftan aktif öğrenme teknikleri ile öğrencilerin özgüvenleri desteklenmekte ve nihayetinde kendini ifade edebilen, ne istediğini bilen aktif vatandaşlar yaratılmasına imkân sağlanmaktadır. Özellikle üniversitelerde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması çağın gerektirdiği insan tipi olan; etkili iletişim becerisine sahip, kendisine güvenen, yaratıcı, eleştirel düşünce sahibi vb. bireylerin topluma kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.

2016 - 2017 eğitim - öğretim yılında Bulut (2018) tarafından Erzurum’da 59 öğrenci ile yapılan “7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri” isimli karma yöntemli doktora tez çalışmasının amacı 7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın nicel kısmında ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen ve nitel kısmında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel veriler değerlendirildiğinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin aktif öğrenme ile ilgili görüşlerinin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. İl (2018) tarafında yapılan “Aktif Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma - Dinleme) Etkisi

ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir. Karma yöntemli bu araştırmanın nicel kısmında ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen ve nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Van/Merkez’de 2017 - 2018 eğitim - öğretim yılı güz döneminde 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde veriler incelendiğinde ise öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Shaikh ve Algannawar (2018) tarafından yapılan “Active Learning Strategies in Classroom Using ICT Tool” isimli çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilerin başarıları ile analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler öğrenme süreçlerine daha aktif katılmakta, dolayısıyla öğrenmelerinin ve başarılarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucuna ek olarak, aktif öğrenme teknikleri grup tartışmaları, beyin fırtınası, sınıf içi ve dışı uygulamalar ve uzaktan eğitim gibi model ve tekniklerle desteklenirse öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine katılımı ile öğrencilerin başarılarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Cambridge Üniversitesi tarafından 2017 yılında yayınlanan “Cambridge Assessment International Education - Active Learning” isimli raporda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğine, öğrenciler arası iletişim ile etkileşimi arttırdığına ve öğrencilerin sahip oldukları yaratıcılıkları ön plana çıkartmalarına yardımcı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Akçay vd. (2016) tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ağrı ilinde görev yapan 237 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok düz anlatım ve soru - cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı; aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerinin, başarılarının, yaratıcılıklarının ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine sağlayacağı katkıların öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen yeteri kadar kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşıroğlu (2014) tarafından yapılan “Aktif Öğrenme Temelli Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Başarıları Üzerindeki

Etkisi” isimli çalışma ile aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırma 2012 - 2013 eğitim - öğretim yılı 5. sınıfta öğrenim gören 39 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının, standart biçimde yürütülen öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden olumlu şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Odabaşı ve Kolburan tarafından 2013 yılında yapılan “Employment of Active Learning in Classroom Management and It’s Effect on Students’ Academic Success” isimli çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulmasının öğrencilerin başarılarına etkisini belirlemektir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırma 84 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu (aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu sınıf) ile kontrol grubu (standart şekilde öğretimin sürdürüldüğü sınıf) arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millis tarafından 2012 yılında yapılan “Yüz Yüze Eğitim Yapılan Derslerde Etkin Öğrenme Stratejileri” başlıklı çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin bireyin öğrenme sürecindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışmada aktif öğrenmenin öğrenme sürecinin biyolojik temellerine dayanan ve öğrenci başarısını hedefleyen, her öğretim elemanı tarafından uygulanması gereken, başarıları kanıtlanmış bir yaklaşım olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Aydın (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlenebilmesidir. Nicel yöntemli bu araştırma ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen olarak uygulanarak, 2009 - 2010 eğitim - öğretim yılında Şanlıurfa’nın Halfeti ilçesinde 46 öğrenci ile 32 ders saatinde yürütülmüştür. Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Felder ve Brent (2009) tarihinde yaptıkları “Active Learning: An Introduction” isimli çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilerin grup içine kolayca girmelerini kolaylaştırdığına, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği ve ders başarılarının artmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerine derslerinde daha fazla yer vermeleri gerektiğine değinilmektedir.

Keith ve George'un (2009) "Strategies, Challenges and Prospects for Active Learning in the Computer - Based Classroom" isimli araştırmasında bilgisayar sınıflarında aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin başarısına ve yaratıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 250 lisans öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada öğrenme ortamları öğrencilerin aktif olacağı biçimde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve yaratıcılıklarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, aktif öğrenme tekniklerinin bu etkilerine rağmen hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından yeteri kadar tercih edilmediğidir. Acar (2008) tarafından yapılan "Asitler ve Bazlar Konusunda Yapılandırmacılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması" isimli doktora tez çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerine, özgüvenlerine ve akademik başarılarına ve etkisi incelenmiştir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanan araştırma İzmir'de bir lisede 45 öğrenci ile dört haftada 20 ders saatinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin deney grubu öğrencilerinin ders güdülenmelerini, özgüvenlerini ve akademik başarılarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Gür ve Seyhan (2006) tarafından yapılan "İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" isimli çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı ve 42 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Mentiş - Taş tarafından 2006 yılında yapılan "Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme" isimli çalışmada aktif öğrenme kavramı açıklanarak, öğretmen eğitiminde aktif öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin her yaştan öğrenciye uygulanması gerektiği, özellikle öğretmen adaylarının eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin sıklıkla kullanılmasının onların öğretmen olduktan sonra da bu teknikleri daha fazla uygulayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2003) "The Development and Assessment of an Active Learning Environment: Cacl2, Concept Advancement Through Chemistry Laboratory - Lecture." adlı doktora tez çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin standart şekilde yürütülen derslere oranla öğrencilerin güdülenmelerine ve akademik başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Allen (2003) çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Harton vd. (2002) tarafından yapılan "Focused Interactive Learning: A Tool for Active Class Discussion" başlıklı çalışmada aktif öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme düzeylerine, sınav

performanslarına, iletişim becerilerine ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Florida Atlantic Üniversitesi'nde (FAU) 250 öğrenci ile 2000 - 2001 eğitim - öğretim yılında uygulanan çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenme düzeylerini, sınav performanslarını, iletişim becerilerini ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilme düzeylerini olumlu şekilde ve anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Kalem (2002) tarafında 2001 - 2002 eğitim - öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde uygulanan “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu ile İlgili Görüşleri” isimli araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin aktif öğrenme teknikleri ile ilgili görüşlerinin belirlemektir. 87 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin akademik başarıyı, eleştirel düşünceyi ve yaratıcılığı olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ün (1987) tarafından yapılan “Öğrenmede İşbirliği mi? Yarışma mı?” isimli çalışma Türkiye’de aktif öğrenme ile ilgili yapılan ilk ve önemli çalışmalardandır. İşbirliği içerisinde aktif bir şekilde yürütülen öğrenme süreçlerinin etkilerinin incelendiği bu çalışmada Ün (1987) işbirliği içerisinde aktif bir şekilde yürütülen öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yaratıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yaratıcı düşünme ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmiştir. Yaratıcı düşünme ile ilgili 5 tez ve 11 makale olacak biçimde toplam 16 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar tarihe göre (güncelliğine göre) sıralanarak açıklanmaktadır.

Guerrero tarafından 2019 yılında yapılan “19 Ideas to Promote More Creativity in Your Classroom” başlıklı çalışmada 21. Yüzyılda bireylerden beklenen temel yeterliklerden olan yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebileceği savunulmaktadır. Ancak yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebilmesi için bir takım gerekliliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Guerrero bu çalışmasında yaratıcı düşünme becerisi için okullarda olması ve yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır: sınıf ilgili konu hakkında görsellerle donatılmalı, eğitim - öğretim süreçlerinde uygulamaya önem verilmeli, sınıf oturma düzeni etkileşim sağlayacak biçimde olmalı, yeni, teknolojik materyaller kullanılmalı, tartışmalar desteklenmeli, öğrenmede işbirliğine önem verilmeli, daha fazla renk, görsel ve materyal kullanılmalı, ödevler standart şekilde istenmemeli, öğrenme ortamları eğlenceli bir hale getirilmeli, istedik davranışlar ödüllendirilmeli, sınıfta video ve görsel iletişim teknolojileri kullanılmalı, hedefler konulmalı, öğrenci güdülenmesine önem verilmeli, öğrencilerin işbirliği takımları oluşturmaları sağlanmalı, beyin fırtınası yapılmalı, farklılıklara saygı duyulmalı ve

farklılıklar desteklenmeli, zayıf öğrenciler ile güçlü öğrenciler eşleştirilmeli ve başarılı olan öğrenciler için kutlamalar yapılmalıdır. Kaplan'ın (2019) "Creativity in Education: Teaching for Creativity Development" isimli araştırması Kaliforniya'da 21 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve bu çalışmada yaratıcı eğitim tasarım modeli geliştirilmiştir. Yaratıcılık odaklı bu model hem yüz yüze ders olarak hem de ders dışı (çevrimiçi) proje çalışmaları olarak uygulanmıştır. Daha sonra ise öğretmen adaylarının ders ve proje başarıları araştırmacı tarafında analiz edilmiştir. Analizler sonucunda tasarlanan ders ve modeller ile öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının desteklendiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise öğrencinin aktif olarak katıldığı, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin sağlanabilmesidir.

American Psychological Association's tarafından 2018 yılında yayınlanan "Creative Teaching and Teaching Creativity: How to Foster Creativity in the Classroom" isimli çalışmada okulların yaratıcı düşünmeye neden önem vermesi gerektiği ve sınıflarda yaratıcı düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada ülkelerin 21. Yüzyıl hedeflerine ulaşabilmek için yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyduğuna ve bu ihtiyacın okullarda giderilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan çalışmanın sonuç kısmında yaratıcı düşünme becerisini destekleyen sınıfların taşıması gereken özellikler; sınıfta güven ortamının sağlanması, farklı fikirlere saygı gösterilmesi, özerkliğin desteklenmesi, öğrencilerin farklı şekillerde düşünmeleri için teşvik edilmesi, öğrencilere yeni fikirleri hakkında hızlı dönütler sağlanması, yaratıcılığı destekleyen tekniklerin kullanılması, dışsal güdülenmeden çok içsel güdülenmenin sağlanması ve öğrenci fikirlerinin olabildiğince uygulamaya çevrilmesi şeklinde sıralanabilir.

Alzoubi vd. (2016) tarafından yapılan "The Effect of Creative Thinking Education in Enhancing Creative Self - Efficacy and Cognitive Motivation" başlıklı çalışmanın amacı yaratıcı düşünme eğitiminin öğrencilerin güdülenmelerine ve öz yeterliklerine olan etkisini ortaya koyabilmektir. Ürdün'de 44 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin güdülenmelerinin ve öz yeterlik inançlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Özaşkın ve Bacanak (2016) tarafından yapılan "Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz?" isimli çalışmada yaratıcılık kavramının doğuşu, gelişimi ve eğitim - öğretim süreçlerinde yaratıcılığın nasıl işlendiği ve yaratıcılık için gereklilikler üzerinde durulmuştur. Derleme çalışması olarak yürütülen bu çalışmada geniş bir alanyazın taraması yapılarak ulaşılan veriler kronolojik olarak işlenmiştir. Bu çalışmada sonuç olarak yaratıcılığın öğrenilebildiğine ve bu sebeple sınıf ortamlarının yaratıcı düşünme becerisinin

gelişmesini destekleyecek biçimde düzenlenmesine önem verilmelidir. Bu sebeple sınıflar ve okullar özgür, öğrenci odaklı, yaratıcılık için uygun zaman ayrılan, yaratıcı fikirleri ödüllendiren, öğrencilerin hata yapmasına izin verilen, demokratik, eleştiriye açık ve farklı fikirlere saygı duyulan ortamlar olarak düzenlenmelidir.

Saracaloğlu vd. (2014) tarafından yapılan “Yaratıcı Düşünme Becerisi Konusunda 2000 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi” başlıklı çalışmada 2000 - 2013 yıllarında yayınlanan yaratıcı düşünme temalı 53 makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme temalı makalelerin daha çok 2009 yılından sonra ortaya çıktığı ve makalelerin daha çok nicel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yaratıcı düşünme ile ilgili karma veya nitel yöntemli çalışmaların yetersiz olduğuna vurgu yapılmaktadır. Aksoy (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerisini Kavramlaştırması” isimli çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini hangi şekilde kavramsallaştırdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sebeple yaratıcı düşünme becerisi kavramıyla ilgili olduğuna karar verilen unsurlar öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve bu unsurların algılanış biçimlerinden hareketle öğretmen adaylarının yaptıkları kavramsallaştırmalar tespit edilmiştir. Araştırma Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 395 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adayları yaratıcı düşünme becerisini; 21. Yüzyıl özelliklerinden biri olduğu, yeni nesillerin taşıması gereken özelliklerden ve yenilikçi bir kavram olduğu açıklanmaktadır. Diğer taraftan bu çalışmada eğitim programı, okul, sınıf, öğretmen ve eğitim - öğretim sürecinin diğer unsurlarının yaratıcı düşünme becerisini destekler nitelikte olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Kurtuluş (2012) tarafından yapılan “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarıya Etkisi” isimli tez çalışmasında yaratıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desenin kullanıldığı bu araştırma, Kars merkezde 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dilek - Eren (2011) tarafından 2008 - 2009 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli’de yapılan “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Eğilimine, Kavram Öğrenmeye ve Bilimsel Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilere uygulanan probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmesine ve yaratıcı

düşünme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 46 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine, kavram öğrenmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Kaya (2010) tarafında yapılan “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri” isimli doktora tez çalışmasında yapılandırmacı uygulamalarla desteklenen eğitim - öğretim ortamlarının öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplam 70 öğretmen adayı ile yürütülen bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda gruplarının ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmıştır. Deney grubunu oluşturan bireylerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde deneysel işlem sonunda (son testte ön teste göre) farklılıklara rastlanmıştır. Shaheen (2010) tarafından yapılan “Creativity and Education” başlıklı çalışmada yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişki ve yaratıcı düşünme becerisinin önemi üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda; okullarda yaratıcılığa verilen önem tüm Dünya’da giderek artarken özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Avustralya ve Doğu Asya’da yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi üzerinde uzun yıllardır durulmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerin amaçlarına ulaşabilmeleri için eğitim sistemlerinde yaratıcılığa ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verdiği görülmektedir.

Erdoğan (2006) tarafından yürütülen “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmanın amacı, yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Diyarbakır’da 389 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada; kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise toplumsal kalkınmanın, eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi, sosyal, kültürel ve ekonomik hedeflere ulaşılabilmesi için okullarda yaratıcılığa önem verilmesi gerektiğidir. Morris (2006) tarafından yapılan “Creativity Its Place in Education” alanyazın tarama çalışmasında eğitim süreçlerinde yaratıcılığın önemine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanında sınıflarda/okullarda yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi için gerekliliklere (yönetim, fiziksel çevre ve öğretmen açısından) yer verilmiştir. Çalışmada “Yaratıcı öğretim” ile “Yaratıcılık için öğretim”

kavramları açıklanmakta ve yaratıcılık için öğretim yapılmak isteniyorsa öğretmenlerin yaratıcı öğretime ihtiyaçları olduğuna vurgu yapılmaktadır. Nihai olarak bu çalışmada okul, sınıf, yönetim ve kısaca öğrenme ikliminin özgür, hoşgörülü, etkileşimli, eleştiriyi ve tartışmayı teşvik edici yöntem ve tekniklerin kullanıldığı biçimde düzenlenmesinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanıyabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2003 yılında yapılan “Creative Thinking in the Classroom” isimli çalışmada Sternberg yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebilirliğini incelemiştir. Bu araştırmada okullarda uygulanan ve yaratıcılığı desteleyen aktiviteler ile yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Korkmaz (2002) tarafından yapılan “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerinin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ankara’da 67 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fasko (2001) “Education and Creativity” adlı araştırmasında eğitim ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada tartışma, problem çözme, uygulama, uygun program - strateji - yöntem - teknik ile öğrencilerin merkezde olduğu özgür öğrenme ortamlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini mümkün kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında iletişim becerisi ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalara yer verilmiştir. İletişim becerisi ile ilgili 6 tez ve 7 makale olacak biçimde toplam 13 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar tarihe göre (güncelliğine göre) sıralanarak açıklanmaktadır.

Olsen tarafından 2018 yılında yapılan “Flipping in Communication: A Flipped Classroom Experience” isimli tez çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme gibi teknoloji destekli bir yöntemin öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenini kullandığı bu çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca teknolojinin kullanıldığı öğrenme modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel şekilde öğrenime devam edilmiştir. Süreç sonunda teknolojinin kullanıldığı öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırmacı çalışmada bu durumun sebebi olarak teknolojinin kullanıldığı öğrenme modelinde sınıf içerisinde etkileşim kurmak, tartışmak ve fikir alışverişi yapmak için

daha fazla zaman kalmasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Diloyan (2017) tarafından yapılan “The Importance of Communication in the Classroom: The Impact of Effective Communication Skills on Student Enthusiasm” isimli çalışmada öğrenci ve öğretmen etkileşimi ile yürütülen programların öğrenci iletişim becerisine yönelik etkileri incelenmiştir. Erivan’da gerçekleştirilen karma desenli bu araştırmada katılımcılar 43 okuldan 16 - 19 yaşlarında rastgele seçilen 63 bireyden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri geçerliği - güvenilirliği sınanmış iletişim becerileri ölçeği ile toplanırken nitel verileri ise gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğretmen - öğrenci etkileşimine ve öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklere oldukça önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eksik iletişim kurulan ve tek düze yöntem/teknik kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu şekilde etkilenmediği tespit edilmiştir. Morreale vd. (2017) tarafından yapılan “Why Communication Education is Important: A Third Study on the Centrality of the Discipline’s Content and Pedagogy” isimli çalışmada iletişim, iletişim eğitimi ve bu kavramların gelecekteki öneminin açıklanması doğrultusunda 2008 ile 2015 yılları arasında 679 çalışma değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda 21. Yüzyılda günlük yaşamdan - iş yaşamına, özel yaşamdan akademik yaşama kadar iletişimin öneminin arttığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple çalışmada iletişim becerisinin okullarda geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Tazijan vd. (2017) tarafından yapılan “Building Communication Skills Through Flipped Classroom” isimli çalışmada teknolojinin kullanıldığı öğrenme modelinin öğrencilerin iletişim becerilerini etkileme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemli bu araştırmanın nicel kısmında ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen; nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 87 üniversite öğrencisi ile yürütülen bu araştırmada deney grubu öğrencileri 5 hafta boyunca teknolojinin kullanıldığı öğrenme modeli uygulanarak öğrenim görürken; kontrol grubu öğrencileri standart biçimde öğrenimlerine devam etmiştir. Süreç sonunda yapılan son testler ile başında yapılan ön testler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş, teknolojinin kullanıldığı öğrenme modelinin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırmada elde edilen nitel verilerin de nicel verileri desteklediği görülmektedir. Muste (2016) tarafından yapılan “The Role of Communication Skills in Teaching Process” isimli araştırmada eğitim - öğretim sürecinde iletişim becerisinin önemi ve bu beceriye etki eden unsurların açıklanması amaçlanmıştır. Nitel desenli bu çalışmada grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Romanya’da 8 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerisi düzeyinin, eğitim - öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile

tercih edilen iletişim teknolojilerinin kullanımının, öğretmen ve öğrenci arasında pozitif ilişkilerin kurulmasının öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Awang ve Daud (2015) tarafında yapılan “Improving a Communication Skill Through the Learning Approach Towards the Environment of Engineering Classroom” isimli çalışmada etkili iletişim süreçleri içeren programların öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Malezya’da bir üniversitede 60 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntemli bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada deney grubu 8 hafta boyunca etkili iletişim süreçleri içeren bir program ile öğrenim görürken, kontrol grubu ise standart biçimde öğrenimini sürdürmüştür. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinden anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekron (2015) tarafından yapılan “Learning to Teach: Communication Skills in Teacher Education” isimli çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf içi uygulamalara göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemli bu araştırmanın nicel kısmında anket ile nitel kısmında ise gözlem ile veri elde edilmiştir. Bu araştırma Güney Afrika’da Stellenbosch Üniversitesi’nde öğrenim gören 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen eğitiminde iletişim becerisinin önemi üzerinde durulmakta ve iletişim süreçlerine önem verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Erigüç vd. (2013) tarafından yapılan “İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği” başlıklı çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel desenli bu araştırma Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Osmaneli Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören 364 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerisi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek eğitimler, uygulamalar, strateji - yöntem ve tekniklerin kullanılmasının faydalı olabileceği üzerinde durulmaktadır. Tepeköylü - Öztürk (2012) tarafından yapılan “Ders Dışı Etkinlik Olarak Uygulanan Sporla İlgili Oyunların Ortaöğretim Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılı güz yarısında Denizli merkezde toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel yöntemli bu çalışmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin deneysel işlem öncesi iletişim becerisi algılarında bir farklılık olmamasına rağmen deneysel

işlem sonunda deney grubu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının istatistiksel olarak olumlu şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle çalışmada ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Morreale ve Pearson (2008) tarafından yapılan “Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century” isimli çalışmada iletişim becerisi ile ilgili alanyazın taranmıştır. Bu çalışmada iletişim ve iletişim becerisi ile ilgili 1998 ile 2006 yılları arasında yayınlanmış 2000 araştırma incelenmiştir. İletişim becerisinin okullarda kazandırılması öğrencilerin hem kişisel ve sosyal hem de mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocayörük-Yaya (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi” isimli tez çalışmasında drama ile eğitim programının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara merkezde 34 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada drama ile yürütülen eğitim programının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Prozesky (2000) tarafından yapılan “Communication and Effective Teaching” isimli çalışmada bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerinin ve öğrenme süreçlerinde etkili iletişim becerisinin öneminin ortaya konulabilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda hayatın her aşamasında iletişime duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında; özellikle öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişim becerisini kazanmalarının gelecekleri için oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Yüksel - Şahin (1997) tarafından yapılan “Grupla İletişim Becerilerini Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında iletişim becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 1995 - 1996 eğitim - öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi’nde öğrenim gören 32 öğrenci ile yürütülen bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 12 ders saati süren bir uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerinin (iletişim becerileri eğitimi alan) iletişim becerisi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin (herhangi bir eğitim almayan) iletişim becerisi düzeylerinden olumlu ve anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenmelerini arttırdığı, akademik başarılarını desteklediği, öğrenciler arasında karşılıklı etkileşimi sağladığı, öğretmenden çok öğrencinin aktif olmasını sağladığı, öğrenciler arasında işbirliği ile iletişimi geliştirdiği ve bu modelin Amerika Birleşik Devletleri’nde yaygınlaştığı ancak henüz Türkiye’de hak ettiği önemi görmediği sonucuna varılabilir

(Abakumova, Bakaeva, Grishina, & Dyakova, 2019; Batdı, 2013; Enfiyeci, 2019; Erigüç, Şener & Eriş, 2013; Khan, Egbue, Palkie, & Madden, 2017; Millis, 2012; Olsen, 2018; Tazijan, Abdullah, Zainol, Noor & Johari, 2017; Yıldız, 2016). Diğer taraftan öğrencilerin yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşabileceği, uygulanacak farklı strateji, yöntem ve teknikler ile öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenebileceği ve geliştirilebileceği sonucuna varılabilir (Akay, 2006; Alzoubi, Qudah, Albursan, Bakhiet & Abduljabbar, 2016; Guerrero, 2019; Kaya, 2010; Korkmaz, 2002). Öğrenci yaratıcılığının geliştirilmesi ise öğrenme ortamlarında işbirliği ve iletişimin desteklenmesi ve akademik başarı üzerinde etkili olabilmektedir (Batdı, 2013; Erdoğan, 2006; Saracaloğlu, Gündoğdu, Altın, Aksu, Kozağaç & Koç, 2014). Diğer taraftan yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinden olan iletişim becerisinin de kazandırılmasına önem verilmelidir (Morreale & Pearson, 2008; Morreale, Valenzano & Bauer, 2017; Tepeköylü & Öztürk, 2012; Yüksel & Şahin, 1997). İlgili araştırmalarda öne çıkan bir diğer nokta ise öğrenci güdülenme düzeyinin yüksek tutulmasının hedeflere ulaşılmasında önemli olduğudur (Akbaba, 2006; Batdı, 2013; Wang, 2008). Diğer taraftan ele alınan çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarının çeşitli strateji, yöntem, teknik, uygulama ve etkinlikler ile geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazında da belirtildiği gibi bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması açıklanarak, bu uygulamanın öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırmada kullanılan yöntem hakkındaki gerekçeler açıklanmıştır. Ardından araştırma yönteminin anlaşılabilirliğinin artırılabilmesi için “Nicel Araştırma Süreçleri” ve “Nitel Araştırma Süreçleri” olarak iki başlık altında araştırma süreçleri açıklanmıştır. Son olarak ise verilerin toplanması ve araştırmacı rolü hakkında bilgiler verilmiştir.

Yükseköğretimde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada karma yöntemli ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel verilerin aynı anda veya aralıklı bir biçimde toplandığı, çözümlendiği, yorumlandığı ve böylelikle bir sonuca varıldığı araştırma yöntemidir (Creswell & Plano - Clark, 2018; Fraenkel vd., 2015). Bu yöntemde elde edilen nicel veriler nitel veriler vasıtası ile derinlemesine analiz edilebilir (Christensen vd., 2015). Diğer bir ifadeyle karma yöntem çalışmasında hem araştırma sonuçları hem de bu sonuçların derinlemesine sebeplerinin açıklanması imkânı bulunur. Bu çalışmada elde edilen verilerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak, nitel ve nicel bulguları birleştirerek her iki desenin de sınırlılıklarını en aza indirebilmek, nicel veriler ile ulaşılan sonuçları nitel veriler ile doğrulamak, desteklemek ve derinlemesine açıklayabilmek için karma yöntem tercih edilmiştir.

Karma yöntem araştırmaları yakınsayan desen, ardışık açıklayıcı desen, keşfedici desen, iç içe desen, dönüştürücü desen ve çok basamaklı desen olarak sıralanabilir (Creswell, 2014). Bu çalışmada ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desen standart şekilde yürütülmesi planlanan nicel veya nitel yöntemli araştırmalarda hem nicel hem de nitel verilerin değerlendirilmesi imkânı sunmaktadır (Butgel - Tunalı vd., 2016). Ardışık açıklayıcı desenin uygulandığı araştırmalarda ilk olarak araştırmanın nicel kısmı daha sonra ise nitel kısmı ele alınmaktadır (Gay vd., 2012). Özellikle deneysel araştırmalarda nicel boyut ile elde edilen verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için nitel bir çalışmanın da deneysel süreç sonrasında yürütülmesi sıklıkla tercih edilebilmektedir (Ercan & Şahin, 2015). Bu desende temel olarak daha etkili olan nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerden de destek alınmaktadır (Creswell & Plano - Clark, 2018). Bu çalışmada sadece nicel veriler elde ederek sonuca ulaşmanın yetersiz olabileceği ve nicel verilerin nitel veriler ile detaylı biçimde

açıklanmak istenmesinden dolayı (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) hem nicel hem de nitel verilerin birlikte değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu sebeple ilk iki araştırma sorusu ile mevcut durumun niceliksel olarak ortaya konulması amaçlanırken; üçüncü araştırma sorusu ile ilk iki araştırma sorusuyla ortaya konulan durumun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı desende araştırmanın nicel ve nitel kısımları art arda yürütülmekte ve birlikte değerlendirilmektedir. (Gay vd., 2012). Böylelikle nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler nitel veri toplama araçları ile derinleştirilerek açıklanabilmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışmada öncelikle araştırmanın soruları doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçları ile veriler toplanmış, daha sonra ise nicel bulgular öncülüğünde nitel veriler derinlemesine analiz edilmiştir. Buradaki amaç nicel veri toplama araçları ile elde edilen bulguların nitel veri toplama araçları ile detaylı biçimde açıklanabilmesidir.

Araştırmanın ilk adımı olan nicel kısımda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırmalar temelde hipotez test etme veya problem çözme süreci olarak da belirtilebilir (Creswell, 2012; He, 2017; McMillan & Schumacher, 2014). Deneysel araştırma ise, bilimsel yöntemler içerisinde en net ve açık sonuçlar veren araştırma modelidir. (Büyüköztürk vd., 2017; Gay vd., 2012). Araştırmanın ikinci adımı olan nitel veriler toplanarak yürütülen bir desen olan nitel araştırma (McMillan & Schumacher, 2014) kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırma konusu olan herhangi bir durum detaylandırılarak, birden fazla veri kaynağı ile analiz edilme fırsatı bulunur (Büyüköztürk, vd., 2017).

Bir bilimsel çalışmada süreç genellikle; problemin fark edilmesi, problemin açıklanması, çözüm önerilerinin tahmini, araştırmada kullanılacak yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması - analiz edilmesi, karar verme ve yorumlama şeklindedir (Cohen & Manion, 1998). Bu çalışmada ise süreç benzer şekilde 15 adımda sıralanabilir. Öncelikle belirlenen araştırma problemi ve amacı doğrultusunda ilk olarak ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranmış ve derlenmiştir. Sonraki adım ise araştırmada kullanılacak yöntemin belirlenmesi ve açıklanmasıdır. Bu araştırma için bir diğer önemli kısım ise veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile geçerliği ve güvenilirliğinin sınanmasıdır. Veri toplama araçları geliştirildikten, geçerliği ve güvenilirliği sınıandıktan sonra çalışma grupları belirlenmiş, daha sonra bu gruplara sırasıyla ön test, deneysel işlem ve son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler uygun yöntemlerle analiz edilerek araştırma bulguları oluşturulmuştur. Sonraki adımda

ise araştırma bulguları doğrultusunda sonuç, öneriler ve tartışma kısımları yazılmış ve son olarak araştırma uygun yazım kurallarına göre düzenlenerek, sonlandırılmıştır.

Nicel Araştırma Süreçleri

Bu başlık altında ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nicel araştırma grubu, deneysel işlem süreci, nicel veri toplama araçları ve nicel veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Çalışmanın nicel boyutunda ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenli çalışmalarda araştırmacı tarafından kontrol altında tutulabilen bir ortamda, bir ya da birden çok bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkileri incelenir (Gürbüz & Şahin, 2014). Yarı deneysel desenlerde ise araştırma grupları (deney ve kontrol grupları) tarafsız bir biçimde belirlenmemektedir (Gliner vd., 2009). Ancak gruplar oluşturulurken özdeş olmalarına özen gösterilir. Benzer özelliklerde oluşturulan gruplar kontrol ve deney grupları olarak isimlendirilir ve her iki gruptan da hem işlem (deney) öncesi hem de işlem (deney) sonrası ölçümler alınır. Daha sonra grupların işlem öncesi ve sonrası durumları karşılaştırılarak; yapılan işlemin etkisi belirlenir (Büyüköztürk, vd. 2017; Karasar, 2002). Bu çalışmada ise araştırma gruplarının belirlenmesinde rastgele hareket edilmemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine (yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme ve akademik başarı) ait kontrol ve deney gruplarının ön test değerlerinin yakın seviyede olmasına ve anlamlı düzeyde farklılık göstermemesine önem verilmiştir. Diğer taraftan grupların akademik başarı not ortalamaları (2020-2021 eğitim - öğretim yılı ilk döneme ait yarıyıl ağırlıklı not ortalaması - YANO) ve Çocuk Gelişimi programına yerleştikleri Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS) puanları da dikkate alınmıştır. Bunun yanında öğrencilerin uzaktan eğitim için kullandıkları bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internete sahip olma durumları da belirlenmiş ve öğrencilerin bu donanımlara sahip olmasına özen gösterilmiştir. Nihai durumda bu koşulları sağlayan öğrenciler arasından ise seçkisiz bir şekilde hareket edilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Diğer taraftan deneysel işleme katılım sağlanması sürecinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Öğrenciler araştırmaya katılmaları için zorlanmamış ve istedikleri anda araştırmadan ayrılacakları belirtilerek; bu durum Ek 15’de gösterilen “Araştırma Gönüllülük Formu” ile güvence altına alınmıştır.

Tablo 5’te gösterildiği gibi araştırmada seçkisiz bir şekilde oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği” ve “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı

Testi” uygulanmıştır. Bunun yanında kontrol grubuna geleneksel (konu merkezli yaklaşımlar kullanılarak) bir şekilde yürütülen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı uzaktan eğitim uygulanırken, deney grubuna ise uzaktan eğitim sürecine göre yapılandırılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması etkin biçimde uygulanmıştır.

Tablo 5. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu (DG) *	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği		Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
	İletişim Becerileri Ölçeği	X	İletişim Becerileri Ölçeği
	Eğitimde Güdülenme Ölçeği		Eğitimde Güdülenme Ölçeği
	Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi		Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi
Kontrol Grubu (KG) *	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği		Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği
	İletişim Becerileri Ölçeği		İletişim Becerileri Ölçeği
	Eğitimde Güdülenme Ölçeği		Eğitimde Güdülenme Ölçeği
	Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi		Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi

*Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öncelikle seçkili daha sonra ise özdeş grup oluşturabilmek için rastgele bir şekilde hareket edilmiştir.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan işlem (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamalarının uzaktan eğitimde kullanılması) sonucunda olumlu sonuçlar elde edildiği takdirde, kontrol grubuna da bir sonraki dönem olan 2021-2022 eğitim - öğretim yılı güz döneminde aynı işlem uygulanacaktır. Buradaki temel amaç her iki grubu oluşturan öğrenciler için de fırsat eşitliği yaratarak etik davranabilmektir. Bunun yanında çalışmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması aşamalarının bütününde etik ilkelere uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Araştırma verileri katılımcılardan gönüllülük esasına uygun biçimde toplanmıştır. Diğer taraftan raporlaştırma sürecinde istifade edinilen kaynaklar bilimsel atıf ilkelerine uygun olacak şekilde alıntılanmış ve yararlanılan çalışmalar “Kaynakça” başlığı altında sunulmuştur. Ek olarak bu çalışma için Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı’nın 10.06.2020 tarih ve 23 sayılı kararı gereğince etik kurul izin belgesi alınmıştır. İlgili belge Ek - 13’te sunulmaktadır.

Bilimsel bir çalışmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için iç ve dış geçerliği etkileyen öğelerin kontrol altına alınması gereklidir (Christensen vd., 2015; McMillan & Schumacher, 2014). Ölçülmek istenen özelliklerin diğer özellikler ile karıştırılmadan doğru biçimde ölçülmesi ve elde edilen sonuçların benzer durumlara uyarlanabilmesi olarak açıklanabilen geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak sınıflandırılabilir (Büyüköztürk, vd., 2017; Gliner vd., 2015; Gürbüz & Şahin, 2014; Proctor, 2003). İç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişimlerin bağımsız değişken ile açıklanabilmesi iken; dış geçerlik ise araştırma sonucunda

elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2017; Creswell, 2015; Gay vd., 2012). Bu çalışmada iç geçerliğin korunması için yürütülen faaliyetler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. İç Geçerlik Öğeleri ve Yürütülen Faaliyetler*

İç Geçerlik Öğeleri	Yürütülen Faaliyetler
Katılımcılar	Grupların tespitinde ilk aşamada öğrencilerin cinsiyetleri, YANO’ları ve YKS puanları esas alınsa da gruplar nihai atamada seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda YANO, YKS ve cinsiyetleri açısından deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin benzer nitelikte oldukları söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmaya deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 35 öğrenci ile başlanmış ve her bir grup oluşturulan farklı programlar uygulanarak süreç sonlandırılmıştır. Herhangi bir katılımcı kaybı olmamıştır. Araştırmaya katılma sürecinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiş ve öğrencilerin “Araştırma Gönüllülük Formu”nu imzaları istenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu ile yürütülen eğitim - öğretim faaliyeti aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür.
Ortam	Bu çalışmada veriler hem deney hem de kontrol grupları için kendi ders ortamlarında çevrimiçi olarak aynı sanal sınıf platformu kullanılarak elde edilmiştir. Bu açıdan deney ve kontrol grupları arasında veri toplanan ortam bakımından bir farklılık yoktur.
Veri Toplama Araçları	Aynı veri toplama araçları hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanarak araştırma verileri elde edilmiştir. Ek olarak araştırma verileri aynı öğretim elemanı tarafından toplanmıştır.
Test Etkisi	Araştırmanın ön testi Mart ayı başında son testi ise Mayıs ayı sonunda uygulanmıştır. Ön test ve son test arasında 15 haftalık bir zamanın bulunmasından dolayı öğrencilerin ön test cevaplarını hatırlama olasılığının azaldığı söylenebilir. Ek olarak bu araştırmada kontrol grubunun kullanılmasının araştırmada olabilecek test etkisini azalttığı sonucuna varılabilir.
Regresyon	Çalışmada nicel veri toplama araçları ile deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere normallik analizleri uygulanmıştır. Diğer taraftan çalışmada deney ve kontrol gruplarının olması ve grupların atanmasında nihai aşamada seçkisiz davranılması regresyon etkisinin minimum düzeyde olabileceğini göstermektedir.
Beklenti Etkisi	Deney grubu öğrencilerine deney öncesi aşamada deney şartları ve testler hakkında bilgi verilmemiştir. Bunun temel amacı katılımcıların herhangi bir beklenti geliştirmesinin ve olduğundan farklı davranmalarının önlenmesidir. Böylelikle Hawthorne etkisinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan’dan (2017) yararlanılmıştır.

Tablo 6’da bu çalışmanın iç geçerliğini etkileyen öğeler ve bu öğeleri kontrol altında tutabilmek için yürütülen faaliyetlere yer verilmiştir. Tablo 6 değerlendirildiğinde bu çalışmanın iç geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir. Çalışmanın dış

geçerliğini etkileyen ögeler ile dış geçerliğin sağlanabilmesi için yürütülen çalışmalar ise Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Dış Geçerlik Ögeleri ve Yürütülen Faaliyetler*

Dış Geçerlik Ögeleri	Yürütülen Faaliyetler
Seçim	Balcı (2009) deneysel araştırmalarda en az 15 öğrenci olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun temel sebebi elde edilen sonuçlara benzer koşullarda da tekrar ulaşılabilmesi ve sonuçların genellenebilmesidir. Bu araştırmada deney grubu 34, kontrol grubu ise 35 öğrenciden oluşmaktadır.
Ortam	Çalışmanın uygulandığı E-sınıf ortamlarında herhangi özel bir araç - gereç veya materyal bulunmamaktadır.
Zaman	Deneysel işlemler 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde 15 haftalık bir süreç içerisinde yürütülmüştür. Öğrencilerden deneysel işlem için ek bir süre istenmemiştir. Ancak deney grubu öğrencilerine sadece ilk hafta oryantasyon ve tanıtım eğitimi verilmiş ve bu süreçte kullanılan dijital platformlar tanıtılmıştır.

* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan’dan (2017) yararlanılmıştır.

Tablo 7’de bu çalışmanın dış geçerliğini etkileyen ögelere ve bu ögeleri kontrol altında tutabilmek için yürütülen faaliyetlere yer verilmiştir. Tablo 7’ye göre bu çalışmanın dış geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu ve ulaşılan sonuçların benzer durumlarda genellenebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Nicel Boyut Araştırma Grubu

Çalışma grubu Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu 2020 - 2021 bahar yarıyılında Gelişim ve Öğrenme dersini alan Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretim öğrencilerinden oluşmuştur. Deneysel araştırmalarda grupların oluşturulması seçkisiz ve seçkisiz olmayan şekillerde iki türde gerçekleştirilebilir (Bustami vd., 2017). Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerine kıyasla daha güçlü olmasından dolayı (Büyüköztürk, vd., 2017) bu çalışmada deney ve kontrol grupları nihai aşamada seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Çalışma grubu araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler arasından hem niceliksel (denk sayıda öğrenciden oluşan gruplar) hem de niteliksel [2020-2021 eğitim - öğretim yılı ilk yarıyıl ağırlıklı not ortalaması (YANO), Çocuk Gelişimi programına yerleştikleri YKS puanları, cinsiyet dağılımı ve teknoloji sahiplik durumları] olarak benzer özellikte bireylerden seçkili bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak kontrol ve deney gruplarına nihai atama seçkisizlik göz önünde tutularak yapılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun araştırma grubuna ait demografik özellikleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Demografik Özellikler

Grup	Cinsiyet		
	Kadın	Erkek	Toplam
Deney Grubu	27	7	34
Kontrol Grubu	30	5	35
Toplam	57	12	69

Tablo 8 değerlendirildiğinde deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 35 olmak üzere toplamda 69 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Deney grubuna katılan 34 öğrencinin 27'si kadın, 7'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubuna katılan 35 öğrencinin 30'u kadın, 5'i ise erkek öğrencidir. Grupların oluşturulmasında göz önüne alınan bir diğer kriter olan YANO ve YKS puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Ancak bu aşamada verilerin analizi yapılamadan önce normallik varsayımının karşılanma durumu Shapiro - Wilk Normallik Testi ile belirlenmiştir. Dağılımın normalliğinin belirlenmesi için yapılan ön analiz sonuçları Ek - 15'te gösterilmektedir. Ön analiz sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan elde edilen levene test değeri $p > .05$ olarak belirlenmiştir. Bu değer varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu sebeple deney ve kontrol gruplarına ait YANO ve YKS puanlarının karşılaştırılması ve farklılıkların tespit edilebilmesi için parametrik tekniklerden olan bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 9. YANO ve YKS Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşma Durumlarının Tespiti İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ortalama / Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
YANO	Deney	34	3.64	.44	67	1.365	.177
	Kontrol	35	3.50	.43			
YKS Puanı	Deney	34	228.59	8.90	67	-1.613	.111
	Kontrol	35	231.90	8.15			

Tablo 9'a göre deney ($\bar{X} = 3.64$ ss = .44) ve kontrol ($\bar{X} = 3.50$ ss = .43) gruplarının YANO puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(67)} = 1.365$, $p > .05$). Benzer şekilde deney ($\bar{X} = 228.59$ ss = 8.90) ve kontrol ($\bar{X} = 231.90$ ss = 8.15) gruplarının YKS puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(67)} = -1.613$, $p > .05$). Bu bulgulardan hareketle deney ve kontrol gruplarının hem YANO hem de YKS puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Ait Bulgular

Kontrol ve deney grubu öğrencilerin deneysel işlem öncesinde sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenmeleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için yapılan analizler ile bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 10 - 11 - 12 - 13'te gösterilmektedir.

Bu kısımda öncelikle kontrol ve deney gruplarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin deneysel işlem öncesindeki farklılaşma durumları (anlamli düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılmıştır. Bu sebeple kontrol ve deney grupları arasında anlamli düzeyde bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için ön test ile elde edilen verilere bağımsız gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. *Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ön Test Sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Amaç Yönelimlilik 'AY' (Ön Test)	Kontrol	35	3.98	.48	67	-.226	.822
	Deney	34	3.95	.41			
İçsel Güdülenme 'İG' (Ön Test)	Kontrol	35	4.26	.51	67	.786	.203
	Deney	34	4.41	.49			
Kendine Güven 'KG' (Ön Test)	Kontrol	35	3.52	.65	67	-.205	.838
	Deney	34	3.49	.71			
Risk Alma 'RA' (Ön Test)	Kontrol	35	3.78	.64	67	.522	.604
	Deney	34	3.86	.67			
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 'YDEÖ' - Genel (Ön Test)	Kontrol	35	3.94	.35	67	.654	.515
	Deney	34	3.99	.31			

Tablo 10'a göre kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde YDEÖ'nin tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(AY = $t_{(67)} = -.226$, $p > .05$); (İM = $t_{(67)} = .786$, $p > .05$); (KG = $t_{(67)} = -.205$, $p > .05$); (RA = $t_{(67)} = .604$, $p > .05$); (YDEÖ = $t_{(67)} = .654$, $p > .05$)]. AY alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.98$, $ss = .48$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.95$, $ss = .41$); İM alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.26$, $ss = .51$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.41$, $ss = .49$); KG alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.52$, $ss = .65$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.49$, $ss = .71$); RA alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.78$, $ss = .67$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.86$, $ss = .67$) ve ölçeğin tamamında kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.94$, $ss = .35$) iken; deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.99$, $ss = .31$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin deneysel işlem süreci öncesinde benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının sahip olduğu iletişim becerilerinin deneysel işlem öncesindeki farklılaşma durumları (anlamli düzeyde bir farklılığın varlığı) incelenmiştir. Bu sebeple kontrol ve deney grupları arasında anlamli düzeyde bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için ön test ile elde edilen verilere bağımsız gruplar t testi ile analiz uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. *Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test Sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ‘İİTB’ (Ön Test)	Kontrol	35	4.29	.38	67	-.280	.780
	Deney	34	4.27	.40			
Kendini İfade Etme ‘KİE’ (Ön Test)	Kontrol	35	3.92	.68	67	-.014	.989
	Deney	34	3.92	.68			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ‘EDSOİ’ (Ön Test)	Kontrol	35	4.23	.38	67	-.772	.443
	Deney	34	4.15	.50			
İletişim Kurmaya İsteklilik ‘İKİ’ (Ön Test)	Kontrol	35	3.83	.61	67	.179	.858
	Deney	34	3.85	.50			
İletişim Becerileri Ölçeği ‘İBÖ’ - Genel (Ön Test)	Kontrol	35	4.12	.27	67	-.337	.737
	Deney	34	4.09	.36			

Tablo 11’e göre kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinde İBÖ’nün tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(İİTB = $t_{(67)} = -.280$, $p > .05$); (KİE = $t_{(67)} = -.014$, $p > .05$); (EDSOİ = $t_{(67)} = -.772$, $p > .05$); (İKİ = $t_{(67)} = .179$, $p > .05$); (İBÖ = $t_{(67)} = -.337$, $p > .05$)]. İİTB alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.29$, $ss = .38$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.27$, $ss = .40$); KİE alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.92$, $ss = .68$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.92$, $ss = .68$); EDSOİ alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.23$, $ss = .38$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.15$, $ss = .50$); İKİ alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.83$, $ss = .61$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 3.85$, $ss = .50$) ve ölçeğin tamamında kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.12$, $ss = .27$) iken; deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.09$, $ss = .36$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinin deneysel işlem süreci öncesinde benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının güdülenme düzeylerinin deneysel işlem öncesindeki durumlarının farklılaşması (anlamli düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılmıştır. Bu sebeple kontrol ve deney grupları arasında anlamli düzeyde bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için ön test ile elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme 'ÖDG' (Ön Test)	Kontrol	35	4.44	.56	67	1.100	.275
	Deney	34	4.59	.57			
Yetersiz Güdülenme 'YG' (Ön Test)	Kontrol	35	1.69	.64	67	-.060	.953
	Deney	34	1.68	.65			
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme 'İYDG' (Ön Test)	Kontrol	35	1.39	.45	67	-1.029	.066
	Deney	34	1.19	.38			
İçsel Güdülenme 'İG' (Ön Test)	Kontrol	35	4.25	.62	67	.411	.682
	Deney	34	4.31	.71			
Eğitimde Güdülenme Ölçeği 'EGÖ'- Genel (Ön Test)	Kontrol	35	2.98	.34	67	-.605	.547
	Deney	34	2.93	.37			

Tablo 12'ye göre kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerinde EGÖ'nün tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(ÖDM = $t_{(67)} = 1.100$, $p > .05$); (M = $t_{(67)} = -.060$, $p > .05$); (İYDM = $t_{(67)} = -1.029$, $p > .05$); (İM = $t_{(67)} = .411$, $p > .05$); (EGÖ = $t_{(67)} = -.605$, $p > .05$)]. ÖDM alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.44$, $ss = .56$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.59$, $ss = .57$); M alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 1.69$, $ss = .64$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 1.68$, $ss = .65$); İYDM alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 1.39$, $ss = .45$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 1.19$, $ss = .38$); İM alt boyutunda kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.25$, $ss = .62$) iken, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4.31$, $ss = .71$) ve ölçeğin tamamında kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 2.98$, $ss = .34$) iken; deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 2.93$, $ss = .37$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin deneysel işlem süreci öncesinde benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanları arasında deneysel işlem öncesindeki durumlarının farklılaşması (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılmıştır. Bu sebeple kontrol ve deney grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için ön test ile elde edilen verilere bağımsız gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Min. Puan	Maks. Puan	Sd	t	p
Kontrol (Ön Test)	35	50.86	11.54	0	100	67	1.409	.164
Deney (Ön Test)	34	54.47	9.66					

Tablo 13'e göre kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır ($t_{(67)} = 1.409$, $p > .05$). Deneysel işlem süreci öncesinde uygulanan Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi sonuçlarına göre kontrol grubu ortalaması ($\bar{X} = 50.86$, $ss = 11.54$) olarak belirlenirken deney grubu ortalaması ise ($\bar{X} = 54.47$, $ss = 9.66$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular deneysel işlem süreci öncesinde kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Deneysel İşlem Süreci

Bu çalışmanın işlem süreci temel olarak 3 ana evrede yürütülmüştür. Bu evreler hazırlık evresi, uygulama evresi ve raporlaştırmadır.

Hazırlık Evresi: Hazırlık kısmında öncelikle araştırmacı tez konusu ile ilgili yüz yüze ve çevrimiçi kurs/eğitimlere katılarak uzaktan eğitim, ters - yüz edilmiş öğrenme, iletişim becerileri, eğitim sunumlarının hazırlanması, öğretim teknolojisinin kullanımı, eğiticinin eğitimi, yaratıcı düşünme ve inovasyon ile ilgili ön hazırlık yapmıştır. Araştırmacı tarafından alınan kurs/eğitimlere ait sertifika ve belgeler Ek - 16'da sunulmaktadır. Diğer taraftan araştırmacı yerli ve yabancı yapılan ilgili çalışmaları incelemiş ve araştırma sürecinin en iyi şekilde planlamasına yönelik hareket etmiştir. Ardından deneysel işlemin yapılacağı Kafkas Üniversitesi'nden araştırma yapma izni alınmıştır (Ek - 12).

Bunun yanında Atatürk Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı'nın 10.06.2020 tarih ve 23 sayılı kararı gereğince etik kurul izin belgesi alınmıştır. İlgili belge Ek - 13'te sunulmaktadır. Daha sonra araştırmada gönüllülük esasına dayanılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir (Araştırma gönüllülük formunu onaylayan öğrencilerden deney grubu meydana gelmektedir Ek - 14). Ardından Krathwohl tarafından güncellenen Bloom taksonomisine göre (Krathwohl, 2002) Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik kazanımlar ile deney ve kontrol gruplarına uygulanacak program taslakları oluşturulmuştur (Ek - 9).

Bir sonraki adımda nicel veri toplama araçlarının izinleri alınarak (Ek - 4 - 5 - 6), geçerlik ve güvenilirlikleri sınanmış (uzman görüşü, doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı hesaplama ve iki yarı test), Gelişim ve Öğrenme dersi başarı testi geliştirilmiş ve bu süreçlerde sürekli uzman görüşlerine başvurulmuştur. Nicel veri toplama araçları belirlendikten sonra nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu da geliştirilmiştir.

Bu süreçlerde araştırmaya katkı sağlayan uzmanlardan üçü Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora ve doçentliği olan; biri Eğitim Yönetimi alanında doktora ve doçentliği olan ve biri de Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora ve doçentliği olan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde ise iki çocuk gelişimi alan uzmanı ve bir Türk Dili alan uzmanı öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur.

Son olarak ise, öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme hakkında bilgi sahibi olmaları için 1 haftalık oryantasyon ve tanıtım eğitimi verilmiştir.

Uygulama Evresi: Çalışmanın uygulama evresi 2020-2021 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu'nda Gelişim ve Öğrenme dersini alan Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf öğrencileri ile 15 haftalık (01.03.2021/28.05.2021) bir sürede yürütülmüştür. Süreç başında nicel ölçme araçları ile ön test yapılmıştır. Uygulama evresinde hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanacak program taslağı önceden belirlendiği şekliyle yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan programlar Ek - 9'da gösterilmektedir. Diğer taraftan bu aşamada araştırmacı tarafından ders videoları hazırlanmış, çeşitli dijital platformlar, sanal sınıf ve sosyal medya uygulamaları kullanılarak öğrenciler ile her ders öncesinde paylaşılmıştır. Uzaktan yapılan dersler çevrimiçi olabildiği gibi önceden yapılan ders kayıtları da kullanılmıştır. Dönem sonunda 28.05.2021 tarihinde nicel veri toplama araçları ile son test yapılmıştır. Ardında 12 öğrenci ile görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

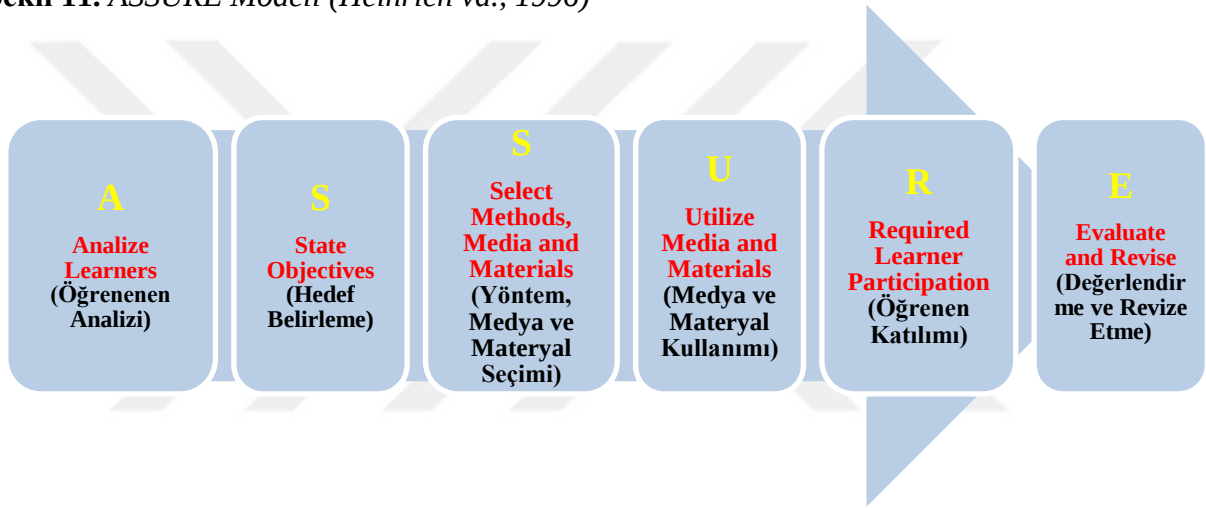
Raporlaştırma Evresi: Son olarak bu evrede ulaşılan tüm veriler çözümlenerek raporlaştırılmıştır. Öğrencilerin içinde bulundukları şartlar göz önüne alınarak yeterli düzeyde verimin elde edilebileceği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi olarak tanımlanabilen (Eren, Aktürk, Demirel & Şahin, 2010) öğretim tasarımının ADDIE Modeli, ARCS Modeli, Gerlach ve Ely Modeli, Smith ve Ragan Modeli, Dick ve Cary Modeli ile ASSURE Modeli gibi çeşitleri vardır (Akkoyunlu vd., 2008). Gelişen teknolojinin etkisiyle öğretim tasarımlarında da değişimler yaşanmıştır (Özyakışır & Aybas, 2018).

Öğretim programlarının daha etkili ve verimli olması için yürütülen çalışmalar sonucunda geliştirilen (Uysal & Gürkan, 2004) ASSURE Modeli ile kitle iletişim araçları ile teknolojik materyallerin öğrenme ortamlarının niteliğini artırması amaçlanmaktadır (Heinrich, Molendo, Russell & Smaldino, 1996). Diğer taraftan bu model öğretimin önceden planlanmasına ve ilgili materyallerin geliştirilmesine olanak tanır. Böylelikle meydana

gelebilecek problemler araştırmacı tarafından erken fark edilip gerekli önlemler alınabilmesi için zaman kazanılır (Debbağ, 2018). Bu sebeplerden dolayı çalışmanın hazırlık ve uygulama evreleri öğretim tasarımı modellerinden ASSURE Modeli temel alınarak düzenlenmiştir. Bu model ismini modeli oluşturan basamakların baş harflerinden almaktadır (Geban vd., 1992).

A: Analyze learner	: Öğrenen analizi
S: State objectives	: Hedef belirleme
S: Select methods, media and materials	: Yöntem, medya ve materyal seçimi
U: Utilize media and materials	: Medya ve materyal kullanımı
R: Required learner participation	: Öğrenen katılımı
E: Evaluate and revise	: Değerlendirme ve revize etme

Şekil 11. ASSURE Modeli (Heinrich vd., 1996)



1. Öğrenen analizi (Analyze learners): ASSURE Modeli'nin ilk basamağı olan öğrenen analizinde çalışma öncesinde araştırmaya katılan öğrencilere ait birtakım özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler cinsiyet, YANO, YKS puanları ve öğrencilerin sahip oldukları teknolojik yeterlikler (bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internete sahip olma durumları) olarak sıralanabilir.

2. Hedef belirleme (State objectives): Bu aşamada Gelişim ve Öğrenme dersi ile ilgili Bologna çıktıları Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu internet adresinden (<https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/smyo/file>) incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede eksiklikler tespit edilmesinden dolayı Gelişim ve Öğrenme dersine ait kazanımlar araştırmacı tarafından tekrar hazırlanmıştır. Gelişim ve Öğrenme ders kazanımlarının hazırlanması sürecinde Krathwohl tarafından güncellenen Bloom taksonomisi dikkate alınmış ve nihai aşamada 3 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik geliştirilen kazanımlar Ek - 11'de gösterilmektedir.

3. Yöntem, medya ve materyal seçimi (Select methods, media and materials): Bu aşamada deney ve kontrol grubu öğrencileri için ayrı ayrı programlar oluşturulmuştur. Kontrol grubu programı (Ek - 9) bir önceki eğitim - öğretim yılında olduğu gibi uzaktan eğitim ile yürütülürken, deney grubu programında (Ek - 9) ise ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasından yararlanılmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenmenin çevrimiçi ders uygulamalarında aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılmıştır. Programda kullanılan aktif öğrenme tekniklerine karar verilmeden önce ilgili alanyazın değerlendirilerek (Christersson & Staaf, 2019; Koçyiğit & Zembat, 2013; Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2016; Ün - Açıkgöz, 2014; Ünsal, 2017) ve uzman görüşlerine başvurularak akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu teknikler hakkındaki açıklamalar Ek – 21’de yer almaktadır.

Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının deney grubu öğrencileri tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve güdülenme düzeylerinin yükseltilebilmesi için bir haftalık oryantasyon ve tanıtım eğitimi verilmiş ve bu süreçte kullanılan dijital platformlar tanıtılmıştır. Sanal sınıf, iletişim araçları ile dijital platformlar belirlenirken alanyazında ilgili çalışmalar incelenmiş (başarılı uygulama örnekleri olan programlar seçilmiş), olabildiğince güncel ve bilinen platformlar tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki dijital platformlar, sanal sınıf ve sosyal medya uygulamaları tercih edilen temel sebepleri olarak; öğrencilerin bu platformlar ile uygulamaların kullanımı hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaları (daha önce bu uygulamaları kullanmalarından dolayı), öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretim elemanı etkileşimine imkân tanınması, video ve mesaj paylaşılabilmesi ve bu uygulamanın mobil versiyonu ile öğrencilerin telefonları ile istedikleri yer ve zamanda ders ile ilgili materyallere ulaşım imkânlarının bulunması olarak gösterilebilir.

Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması için geliştirilen ders materyallerinin hazırlanmasında Mayer’in (2001) belirttiği çoklu ortam tasarım ilkeleri olan çoklu ortam tasarımı, uzamsal yakınlık, zamansa yakınlık, tutarlılık, ses, resim, gereksizlik, bireysel farklar, ön alıştırma, parçalama ve dikkat çekme ilkeleri esas alınmıştır. Bu ilkelerin çalışmada ele alınış biçimleri aşağıda açıklanmaktadır:

Çoklu ortam tasarımı ilkesi: Sunularda tekdüzelikten kaçınılmış, hem görsel hem de işitsel anlamda çoklu uyarıcılardan yararlanılmıştır.

Uzamsal yakınlık ilkesi: Sunumu yapılan konu ile görsel araçlar birbirlerine yakın olarak planlanmıştır.

Zamansal yakınlık ilkesi: Videolarda öğretim elemanının anlatımını yaptığı konu ile slaytlar benzer olarak planlanmıştır.

Tutarlılık ilkesi: İlgisiz konu, metin, video ve görsel kullanımından kaçınılmıştır.

Ses ilkesi: Videolarda ses kullanılmıştır.

Resim ilkesi: Videolarda öğretim elemanının görüntüsü yer almaktadır.

Gereksizlik ilkesi: Sunumlarda gereksiz öge kullanımından kaçınılmıştır.

Bireysel farklar ilkesi: Farklı hızlarda öğrenen öğrenciler ders videolarını istedikleri zaman dijital platformlar, sanal sınıf ve sosyal medya uygulamaları vasıtasıyla izleyebilir ve soru sorabilirler.

Ön alıştırma ilkesi: Videolarda ilk olarak ilgili konu hakkında temel bilgiler sunulmuştur. Daha sonra konu anlatımı yapılmıştır.

Parçalama ilkesi: Dersler videolarda sıkıcılık yaratmaması için parçalara bölünerek hazırlanmıştır.

Dikkat çekme ilkesi: Video derslerde öncelikle dikkat çekme yapılarak öğrenci güdülenmesinin artırılması amaçlanmıştır.

Öğrencilere sunulan ders materyalleri (video ve sunumlar) araştırmacı tarafından hazırlandığı gibi, hazır olan ders materyalleri de tercih edilmiştir. Ders videolarının çekimleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ders çekimleri haftalık olarak planlanmış ve Ek - 9'da gösterilen deney grubu programında belirtilen içerikler doğrultusunda yürütülmüştür. Ders videolarının aşırı uzun olması öğrenci güdülenmesini olumsuz şekilde etkileyebileceğinden dolayı (Bergman & Sams, 2012) ders videoları en fazla 15 ile 30 dakikalık olacak şekilde planlanmıştır. Ham videolar henüz işlenmeden daha önce Gelişim ve Öğrenme dersine girmiş ve mesleğinde en az 4 yıllık kıdeme sahip öğretim elemanlarına sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda son hali verilmiştir. Elde edilen ham ders videoları video düzenleme programları ile işlenmiş ve (video ve sunum materyali birleştirilerek) son hali verilmiştir.

4. Medya ve materyal kullanımı (Utilize media and materials): Son aşama olarak ders videoları haftalık olarak sadece dersi alan öğrencilerin erişebileceği şekilde oluşturulan sanal sınıf uygulamasına yüklenmiş, aynı zamanda ders videoları sosyal medya uygulaması aracılığıyla öğrenciler ile paylaşılmıştır. Diğer taraftan ilgili dijital platformlar, sanal sınıf ve sosyal medya uygulamaları üzerinden sürekli biçimde ders ile ilgili öğrenci - öğrenci, öğrenci - öğretim elemanı etkileşimi sağlanmıştır.

5. Öğrenen Katılımı (Required learner participation): Deney grubu çevrimiçi ders etkinlikleri olarak Ek - 9'daki Deney Grubu Taslak Programı'nda belirtildiği gibi aktif öğrenme tekniklerinden Gelişim ve Öğrenme dersinde verimli olacağı düşünülen ve aynı zamanda ilgili alanyazın ile de derse katkısı olduğu belirtilen (Kırtak - Ad & Kocakulah, 2016; Kiras & Akçay, 2016; Koçyiğit & Zembat, 2013; Rust, 2002; Saracaloğlu & Küçükoglu, 2016; Türksoy & Taşlıdere, 2016; Ün - Açıkgöz, 2014;) akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme teknikleri kullanılmıştır. Diğer taraftan bu teknikler belirlenirken mesleğinde en az beş yıllık kıdeme sahip öğretim elemanlarından da görüş alınmıştır.

6. Değerlendirme ve revize etme (Evaluate and revise): Bu aşamada süreç sonunda uygulanan ölçekler, akademik başarı testi ve görüşmeler değerlendirilmiş ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının olumlu şekilde etkilerinin olup olmadığı belirlenmiştir. Süreç içerisinde ise öğrenciler ve ilgili alan uzmanları ile sürekli irtibat sağlanarak dönütler elde edilmiş ve hazırlanan ders materyalleri gerekli durumlarda revize edilmiştir. Araştırma sonuçları ile detaylı bilgiler bulgular ile sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerinde sunulmaktadır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama aracı olmak üzere iki çeşittir. Nicel veri toplama araçları olarak “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği-YDEÖ”, “İletişim Becerileri Ölçeği-İBÖ”, “Eğitimde Güdülenme Ölçeği - EGÖ” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler geçerliği ve güvenirliği sınanmış veri toplama araçları arasından belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçları Şahin (2017) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği-YDEÖ” (Ek 1), Korkut-Owen & Bugay (2014) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği-İBÖ” (Ek 2), Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen ve Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitimde Güdülenme Ölçeği - EGÖ” (Ek 3) ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” olarak sıralanabilir.

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ).

Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için “Yaratıcı

Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)” kullanılmıştır. YDEÖ Şahin (2017) tarafından Türkiye’de yedi farklı ilde (Sakarya, Düzce, Eskişehir, Kütahya, Tokat, Zonguldak, Samsun) öğrenim gören 1770 lise ve üniversite öğrencisi ile yürütülen bir ölçek geliştirme çalışması sonucu hazırlanmıştır. YDEÖ dört alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. YDEÖ alt boyutları; amaç yönelimlilik (5 madde = 1, 2, 3, 4, 5 numaralı maddeler), içsel güdülenme (5 madde = 6, 7, 8, 9, 10 numaralı maddeler), kendine güven (3 madde = 11, 12, 13 numaralı maddeler) ve risk alma (4 madde = 14, 15, 16, 17 numaralı maddeler) olarak belirlenmiştir. Ölçekte 3 madde (1, 11, 13 numaralı maddeler) olumsuz ifade içermektedir ve bu sebeple veri işleme esnasında ters çevrilerek kodlama yapılmıştır. 5’li likert tipi bir yapıya sahip ölçeğin derecelendirilmesi “5 - kesinlikle katılıyorum”, “4 - katılıyorum”, “3 - kısmen katılıyorum”, “2 - katılmıyorum” ve “1 - kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir.

Şahin (2017) tarafından YDEÖ’nün 4 faktörlü yapısının geçerliğinin sınanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde CFI, GFI, AGFI, NFI ve TLI için >0.90 kabul edilebilir değer olarak belirtilebilirken, >0.95 son derece iyi bir değer olarak kabul edilebilir. SRMR ve RMSEA için ise >0.80 kabul edilebilir değer iken, >0.50 son derece iyi bir değer olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan doğrulayıcı faktör analizinde χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olması gerekmektedir (Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Marcoulides & Schumacher, 2001; Özdamar, 2017; Schumacher & Lomax, 2004; Seçer, 2015). Şahin (2017) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri (Şahin, 2017)

İndeksler	Referans Değeri		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.296	İyi Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.038	İyi Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.045	İyi Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.95	İyi Uyum
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.96	İyi Uyum
AGFI	$.95 < AGFI \leq 1$	$.90 < AGFI \leq .94$	.97	İyi Uyum
NFI	$.95 < NFI \leq 1$	$.90 < NFI \leq .94$	.95	İyi Uyum
Sd			111	
CMIN			254.856	

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Şahin (2017) tarafından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .60 ile .64 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .67 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach - Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları “ $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenilirdir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenilirdir” şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

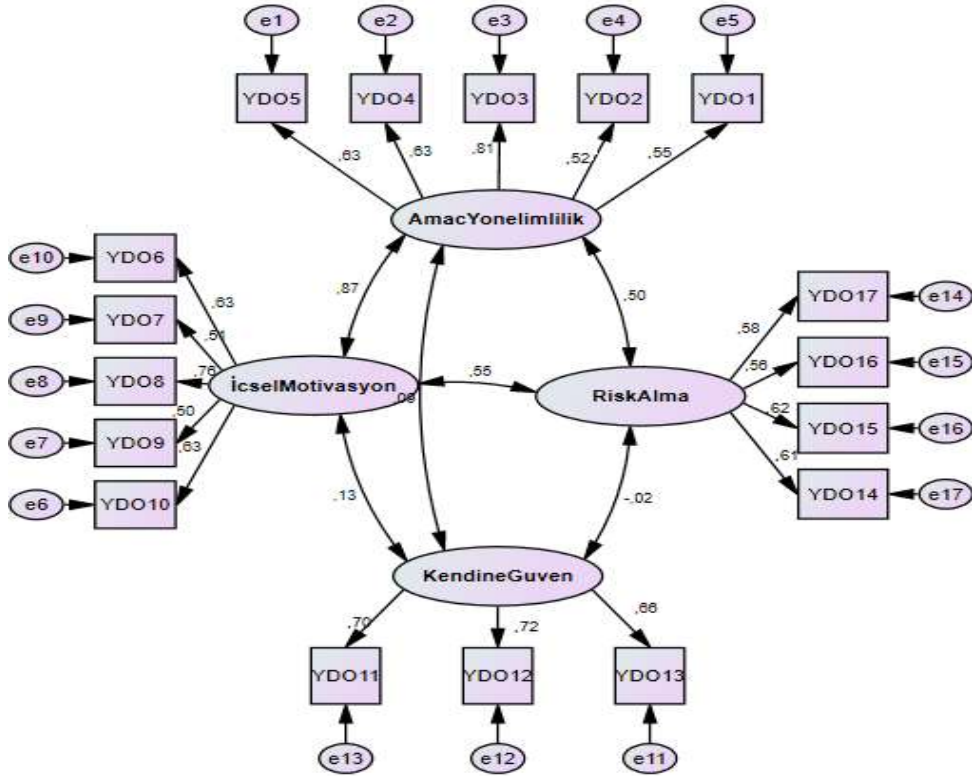
Bu çalışmada ölçek Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretim öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulandığı için doğrulamalı faktör analizi için deney ve kontrol grubunda yer almayan Çocuk Gelişimi programı ikinci sınıf birinci ve ikinci öğretim ile birinci sınıf ikinci öğretim öğrencilerinden veri elde edilmiştir. Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. YDEÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Referans Değeri		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.702	İyi Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.069	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.07	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 < AGFI \leq 1$	$.90 < AGFI \leq .94$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	$.95 < NFI \leq 1$	$.90 < NFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
Sd			113	
CMIN			192.286	

Tablo 15'e göre ki - kare değeri anlamlı düzeyde belirlenmiş, bu değer serbestlik derecesine bölümü ile ulaşılan değer 0 ile 3 arasında bulunması ve diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir uyum olarak belirlenmesi ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. YDEÖ'nün doğrulamalı faktör analizine ait diyagramı Şekil 12'de gösterilmektedir.

Şekil 12. YDEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram



Ölçeğin güvenirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarına ve tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. YDEÖ’ye Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri

Boyutlar		Cronbach Alpha Değeri
Amaç Yönelimlilik Boyutu	(Birinci Boyut - 5 Madde)	.71
İçsel Güdülenme Boyutu	(İkinci Boyut - 5 Madde)	.74
Kendine Güven Boyutu	(Üçüncü Boyut - 3 Madde)	.66
Risk Alma Boyutu	(Dördüncü Boyut - 4 Madde)	.67
Toplam		.71

Elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .66 ile .74 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .71 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach - Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları “ $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenilirdir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenilirdir” şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılabilir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğinin tekrar değerlendirilmesinde iki yarı test tekniğinden de faydalanılmıştır. İki yarı test değerleri Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. YDEÖ'ye Ait İki Yarı Test Değerleri

Ölçeğin Bölümler	Cronbach Alpha
Birinci Bölüm	.64
İkinci Bölüm	.69

Ulaşılan iki yarı test değerlerinde ölçeğin birinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri .64 ve ikinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri ise .69 olarak belirlenmiştir. Elde edilen iki yarı test sonuçlarına göre de Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ). Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında iletişim becerileri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için “İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)” kullanılmıştır. İBÖ Korkut - Owen & Bugay (2014) tarafından 384 öğrenci ile yürütülen bir ölçek geliştirme çalışması sonucu hazırlanmıştır. İBÖ 4 alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. İBÖ alt boyutları iletişim ilkeleri ve temel beceriler ‘İİTB’ (10 madde = 1, 3, 6, 13, 15, 16, 21, 23, 24, 25), kendini ifade etme ‘KİE’ (4 madde = 2, 5, 17, 20), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ‘EDSOİ’ (6 madde = 10, 11, 12, 18, 19, 22) ve iletişim kurmaya isteklilik ‘İKİ’ (5 madde = 4, 7, 8, 9, 14) olarak belirlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. İBÖ 5’li likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçeğin derecelendirilmesi “5 - her zaman”, “4 - sıklıkla”, “3 - bazen”, “2 - nadiren” ve “1 - hiçbir zaman” şeklindedir.

Korkut - Owen & Bugay (2014) tarafından İBÖ’nün 4 faktörlü yapısının geçerliğinin sınanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde CFI, GFI, AGFI, NFI ve TLI için >0.90 kabul edilebilir değer olarak belirtilebilirken, >0.95 son derece iyi bir değer olarak kabul edilebilir. SRMR ve RMSEA için ise >0.80 kabul edilebilir değer iken, >0.50 son derece iyi bir değer olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan doğrulayıcı faktör analizinde χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olması gerekmektedir (Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Marcoulides & Schumacher, 2001; Özdamar, 2017; Schumacher & Lomax, 2004; Seçer, 2015). Korkut - Owen & Bugay (2014) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri (Korkut - Owen & Bugay, 2017)

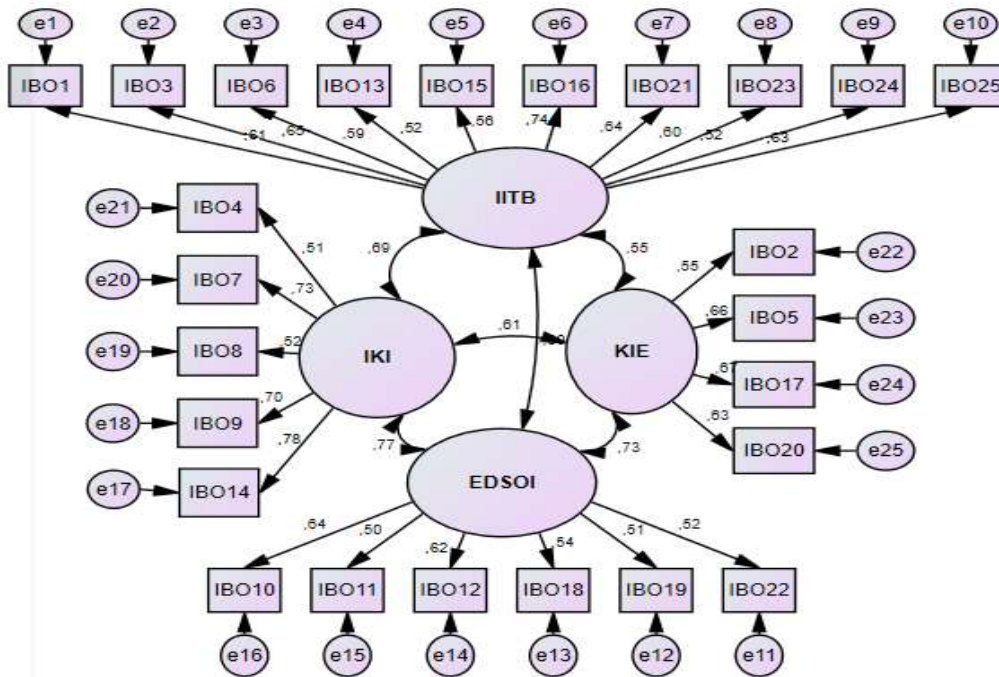
İndeksler	Referans Değeri		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.400	İyi Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.046	İyi Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.068	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 < AGFI \leq 1$	$.90 < AGFI \leq .94$	.95	İyi Uyum
NFI	$.95 < NFI \leq 1$	$.90 < NFI \leq .94$	.95	İyi Uyum
Sd			111	
CMIN			155.400	

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre İletişim Becerileri Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Korkut - Owen & Bugay (2014) tarafından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .64 ile .79 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .88 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach - Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları " $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenilirdir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenilirdir" şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre İletişim Becerileri Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmada ölçek Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretim öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulandığı için doğrulamalı faktör analizi için deney ve kontrol grubunda yer almayan Çocuk Gelişimi programı ikinci sınıf birinci ve ikinci öğretim ile ikinci sınıf ikinci öğretim öğrencilerinden veri elde edilmiştir. Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. İBÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Referans Değeri		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.820	İyi Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.075	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.077	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 < AGFI \leq 1$	$.90 < AGFI \leq .94$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	$.95 < NFI \leq 1$	$.90 < NFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
Sd			269	
CMIN			489.587	

Tablo 19'a göre ki - kare değeri anlamlı düzeyde belirlenmiş, bu değerin serbestlik derecesine bölümü ile ulaşılan değerin 0 ile 3 arasında bulunması ve diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir uyum olarak belirlenmesi ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. İBÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ait diyagramı Şekil 13'te gösterilmektedir.

Şekil 13. İBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarına ve tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20. İBÖ’ye Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri

Boyutlar	Cronbach Alpha Değeri
İİTB Boyutu (Birinci Boyut - 10 Madde)	.81
KİE Boyutu (İkinci Boyut - 4 Madde)	.71
EDSOİ Boyutu (Üçüncü Boyut - 6 Madde)	.73
İKİ Boyutu (Dördüncü Boyut - 5 Madde)	.71
Toplam	.89

Elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları değerleri ölçek alt boyutlarında .71 ile .81 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .89 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach - Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları “ $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenirli değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenirlidir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenirlidir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenirlidir” şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre İletişim Becerileri Ölçeği’nin yüksek derece güvenirli olduğu sonucuna varılabilir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğinin tekrar değerlendirilmesinde iki yarı test tekniğinden de faydalanılmıştır. İki yarı test değerleri Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. İBÖ’ye Ait İki Yarı Test Değerleri

Ölçeğin Bölümler	Cronbach Alpha
Birinci Bölüm	.80
İkinci Bölüm	.81

Ulaşılan iki yarı test değerlerinde ölçeğin birinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri .80 ve ikinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri ise .81 olarak belirlenmiştir. Elde edilen iki yarı test sonuçlarına göre de İletişim Becerileri Ölçeği’nin yüksek derece güvenirli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde GÜDÜLENME Ölçeği (EGÖ). Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında güdülenme düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için “Eğitimde GÜDÜLENME Ölçeği (EGÖ)” kullanılmıştır. Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres (1992) tarafından geliştirilen ve Kara (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Eğitimde GÜDÜLENME Ölçeği - EGÖ”ye 660 öğrenci ile Adıyaman’da yürütülen bir çalışma sonucunda son hali verilmiştir. EGÖ 4 alt boyut ve

toplam 12 maddeden oluşmaktadır. EGÖ alt boyutları özdeşleşmiş dışsal güdülenme ‘ÖDG’ (3 madde = 1, 2, 3), yetersiz güdülenme ‘YG’ (3 madde = 4, 5, 6), içe yansıtılmış dışsal güdülenme ‘İYDG’ (3 madde = 7, 8, 9) ve içsel güdülenme ‘İG’ (3 madde = 10, 11, 12) olarak belirlenmiştir. 5’li likert tipi bir yapıya sahip ölçeğin derecelendirilmesi “5 - kesinlikle katılıyorum”, “4 - katılıyorum”, “3 - kısmen katılıyorum”, “2 - katılmıyorum” ve “1 - kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir.

Fransızca adı “Echelle de Motivation en Education” olan “Eğitimde Güdülenme Ölçeği” Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bunun için öncelikle Fransızca olarak hazırlanmış orijinal ölçek formu Fransız dil uzmanları ve Türk dil uzmanlarının birlikte çalışmaları ile Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra ölçek formu Fransa’da yaşamını sürdüren iki Türk üniversite öğrencisi tarafından da Fransızcaya çevrilmiştir. İki ölçek formu (Fransızca ve Türkçe) arasındaki farklılıklar kontrol edildikten sonra oluşturulan Türkçe form üç dil uzmanı kontrolüne sunulmuştur. Dil uzmanlarının kontrolünden sonra ölçek hakkında bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç öğretim üyesi ve üç öğretmen görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçek formu 50 öğrenciye uygulanarak ölçeğin anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliği sınanmıştır. Nihai aşamada Eğitimde Güdülenme Ölçeği’ne son hali verilmiştir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

Kara (2008) tarafından EGÖ’nün yapı geçerliğinin sağlanması ve ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin tekrar belirlenebilmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’dan önce yapılan test değerleri; örneklem grubuna uygunluk 0.001 düzeyinde KMO = 0.85, Bartlett's Test of Sphericity = 2899.589 olarak tespit edilmiştir. AFA’da Varimax döndürme tekniği kullanılmış ve en düşük faktör yükü .38 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan faktör yapısı Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. EGÖ Faktör Yapısı (Kara, 2008)

Faktör	Öz Değer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
Birinci Faktör (ÖDM)	3.193	26.611	26.611
İkinci Faktör (M)	1.870	15.582	42.194
Üçüncü Faktör (İYDM)	1.457	12.142	54.336
Dördüncü Faktör (İM)	1.097	9.144	63.479

Kara’nın (2008) elde ettiği faktör yapısı ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 4 faktörden meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan EGÖ’nün faktör yapıları arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tablo 23’te EGÖ’ye ait faktör yapıları arasındaki korelasyon gösterilmektedir.

Tablo 23. EGÖ'ye Ait Faktör Yapıları Arasındaki Korelasyonlar (Kara, 2008)

		ÖDM	M	İYDM	İM
ÖDM	r	1	0.22	0.23	0.72
	p		0.01*	0.01*	0.01*
M	r		1	0.10	0.10
	p			0.07	0.06
İYDM	r			1	0.40
	p				0.01*
İM	r				1
	p				

* p < 0.05 anlamlı, r: Pearson Korelasyon Katsayısı

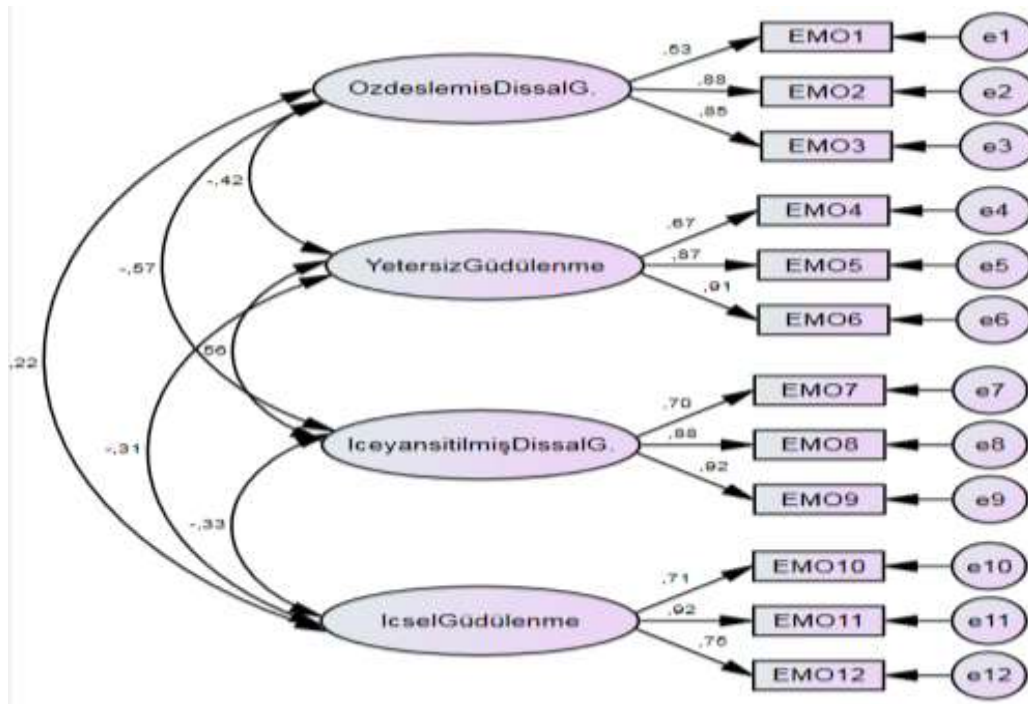
Tablo 23 incelendiğinde ÖDM ile M arasında ($r=0.22$, $p<0.05$) ve İYDM ile arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0.23$, $p<0.05$) ve İM ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ($r=0.72$, $p<0.05$) bir ilişki tespit edilmiştir. Ek olarak M ile İYDM arasında ($r=0.10$, $p>0.05$) ve İM ile arasında ($r=0.10$, $p>0.05$) arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. İYDM ile İM arasındaki ilişkinin anlamlı, orta düzeyde ve pozitif ($r=0.40$, $p<0.05$) yönlü olduğu görülmüştür. Tablo 23'te gösterildiği gibi EGÖ'nün alt boyutları arasında toplam altı ilişki bulunmaktadır. Bu altı ilişkiden dördü orta düzey ve pozitif yönlüdür. EGÖ alt boyutlarının korelasyon değerlerine göre boyutların uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Kara (2008) tarafından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .78 ile .80 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .84 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach - Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları " $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenilirdir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenilirdir" şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre Eğitimde Güdülenme Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmada ölçek Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretim öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulandığı için doğrulayıcı faktör analizi için deney ve kontrol grubunda yer almayan Çocuk Gelişimi programı ikinci sınıf birinci ve ikinci öğretim ile birinci sınıf ikinci öğretim öğrencilerinden veri elde edilmiştir. Toplamda 148 öğrenci ile yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24. EGÖ'ye Ait Bu Çalışmada Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Referans Değeri		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.084	İyi Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.077	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.067	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.95	İyi Uyum
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 < AGFI \leq 1$	$.90 < AGFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	$.95 < NFI \leq 1$	$.90 < NFI \leq .94$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
Sd			48	
CMIN			100.029	

Tablo 24'e göre ki-kare değeri anlamlı düzeyde belirlenmiş, bu değerin serbestlik derecesine bölümü ile ulaşılan değerin 0 ile 3 arasında bulunması ve diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir uyum ve iyi uyum olarak belirlenmesi ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını ifade etmektedir. EGÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ait diyagramı Şekil 14'te gösterilmektedir.

Şekil 14. EGÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Diyagram

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için öncelikle hem ölçeğin tamamının hem de oluşan dört boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutların ve tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25. EGÖ’ye Ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayı Değerleri

	Boyutlar	Cronbach Alpha Değeri
ÖDG Boyutu	(Birinci Boyut - 10 Madde)	.80
YG Boyutu	(İkinci Boyut - 4 Madde)	.86
İYDG Boyutu	(Üçüncü Boyut - 6 Madde)	.87
İG Boyutu	(Dördüncü Boyut - 5 Madde)	.83
Toplam		.88

Elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri ölçek alt boyutlarında .80 ile .87 arasında yer alırken ölçeğin tamamına ait değer ise .88 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997) tarafından Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının değerlendirilme aralıkları “ $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ = güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ = düşük güvenilirdir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ = oldukça güvenilirdir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ = yüksek derecede güvenilirdir” şeklinde belirtilmektedir. Bu değerlere göre Eğitimde Güdülenme Ölçeği’nin yüksek derece güvenilir olduğu sonucuna varılabilir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğinin tekrar değerlendirilmesinde iki yarı test tekniğinden de faydalanılmıştır. İki yarı test değerleri Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26. EGÖ’ye Ait İki Yarı Test Değerleri

Ölçeğin Bölümler	Cronbach Alpha
Birinci Bölüm	.81
İkinci Bölüm	.87

Ulaşılan iki yarı test değerlerinde ölçeğin birinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri .81 ve ikinci bölüm Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri ise .87 olarak belirlenmiştir. Elde edilen iki yarı test sonuçlarına göre de Eğitimde Güdülenme Ölçeği’nin yüksek derece güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi. Bir eğitim programındaki hedef - davranışların gerçekleştirilmesi halinde akademik başarı elde edilmiş olur (Sarier, 2016). Akademik başarı ile öğrencinin gerekli mesleki/sosyal bilgi ve davranışları kazanması sağlanacağından dolayı hem aileler hem de toplum için akademik başarı kavramı önem taşımaktadır (Bostan & Karakaya, 2016). Okulların temel amaçlarından bir tanesi öğrencilerin akademik başarılarının sağlanmasıdır. Okullar bu amaca ulaşabilmek için öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişimlerini desteklemelidir (Şişman, 2014). Okulun bu faydasının nihai sonucu ise amaçlanan hedef/davranışlara ulaşılması ve diğer bir ifadeyle öğrenci başarısının sağlanmasıdır (Schoen & Teddlie, 2008).

Bu sebeple okullar personel, donanım ve program açısından öğrencilerinin akademik başarılarını sağlayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Leithwood & Jantzi, 2000; Sarı & Cenkseven, 2008). Bu çalışmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında akademik başarıları arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için “Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. Çoktan seçmeli testlerin puanlama nesnelliği sağlayarak, değerlendirenin etkisini minimum seviyeye indirmesinden dolayı (Özdamar, 2017) Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi çoktan seçmeli (beş seçenek arasından doğru olan bir tanesi seçilmelidir) bir yapıya sahiptir. Başarı testi hazırlanırken öncelikle Gelişim ve Öğrenme dersi ile ilgili Bologna çıktıları Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu internet adresinden (<https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/smyo/file>) edinilerek incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede eksiklikler tespit edilmesinden dolayı Gelişim ve Öğrenme dersine ait kazanımlar araştırmacı tarafından tekrar hazırlanmıştır. Gelişim ve Öğrenme ders kazanımlarının hazırlanması sürecinde Krathwohl tarafından güncellenen Bloom taksonomisi dikkate alınmış ve nihai aşamada üç alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Gelişim ve Öğrenme dersi kazanımları doğrultusunda alan uzmanlarından, ders kitaplarından, soru havuzlarından ve diğer alan kitaplarından faydalanılarak Ünite Analiz Tablosu (Tablo 27) ve 75 soru hazırlanmıştır.

Tablo 27. *Ön Uygulama Öncesi Uzman Görüşüne Sunulan Başarı Testine Ait Ünite Analiz Tablosu*

Konular	Süre (Hafta)	Soru Sayısı	Soru Numaraları
Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Alanı	1	4	1, 2, 3, 4
Gelişimin Temel İlkeleri	1	7	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Gelişim Görevleri, Fiziksel ve Psikomotor Gelişim	1	7	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi	1	8	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Ahlak Gelişimi	1	5	27, 28, 29, 30, 31
Psikanalitik Gelişim Kuramı ve Psikososyal Gelişim Kuramı	1	6	32, 33, 34, 35, 36, 37
Öğrenme İle İlgili Temel Kavramlar ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	1	4	38, 39, 40, 41
Klasik Koşullanma ve Edimsel Koşullanma	1	8	42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
Bitişiklik, Bağlaşımcılık Kuramı, Gözlem Yoluyla Öğrenme	1	6	50, 51, 52, 53, 54, 55
Bilişsel Öğrenme Kuramları	1	8	56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63
Yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ Kuramı	1	5	64, 65, 66, 67, 68
Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stratejileri	1	4	69, 70, 71, 72
Güdülenme	1	3	73, 74, 75
TOPLAM	13	75	1-75

Tablo 27’de gösterildiği gibi Gelişim ve Öğrenme dersi toplam 13 üniteden oluşmaktadır. Başarı testi hazırlanırken her üniteye en az üç soru olmasına özen gösterilmiştir. Ünitelere düşen soru sayıları üç ile sekiz arasında değişmektedir. Konu kapsamına ve detayına bağlı olarak soru sayıları değişiklik göstermektedir. Ünite analiz tablosunun oluşturulmasında ve ilgili soru sayılarının belirlenmesinde sıklıkla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Testin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için beş öğretim üyesinin ve alanında en az beş yıllık kıdeme sahip iki öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra 10 öğrencinin başarı testi soru maddelerini sesli okumaları sağlanarak soru ve maddelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda beş soru tamamen değiştirilmiş, 23 soru ise testten çıkarılmış ve toplamda 52 soru ile testin ön uygulamasına geçilmiştir. Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi bu dersi bir önceki yıl alan Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi programı ikinci sınıf birinci ve ikinci öğretimde toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama çalışması 2019 - 2020 eğitim - öğretim yılı güz yarıyılı son ders haftasında (23.12.2019 - 27.12.2019) gerçekleştirilmiştir. Başarı testi ön uygulama aşamasında öğretim elemanı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Ön uygulama sonunda hangi maddelerin nihai aşamada kullanılıp kullanılmamasına karar verilebilmesi için madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. İlgili hesaplamaların yapılabilmesi için Test Analysis Program (TAP) “Ohio Üniversitesi internet sitesinden (www.ohiouniversityfaculty.com) ücretsiz edinilmiştir” kullanılmıştır. Ön uygulamanın değerlendirmesinde kullanılan referans aralıklar Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28. *Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri Değerlendirme Aralıkları (Demir vd., 2016; Şen & Eryılmaz, 2011)*

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Anlamı	Madde Güçlük İndeksi	Anlamı
>.40	Ayırt Etme Gücü Yüksek	>.60	Kolay
.30 - .39	Oldukça İyi	.40 - .60	Orta
.29 - .20	Orta	< .40	Zor
< .20	Ayırt Etme Gücü Düşük		

Tablo 28’de de gösterildiği gibi başarı testlerinde madde güçlük indeksinin .50 seviyesinde, ayırt edicilik indeksinin ise .30 ve üstü bir değer alması beklenir (Büyüköztürk vd., 2017; Özdamar, 2017). Gelişim ve Öğrenme Başarı Testi ön uygulama sonucunda her soruya ait madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Testin ön uygulamasına ait ilgili değerler Ek - 15’te gösterilmektedir. Başarı testi ayırt edicilik indekslerinin .05 ile

.51 arasında olduğu tespit edilmiştir. .30'un altında değer alan iki madde başarı testinden çıkartılmıştır. Başarı testi güçlük indeksinin ise .10 ile .85 arasında değiştiği, kolay, orta ve zor düzeydeki soruların testin geneline dağıldığı görülmektedir. Son aşamada 50 maddeden oluşan başarı testinin ortalama madde güçlük indeksi .55 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi ise .32 olarak belirlenmiştir. Testteki her madde iki puan olarak hesaplanırken, toplam alınabilecek maksimum puan ise 100 olarak belirlenmiştir. Başarı testlerinin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde testi oluşturan maddeler çoktan seçmeli ise sorular 1 ve 0 şeklinde değerlendirilir ve Kuder - Richardson - 20 (KR - 20) güvenilirlik katsayısının kullanılması önerilir (Gliner vd., 2009). Bu sebeple Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi'nin güvenilirliğinin hesaplanmasında KR - 20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR - 20 güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Bu değer Gelişim ve Öğrenme Başarı Testi'nin güvenilir olduğunu göstermektedir. Başarı testinin nihai aşamasında ünitelere göre soru dağılımını gösteren ünite analiz tablosu Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29. Nihai Aşamada Ünite Analiz Tablosu

Konular	Süre (Hafta)	Soru Sayısı	Soru Numaraları
Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Alanı	1	2	1, 2
Gelişimin Temel İlkeleri	1	4	3, 4, 5, 6
Gelişim Görevleri, Fiziksel ve Psikomotor Gelişim	1	3	7, 8, 9
Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi	1	4	10, 11, 12, 13
Ahlak Gelişimi	1	2	14, 15
Psikanalitik Gelişim Kuramı ve Psikososyal Gelişim Kuramı	1	6	16, 17, 18, 19, 20, 21
Öğrenme İle İlgili Temel Kavramlar ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	1	2	22, 23
Klasik Koşullanma ve Edimsel Koşullanma	1	5	24, 25, 26, 27, 38
Bitişiklik, Bağlaşımcılık Kuramı, Gözlem Yoluyla Öğrenme	1	5	29, 30, 31, 32, 33
Bilişsel Öğrenme Kuramları	1	6	34, 35, 36, 37, 39, 28
Yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ Kuramı	1	5	40, 41, 42, 43, 44
Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stratejileri	1	3	45, 46, 47
Güdülenme	1	3	48, 49, 50
TOPLAM	13	50	1-50

Tablo 29’da gösterildiği gibi Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi nihai aşamada toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Konu kapsamına ve detayına bağlı olarak soru sayıları değişiklik göstermekle beraber, her üniteye iki ile altı arasında soru düşmektedir. En fazla sorunun düştüğü ünite “Bilişsel Öğrenme Kuramları ve Psikanalitik Gelişim Kuramı ve Psikososyal Gelişim Kuramı” iken en az sorunun düştüğü ünite ise “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Alanı, Ahlak Gelişimi ve Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler” olarak belirlenmiştir. Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi Ek - 7’de gösterilmektedir. Başarı testlerinde kapsam geçerliğinin artırılabilmesi için kullanılan yöntemlerden bir tanesi de belirtke tablosu hazırlamaktır (Büyüköztürk vd., 2010; Demir & Armağan, 2019). Bu sebeple bu çalışmada kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için belirtke tablosu da hazırlanmıştır. Belirtke tablosu Ek - 10’da sunulmaktadır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde hangi istatistik yöntemlerin (parametrik, nonparametrik) kullanılacağına karar verilmeden önce verilerin gözden geçirilmesi (veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır), normallik ve homojenlik testleri yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Field, 2013; Kalaycı, 2010). Dağılımın normalliğine karar verilebilmesi için öncelikle ortalama, mod, medyan değerleri ile skewness (çarpıklık) - kurtosis (basıklık) değerlerine ve dağılım grafiklerine (Q-Q plot, boxplot, histogram) bakılmıştır. Dağılımın normal olarak kabul edilebilmesi için çarpıklık - basıklık değerlerinin (-1) ile (+1) arasında yer alması ve normallik testi değerinin ($p > .05$) olması gerekmektedir (Mertler & Vannatta, 2005). Alanyazın incelendiğinde 50 kişiden az örneklemelerde dağılımın normalliğinin belirlenebilmesi için Shapiro - Wilk normallik testi önerilmektedir (Shapiro & Wilk, 1965). Bu sebeple dağılımın normallik varsayımını karşılama durumu Shapiro - Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde varyans homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene testi kullanılmaktadır (Pallant, 2017) ve Levene test değerinin ($p > .05$) olarak belirlenmesi varyansların homojenliğini göstermektedir (Green & Salkind, 2008). Bu araştırmada kontrol ve deney gruplarının varyanslarının homojenliğinin belirlenebilmesi için Levene testi uygulanmıştır. Yapılan analiz ve incelemeler sonucunda verilerin parametrik testlere uygun olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesindeki yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın belirlenebilmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi iki grubun bir sürekli değişkene yönelik değerlerinin karşılaştırılabilmesi için kullanılan parametrik

testlerden bir tanesidir (Johnson & Christensen, 2014). Deneysel işlem öncesi ile sonrasındaki kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın belirlenebilmesi için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımlı gruplar t testi aynı grubun farklı iki ölçümü arasındaki farklılıkların tespiti için kullanılan parametrik testlerden bir tanesidir (Serper, 2000).

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın belirlenebilmesi için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA da bir çeşit varyans analizidir (Tabachnick & Fidell, 2014) ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz ederken, daha önce ölçülmüş ve bağımlı değişkeni etkileyebilme ihtimali olan bir diğer sürekli değişkenin kontrolü ile uygulanır (Creswell, 2014; Field, 2013; Fraenkel vd., 2015). Çalışmada kontrol ve deney grubuna ait son test puanları karşılaştırılırken ön test puanları kontrol edilmiştir. ANCOVA'nın kullanılabilmesi için ön koşul olarak normalliğin sağlanması, regresyon eğimleri ve varyans eşitliği varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analizlerde ANCOVA'ya yönelik varsayımların doğrulandığı tespit edilmiştir. Veri analizinde anlamlılık seviyesi " $p=.05$ " olarak belirlenmiştir. Yürütülen istatistiksel analiz tekniklerine yönelik ön kabul sonuçları Ek - 15'te gösterilmektedir.

Nitel Araştırma Süreçleri

Bu başlık altında durum çalışması deseni, nitel araştırma grubu, nitel veri toplama aracı ve nitel veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Durum Çalışması Deseni

Çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir durumun derinlemesine incelendiği araştırma yöntemidir (McMillan, 2000) ve bu desen diğer yöntemler ile atlanabilecek veya fark edilemeyecek noktaların ortaya çıkartılmasını sağlayabilir (Punch, 2014). Eğitim bilimlerinde sıklıkla tercih edilen (Gall vd., 2003) durum çalışması deseninde veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme formlarından yararlanılmaktadır (Burns & Bush, 2015; Gillham, 2000). Bu sebeple bu çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir veri toplama tekniğidir (Debbag, 2018). Görüşme bireylerin bir konu, durum veya olay ile ilgili yaşantılarını ve bu yaşantılara ait fikirlerinin öğrenilebilmesi için sözlü şekilde uygulanan veri toplama tekniğidir (Seidman, 2006). Görüşme tekniğinin sahip

olduğu avantajlar, araştırmanın herhangi bir sürecinde kullanılabilmesi, katılımcılardan anlık geri bildirim sağlaması, araştırmacı ve katılımcının yakın olması şeklinde sıralanabilirken; görüşme tekniğinin sahip olduğu sınırlılıklar, görüşme yapacak kişilerin eğitilmesinin zaman alması, fazla emek gerektirmesi, veri toplamanın uzun sürebilmesi olarak sıralanabilir (Büyüköztürk, vd., 2017; McMillan & Schumacher, 2014). Görüşmeler temelde yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, etnografik görüşme ve odak grup görüşmesi olarak sınıflandırılabilir (Büyüköztürk vd., 2010; Gliner vd., 2015; Gürbüz & Şahin, 2014; Kalaycı, 2010). Bu çalışmada kullanılan görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bunun temel sebebi olarak yarı yapılandırılmış görüşme türünün, hem açık uçlu soruları hem de kısa net cevap gerektiren soruları içermesi ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerinin bir sentezi olarak kabul edilmesi gösterilebilir (Berg & Lune, 2012). Diğer taraftan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan görüşme formunda belirlenen sorular katılımcıya yöneltilir. Ancak katılımcı görüşmenin seyrine göre farklı cevaplar verebilir veya alt sorular ile araştırmacı görüşmenin detaylandırılmasını sağlayabilir. Başka bir ifadeyle yarı yapılandırılmış görüşme hem araştırmacıya hem de katılımcıya önceden belirlenen görüşme formu çerçevesinin dışına çıkabilme imkânı sunar (Kalaycı, 2010; Robson, 2011). Bu çalışmada katılımcıların bakış açılarını daha detaylı bir biçimde anlayabilmek ve değerlendirebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile nitel veri elde etme yoluna gidilmiştir. Bu araştırmanın nitel boyutunda da geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için bir takım önlemler alınmıştır. Bu önlemler Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30. Çalışmanın Nitel Boyutunun Geçerliği ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler*

Ölçüt	Strateji	Önlemler
İç Geçerlik	Etkileşim	Deneysel süreç öncesi ve sonrasında tüm aşamalarda araştırmacı ve öğrenciler aynı ortamda bulunmuşlardır.
	Uzman Görüşü	Araştırmanın nitel verilerinin değerlendirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.
Dış Geçerlik	Detaylı Betimleme	Nitel verilerle ilgili doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.
	Amaçsal Örneklem	Nitel araştırma grubu amaçsal örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitleme tekniği ile belirlenmiştir. Nitel araştırma grubu başarı ve cinsiyet açısından farklı özellikteki bireylerden oluşturulmuştur.
İç Güvenirlik	Tutarlık İncelenmesi	Nitel araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamından aynı görüşme formu ile öğrencilerin uygun oldukları yer ve zamanda veri elde edilmiştir.
Dış Güvenirlik	Teyit Edilmesi	Araştırma sonuçlarının istenilen zamanda doğrulanabilmesi için veri toplama araçları ve ham araştırma verileri araştırmacı tarafından saklanmıştır.

* Bu tablonun oluşturulmasında Creswell (2012), Korkmaz (2018) ve Ozan’dan (2017) yararlanılmıştır.

Nitel Boyut Araştırma Grubu

Çalışmanın nitel boyutunda araştırma grubu seçkisiz olmayan bir şekilde amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi araştırma amacı doğrultusunda daha fazla veri elde edilebileceği düşünülen bir örnekleme yöntemidir (Grix, 2010) ve araştırmacıya derinlemesine veri toplama imkânı tanır (Vogt vd., 2012). Amaçsal örnekleme çeşitleri; aykırı örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik örnekleme, tabakalı örnekleme, ölçüt örnekleme, kritik durum örnekleme, fırsatçı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme olarak sıralanabilir (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, vd., 2017). Bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede araştırma sorularıyla ilgili olabildiğince farklı bireylerden oluşan örneklem belirlenmesi amaçlanır (Travers, 2001). Bu çalışmada maksimum çeşitliliğin elde edilebilmesi için öğrenciler cinsiyetleri ile Gelişim ve Öğrenme dersi başarıları açısından olabildiğince farklı bireylerden seçilmiştir. Nitel çalışmalarda görüşme tekniği ile veri toplandığında örneklem belirlenmesinde 6 ile 12 kişilik grupların oluşturulması araştırma verilerinin daha açık ve kolay analiz edilebilmesine imkân tanır (Başkale, 2016). Bu sebeple bu çalışmada deney grubunda yer alan 6 kız ve 6 erkek olmak üzere 12 öğrenci ile görüşme yürütülmüştür. Bu öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarıları ise 4'ü düşük, 4'ü orta ve 4'ü yüksek seviyededir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde ilgili alan yazın taranmış ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği (uzman görüşü, doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı, iki yarı test) uygun yöntemlerle sınanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgililerden alınmış ve Ekler başlığı (Ek - 4, 5, 6) altında gösterilmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

Bu çalışmada nicel veri toplama araçları ile elde edilen bulguların desteklenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Böylelikle nicel yöntemlerle ulaşılan sonuçların daha detaylı ve derinlemesine bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu sebeple çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin deneysel işlem sonrasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında görüşme formu geliştirilirken ilgili

araştırma probleminin cevaplanabilmesine ve elde edilen nicel bulguların detaylı biçimde değerlendirilebilmesine katkı sağlaması dikkate alınmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken araştırma soruları kapsamında sınıflandırma yapılarak, yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı odaklı sorular belirlenmiştir. Görüşme formunun ilk üç sorusu ile ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması sürecinde katılımcıların sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı ile ilgili olumlu/olumsuz duygu ve düşüncelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlk üç görüşme sorusuna ait sekiz adet sondaj soru da yer almaktadır. Sondaj sorular ile görüşme formunda yer alan soruların daha detaylı bir şekilde katılımcılara yöneltilmesi ve böylelikle derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü görüşme sorusu ile katılımcıların ters yüz edilmiş öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklar/sorunlar hakkında bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Beşinci ve altıncı görüşme soruları ile katılımcıların ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkındaki önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için hazırlanan görüşme soruları ilgili alanda görev yapan beş öğretim üyesine (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Profesör Doktor ve Doçent Doktor unvanına sahip öğretim üyeleri) ve en az beş yıllık kıdeme sahip iki öğretim elemanı (Çocuk Gelişimi Programı öğretim görevlileri) ile bir dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu ile veri elde etmeden önce görüşme formunun anlaşılabilirliğinin sınanabilmesi için deney grubundan üç öğrenci ile ön görüşmeler yapılmıştır. Nihai olarak yapılan her bir görüşme yaklaşık 60 dakika sürmüş ve görüşmeye ait videolar kayıt altına alınarak bilgisayar ortamında saklanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için altı soru ve sekiz sondaj sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Ek - 8'de sunulmaktadır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde kullanılan analiz türleri temel olarak betimsel analiz ve içerik analizi olarak sıralanabilir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Bu çalışmada nitel veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temelinde nitel veri toplama aracı ile elde edilen verilerin açıklanabilmesi, ilişkili verilerin tema - kod ve kavramlar ile daha anlaşılabilir bir hale getirilmesi yer almaktadır. Diğer bir

ifadeyle içerik analizi ile karmaşık verilerin sadeleştirilerek, tablo ve şekiller vasıtasıyla okuyucunun daha açık bir şekilde anlayabilmesi amaçlanmaktadır. İçerik analizinde süreç verilerin toplanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve ulaşılan bulguların raporlaştırılması şeklinde işlemektedir (Cohen & Manion, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sebeple bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler kodlanmış ve görüşme formunun temelinde yer alan temalara göre (*Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı, İletişim Becerisine Katkı, Güdülenmeye Katkı, Akademik Başarıya Katkı, Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı, Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuz Yönler/Yaşanan Zorluklar, Uygulamaya Ait Öneriler*) tablo ve şekiller vasıtasıyla açıklanmıştır. Son olarak ise ilgili tema ve kodlamalar yapılarak yürütülen görüşmede elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Diğer taraftan araştırmada ulaşılan öğrenci görüşlerine ait doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilmiştir.

Durum çalışması desenine sahip ve içerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen verilerin (görüşme) ses - görüntü kayıtları alınmış ve tüm veriler bilgisayar ortamında saklanmıştır. Daha sonra görüşme sorularının oluşturulduğu sınıflamaya göre içerik analizi uygulanmıştır. Nitel veriler açıklanırken deney grubunda 12 öğrenci ile görüşülmüş ve bu öğrenciler Ö₁, Ö₂, Ö₃Ö₁₂ olarak adlandırılmıştır. Daha sonra öğrenci cevapları kodlara göre sınıflandırılmış ve her bir koda karşılık gelen frekans değerleri belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara ait kodlamalar bitirildikten sonra kodların ait olduğu ilgili temalara göre tema - kod sınıflandırılması yapılmıştır. Böylelikle nitel verilerin daha açık sunulabilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanabilmesi için Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü'nden araştırma izni alınmış ve veri toplama işlemine daha sonra geçilmiştir. Araştırma izin yazısı Ek 13'te gösterilmektedir. Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi programı birinci sınıf birinci öğretimde öğrenim gören öğrenciler ile 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı bahar yarıyılında yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplandığı tarihler ve yapılan işlemler Tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 31. Araştırma Verilerinin Toplandığı Tarih ve Yapılan İşlemler

Deney Öncesi	Uygulama Tarihi	Deney Sonrası	Uygulama Tarihi
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (Ön test)	01.03.2021 (Pazartesi)	Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (Son test)	28.05.2021 (Cuma)
İletişim Becerisi Ölçeği (Ön test)	01.03.2021 (Pazartesi)	İletişim Becerisi Ölçeği (Son test)	28.05.2021 (Cuma)
Eğitimde GÜdülenme Ölçeği (Ön test)	01.03.2021 (Pazartesi)	Eğitimde GÜdülenme Ölçeği (Son test)	28.05.2021 (Cuma)
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Ön test)	01.03.2021 (Pazartesi)	Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Son test)	28.05.2021 (Cuma)
DeneySEL İşlem Süreci	01.03.2021-24.05.2021	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	28.05.2021 / 01.06.2021

Tablo 31’de gösterildiği gibi veri toplama araçları ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneySEL işlem öncesi durumlarının belirlenebilmesi için ön test uygulanmıştır. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, İletişim Becerisi Ölçeği, Eğitimde GÜdülenme Ölçeği ve Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi ön testlerinin uygulanma tarihi Kafkas Üniversitesi akademik takviminde 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı bahar döneminin ilk ders günü olan 01.03.2021 olarak belirlenmiştir. DeneySEL işlem süreci 01.03.2021 ile 24.05.2021 arasında 13 hafta boyunca devam etmiştir. Veri toplama araçları ile son test işlemi ise 28.05.2021 tarihinde yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yürütülen görüşmeler 28.05.2021 ile 01.06.2021 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler bireysel olarak ve sadece öğrenci ile araştırmacının bulunduğu e-sınıf ortamında yapılmıştır. Görüşmeler kaydedilmiş ve yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde gelişim ve öğrenme psikolojisi ile ilgili dersler almıştır. Araştırmacı 2018 - 2019 (yüz yüze), 2019 - 2020 (uzaktan eğitim) ve 2020 - 2021 (uzaktan eğitim) eğitim - öğretim yıllarında Sarıkamış Meslek Yüksekokulu’nda Gelişim ve Öğrenme dersini yürütmüştür. İlgili kurum yazısı Ek - 12’de sunulmaktadır. Diğer taraftan araştırmacının ilgili alanda yaptığı çalışmaları bulunmaktadır. Bunun yanında araştırmacı 27.07.2019 tarihinde ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili İstanbul’da Eğitim Teknolojileri Zirvesi tarafından düzenlenen “Ters - yüz Öğrenme (Flipped Learning) ile Canlanan Dersler” isimli eğitime katılmıştır. Araştırmacı deneySEL işlem süreci başlamadan önce araştırma konusu ile ilgili olan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi tarafından düzenlenen “İletişim Becerileri” isimli eğitime, İstanbul Ticaret Üniversitesi tarafından düzenlenen “Eğitim Sunumlarının Hazırlanması” ve

“Öğretim Teknolojisinin Kullanımı” eğitimine, İstanbul İşletme Enstitüsü tarafından düzenlenen “Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon” ve “Eğiticinin Eğitimi” eğitimine katılmıştır. İlgili sertifika ve belgeler Ekler başlığı (Ek - 16) altında sunulmaktadır. Bu sebeplerle çalışmada araştırmacı Çocuk Gelişim Programı’nda okutulmakta olan “Gelişim ve Öğrenme” dersinin kontrol ve deney grubuna sunulmasını kendisi yönetmiştir. Kontrol ve deney grupları ile yürütülen ders sürecinde araştırmacı tarafsızlığını korumuş, ilgili gruplara ait dersleri taslak programlarda belirtildiği şekilde yürütmüştür. Araştırmacı tarafından kontrol grubuna uzaktan eğitim dersleri işlenmişken; deney grubuna ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanıldığı dersler işlenmiştir. Bu kapsamda kontrol grubu ile yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı merkezde yer alırken sıklıkla anlatım ve tartışma yöntemiyle soru - cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Deney grubu ile yürütülen derste ise öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasından yararlanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda aynı öğretim elemanı tarafından ders yürütülmüştür. Bu durum deney işleminin sonucunun öğretim elemanı değişkeni tarafından etkilenmemesi açısından önem taşımaktadır. Böylelikle çalışmada deneyin iç geçerliğine katkıda bulunulmuştur. Diğer taraftan araştırmacı ters - yüz edilmiş öğrenme uygulanması hakkında sürekli bir şekilde uzman görüşlerine ve desteğine başvurmuştur. Çalışmanın nicel ve nitel verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacı çalışmanın her aşamasında uzman (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda profesör doktor ve doçent doktor unvanına sahip öğretim üyeleri ile Çocuk Gelişimi Programı öğretim görevlilerinin) görüşlerinden yararlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularının çözümlenebilmesi için deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler istatistikî yöntemler ile analiz edilerek ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle “*Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile uzaktan eğitim uygulamasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına olan etkisi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirtilen araştırma sorusunun ve bu soru doğrultusunda belirlenen üç adet araştırma sorusunun açık ve anlaşılır bir biçimde cevaplanabilmesi için araştırma bulguları sunulurken araştırma soruları ile ilişkili bir şekilde hareket edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırma soru sırasına göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan “*Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim öncesi ve sonrası;*

- a. *yaratıcı düşünme eğilimleri,*
- b. *iletişim becerileri,*
- c. *güdülenme düzeyleri ve*
- d. *akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”ın* cevaplanabilmesi için ulaşılan bulgular Tablo 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39’da gösterilmektedir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı düşünme Eğilimleri Ön Test - Son Test Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Amaç Yönelimlilik 'AY'	Ön Test	35	3.98	.48	34	.007	.994
	Son Test	35	3.97	.49			
İçsel Güdülenme 'İG'	Ön Test	35	4.26	.51	34	-.811	.423
	Son Test	35	4.36	.49			
Kendine Güven 'KG'	Ön Test	35	3.52	.65	34	.008	.989
	Son Test	35	3.52	.60			
Risk Alma 'RA'	Ön Test	35	3.78	.64	34	.169	.867
	Son Test	35	3.75	.64			
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 'YDEÖ' - Genel	Ön Test	35	3.94	.35	34	-.255	.800
	Son Test	35	3.96	.36			

Tablo 32'ye göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ön test ile son test puanları arasında YDEÖ tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(AY = $t_{(34)} = .007$, $p > .05$); (İM = $t_{(34)} = -.811$, $p > .05$); (KG = $t_{(34)} = .008$, $p > .05$); (RA = $t_{(34)} = -.169$, $p > .05$); (YDEÖ = $t_{(34)} = -.255$, $p > .05$)]. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin AY alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.98$, $ss = .48$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.97$, $ss = .49$); İM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.26$, $ss = .51$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.36$, $ss = .49$); KG alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.52$, $ss = .65$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.52$, $ss = .60$); RA alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.78$, $ss = .64$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.75$, $ss = .64$) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.94$, $ss = .35$) iken; son test ortalaması ($\bar{X} = 3.96$, $ss = .36$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 33'te gösterilmektedir.

Tablo 33. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test - Son Test Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler 'İİTB'	Ön Test	35	4.29	.38	34	.448	.657
	Son Test	35	4.25	.39			
Kendini İfade Etme 'KİE'	Ön Test	35	3.92	.68	34	-.405	.688
	Son Test	35	3.99	.58			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim 'EDSOİ'	Ön Test	35	4.23	.38	34	.608	.547
	Son Test	35	4.17	.51			
İletişim Kurmaya İsteklilik 'İKİ'	Ön Test	35	3.83	.61	34	1.185	.244
	Son Test	35	3.65	.55			
İletişim Becerileri Ölçeği 'İBÖ' - Genel	Ön Test	35	4.12	.27	34	.803	.428
	Son Test	35	4.07	.35			

Tablo 33'e göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerileri ön test ile son test puanları arasında İBÖ tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(İİTB = $t_{(34)} = .448$, $p > .05$); (KİE = $t_{(34)} = -.405$, $p > .05$); (EDSOİ = $t_{(34)} = .608$, $p > .05$); (İKİ = $t_{(34)} = 1.185$, $p > .05$); (İBÖ = $t_{(34)} = .803$, $p > .05$)]. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin İİTB alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.29$, $ss = .38$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.25$, $ss = .39$); KİE alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.92$, $ss = .68$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.99$, $ss = .58$); EDSOI alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.23$, $ss = .38$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.17$, $ss = .51$); İKİ alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.83$, $ss = .61$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.65$, $ss = .55$) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.12$, $ss = .27$) iken; son test ortalaması ($\bar{X} = 4.07$, $ss = .35$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerine ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 34'te gösterilmektedir.

Tablo 34. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test - Son Test Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme 'ÖDM'	Ön Test	35	4.44	.56	34	-.682	.500
	Son Test	35	4.53	.56			
Yetersiz Güdülenme 'YG'	Ön Test	35	1.69	.64	34	.872	.389
	Son Test	35	1.55	.62			
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme 'İYDG'	Ön Test	35	1.39	.45	34	-.329	.744
	Son Test	35	1.44	.57			
İçsel Güdülenme 'İG'	Ön Test	35	4.25	.62	34	.213	.833
	Son Test	35	4.21	.73			
Eğitimde Güdülenme Ölçeği 'EGÖ'- Genel	Ön Test	35	2.98	.34	34	.756	.455
	Son Test	35	2.93	.20			

Tablo 34'e göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeyleri ön test ile son test puanları arasında EGÖ tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır [(ÖDM = $t_{(34)} = -.682$, $p > .05$); (M = $t_{(34)} = .872$, $p > .05$); (İYDM = $t_{(34)} = -.329$, $p > .05$); (İM = $t_{(34)} = .213$, $p > .05$); (EGÖ = $t_{(34)} = .756$, $p > .05$)]. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ÖDM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.44$, $ss = .56$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.53$, $ss = .56$); M alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 1.69$, $ss = .64$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 1.55$, $ss = .62$); İYDM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 1.39$, $ss = .45$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 1.44$, $ss = .57$); İM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.25$, $ss = .62$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.21$, $ss = .73$) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X} = 2.98$, $ss = .34$) iken; son test ortalaması ($\bar{X} = 2.93$, $ss = .20$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarında ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 35'te gösterilmektedir.

Tablo 35. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test - Son Test Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	SS	Minimum Puan	Maksimum Puan	Sd	t	p
Ön Test	35	50.86	11.54	0	100	34	-1.460	.153
Son Test	35	55.37	11.83					

Tablo 35'e göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir

farklılığa rastlanamamıştır ($t_{(34)} = -1.460$, $p > .05$). Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere deneysel işlem süreci öncesinde uygulanan Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (ön test) sonuçları ($\bar{X} = 50.86$, $ss = 11.54$) olarak belirlenirken; deneysel işlem süreci sonrasında uygulanan Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (son test) sonuçları ise ($\bar{X} = 55.37$, $ss = 11.83$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi'ne ait son test ortalamasının ön test ortalamasına göre artış gösterdiğini ancak bu artışın istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 36. *Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı düşünme Eğilimleri Ön Test - Son Test Sonuçları*

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Amaç Yönelimlilik 'AY'	Ön Test	34	3.95	.41	33	-2.203	.035
	Son Test	34	4.18	.40			
İçsel Güdülenme 'İG'	Ön Test	34	4.41	.49	33	.675	.504
	Son Test	34	4.46	.38			
Kendine Güven 'KG'	Ön Test	34	3.49	.71	33	-2.041	.049
	Son Test	34	3.88	.80			
Risk Alma 'RA'	Ön Test	34	3.86	.67	33	-2.586	.014
	Son Test	34	4.17	.37			
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 'YDEÖ' - Genel	Ön Test	34	3.99	.31	33	-3.014	.005
	Son Test	34	4.18	.24			

Tablo 36'ya göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ön test ile son test puanları arasında İçsel Güdülenme 'İG' alt boyutu hariç olmak üzere; YDEÖ'nin tamamı ve diğer alt boyutları (Amaç Yönelimlilik 'AY', Kendine Güven 'KG' ve Risk Alma 'RA') kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. [(AY = $t_{(33)} = -2.203$, $p < .05$); (İG = $t_{(33)} = .675$, $p > .05$); (KG = $t_{(33)} = -2.041$, $p < .05$); (RA = $t_{(33)} = -2.586$, $p < .05$); (YDEÖ = $t_{(33)} = -3.014$, $p < .05$)]. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin AY alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.95$, $ss = .41$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.18$, $ss = .40$); İG alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.41$, $ss = .49$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.46$, $ss = .38$); KG alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.49$, $ss = .71$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 3.88$, $ss = .80$); RA alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.86$, $ss = .67$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.17$, $ss = .37$) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X}$

= 3.99, ss = .31) iken; son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.18, ss = .24) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular uygulanan deneysel işlemlerin (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının) deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37. Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ön Test - Son Test Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ‘İİTB’	Ön Test	34	4.27	.40	33	-2.211	.034
	Son Test	34	4.47	.29			
Kendini İfade Etme ‘KİE’	Ön Test	34	3.92	.68	33	-5.912	.000
	Son Test	34	4.60	.40			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ‘EDSOİ’	Ön Test	34	4.15	.50	33	-2.583	.014
	Son Test	34	4.40	.37			
İletişim Kurmaya İsteklilik ‘İKİ’	Ön Test	34	3.85	.50	33	-2.382	.023
	Son Test	34	4.11	.37			
İletişim Becerileri Ölçeği ‘İBÖ’ - Genel	Ön Test	34	4.09	.36	33	-3.948	.000
	Son Test	34	4.40	.22			

Tablo 37’ye göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerileri ön test ile son test puanları arasında İBÖ tamamı ve alt boyutları kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. [(İİTB = $t_{(33)} = -2.211$, $p < .05$); (KİE = $t_{(33)} = -5.912$, $p < .05$); (EDSOİ = $t_{(33)} = -2.583$, $p < .05$); (İKİ = $t_{(33)} = -2.382$, $p < .05$); (İBÖ = $t_{(33)} = -3.948$, $p < .05$)]. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin İİTB alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.27, ss = .40) iken, son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.47, ss = .29); KİE alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 3.92, ss = .68) iken, son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.60, ss = .40); EDSOI alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.15, ss = .50) iken, son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.40, ss = .37); İKİ alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 3.82, ss = .50) iken, son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.11, ss = .37) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.09, ss = .36) iken; son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4.40, ss = .22) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular uygulanan deneysel işlemlerin (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının) deney grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerinde ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38. Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Ön Test - Son Test Sonuçları

Boyut	Test	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme ‘ÖDG’	Ön Test	34	4.59	.57	33	.147	.884
	Son Test	34	4.60	.45			
Yetersiz Güdülenme ‘YG’	Ön Test	34	1.68	.65	33	-5.133	.000
	Son Test	34	2.51	.65			
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme ‘İYDG’	Ön Test	34	1.19	.38	33	-5.431	.000
	Son Test	34	2.22	.92			
İçsel Güdülenme ‘İG’	Ön Test	34	4.31	.71	33	.253	.802
	Son Test	34	4.35	.62			
Eğitimde Güdülenme Ölçeği ‘EGÖ’- Genel	Ön Test	34	2.93	.37	33	-5.934	.000
	Son Test	34	3.41	.28			

Tablo 38’e göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeyleri ön test ile son test puanları arasında Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme ‘ÖDG’ ve İçsel Güdülenme ‘İG’ alt boyutları hariç olmak üzere; EGÖ tamamı ve diğer alt boyutları (Yetersiz güdülenme ‘YG’ ve İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme ‘İYDM’) kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür [(ÖDM = $t_{(33)} = .147$, $p > .05$); (M = $t_{(33)} = -5.133$, $p < .05$); (İYDM = $t_{(33)} = -5.431$, $p < .05$); (İM = $t_{(33)} = .253$, $p > .05$); (EGÖ = $t_{(33)} = -5.934$, $p < .05$)]. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖDM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.59$, $ss = .57$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.60$, $ss = .45$); M alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 1.68$, $ss = .65$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 2.51$, $ss = .65$); İYDM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 1.19$, $ss = .38$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 2.22$, $ss = .92$); İM alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X} = 4.31$, $ss = .71$) iken, son test ortalaması ($\bar{X} = 4.35$, $ss = .62$) ve ölçeğin tamamında ön test ortalaması ($\bar{X} = 2.93$, $ss = .37$) iken; son test ortalaması ($\bar{X} = 3.41$, $ss = .28$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular uygulanan deneysel işlemlerin (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının) deney grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymaktadır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarında ön test ile son test değerleri arasındaki farklılaşmanın (anlamlı düzeyde bir farklılığın varlığı) araştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları Ön Test - Son Test Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	SS	Minimum Puan	Maksimum Puan	Sd	t	p
Ön Test	34	54.47	9.66	0	100	33	-11.455	.000
Son Test	34	81.00	9.93					

Tablo 39'a göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarının ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(33)} = -11.455$, $p < .05$). Deney grubunu oluşturan öğrencilere deneysel işlem süreci öncesinde uygulanan Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (ön test) sonuçları ($\bar{X} = 54.47$, $ss = 9.66$) olarak belirlenirken; deneysel işlem süreci sonrasında uygulanan Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (son test) sonuçları ise ($\bar{X} = 81.00$, $ss = 9.93$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular uygulanan deneysel işlemlerin (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının) deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi'ne ait ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İkinci araştırma sorusu olan “*Ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında;*

- yaratıcı düşünme eğilimleri,*
- iletişim becerileri,*
- güdülenme düzeyleri ve*
- akademik başarı testinden alınan puan ortalamaları açısından son test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?”ın cevaplanabilmesi için ulaşılan bulgular Tablo 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47’de gösterilmektedir.*

Bu kapsamda deneysel işlem sonunda kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile analiz yapılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarı testinden aldıkları puan ortalamalarına ait son test aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri sırasıyla tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 40. *Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ort.
Amaç Yönelimlilik 'AY' (Son Test)	Kontrol	35	3.97	3.98
	Deney	34	4.18	4.18
İçsel Güdülenme 'İG' (Son Test)	Kontrol	35	4.36	4.36
	Deney	34	4.46	4.45
Kendine Güven 'KG' (Son Test)	Kontrol	35	3.52	3.53
	Deney	34	3.88	3.88
Risk Alma 'RA' (Son Test)	Kontrol	35	3.75	3.73
	Deney	34	4.17	4.18
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 'YDEÖ' - Genel (Son Test)	Kontrol	35	3.96	3.96
	Deney	34	4.18	4.18

Tablo 40 değerlendirildiğinde, 'Amaç Yönelimlilik' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 3.97$, deney grubu için $\bar{X} = 4.18$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 3.98$, deney grubu için $\bar{X} = 4.18$ olduğu tespit edilmiştir. 'İçsel Güdülenme' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 4.36$, deney grubu için $\bar{X} = 4.46$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 4.36$, deney grubu için $\bar{X} = 4.45$ olduğu tespit edilmiştir. 'Kendine Güven' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 3.52$, deney grubu için $\bar{X} = 3.88$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 3.53$, deney grubu için $\bar{X} = 3.88$ olduğu tespit edilmiştir. 'Risk Alma' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 3.75$, deney grubu için $\bar{X} = 4.17$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 3.73$, deney grubu için $\bar{X} = 4.18$ olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin tamamına ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 3.96$, deney grubu için $\bar{X} = 4.18$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 3.96$, deney grubu için $\bar{X} = 4.18$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 41'de gösterilmektedir.

Tablo 41. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	η^2
Amaç Yönelimlilik ‘AY’	Düzeltilmiş Model	1.320	2	.660	3.431	.038	.094
	Sabit	20.168	1	20.168	104.829	.000	.614
	Ön test	.594	1	.594	3.086	.084	.045
	Grup	.690	1	.690	3.586	.063	.052
	Hata	12.697	66	.192			
	Toplam	1161.640	69				
	Düzeltilmiş Toplam	14.017	68				
İçsel Gütülenme ‘İG’	Düzeltilmiş Model	.257	2	.128	.665	.518	.020
	Sabit	12.807	1	12.807	66.299	.000	.501
	Ön test	.257	1	.257	1.329	.253	.020
	Grup	.007	1	.007	.036	.850	.001
	Hata	12.750	66	.193			
	Toplam	1324.320	69				
	Düzeltilmiş Toplam	13.006	68				
Kendine Güven ‘KG’	Düzeltilmiş Model	2.235	2	1.118	2.212	.118	.063
	Sabit	34.903	1	34.903	69.068	.000	.511
	Ön test	.018	1	.018	.036	.850	.001
	Grup	2.206	1	2.206	4.365	.041	.062
	Hata	33.352	66	.505			
	Toplam	980.444	69				
	Düzeltilmiş Toplam	35.588	68				
Risk Alma ‘RA’	Düzeltilmiş Model	4.630	2	2.315	8.928	.000	.213
	Sabit	9.814	1	9.814	37.847	.000	.364
	Ön test	1.601	1	1.601	6.173	.016	.086
	Grup	3.416	1	3.416	13.175	.001	.166
	Hata	17.114	66	.259			
	Toplam	1101.875	69				
	Düzeltilmiş Toplam	21.745	68				
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ‘YDEÖ’ - Genel	Düzeltilmiş Model	3.183	2	1.592	6.550	.003	.166
	Sabit	6.428	1	6.428	26.452	.000	.286
	Ön test	.021	1	.021	.087	.769	.001
	Grup	3.101	1	3.101	12.762	.001	.162
	Hata	16.038	66	.243			
	Toplam	1101.797	69				
	Düzeltilmiş Toplam	19.221	68				

Grupların son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan tek yönlü kovaryans analizi sonuçlarının gösterildiği tablo değerlendirildiğinde; ‘Kendine Güven’ ($F_{(1, 66)} = 4.365$, $p = .041$, $\eta^2 = .062$) ve ‘Risk Alma’ ($F_{(1, 66)} = 13.175$, $p = .001$, $\eta^2 = .166$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ($F_{(1, 66)} = 12.762$, $p = .001$, $\eta^2 = .162$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanırken; ‘Amaç Yönelimlilik’ ($F_{(1, 66)} = .3.586$, $p = .063$, $\eta^2 = .052$) ve ‘İçsel Güdülenme’ ($F_{(1, 66)} = .036$, $p = .850$, $\eta^2 = .001$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [$\bar{X}_{(Kendine\ Güven\ Kontrol)} = 3.53$, $\bar{X}_{(Kendine\ Güven\ Deney)} = 3.88$; $\bar{X}_{(Risk\ Alma\ Kontrol)} = 3.73$, $\bar{X}_{(Risk\ Alma\ Deney)} = 4.18$; $\bar{X}_{(Ölçeğin\ Bütünü\ Kontrol)} = 3.96$, $\bar{X}_{(Ölçeğin\ Bütünü\ Deney)} = 4.18$] değerlendirildiğinde elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında ‘Amaç Yönelimlilik’ [$\bar{X}_{(Kontrol)} = 3.98$, $\bar{X}_{(Deney)} = 4.18$] ile ‘İçsel Güdülenme’ [$\bar{X}_{(Kontrol)} = 4.36$, $\bar{X}_{(Deney)} = 4.45$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Ancak anlamlı farklılığa ulaşamayan alt boyutların her ikisinde de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 42. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ort.
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ‘İİTB’ (Son Test)	Kontrol	35	4.25	4.25
	Deney	34	4.47	4.47
Kendini İfade Etme ‘KİE’ (Son Test)	Kontrol	35	3.99	3.98
	Deney	34	4.60	4.60
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ‘EDSOİ’ (Son Test)	Kontrol	35	4.17	4.16
	Deney	34	4.40	4.40
İletişim Kurmaya İsteklilik ‘İKİ’ (Son Test)	Kontrol	35	3.65	3.65
	Deney	34	4.11	4.12
İletişim Becerileri Ölçeği ‘İBÖ’ - Genel (Son Test)	Kontrol	35	4.07	4.06
	Deney	34	4.40	4.41

Tablo 42 değerlendirildiğinde, ‘İletişim ilkeleri ve Temel Beceriler’ alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 4.25$, deney grubu için $\bar{X} = 4.47$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 4.25$, deney grubu için $\bar{X} = 4.47$ olduğu tespit edilmiştir. ‘Kendini İfade Etme’ alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X}$

= 3.99, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.60; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X}$ = 3.98, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.60 olduğu tespit edilmiştir. ‘Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim’ alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X}$ = 4.17, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.40; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X}$ = 4.16, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.40 olduğu tespit edilmiştir. ‘İlişki Kurmaya İsteklilik’ alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X}$ = 3.65, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.11; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X}$ = 3.65, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.12 olduğu tespit edilmiştir. İletişim Becerileri Ölçeği’nin tamamına ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X}$ = 4.07, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.40; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X}$ = 4.06, deney grubu için $\bar{X}$ = 4.41 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği’ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 43’te gösterilmektedir.

Tablo 43. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerileri Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	η^2
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler ‘İİTB’	Düzeltilmiş Model	1.248	2	.624	5.378	.007	.140
	Sabit	15.087	1	15.087	129.997	.000	.663
	Ön test	.353	1	.353	3.043	.086	.044
	Grup	.856	1	.856	7.376	.008	.101
	Hata	7.660	66	.116			
	Toplam	1319.350	69				
	Düzeltilmiş Toplam	8.908	68				
Kendini İfade Etme ‘KİE’	Düzeltilmiş Model	6.497	2	3.248	12.964	.000	.282
	Sabit	32.971	1	32.971	131.581	.000	.666
	Ön test	.082	1	.082	.327	.569	.005
	Grup	6.417	1	6.417	25.610	.000	.280
	Hata	16.538	66	.251			
	Toplam	1290.688	69				
	Düzeltilmiş Toplam	23.034	68				

Tablo 43 (Devamı)

Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim 'EDSOİ'	Düzeltilmiş Model	1.150	2	.575	2.872	.064	.080
	Sabit	10.041	1	10.041	50.163	.000	.432
	Ön test	.234	1	.234	1.170	.283	.017
	Grup	.996	1	.996	4.976	.029	.070
	Hata	13.211	66	.200			
	Toplam	1278.444	69				
	Düzeltilmiş Toplam	14.361	68				
İletişim Kurmaya İsteklilik 'İKİ'	Düzeltilmiş Model	3.618	2	1.809	8.030	.001	.196
	Sabit	23.288	1	23.288	103.366	.000	.610
	Ön test	.057	1	.057	.251	.618	.004
	Grup	3.580	1	3.580	15.889	.000	.194
	Hata	14.870	66	.225			
	Toplam	1054.760	69				
	Düzeltilmiş Toplam	18.488	68				
İletişim Becerileri Ölçeği 'İBÖ' - Genel	Düzeltilmiş Model	1.935	2	.967	11.072	.000	.251
	Sabit	7.266	1	7.266	83.159	.000	.558
	Ön test	.001	1	.001	.009	.927	.000
	Grup	1.928	1	1.928	22.063	.000	.251
	Hata	5.767	66	.087			
	Toplam	1243.074	69				
	Düzeltilmiş Toplam	7.702	68				

Grupların son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan kovaryans analizi sonuçlarının gösterildiği tablo değerlendirildiğinde; 'İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler' ($F_{(1, 66)} = 7.376$, $p = .008$, $\eta^2 = .101$), 'Kendini İfade Etme' ($F_{(1, 66)} = 25.610$, $p = .000$, $\eta^2 = .280$), 'Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim' ($F_{(1, 66)} = 4.976$, $p = .029$, $\eta^2 = .070$), 'İletişim Kurmaya İsteklilik' ($F_{(1, 66)} = 15.889$, $p = .000$, $\eta^2 = .194$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($F_{(1, 66)} = 22.063$, $p = .000$, $\eta^2 = .251$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [$\bar{X}$ (İletişim ilkeleri ve Temel Beceriler Kontrol) = 4.25, $\bar{X}$ (İletişim ilkeleri ve Temel Beceriler Deney) = 4.47; $\bar{X}$ (Kendini İfade Etme Kontrol) = 3.98, $\bar{X}$ (Kendini İfade Etme Deney) = 4.60; $\bar{X}$ (Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim Kontrol) = 4.16, $\bar{X}$ (Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim Deney) = 4.40; $\bar{X}$ (İlişki Kurmaya İsteklilik Kontrol) = 3.65, $\bar{X}$ (İlişki Kurmaya İsteklilik Deney) = 4.12; $\bar{X}$ (Ölçeğin Bütünü Kontrol) = 4.06, $\bar{X}$ (Ölçeğin Bütünü Deney) = 4.41 değerlendirildiğinde elde edilen

bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin iletişim becerilerini deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 44. *Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ort.
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme 'ÖDG' (Son Test)	Kontrol	35	4.53	4.52
	Deney	34	4.60	4.61
Yetersiz Güdülenme 'YG' (Son Test)	Kontrol	35	1.55	1.55
	Deney	34	2.51	2.52
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme 'İYDG' (Son Test)	Kontrol	35	1.44	1.50
	Deney	34	2.22	2.15
İçsel Güdülenme 'İG' (Son Test)	Kontrol	35	4.21	4.20
	Deney	34	4.35	4.36
Eğitimde Güdülenme Ölçeği 'EGÖ' - Genel (Son Test)	Kontrol	35	2.93	2.93
	Deney	34	3.41	3.42

Tablo 44 değerlendirildiğinde, 'Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 4.53$, deney grubu için $\bar{X} = 4.60$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 4.52$, deney grubu için $\bar{X} = 4.61$ olduğu tespit edilmiştir. 'Yetersiz Güdülenme' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 1.55$, deney grubu için $\bar{X} = 2.51$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 1.55$, deney grubu için $\bar{X} = 2.52$ olduğu tespit edilmiştir. 'İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 1.44$, deney grubu için $\bar{X} = 2.22$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 1.50$, deney grubu için $\bar{X} = 2.15$ olduğu tespit edilmiştir. 'İçsel Güdülenme' alt boyutuna ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 4.21$, deney grubu için $\bar{X} = 4.35$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 4.20$, deney grubu için $\bar{X} = 4.36$ olduğu tespit edilmiştir. Eğitimde Güdülenme Ölçeği'nin tamamına ait son test ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 2.93$, deney grubu için $\bar{X} = 3.41$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 2.93$, deney grubu için $\bar{X} = 3.42$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Eğitimde Güdülenme Ölçeği'ne ait son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının deney grubuna ait son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 45'te gösterilmektedir.

Tablo 45. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin GÜDÜLENME Düzeyleri Boyutlarının Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	η^2
Özdeşleşmiş Dışsal GÜDÜLENME 'ÖDM'	Düzeltilmiş Model	.250	2	.125	.484	.619	.014
	Sabit	26.179	1	26.179	101.368	.000	.606
	Ön test	.228	1	.228	.884	.350	.013
	Grup	.044	1	.044	.169	.682	.003
	Hata	17.045	66	.258			
	Toplam	1446.222	69				
	Düzeltilmiş Toplam	17.295	68				
Yetersiz GÜDÜLENME 'YG'	Düzeltilmiş Model	16.232	2	8.116	19.972	.000	.377
	Sabit	39.358	1	39.358	96.851	.000	.595
	Ön test	.098	1	.098	.241	.625	.004
	Grup	16.115	1	16.115	39.656	.000	.375
	Hata	26.821	66	.406			
	Toplam	327.111	69				
	Düzeltilmiş Toplam	43.053	68				
İçerisinden Dışsal GÜDÜLENME 'İYDM'	Düzeltilmiş Model	14.772	2	7.386	13.963	.000	.297
	Sabit	43.643	1	43.643	82.505	.000	.556
	Ön test	4.344	1	4.344	8.212	.006	.111
	Grup	6.933	1	6.933	13.106	.001	.166
	Hata	34.912	66	.529			
	Toplam	278.556	69				
	Düzeltilmiş Toplam	49.684	68				
İçsel GÜDÜLENME 'İG'	Düzeltilmiş Model	.541	2	.271	.586	.560	.017
	Sabit	33.951	1	33.951	73.501	.000	.527
	Ön test	.186	1	.186	.404	.527	.006
	Grup	.380	1	.380	.823	.368	.012
	Hata	30.486	66	.462			
	Toplam	1295.111	69				
	Düzeltilmiş Toplam	31.027	68				
Eğitimde GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ 'EGÖ'- Genel	Düzeltilmiş Model	3.990	2	1.995	33.831	.000	.506
	Sabit	9.917	1	9.917	168.191	.000	.718
	Ön test	.001	1	.001	.023	.880	.000
	Grup	3.956	1	3.956	67.090	.000	.504
	Hata	3.892	66	.059			
	Toplam	701.382	69				
	Düzeltilmiş Toplam	7.881	68				

Grupların son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan kovaryans analizi sonuçlarının gösterildiği tablo değerlendirildiğinde; ‘Yetersiz GÜDÜLENME’ ($F_{(1, 66)} = 39.656, p = .000, \eta^2 = .375$) ve ‘İÇE YANSITILMIŞ DIŞSAL GÜDÜLENME’ ($F_{(1, 66)} = 13.106, p = .001, \eta^2 = .166$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde ($F_{(1, 66)} = 67.090, p = .000, \eta^2 = .504$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanırken; ‘ÖZDEŞLEŞMİŞ DIŞSAL GÜDÜLENME’ ($F_{(1, 66)} = .168, p = .682, \eta^2 = .003$) ve ‘İÇSEL GÜDÜLENME’ ($F_{(1, 66)} = .823, p = .368, \eta^2 = .012$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılan alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait düzeltilmiş ortalamalar [$\bar{X}_{(Yetersiz GÜDÜLENME Kontrol)} = 1.55, \bar{X}_{(Yetersiz GÜDÜLENME Deney)} = 2.52; \bar{X}_{(İÇE YANSITILMIŞ DIŞSAL GÜDÜLENME Kontrol)} = 1.50, \bar{X}_{(İÇE YANSITILMIŞ DIŞSAL GÜDÜLENME Deney)} = 2.15; \bar{X}_{(ÖLÇEĞİN BÜTÜNÜ Kontrol)} = 2.93, \bar{X}_{(ÖLÇEĞİN BÜTÜNÜ Deney)} = 3.42$] değerlendirildiğinde elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında ‘ÖZDEŞLEŞMİŞ DIŞSAL GÜDÜLENME’ [$\bar{X}_{(Kontrol)} = 4.52, \bar{X}_{(Deney)} = 4.61$] ile ‘İÇSEL GÜDÜLENME’ [$\bar{X}_{(Kontrol)} = 4.20, \bar{X}_{(Deney)} = 4.36$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Fakat anlamlı farklılığa ulaşamayan alt boyutların her ikisinde de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 46. *Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Değerlerine Ait Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Sonuçları*

Test	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltil. Ort.
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Son Test)	Kontrol	35	55.37	55.16
	Deney	34	81.00	81.21

Tablo 46 değerlendirildiğinde, Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarılarına ait son test puan ortalamalarının kontrol grubu için $\bar{X} = 55.37$, deney grubu için $\bar{X} = 81.00$; düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için $\bar{X} = 55.16$, deney grubu için $\bar{X} = 81.21$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarı testi son test ortalamaları değerlendirildiğinde deney grubuna ait son test puan ortalamasının kontrol grubuna ait son test puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubu son test puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	η^2
Düzeltilmiş Model	11430.880	2	5715.440	47.670	.000	.591
Sabit	14561.271	1	14561.271	121.449	.000	.648
Ön test	103.052	1	103.052	.860	.357	.013
Grup	11366.120	1	11366.120	94.800	.000	.590
Hata	7913.120	66	119.896			
Toplam	338400.000	69				
Düzeltilmiş Toplam	19344.000	68				

Grupların akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için yapılan kovaryans analizi sonuçlarının gösterildiği tablo değerlendirildiğinde; öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarılarına ait son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(1, 66)} = 94.800$, $p = .000$, $\eta^2 = .590$). Bu bulgu ışığında deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi akademik başarı düzeylerinin kontrol grubunu oluşturan öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna varılabilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?”in cevaplanabilmesi için deney grubunu oluşturan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 6’sı kadın ve 6’sı erkek olmak üzere toplamda 12 öğrenci ile sanal sınıf uygulaması üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kapsamında öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenen Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik farklı boyutlardaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde aşağıda belirtilen 6 ana soru ve 8 sondaj soru esas alınarak içerik analizi yapılmıştır:

1. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi hakkındaki görüşleriniz (olumlu - olumsuz, iyi - kötü duygular ve düşünceler) nelerdir?
 - Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersi hedef ve kazanımlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- a. 2. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasındaki aktif öğrenme tekniklerinin (akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin) kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması kapsamında sanal sınıf, sürekli online etkileşim, ders için sosyal medya platformları ile video dersler vb. kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4. Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin kişisel ve mesleki gelişiminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin yaratıcı düşünme eğiliminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin iletişim becerinize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin derse yönelik güdülenmenize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5. Ters - yüz edilmiş öğrenme sürecinde yürütülen faaliyetlerde karşılaştığınız zorluklar ve/veya sorunlar oldu mu? Eğer olduysa bu zorluk ve/veya sorunların üstesinden nasıl geldiniz?
- 6. Gelişim ve Öğrenme dersini tekrar alsaydınız bu dersin sürecinde neleri, neden değiştirdiniz? Ders sürecine neleri ekleyip neleri çıkartırdınız?
- 7. Bunların dışında eklemek istediğin görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

Öğrencilerin görüşme formunun ilk sorusuna “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi hakkındaki görüşleriniz (olumlu - olumsuz, iyi -

kötü duygular ve düşünceler) nelerdir?” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Derse hazır gelmeyi sağlıyor	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	8
Derste aktif olmayı sağlıyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9	6
Öğrenmeyi kolaylaştırıyor	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10

Tablo 48’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) tarafından derse hazır gelmeyi sağladığı, altı öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) tarafından derste aktif olmaya katkıda bulunduğu ve on öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından öğrenmeyi kolaylaştırdığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin görüşme formunun ilk sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile dersten önce video düzenleme programları ile hazırlanan video ve slaytlara ulaşabildiğim için derse hazırlıklı bir şekilde gelebildim. Dersler diğer derslere oranla çok daha aktifti. Benim görsel öğrenmem çok daha iyidir. Bu sebeple öğretim elemanı tarafından ders öncesinde gönderilen materyaller ile çalışarak da çok iyi öğrenebildim. Daha sonra da istediğim zaman istediğim kadar ders öncesi videoları izleyerek derse hazırlanabildim.” (Ö1)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının bana kattığı olumsuz hiçbir şey yok. Dersten önce hazırlanan slaytlar ve videolar benim derse daha hazır gelerek derslere daha aktif bir şekilde katılmamı sağladı.” (Ö2)

“Gelişim ve Öğrenme dersinde kullandığımız yeni uygulama ile bizim diğer derslerden kullandığımız yöntemler çok farklı. Ben bu yöntem ile daha aktif bir şekilde derse katılabildim ve kendimi daha fazla ifade edebildim. Bu sebeple ben ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ders işlemekten mutluluk duydum. Derse önceden video vb. materyaller ile çalışarak hazır geldiğim için de ders çok daha verimli geçiyordu.” (Ö3)

“Bu teknik sayesinde duyduğumuz ve gördüğümüz her bilgi için soru sorduk, tartıştık ve farklı teknikler kullanarak ders daha verimli bir hale geldi. Böylece bilgiler daha verimli ve akılda kalıcı oldu. Ancak sadece okuyup geçseydik aklımızda kalmazdı, ders verimsiz

olurdu. Bazen bizler de derste aktif biçimde konuştuk böylelikle yeni kavramları hep daha iyi öğrendik. Bu teknik sayesinde uygulayarak öğrenmenin önemini anladım.” (Ö4)

“Gelişim ve Öğrenme dersi birçok bilgi içeren kapsamlı bir ders. Böyle bir dersi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması gibi bir metotla işlemek benim için daha verimli oldu. Önceden ezberliyordum. Ancak bu yöntem ile kalıcı şekilde öğrenmeler gerçekleştirdim.” (Ö5)

“Bu yeni uygulama ile yapılan Gelişim ve Öğrenme dersinde ders öncesi video izleyerek derse gelmem ve ders esnasında rahatlıkla söz hakkı elde edebilmem sonucunda sıradan bir uzaktan eğitime göre konuları çok daha iyi anladım.” (Ö7)

“Bu uygulama benim derse hazırlıklı gelmemi sağladı ve bende daha çok çalışma hevesi oluşturdu. Sonuç olarak daha kolay öğrenebildim.” (Ö10)

“Yaklaşık 1 yıldır uzaktan eğitim ile derslerimi almaktayım ve uzaktan eğitimin bana kattıkları hakkında hep olumsuz düşünüyordum. Ancak ilke kez bu dönem ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile aldığım Gelişim ve Öğrenme dersinin kalıcılığı sıradan bir uzaktan eğitime oranla çok daha iyi oldu diyebilirim.” (Ö12)

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö12 kodlu öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılar ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin önceden video vb. materyaller ile çalışarak derse daha hazır bir şekilde geldikleri ve ders esnasında ise sıradan bir uzaktan eğitime oranla derse çok daha aktif biçimde katılabildikleri şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Birinci görüşme sorusuna ait ilk sondaj soru olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersi hedef ve kazanımlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 49. Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Ders hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlıyor	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	8
Derslerin verimli geçmesini sağlıyor	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	7
Derse aktif katılım gerçekleşmesini sağlıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	8

Tablo 49’da gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) tarafından

ders hedeflerine ulaşılmasına katkı sağladığı, yedi öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11) tarafından derslerin verimli geçmesine katkıda bulunduğu ve sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) tarafından derse aktif katılım gerçekleştirmesini sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin görüşme formunun birinci görüşme sorusuna ait ilk sondaj sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Derse hazırlıklı geldim. Derste de aktif bir şekilde öğrenmeler yaşadım. Derste eğlenceli bir şekilde bilgilerimi pekiştirebildim. Bu durumda Gelişim ve Öğrenme dersi hedef ve kazanımlarına ulaşabilme açısından da fayda sağladı.” (Ö1)

“Dersten önce hazırlamış olduğum notlar ve izlediğim videolar benim derste daha aktif olmamı sağladı. Bunun sonucunda da dersin hedef ve kazanımlarına daha iyi bir şekilde ulaşabildim.” (Ö2)

“Uzaktan eğitim başlı başına zaten zor bir süreçti. Normal şartlarda derse katılım az ve dersler verimsizdi. Ancak ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ders daha verimli geçti. Derse katılım çok daha iyiydi. Bol bol öğrendiklerimi uygulama imkânı buldum. Bu sebeplerle de ders hedef ve kazanımlarına ulaştığımı düşünüyorum.” (Ö5)

“Bu uygulama ile öncelikle video ve diğer materyaller vasıtasıyla önceden çalışarak derse daha hazır geliyordum. Böylelikle öğrenme daha kalıcı oluyordu. Nihayetinde ise ders hedeflerine ulaşabilmiş oluyordum.” (Ö6)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenen Gelişim ve Öğrenme dersi ile aktif bir şekilde öğrenmeler gerçekleştirdim. Böylelikle dersin hedef ve kazanımlarına daha etkili ve hızlı bir şekilde ulaşabildiğimi düşünüyorum.” (Ö8)

“Ders öncesinde ve sonrasında yürüttüğümüz aktif öğrenme teknikleri ile detaylı bir şekilde konuları işledik. Bunun sonucunda da ders hedef ve kazanımlarına ulaşabildiğimi düşünüyorum.” (Ö10)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile elde ettiğim bilgiler daha kalıcı oldu. Bu ders içerisinde uyguladığımız aktif öğrenme teknikleri hakkında pek bir bilğim yoktu ama oldukça faydasını gördüm. Böylelikle de ders hedef ve kazanımlarına daha iyi ulaşabildim.” (Ö12)

Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10 ve Ö12 kodlu öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılar ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; öğrenciler derse daha hazır bir şekilde geldikleri ve ders esnasında çok

daha aktif oldukları için Gelişim ve Öğrenme dersi hedef ve kazanımlarına ulaşabilmelerinin olumlu yönde etkilendiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Birinci görüşme sorusuna ait ikinci sondaj soru olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına ait frekans dağılımları Tablo 50’de sunulmuştur:

Tablo 50. Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Görüşme Sorusuna Ait İkinci Sondaj Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Sınav başarısını artırıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlıyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12	6
Yeni konuların kolay öğrenbilmesini sağlıyor	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	7

Tablo 50’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; dokuz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından sınav başarısını arttırdığı, altı öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12) tarafından yeni öğrenmelerin daha kalıcı olmasına katkıda bulunduğu ve yedi öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11) tarafından yeni konuların daha kolay öğrenbilmesini sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin görüşme formunun birinci görüşme sorusuna ait ikinci sondaj sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ben ders esnasında yeni konu öğrenmekten ziyade ders öncesi öğrendiklerimi pekiştirdim. Çünkü ders öncesi her haftaki konu hakkında videolar bana öğretim elemanı tarafından ulaştırıldı. Böylelikle sınav başarımda etkili biçimde arttığını gördüm.” (Ö1)

“Ders öncesi paylaşılan video ve slaytlar ile derse daha hazır gelmemi sağladı. Böylelikle ders öncesinde yeni konu hakkında bilgi sahibi oldum. Dolayısıyla sınavlarda başarılı olmama imkân tanıdı. Bilgilerimin kalıcı hale gelmesine neden oldu.” (Ö2)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması yapılan testlerde başarıyı oldukça arttırdı. Diğer derslere oranla öğrenme ve akılda kalıcılık daha fazla olduğu için ölçme ve değerlendirme sonuçlarımın daha iyi olduğunu gördüm. Doğru cevap sayılarım arttı ve bu ders kapsamında aldığım not yükseldi.” (Ö4)

“Öğrenmem gerekenleri kalıcı bir şekilde elde ettiğim için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile önemli konuları anlamadan geçme ya da atlama olasılığım büyük oranda azaldı.” (Ö5)

“Daha önce çözemediğim soruları artık daha iyi çözebilmekteyim. Açıkçası ben ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinde oldukça iyi bir mesafe kat ettim.” (Ö7)

“Bu uygulama ile dönem başındaki konu bilgim ile dönem sonundaki konu bilgim arasında ciddi bir fark olduğunu düşünüyorum. Bunun sonucunda ise sınavlardaki başarımla olumlu yönde etkilenmiştir.” (Ö9)

“Bu uygulama bana kalıcı bir öğrenme sağladı. Bu sebeple de ölçme ve değerlendirme sürecindeki başarımda bir artış oldu.” (Ö10)

Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö10 kodlu öğrenci cevapları ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı derste yapılan sınav ve testlerden elde ettikleri puanların arttığı, dolayısıyla ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının ölçme ve değerlendirme süreçlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ikinci görüşme sorusu olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 51’de sunulmuştur:

Tablo 51. Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Derslerin eğlenceli olmasını sağlıyor	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12	4
Öğrenmeye katkı sağlıyor	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9	4
Derste mutlu olmayı sağlıyor	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10	4
Derse yönelik motivasyonu artırıyor	Ö5, Ö7, Ö10	3
Başarıyı artırıyor	Ö4, Ö6, Ö11	3

Tablo 51’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; dört öğrenci (Ö1, Ö6, Ö9, Ö12) tarafından derslerin eğlenceli hale gelmesini sağladığı, dört öğrenci (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9) tarafından yeni öğrenmelere katkıda bulunduğu, dört öğrenci (Ö3, Ö4, Ö7, Ö10) tarafından derste mutlu olmayı sağladığı, üç öğrenci (Ö5, Ö7, Ö10) tarafından derse yönelik motivasyonu arttırdığı ve üç öğrenci (Ö4, Ö6, Ö11) tarafından ders başarısına katkıda bulunduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar

deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin görüşme formunun ikinci görüşme sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Bu uygulama ile ders öncesi panik olmadan ve daha özgüvenli bir şekilde derse gelebiliyordum. Ders esnasında ise aktif öğrenme teknikleri ile eğlenceli bir şekilde derslere katıldım. Derslerde severek bulundum.” (Ö1)

“Geleneksel yöntemden farklı olduğunu düşünüyorum. Bu yöntem konunun anlaşılabilirliğini arttırıyor. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile kısa sürede gerekli öğrenmeler gerçekleştiriliyor.” (Ö2)

“Bu uygulama ile ben kendimi çok şanslı hissettim ve bu uygulama benim diğer derslere oranla çok daha fazla kazanım elde etmeme imkân tanıdı.” (Ö3)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ders sürecinin çoğunluğunun üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ayrılması öğrenmemi olumlu bir şekilde etkiledi. Süreç bizi etkin kıldığı için öğrenmeye yönelik motivasyonum arttı. Bu süreç bana öğretim elemanına daha fazla soru sorma fırsatı verdi. Daha kalıcı öğrenmeler yapmama yardımcı oldu.” (Ö5)

“Normal bir uzaktan eğitim sürecine göre ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının daha verimli olduğunu düşünüyorum. Ben bu şekilde çok daha çabuk öğrenmeler gerçekleştirdim.” (Ö8)

“Bu uygulama ile ilgili temel düşüncem derse önceden hazırlıklı gitmem sayesinde derse yönelik katılımımı ve ders başarıımı olumlu yönde etkilemesidir.” (Ö11)

“Uzaktan eğitim süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının önde olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. Bence bu yöntem diğer derslerde de uygulanmalıdır. Bu yöntem ile uzaktan eğitim sıradan ve sıkıcılıktan kurtuldu”. (Ö12)

Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrenci cevapları ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; öğrenciler uzaktan eğitime oranla ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile derslerin daha eğlenceli olduğu, derse yönelik güdülenmenin arttığı, derslere daha aktif katılım imkânı sunulduğu, öğrencilerin daha hazır bir şekilde dolayısıyla daha özgüvenli olarak derse geldiği ve ders başarılarını arttırdığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

İkinci görüşme sorusuna ait ilk sondaj soru olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasındaki aktif öğrenme tekniklerinin (akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin) kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Farklı düşünebilmeye imkân tanıyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	7
Yaratıcı düşünebilmeyi sağlıyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	8
İletişim becerisini destekliyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12	8
Derse yönelik motivasyon artırıyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	10
Başarıyı olumlu etkiliyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11	9
Bilgilerin kalıcılığını artırıyor	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11	5

Tablo 52’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; yedi öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) tarafından farklı düşünmeye imkân tanıdığı, sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) tarafından yaratıcı düşünmeyi sağladığı, sekiz öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12) tarafından iletişim becerisini desteklediği, on öğrenci (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) tarafından derse yönelik motivasyonu arttırdığı, dokuz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11) tarafından ders başarısına katkıda bulunduğu ve beş öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11) tarafından bilgilerin kalıcılığını arttırdığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya koyabilir. Öğrencilerin görüşme formunun ikinci görüşme sorusuna ait ilk sondaj sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ders esnasında aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasıyla düşünerek farklı şeyler bulma özelliğim gelişti, var olanın dışına çıkabilmem sağlandı, basmakalıp değil daha özgün ve etkili sonuçlar bulmam sağlandı. Soru sorma isteğim gelişti, utangaçlığım azaldı, yeni arkadaşlıklar kurabildim ve kendimi ifade yeteneğim de olumlu şekilde etkilendi. Bu sebeple hem yaratıcı düşünme eğiliminin hem de iletişim becerimin pozitif şekilde etkilendiğini düşünüyorum. Bunun yanında derse hazır gelebilmem ve ders esnasındaki başarıım sayesinde

Gelişim ve Öğrenme dersine yönelik motivasyonum arttı. Bunların bir sonucu olarak da sınav başarımlarım da ciddi bir artış gözlemledim.” (Ö1)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması benim kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşmama sebep oldu ve yeni fikirler üretmemi sağladı. Bu durumda da kendimi zorladım ve yaratıcı düşünmeye çalıştım. Sürekli aktif biçimde ders yaptığımız, sıklıkla söz aldığımız için kendimi ifade edebilmemin ve diğer arkadaşlarımla olan iletişimimin de geliştiğini düşünüyorum. Bunun yanında derse olan derse katılım isteğim oldukça arttı. Öyle ki her derse bir hevesle hazırlanarak geliyordum. Girdiğim sınavlar ve denemeler sonuçlarının da gösterdiği gibi akademik başarımlarım da yükseldi.” (Ö3)

“Uygulayarak ve aktif biçimde öğrenmenin faydalarını gördüm. Bilgiler daha kalıcı oldu. Grup çalışmaları yaptığımız için iletişim becerim olumlu etkilendi. Kendimi daha iyi ifade edebildim. Derste yeni şeyler denemek ve yapmaya çalışmak yaratıcılığımı olumlu yönde etkiledi. Derslerin eğlenceli geçmesi derse katılımı arttırdı ve motivasyonum da arttı. Diğer dersler gibi sıradan şekilde anlatım yapılsaydı ders sıkıcı olabilirdi ve motivasyonum düşebilirdi. Ancak bu şekilde güdülenmem hep yüksekti. Derslerde daha aktif olduğum için ders başarımlarımda olumlu şekilde etkilendi.” (Ö4)

“Bu uygulama öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci arasındaki iletişimin artmasını sağladı. Grup çalışmaları ile işbirliği ve iletişim becerilerimin gelişimi sağlandı. Derslerde kullanılan aktif öğrenme teknikleri ile daha fazla söz alma fırsatı buldum. Tartışma, uygulama ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerim gelişti. Derse yönelik ön yargılarımı yıkarak motivasyonum yükseltti. Sınıf içinde etkileşimli öğrenme ortamları yaratılması ile yeni ve farklı bilgiler öğrenebildim. Bunun sonucunda da akademik başarımlarımın geliştiğini düşünüyorum.” (Ö5)

“Derste sürekli aktif olduğum ve yeni fikir - cevaplar üretmek zorunda olduğum için yaratıcı düşünme eğilimimin olumlu etkilediğini düşünüyorum. Grup çalışmaları, sorulara cevap verme, yeni fikirler üretme süreçlerinin farklı türlerinin her ders uygulanması ile iletişim becerim de geliştiğini düşünüyorum. Önceden hiçbir hazırlık yapmadan derse gelebiliyorduk. Bu durumda da ders soğuk ve korkutucu bir hal alabiliyordu. Ancak şimdi önceden hazırlık yaparak ders videolarını izleyerek derse katıldığım için derse çok daha fazla isteyerek ve severek geliyorum. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının benim başarıma katkısının oldukça fazla olduğunu düşünüyorum. Öyle ki artık konular ile ilgili soru çözümümde daha başarılı olduğumu görüyorum.” (Ö6)

“Her hafta uyguladığımız farklı aktif öğrenme teknikleri ile derse olan motivasyonum arttı. Giderek derse ilgim arttı. Bana birçok katkısı oldu. Zevk alarak derse katıldım.

Böylelikle akademik başarımda arttı. Aktif öğrenme tekniklerinin ders esnasında beni düşünmeye ve yeni şeyler yapmaya zorlaması ile yaratıcı düşünmeye çalıştım. Aktif öğrenme teknikleri kullanılması sınıf içerisinde arkadaşlarım ve öğretim elemanı ile daha fazla iletişim kurmama sebep oldu. Artık kendimi daha iyi ifade edebiliyordum.” (Ö7)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile yeni fikirler üretmeye zorlayan ve fikir alışverişleri yapmamızı gerektiren yoğun etkileşimli dersler oldu. Bu durum benim iletişim becerimi ve yaratıcı düşünme eğilimimi olumlu şekilde etkiledi. Derslerin daha aktif ve eğlenceli olması derslere daha istekli gelmemi sağladı. Bunun sonucunda ise öğrenmeye daha açık bir hale geldim ve başarımda da arttı.” (Ö10)

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö10 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin yeni şeyler denemesini, yeni fikirler üretmesini, konu - sorun - olaylara eleştirel yaklaşmasını sağladığı ve dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerine katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derslerde daha fazla söz alma imkânı bulmasının, arkadaşlarıyla işbirliği yapmasının ve sıklıkla grup çalışmalarının yapılmasının zaman içerisinde diğer arkadaşları ve öğretim elemanı ile etkileşimlerini arttırdığı, dolayısıyla kendilerini ifade edebilme ve iletişim becerilerinin de olumlu şekilde etkilendiği yönünde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Bunun yanında öğrenciler ders esnasında aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının dersi eğlenceli bir hale getirdiğini, dersi sıkıcılıktan kurtardığını bu sebeple de derse seyerek ve isteyerek geldiklerini bildirmişlerdir. Ek olarak öğrenciler derse katılım süreçlerinde aktif olmalarından, yüksek güdülenme ve etkileşim seviyesine ulaşabilmelerinden dolayı ders başarılarının arttığı yönünde de görüş bildirmişlerdir.

İkinci görüşme sorusuna ait son sondaj soru olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması kapsamında sanal sınıf, çevrimiçi ders, sürekli online etkileşim, ders için sosyal medya platformları ile video dersler vb. kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Görüşme Sorusuna Ait İkinci Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Derse hazır bir şekilde gelmeyi sağlıyor	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	7
Yaratıcı düşünebilme fırsatı sağlıyor	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	6
Öğrenci ve öğretim elemanı ile olan etkileşimi artırıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12	7
Ders motivasyonunu artırıyor	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	9
Başarıyı artırıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	8
Özgüven sağlıyor	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	6

Tablo 53'te gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; yedi öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından derse hazır bir şekilde gelmeyi sağladığı, altı öğrenci (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından yaratıcı düşünebilme fırsatı sunduğu, yedi öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından öğrenci ve öğretim elemanı ile olan etkileşimi arttırdığı, dokuz öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından derse yönelik motivasyonu arttırdığı, sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından ders başarısını arttırdığı ve altı öğrenci (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10) tarafından özgüven sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun ikinci görüşme sorusuna ait ikinci sondaj sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ders öncesinden video ve slayt gibi materyallerin bize sunulması ile yeni şeyler öğrenmeye çalışmak zorunda kalmam ve derse aktif öğrenme tekniklerine katılabilmek için hazır halde gelme çabasının yaratıcı düşünme becerime katkıda bulunduğunu söyleyebilirim. Ders öncesinde aktif olmam ile arkadaşlarım ve öğretim elemanı ile devamlı etkileşim içerisinde olmam iletişim becerime olumlu yansıdı. Bu ders oldukça eğlenceliydi. Bunun temel nedenlerinden birisi de ders öncesi video ve slaytlar ile derse hazır gelmemdi. Bu sebeple derse yönelik motivasyonum arttı. Benzer şekilde ders öncesi video ve slaytlar ile derse hazırlanmam ile akademik başarımla da yükseldi.” (Ö2)

“Derse gelmeden önce ders materyallerine ulaşabildiğim için derse daha hazır geliyordum. Böylelikle derste yabancılaşmıyordum. Derse bilerek ve hazır geliyordum. Bunun sonucunda ders başarımla olumlu şekilde etkilendi. Ders başarımla arttıkça derse katılımım da arttı ve böylelikle motivasyonum arttı. Sosyal medya ve sanal sınıf uygulamalarını aktif kullandığımız için öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretim elemanı

etkileşimi de geliştirdi. Böylelikle iletişim becerimin de geliştiğini düşünüyorum. Ezberlemekten kaçındık ve tartışarak, konulara eleştirel yaklaştık. Konuları derinlemesine örneklerle ele aldık ve konular üzerinde düşündük. Böylelikle yaratıcı düşünme açısından da bana katkısı olduğunu söyleyebilirim.” (Ö4)

“Öğretim elemanının önceden ders materyallerini bizimle paylaşması yeni şeyler öğrenmeme ve yenilikçi düşünmeme sebep oldu. Ben bu paylaşımların benim yaratıcı düşünme eğilimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Ders öncesinde arkadaşlarım ile iletişime geçebilmem onları daha iyi tanımama ve kendimi ifade edebilmeme fırsat tanıdı. Bu durum da iletişim becerime olumlu şekilde yansdı. Ders öncesinden öğretim elemanının bizimle paylaştığı materyaller ile hazırlanarak derse gelebilmek derse yönelik motivasyonumu arttırdı. Bu durumun bir sonucu olarak da başarımın arttığını sıklıkla gördüm. Özellikle çok daha fazla kaynak kullanma ve ders öncesinde çalışacak materyalin öğretim elemanı tarafından gönderilmesi başarımı oldukça olumlu şekilde etkiledi.” (Ö6)

“Ders öncesinde öğrenmeler sağlamam derse daha özgüvenli katılmamı sağladı. Artık daha farklı bakış açılarıyla konulara yaklaşabiliyorum. Dersten önce dersin teorik kısmının kazanılması kendimi ders esnasında daha iyi ifade edebilmemi sağlıyor. Bunun yanında derse katılma hevesim arttı. Sonuç olarak da özgüvenim gelişti ve başarım da arttı. Öğrendiklerime güvenerek kendimi daha iyi ifade edebildim.” (Ö8)

“Ders öncesinde video izlenmesinin ve sosyal ağların kullanılmasının yaratıcı düşünme, derse yönelik motivasyonuma ve akademik başarıma etkisinin fazla olduğunu düşünmekteyim. Sosyal medya üzerinden sürekli etkileşim içerisinde bulunulması iletişim becerime de olumlu katkıda bulunmuştur. Bunun sonucunda artık kendimi daha iyi ifade edebilmekteyim.” (Ö9)

“Derse daha önceden hazırlanma fırsatı bulduğum için konu ile ilgili yaratıcı düşünme süreçleri yürütebilmeme ve yaratıcı düşünme için daha fazla zaman ayırabilmeme imkân tanıdı. Ders öncesinde öğretim elemanı ve diğer arkadaşlarım ile farklı dijital platformlardan iletişim kurabilmem iletişim becerime olumlu katkıda bulunmuştur. Öğretim elemanı tarafından daha önceden paylaşılan materyallerle derse daha hazır gelebildiğim için bu derse yönelik güdülenmem son derece yüksek düzeydeydi. Hatta bir an önce ders saati gelsin istiyordum. Ders öncesinde çeşitli ders materyallerinin öğretim elemanı tarafından paylaşılması ve benim derse oldukça hazır bir şekilde gelmemden dolayı bu dersteki akademik başarımın oldukça yüksek olduğunu düşünüyorum.” (Ö11)

“Öncelikle ders öncesi ortaya çıkan etkileşim sayesinde sürekli biçimde arkadaşlarımla veya öğretim elemanı ile iletişim halindeydim. Bu durumda da iletişim

becerim gelişti. Ders öncesi paylaşılan videoları birden çok kez izledim ve not aldım. Böylelikle motivasyonum arttı ve nihayetinde de bu durum Gelişim ve Öğrenme dersi başarıma olumlu şekilde yansdı. Ben ders öncesi izlediğim videoların ve slaytların benim yaratıcı düşünme eğilimime etki etmediğini düşünüyorum.” (Ö12)

Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında sanal sınıf, çevrimiçi ders, sürekli etkileşim, ders için sosyal medya platformları ile video dersler vb. kullanılmasının öğrencilerin derse yüksek özgüvenle hazır gelmelerini sağladığı, derse yönelik katılımlarını arttırdığı, dolayısıyla derse yönelik güdülenme ve başarı düzeylerini yükselttiği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler ders öncesinde arkadaşları ve öğretim elemanı ile sürekli etkileşim içerisinde bulunarak iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini bildirmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmı ders öncesinde farklı platformlardan paylaşılan materyaller ile derse hazırlanmalarından ve ders esnasında aktif olmaları gerektiğinden dolayı yeni fikirler üretme ve yaratma süreçlerinin olumlu biçimde farklılaştığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sadece Ö12 kodlu öğrenci ders öncesinde paylaşılan video ve diğer materyaller ile yaratıcı düşünme süreçlerinin olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmediği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin üçüncü görüşme sorusu olan “Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin kişisel ve mesleki gelişiminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Mesleki hayata katkı sağlıyor	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	7
Akademik başarıyı arttırıyor	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12	6
Öğrenme süreçlerimi yönetmeye katkı sağlıyor	Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12	6
Kişisel gelişime katkı sağlıyor	Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	5

Tablo 54’te gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; yedi öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11) tarafından mesleki hayata katkı sağladığı, altı öğrenci (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12) tarafından akademik başarıyı arttırdığı, altı öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12) tarafından öğrenme süreçlerini yönetmeye katkı sağladığı ve beş öğrenci (Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) tarafından kişisel gelişime

katkı sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun üçüncü görüşme sorusuna ait verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Gelişim ve Öğrenme dersinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasıyla öğrendiğim bilgilerin gerek özel hayatımı gerek mesleki yaşamımı gerek akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceğinden eminim.” (Ö2)

“Kişisel olarak ders hedef ve kazanımlarına oldukça fazla ulaştığımı düşünüyorum. Mesleki olarak da iş hayatımda bu derste öğrendiklerimi öğrencilerime aktarabileceğimi düşünüyorum. Hatta bunun yanında şu anda bile bu derste öğrendiklerimi çevremdekilere aktarabiliyorum.” (Ö3)

“Bu uygulama kişisel olarak öğrenme süreçlerimin gelişmesine katkıda bulundu. Nasıl daha iyi öğrenebildiğimi keşfettim. Bunun yanında mesleki açıdan değerlendirdiğimde çocuk gelişiminde doğru zannettiğim yanlışları tespit etme fırsatım oldu. Mesleki olarak gerekli bilgileri kalıcı şekilde elde edebildim.” (Ö4)

“Bu ders farklı aktif öğrenme teknikleri kullanıldığı ve ders öncesinde izlenen videolar ile kişisel gelişimime katkıda bulundu. Mesleki açıdan ise çocuk ve gençlere yaklaşımımın ve onların davranışlarını değerlendirebilmemin geliştiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Bu yöntem ile birçok yeni kavram ve bilgiyi daha hızlı ve kolay bir şekilde elde ettim. Elde ettiğim bu kazanımların hem kişisel hem de mesleki hayatımda bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö7)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile verilen Gelişim ve Öğrenme dersi ile gerek ebeveyn olarak kendi çocuklarıma gerek yakın çevreme gerekse mesleki yaşamımda öğretmenliğini yapacağım çocuklara birçok katkı sunmayı sağlayabileceğini düşünüyorum. Bunun yanında mesleki yaşamımda kendi öğrencilerime farklı bakış açıları ile yaklaşabilir ve onların sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilirim.” (Ö8)

“Kişisel olarak özellikle özgüvenimin ve iletişim becerimin önemli ölçüde geliştiğini ifade edebilirim. Mesleki olarak ise bu alana yönelik ilgim ve tutumumda olumlu yönde değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur.” (Ö11)

Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö11 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile görüşmeye katılan diğer öğrencilerin yorumları da değerlendirildiğinde; Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağladığı, özellikle ders öncesi izlenen videolar ile ders

veriminin oldukça arttığı ve bu sayede ders esnasında öğrendiklerinin daha kalıcı hale geldiği, hem mesleki de hem de sosyal çevreleriyle olan ilişkilerinde olumlu değişiklikler yaşadıkları ve olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşabildikleri yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü görüşme sorusuna ait ilk sondaj soru olan “Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin akademik başarınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait İlk Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Ders öncesi öğrenilenlerin ders esnasında pekiştirilmesi ile kalıcılık sağlanıyor	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12	6
Ders başarısı artıyor	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
Derse aktif katılım imkânı sağlıyor	Ö4, Ö6	2
Derse hazır bir şekilde gelinmesini sağlıyor	Ö4, Ö6	2
Uzaktan eğitim sıradanlıktan kurtulmasını sağlıyor	Ö7	1

Tablo 55’te gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; altı öğrenci (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12) tarafından ders öncesinde öğrenilenlerin ders esnasında pekiştirilmesi ile kalıcılık sağladığı, on öğrenci (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından ders başarısını arttırdığı, iki öğrenci (Ö4, Ö6) tarafından derse aktif katılım imkânı sağladığı, iki öğrenci (Ö4, Ö6) tarafından derse hazır bir şekilde gelinmesini sağladığı ve bir öğrenci (Ö7) tarafından uzaktan eğitimin sıradanlıktan kurtulmasına katkıda bulunduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun üçüncü görüşme sorusuna ait ilk sondaj soruya verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Dersten önce ders videosunu izleyebildiğim için derste öğrendiklerimi pekiştirme fırsatı buldum. Böylelikle akademik başarıım arttı ve sınavlardan yüksek notlar aldım. Ek olarak yeni aktif öğrenme tekniklerini de tanıma fırsatı buldum.” (Ö1)

“Kullanılan aktif öğrenme teknikleri ile ders öncesi materyallerin katkıları sayesinde öğrenmelerimin kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi sağlandı.” (Ö2)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile eksik olduğumu bilmediğim konuları öğrenme fırsatım oldu. Akademik başarıım kayda değer biçimde yükseldi.” (Ö3)

“Dersten önce materyallere ulaşabildiğim için derse hazır gelebildim. Bunun yanında ders esnasında aktif katılım sağlayabildiğim için bilgileri daha kalıcı bir şekilde elde ettim. Bu durum da benim akademik başarıma olumlu şekilde yansdı.” (Ö4)

“Ders öncesi elde ettiğim öğrenmeleri ders esnasında pekiştirdim. Kalıcı bilgiler edindim. Sonuç olarak akademik başarıım arttı.” (Ö5)

“Bu uygulama birçok bilgiyi aktif şekilde bana kazandırdığı için akademik başarıımı olumlu etkiledi. Tabii ki akademik başarıım olumlu şekilde değişti. Çünkü ders öncesi hazırlık yapıyoruz öğretim elemanın gönderdiği videolara çalışıyoruz. Derste öğrendiğimiz her şeyi pekiştiriyoruz, tartışıyoruz, anlatıyoruz ve iyice öğreniyoruz.” (Ö6)

“Uzaktan eğitimde sıradanlıktan kurtularak her dersi farklı şekillerde işleyerek ve ders öncesinde de hazırlanan görsel materyalleri izleyerek yeni kazanımlar elde ettim.” (Ö7)

“Bu uygulama ile gerekli olan akademik başarıları elde ettiğimi düşünüyorum. Örneğin; test başarıımın arttığını çok iyi gözlemleyebiliyorum. Artık bu ders kapsamındaki sorulardan hiç kaçırmıyorum.” (Ö8)

“Bu ders kapsamındaki konularda yeteri düzeyde bilgi birikimim oluştu. Bu durum da akademik başarıma katkı sağladı.” (Ö9)

“Bu uygulama ile kalıcı ve kolay bir öğrenme süreci yaşadım. Bu da benim başarıımı etkiledi.” (Ö10)

“Bu derste kullanılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının akademik başarıımı olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.” (Ö11)

“Ders öncesi ve esnasında gerekli kazanımları daha iyi yapabildiğim için dersteki ve sınavlardaki başarıım oldukça iyiydi.” (Ö12)

Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin akademik başarıya olan etkisi görüşmeye katılan öğrenci cevaplarının tamamından yapılan doğrudan alıntılar kapsamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğu ve sınav başarılarının arttığı yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü görüşme sorusuna ait ikinci sondaj soru olan “Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin yaratıcı düşünme eğiliminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait İkinci Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunuyor	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	8
Farklı bakış açıları ile derse yönelmeyi sağlıyor	Ö2, Ö3, Ö7, Ö10	4
Yeni fikirler üretmeyi sağlıyor	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	7

Tablo 56’da gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; sekizz öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) tarafından yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunduğu, dört öğrenci (Ö2, Ö3, Ö7, Ö10) tarafından farklı bakış açıları ile derse yönelmeyi sağladığı ve yedi öğrenci (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) tarafından derse yeni fikirler üretmeyi sağladı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun üçüncü görüşme sorusuna ait ikinci sondaj soruya verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ders esnasında sorulan sorulara özgün cevaplar üretmeye çalıştım. Bu ders benim soyut düşünebilmemi de geliştirdi. Böylelikle yaratıcılığım pozitif şekilde etkilendi.” (Ö1)

“Ders içinde sürekli aktif olduğum için ve her öğrencinin farklı bakış açılarıyla derse katılmaya çalışmasından dolayı yaratıcı bakış açımın geliştiğini söyleyebilirim.” (Ö2)

“Gelişim ve öğrenme dersinde sürekli farklı aktif öğrenme teknikleri kullandığımız için her ders farklı şekilde düşünmek ve yeni şeyler üretmek zorunda kaldım. Bu durumda yaratıcı düşünmeme olumlu katkıda bulundu.” (Ö3)

“Ezberlemeye bağlı kalmadan ders öncesi ve ders esnasında yürütülen etkinlikler ile yeni şeyler yaratmaya çalıştık. Konuyu farklı bakış açılarıyla ele almaya çalıştık. Böylelikle de yaratıcılığım olumlu şekilde etkilendi.” (Ö4)

“Beyin fırtınası, hızlı tur, Philips 66 gibi yeni şeyler üretmeye yönelik aktif öğrenme tekniklerinin derste sıklıkla kullanılması yaratıcı düşünme eğilimimi olumlu şekilde etkiledi.” (Ö5)

“Ders esnasında kullanılan aktif öğrenme teknikleri (örneğin; altı şapkalı düşünme, akvaryum, hızlı tur gibi teknikler) daha çok düşünmek ve yeni şeyler üretmek zorunda bıraktı beni. Bu durumun sonucu olarak da yaratıcı düşünme eğiliminin geliştiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması farklı düşünmeme ve yeni şeyler üretmeme olanak sundu.” (Ö7)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile diğer derslere oranla daha fazla düşünmek ve yeni fikirler üretmek zorunda kaldım. Bunun bir sonucu olarak da yaratıcı düşünme eğiliminin olumlu şekilde etkilendiğini düşünüyorum.” (Ö8)

“Ders esnasında farklı ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çabamız ile yaratıcı düşünme eğiliminin gelişimine katkıda bulunulmuştur.” (Ö9)

“Bu uygulama benim çok boyutlu düşünmeme, farklı bakış açıları ile olayları incelememe ve geniş düşünebilmeme imkân tanıdı. Böylelikle de yaratıcı düşünme eğiliminin olumlu şekilde etkilendiğini ifade edebilirim.” (10)

“Bu ders sonucunda önceden pek de farkında olmadığım ve kullanmadığım yaratıcı düşünme eğiliminin geliştiğini fark ettim. Bunun yanında bu değişim benim hayatımda birçok alanda etkili oldu.” (Ö11)

“Ders esnasındaki aktif öğrenme tekniklerinin beni düşünmeye yöneltmesiyle çok daha fazla yeni fikirler üretmek zorunda kaldım. Bu şekilde de yaratıcı düşünme becerim olum etkilendi.” (Ö12)

Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin yaratıcı düşünme eğilimine olan etkisi görüşmeye katılan öğrenci cevaplarının tamamından yapılan doğrudan alıntılar kapsamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumlu şekilde etkilendiği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenciler özellikle derste kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin yeni fikirler üretmelerini sağladığı, olayları farklı bakış açıları ile değerlendirdikleri ve ezberlemekten uzaklaşarak bir yenilik ortaya koymaya çalıştıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Üçüncü görüşme sorusuna ait üçüncü sondaj soru olan “Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin iletişim becerinize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Üçüncü Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Derste daha fazla özgüven sahibi olmayı sağlıyor	Ö1, Ö8	2
İletişim becerisine olumlu katkıda bulunuyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	12
Empati yeteneğinin gelişimine katkıda bulunuyor	Ö2, Ö5, Ö9	3
Farklı fikir ve düşüncelere saygı duymayı sağlıyor	Ö2, Ö9	2

Tablo 57’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; iki öğrenci (Ö1, Ö8) tarafından derste daha fazla özgüven sahibi olmayı sağladı, on iki öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından iletişim becerisine olumlu katkıda bulundu, üç öğrenci (Ö2, Ö5, Ö9) tarafından empati yeteneğinin gelişimine katkı sağladı ve iki öğrenci (Ö2, Ö9) tarafından farklı fikir ve düşüncelere saygı duymayı sağladı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun üçüncü görüşme sorusuna ait üçüncü sondaj soruya verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Daha önceden utangaç ve çekingendim. Artık daha girişkenim. Derslerde daha fazla söz alabildim. Özgüvenim gelişti. Bence bu uygulama ile benim iletişim becerim oldukça iyi bir şekilde etkilendi.” (Ö1)

“Ders içinde grup halinde hareket ederek birçok çalışmayı arkadaşlarımla beraber yapmam iletişim becerimi geliştirdi. Diğer bir ifadeyle dinleme, kendimi ifade etmem ve empati yeteneğimde olumlu farklılaşma gerçekleşti. Özgün ürünler ortaya koyarak öğrencilerin fikirlerine ve seçimlerine saygı duydum.” (Ö2)

“Gelişim ve Öğrenme dersinde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinde sürekli konuşmamız ve derse katılmamız gerekti. Böylelikle kendimi ifade etme ve arkadaşlarımla iletişim kurma gibi konularda bana çok katkısı oldu.” (Ö3)

“Ders öncesi ve ders esnasındaki grup çalışmaları ile karşılıklı etkileşim gelişti. Grup çalışmaları iletişim becerimi geliştirdi. Derste aktif olmak özgüvenimi olumlu etkiledi ve kendimi daha iyi ifade edebildim. Böylelikle de iletişim becerimin geliştiğini düşünüyorum. Derslerdeki utanma ve sıkılma duygusundan kurtuldum. Artık daha aktif bir biçimde sorular sorabiliyorum.” (Ö4)

“Bu uygulama vasıtasıyla diğer arkadaşlar ile olan ilişkim ve etkileşimim çok daha iyi bir şekilde gelişti. Kendi duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebildim. Çekingenlik ve utangaçlıktan kurtularak topluluk içinde konuşabilmeyi öğrendim. Arkadaşlarımla karşılık etkileşim sürecinde dinleme, anlama ve empati kurma yeteneklerimin geliştiğini düşünüyorum. Rahatlıkla öğretim elemanına ulaşabilmem iletişim becerimin gelişimine katkıda bulundu.” (Ö5)

“Ders içerisinde panel, münazara gibi aktif öğrenme teknikleri sayesinde kendimi ifade edebilmemin, arkadaşlarımla birbirimizi anlamaya çalışmamın ve dolayısıyla iletişim

becerimin geliştiğini düşünüyorum. Bu süreçler sonunda benim de iletişim becerimde olumlu yönde değişiklikler meydana geldi.” (Ö6)

“Ters - yüz edilmiş öğrenmede hem ders öncesi hem de ders esnası etkileşim yoğun olduğundan sınıf arkadaşlarım ile ilişkilerim oldukça iyi şekilde değişti.” (Ö7)

“Bu uygulama ile kendimi ifade etmem gelişti ve özgüvenim arttı. İnsanlarla daha iletişim kurabilir oldum.” (Ö8)

“Bu uygulama daha iyi iletişim kurmama, dersteki heyecan ve utangaçlık duygumun ortadan kalkmasına yardımcı olmuştur. Empatik düşünme ve karşıdakileri dinleme yeteneklerim de gelişmiştir.” (Ö9)

“Bu uygulama ile aktif öğrenme tekniklerinin sıklıkla kullanılması ders esnasında kişilerarası etkileşim ve işbirliğine katkıda bulundu. Böylelikle sınıftaki arkadaşlıklarımız güçlendi. Ben bu sebeplerle iletişim becerimin olumlu şekilde etkilendiğini düşünüyorum.” (Ö10)

“Bu derste sıklıkla söz alabilmem ve derslere aktif biçimde katılabilmem sebebiyle iletişim becerimin olumlu şekilde etkilendiğini söyleyebilirim.” (Ö11)

“Normalde derslere çok katılan bir öğrenci değilimdir. Ancak ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile derslere çok daha fazla katılma fırsatı buldum. Bu durumda benim iletişim becerime fayda sağladı.” (Ö12)

Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin iletişim becerisine olan etkisi görüşmeye katılan öğrenci cevaplarının tamamından yapılan doğrudan alıntılar kapsamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin ders öncesi ve sonrasında sürekli biçimde etkileşimde bulunmalarından dolayı iletişim becerilerine katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenciler özellikle etkin dinleme, empati kurma, derse daha aktif katılma, derste daha sık söz alma, işbirliği kurma, kendilerini daha iyi ifade etme, ders esnasındaki heyecan, çekingenlik ve utangaçlık duygusundan kurtulma gibi konularda ilerleme kat ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Üçüncü görüşme sorusuna ait son sondaj soru olan “Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin derse yönelik güdülenmenize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Dördüncü Sondaj Sorusu Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Derse severek gelmeyi sağlıyor	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
Derse yönelik motivasyonu artırıyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	11
Derse olan ilgiyi artırıyor	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
Derslerin daha eğlenceli olmasını sağlıyor	Ö5, Ö6, Ö7	3

Tablo 58’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi; beş öğrenci (Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) tarafından derse severek gelmeyi sağladı, on bir öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından derse yönelik motivasyonu arttırdığı, beş öğrenci (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) tarafından derse olan ilgiyi arttırdığı ve üç öğrenci (Ö5, Ö6, Ö7) tarafından derslerin daha eğlenceli olmasını sağladı şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların faydalı olduğunu ortaya göstermektedir. Öğrencilerin görüşme formunun üçüncü görüşme sorusuna ait dördüncü sondaj soruya verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Derse hazırlıklı geldiğim için dersler verimli geçti. Bu durumda benim derse yönelik motivasyonumu arttırdı. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması derse korkarak ve endişe içinde gelmem yerine, severek ve heyecanla gelmemi sağladı.” (Ö1)

“Derste kullanılan aktif öğrenme teknikleri sayesinde derslerin daha canlı - aktif olması ve diğer arkadaşlarla daha çok etkileşim içerisinde bulunmamdan dolayı derse yönelik güdülenmem oldukça yüksekti. Bunun yanında ders öncesinde videoları izleyerek konuya hazır olarak derse gelmek de motivasyonumu olumlu etkiledi.” (Ö2)

“Bu uygulama ile her hafta yeni teknikler ile ders yaptık. Bu durum da her derste yeniliklerle karşılaştık ve bu heyecan benim derse olan motivasyonumu arttırdı. Ek olarak ders öncesi videoları izleyerek derse hazır gelebilme imkânı bulmam da benim derse yönelik motivasyonumu yükseltti.” (Ö3)

“Derse olan ilgim ve katılımım arttı. Önceden derse videolarını izleyerek hazırlıklı geldiğim için bu derste başarabileceğime inancım arttı. Derse gelmekten korkmadım ve hatta yüksek güdülenme ile derse katıldım.” (Ö4)

“Gelişim ve Öğrenme dersinde farklı aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması özgüvenimi arttırdı. Toplum karşısında konuşabilme ve kendimi ifade edebilme becerilerim

gelişti. Bir süre sonra dersler çok eğlenceli olmaya başladı. Tüm bunların bir sonucu olarak derse yönelik motivasyonumda gözle görülür bir artış yaşandı.” (Ö5)

“Özellikle ders esnasında aktif öğrenme teknikleriyle katılım sağlanması ve bu süreçlerde eğlenceli bir biçimde ders işlenmesi bu derse yönelik güdülenmemi arttırdı.” (Ö6)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme sürecinde derse daha hazır gelmem ve ders esnasında aktif biçimde ders işleyebilmemiz sebebiyle derse daha hevesli ve istekli katıldım.” (Ö7)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile derse oldukça aktif olarak katılabilmem Gelişim ve Öğrenme dersine olan ilgimi oldukça arttırdı.” (Ö8)

“Derste kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin yanı sıra ders öncesinde izlenen videoların konuya hakimiyet sağlaması ile derse istekli ve azimli bir şekilde gelmemiz sağlanmıştır. Dolayısıyla bu derse yönelik motivasyonum da artış olmuştur.” (Ö9)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının ders öncesi hazırlık imkânı sunması ve ders esnasında akıcılık yaratması ile Gelişim ve Öğrenme dersine olan ilgi ve katılımım arttı.” (Ö10)

“Derse hazırlıklı gelmem ve derste daha fazla söz sahibi olabilmem sebebiyle bu derse yönelik motivasyonum oldukça yüksektir.” (Ö11)

“Dersten önce video ve slaytları inceleyerek derse hazır gelme fırsatı yakalamam motivasyonum olumlu şekilde etkiledi.” (Ö12)

Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin güdülenme düzeyine olan etkisi görüşmeye katılan öğrenci cevaplarının tamamından yapılan doğrudan alıntılar kapsamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin ders öncesinde öğretim elemanı tarafından paylaşılan video, slayt gibi materyaller ile çalışarak derse hazırlıklı gelmeleri ve ders esnasında da aktif bir biçimde derse katılabilmelerinden dolayı sahip oldukları güdülenme düzeylerinin yükseldiği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenciler ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile derse daha heyecanlı, severek, istekli, dersten çekinmeden ve özgüvenli geldikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin dördüncü görüşme sorusu olan “Ters - yüz edilmiş öğrenme sürecinde yürütülen faaliyetlerde karşılaştığınız zorluklar ve/veya sorunlar oldu mu? Eğer olduysa bu zorluk ve/veya sorunların üstesinden nasıl geldiniz?” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59. Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Ders saatlerinin yapılan uygulamalar sebebiyle uzun olması	Ö1	1
Hiçbir sorun yoktu	Ö2	1
İnternet bağlantı ve kota sorunu yaşanması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
Elektrik kesintisi sorunu yaşanması	Ö8, Ö12	2
Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması	Ö8	1

Tablo 59’da gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi sürecinde yaşanan zorluklar ve/veya sorunlar; bir öğrenci (Ö1) tarafından ders saatlerinin yapılan uygulamalar sebebiyle uzun olması, bir öğrenci (Ö2) tarafından hiçbir sorun olmaması, on öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından internet bağlantı ve kota sorunu yaşanması, iki öğrenci (Ö8, Ö12) tarafından elektrik kesintisi yaşanması ve bir öğrenci (Ö8) tarafından derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamalarda karşılaşılan sorunların üstesinden gelinemeyecek sorunlar olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğrenciler ile yürütülen detaylı görüşmelerde öğrencilerin yaşanan bu sorunların derse devam etmelerini aksatacak nitelikte olmadığı ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin görüşme formunun dördüncü görüşme sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Derslerin uzun süre olması ilk haftalarda zordu. Ancak zaman içerisinde alıştım. Oldukça eğlenceli geçti dersler. Birkaç kez bağlantı sorunu yaşasam da hiçbir zaman derslere giremeyecek nitelikte bir sorun yaşamadım.” (Ö1)

“Hiçbir sorunla karşılaşmadım.” (Ö2)

“İnternet bağlantı sorunum dışında bir sorunum olmadı. Bu sorunu ise internetin en iyi çektiği yeri bularak çözebildim ve tüm derslere eksiksiz katıldım.” (Ö3)

“Sadece bir kere internet bağlantı sorunu yaşadım. Bu sebeple derse bir kez geç girebildim. Bazen dersler uzuyordu. Ama bunlar tam bir sorun olarak değerlendirilemez.” (Ö4)

“İnternet kota sınırına takılmak gibi bir sorun yaşadım. Bu sorunu ise ek internet paketi alarak çözebildim.” (Ö5)

“Hiç bilmediğimiz bir teknikle ders yapacağımız için dönem başında çekincelerim vardı. Ancak bu endişelerimi zaman içerisinde giderdim. Bunun yanında internet bağlantı sorunları yaşadım. Ama nihayetinde bu sorunları çözmeyi başardım.” (Ö6)

“Derse yönelik başarısız olacağımla ilgili olumsuz bir önyargım vardı. Ancak daha sonra dersin rahatlıkla üstesinden gelebildim. Bunun yanında internet bağlantı sorunları da yaşadım. Bu sorunları çözmek için çabaladım. İnternet sorunlarını anlık olarak yaşadım. Bu sorun benim ders kaçırmama sebep olmadı.” (Ö7)

“Kalabalık bir ailem olması derslere katılımım sürecinde izole olmamı etkiledi. Ancak zor da olsa kendimi izole ederek derslere girebileceğim ve yalnız kalabileceğim bir ortam yaratmayı başardım. Ek olarak internet ve elektrik kesintisi sorunları da yaşadım. Ancak yine de sorunların üstesinden gelmeye çalıştım ve derslere olabildiğince katıldım.” (Ö8)

“İnternet bağlantı ve kota sorunları yaşadım. Ek paketler alarak bu sorunun üstesinden gelebildim.” (Ö9)

“İnternete bağlanma ile ilgili sorunlar yaşadım. Karşılaştığım bu sorunu dersti kayıttan tekrar izleyerek ve bağlantı sorununu çözerek giderdim. Bağlantı sorunun sadece bir kez derse girmeme sorun yaratacak düzeyde oldu. Başka da bir sorun yaşamadım.” (Ö10)

“En çok internet bağlantı sorunu gibi teknik sorunlar yaşadım. Bu sorunları aile üyelerimden destek alarak çözmeye çalıştım.” (Ö11)

“İnternet bağlantı sorunları ve elektrik kesintisi gibi teknik aksaklıklar yaşadım. Ancak bu sorunlar sadece bir kez derse girmeme engel oldu. Ben bu sorunların üstesinden gelmeyi bir şekilde başardım.” (Ö12)

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarda öğrenciler dönem içerisinde en az bir kez internet bağlantı ve kota sorunu yaşadıkları ve bu sorunların üstesinden gelerek derse devam etmelerini aksatacak bir durum oluşmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö8 ve Ö12 kodlu öğrenciler ise elektrik kesintisi sorunu yaşadıklarını ve bu sorunların geçici olduğunu, derslere devam etmelerini aksatacak nitelikte bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ö1 ve Ö4 kodlu öğrenciler ders sürelerinin uzun olduğunu ve bu duruma zamanla alıştıklarını belirtirken, Ö1, Ö6 ve Ö7 kodlu öğrenciler ise dönem başında yeni bir uygulama olan ters - yüz edilmiş öğrenme hakkında olumsuz bir ön yargıya sahip olduklarını; ancak zamanla bu ön yargılardan kurtulduklarını belirtmişlerdir. Ö8 kodlu öğrenci uzaktan eğitim sürecinde ev ortamının kalabalık olmasından dolayı zaman zaman ders esnasında yalnız kalmakta zorluk çektiğini; ancak bu sorunun

üstesinden geldiğini belirtmiştir. Ö2 kodlu öğrenci ise ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması sürecinde hiçbir sorun yaşamadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin beşinci görüşme sorusu olan “Gelişim ve Öğrenme dersini tekrar alsaydınız bu dersin sürecinde neleri, neden değiştirdiniz? Ders sürecine neleri ekleyip neleri çıkarttınız?” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 60’ta sunulmuştur.

Tablo 60. *Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları*

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Herhangi bir şeyi değiştirmem	Ö1,Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	8
Dersten oldukça memnundum	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	8
Dersin çevrimiçi şekilde yürütülen kısmı yüz yüze olabilirdi	Ö4, Ö5, Ö9, Ö11	4

Tablo 60’ta gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi sürecinde öğrencilerin neleri değiştirmek istedikleri ve neleri ekleyip/çıkarmak istedikleri; sekiz öğrenci (Ö1,Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11) tarafından herhangi bir şey değiştirmek istemem, sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından derste oldukça memnun oldukları ve dört öğrenci (Ö4, Ö5, Ö9, Ö11) tarafından dersin çevrimiçi şekilde yürütülen kısmı yüz yüze olabilirdi şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerde memnuniyet yarattığı sonucunu ortaya koyabilmektedir. Öğrencilerin görüşme formunun beşinci görüşme sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Dersin saatinden gününe kadar veya uygulanan yöntem ve tekniklere kadar her şey yolundaydı. Ben Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile yapılmasından oldukça memnundum.” (Ö1)

“Bence bu uygulama oldukça iyiydi. herhangi bir şey değiştirmek istemezdim.” (Ö2)

“Herhangi bir değişiklik istemezdim.” (Ö3)

“Dersin çevrimiçi kısmı yüz yüze olabilseydi daha da etkili ve verimli olabilirdi. Ancak yine de sıradan uzaktan eğitime göre çok daha etkili bir ders oldu.” (Ö4)

“Ders sürecinin yüz yüze olmasını çok isterdim.” (Ö5)

“Ben bir şey ekleyip çıkartmazdım. Videolar kısa ve açıklayıcıydı. Videolar boğucu değildi. Dersler hareketli ve eğlenceliydi. Bu sebeple ben bir değişiklik yapılmasını istemezdim.” (Ö6)

“Bu dersi tekrar alsaydım yine ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile almak isterdim.” (Ö7)

“Ben herhangi bir şeyi değiştirmek istemezdim. Çünkü ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasından oldukça memnun kaldım.” (Ö8)

“Bu dersi tekrar alsaydım yüz yüze almak isterdim.” (Ö9)

“Bence dersimiz gayet yeterli, verimli ve güzeldi. Ben herhangi bir şeyin değiştirilmesini istemezdim.” (Ö10)

“Bu dersi tekrar alsaydım tekrar aynı strateji yöntem ve tekniklerin kullanılmasını, benzer uygulamaların yapılmasını isterdim. Tabii ki dersin yüz yüze olmasını tercih edebilirdim. Ama yine de uzaktan eğitim ile aldığım diğer derslerle kıyaslandığında bu dersin oldukça etkili ve verimli geçtiğini söyleyebilir.” (Ö11)

“Bence Gelişim ve Öğrenme dersimiz gayet iyi geçti diyebilirim.” (Ö12)

Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 ve Ö12 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarda öğrenciler ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenen Gelişim ve Öğrenme ders sürecinde herhangi bir değişiklik yapmak istemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö4, Ö5, Ö9 ve Ö11 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar incelendiğinde ise bu öğrenciler dersin çevrimiçi ders olarak yürütülen kısmının (dijital platform aracılığıyla sanal sınıf üzerinden yapılan ders) yüz yüze olmasını tercih ettikleri; fakat ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenen Gelişim ve Öğrenme dersinin sıradan bir uzaktan eğitime oranla çok daha etkili ve verimli geçtiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin altıncı görüşme sorusu olan “6. Bunların dışında eklemek istediğin görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.” verdikleri cevaplara ait frekans dağılımları Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Görüşme Sorusuna Ait Frekans Dağılımları

Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Eklemek istediğim bir şey yok	Ö1	1
Çevrimiçi ders uygulamasının yüz yüze olmasını isterdim	Ö2	1
Diğer derslerde de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının kullanılmasını isterdim	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10

Tablo 61’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi sürecinde öğrencilerin eklemek istedikleri düşünceleri; bir öğrenci (Ö1) tarafından eklemek istediğim bir şey yok, bir öğrenci (Ö2) tarafından çevrimiçi

ders uygulamasının yüz yüze olmasını istedim ve on öğrenci (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) tarafından diğer derslerde de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının kullanılmasını istedim şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçlar deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerde memnuniyet yarattığı sonucunu ve öğrencilerin çevrimiçi ders yerine yüz yüze dersi tercih ettikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin görüşme formunun altıncı görüşme sorusuna verdikleri cevaplara ait doğrudan alıntı örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

“Ben Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile oldukça verimli geçtiğini düşünüyorum. Başka da eklemek istediğim herhangi bir şey yok.” (Ö1)

“Ters - yüz edilmiş öğrenmenin ders uygulamalarının yüz yüze olmasını istedim.” (Ö2)

“Gelişim ve öğrenme dersinin uygulama kısmının yüz yüze yapılmasını istedim. Ek olarak diğer derslerin de bu teknik ile yapılması çok iyi olurdu. Düşünsenize bütün dersler bu uygulama ile yapılsa biz inanılmaz şekilde donanımlı bir şekilde mezun olabilirdik.” (Ö3)

“Diğer derslerde de öğretim elemanlarının ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasını kullanmaya teşvik edilmesi önerilebilir.” (Ö4)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının sadece yükseköğretimde değil, eğitimin diğer kademelerinde de kullanılmasını önerebilirim. Çünkü bu yöntemle kalıcı öğrenmeler hızlı bir şekilde sağlanıyor.” (Ö5)

“Ben uzaktan eğitimde oldukça bunalıyordum. Dersler monoton ve çok sıkıcı geçiyordu. Hiç üniversite okuyor gibi hissetmiyordum. Ancak bu uygulama ile ilk kez kendimi üniversite öğrencisi gibi hissettim. Keşke bu uygulamalar diğer derslerimizde de uygulanabilse. Böylelikle dersler sıkıcılıktan kurutulabilirdi.” (Ö6)

“Ben uzaktan eğitim ile yapılan diğer derslerimin de ters - yüz edilmiş öğrenme ile yapılmasını istedim.” (Ö7)

“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının diğer öğretim elemanları tarafından da kullanılmasını tavsiye edebilirim. Çünkü bir senedir uzaktan eğitim ile ders alıyoruz ama en başarılı olduğum ders Gelişim ve Öğrenme dersidir. Bunun temel sebebi de dersin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile yapılmasıdır.” (Ö8)

“Diğer derslerde de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının yapılmasını istedim. Çünkü bu uygulamalar ile derste öğrenci daha aktif olmakta ve sorumluluk bilinci gelişmektedir.” (Ö9)

“Diğer derslerimizde de bu uygulamanın kullanılmasını isterdim. Yüz yüze eğitim süreçlerinde de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının kullanılmasını önerebilirim.” (Ö10)

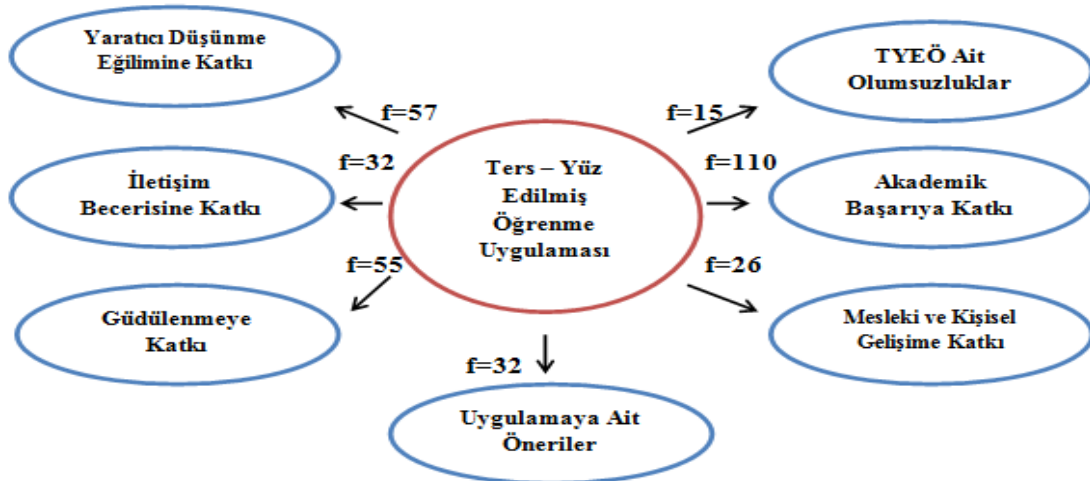
“Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması gibi etkinlik ve uygulamaların daha fazla derste ve daha sıklıkla uygulanmasını önerebilirim. Çünkü farklı tekniklerle yürütülen derslerde öğrencilerin kazanımları çok daha fazla oluyor ve ders sıradanlıktan kurtuluyor.” (Ö11)

“Eklemek istediğim bir şey yok.” (Ö12)

Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö11 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarda öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde aldıkları diğer derslerde de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının kullanılmasını önerirken, Ö5 kodlu öğrenci ise ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının eğitimin diğer kademelerinde de kullanılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Ö2 ve Ö3 kodlu öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılar değerlendirildiğinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının çevrimiçi ders süreçlerinin yüz yüze yapılmasının önerildiği yönünde görüş bildirilmiştir.

Elde edilen nitel verilerin daha detaylı ve açık bir şekilde açıklanabilmesi için bu çalışmanın bu kısmında öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yer verilmiştir. Bu sebeple yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin daha anlaşılır bir hale getirilebilmesi için tablo ve şekillerden yararlanılması uygun görülmüştür. İlk olarak Şekil 15’te ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri kapsamında belirlenen temalara ve kodlara yer verilmiştir. Bunun yanında ilgili tema ve kodlara ait frekans değerleri ise Tablo 62’de yer almaktadır.

Şekil 15. YDEÖ Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri



Tablo 62. Belirlenen Tema, Kod ve Frekans Değerleri

TEMALAR	KODLAR	FREKANS
Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı	Derste aktif olma	16
	Farklı düşünebilmeyi sağlama	11
	Yaratıcı düşünebilmeyi sağlama	23
	Yeni fikirler üretebilmeyi sağlama	7
İletişim Becerisine Katkı	İletişim becerisini destekleme	20
	Öğrenci - öğretim elemanı etkileşimini artırma	7
	Empati yeteneğini geliştirme	3
	Farklı fikirlere saygı duymayı öğrenme	2
Güdülenmeye Katkı	Derslerin eğlenceli olmasını sağlama	8
	Derste mutlu olmayı sağlama	4
	Ders motivasyonunu artırma	33
	Derse seyerek gelmeyi sağlama	10
Akademik Başarıya Katkı	Derse hazır gelmeyi sağlama	17
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	14
	Hedeflere ulaşmaya katkı sağlama	8
	Dersin verimli geçmesini sağlama	8
	Başarıyı artırma	39
	Yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama	24
Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı	Özgüven sağlama	14
	Mesleki yaşama katkı sağlama	7
	Kişisel gelişimi destekleme	5
Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/Zorluklar	Ders süresinin uzun olması	1
	Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması	1
	İnternet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu yaşanması	12
	Herhangi bir sorun yok	1
Uygulamaya Ait Öneriler	Ders sürecinde herhangi bir değişiklik önerilmemesi - memnun olunması	17
	Dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasının önerilmesi	5
	Uygun olan diğer derslerde de TYEÖ'nin uygulanmasının önerilmesi	10

Şekil 15 ve Tablo 62’de gösterildiği gibi ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri yedi tema ve 28 kod altında sınıflandırılmıştır. İlk tema olarak ele alınan “*Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı (f=57)*” sırasıyla “Derste aktif olma (f=16)”, “Farklı düşünebilmeyi sağlama (f=11)”, “Yaratıcı düşünebilmeyi sağlama (f=23)” ve “Yeni fikirler üretebilmeyi sağlama (f=7)” şeklinde dört kod olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler

öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumlu yönde etkilendiği, yeni fikirler üretebilme ve derste aktif olma fırsatı buldukları yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada belirlenen ikinci tema “*İletişim Becerisine Katkı (f=32)*” ise sırasıyla “İletişim becerisini destekleme (f=20)”, “Öğrenci - öğretim elemanı etkileşimini artırma (f=7)”, “Empati yeteneğini geliştirme (f=3)” ve “Farklı fikirlere saygı duymayı öğrenme (f=2)” olarak kodlanmıştır. Bu görüşler ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin iletişim becerilerinin, empati yeteneğinin ve farklı fikirlere saygı duymalarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer tema olan “*Güdülenmeye Katkı (f=55)*” sırasıyla “Derslerin eğlenceli olmasını sağlama (f=8)”, “Derste mutlu olmayı sağlama (f=4)”, “Ders motivasyonunu artırma (f=33)” ve “Derse seyerek gelmeyi sağlama (f=10)” olarak kodlanmıştır. Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci güdülenmesini arttırdığı, derslerin daha eğlenceli ve mutlu bir ortamda gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir.

“*Akademik Başarıya Katkı (f=110)*” teması ise sırasıyla “Derse hazır gelmeyi sağlama (f=17)”, “Öğrenmeyi kolaylaştırma (f=14)”, “Hedeflere ulaşmaya katkı sağlama (f=8)”, “Dersin verimli geçmesini sağlama (f=8)”, “Başarıyı artırma (f=39)” ve “Yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama (f=24)” şeklinde kodlanmıştır. Bu veriler öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile akademik başarılarının desteklendiği, ders hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlandığı, derslerden alınan verimin arttığı ve yeni öğrenmelerin kalıcılığının desteklendiği yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada belirlenen bir diğer tema olan “*Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı (f=26)*” teması ise sırasıyla “Özgüven sağlama (f=14)”, “Mesleki yaşama katkı sağlama (f=7)” ve “Kişisel gelişimi destekleme (f=5)” şeklinde kodlanmıştır. Bu görüşler ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin özgüvenleri ile mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

“*Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/ Zorluklar (f=15)*” teması ise sırasıyla “Ders süresinin uzun olması (f=1)”, “Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması (f=1)”, “İnternet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu yaşanması (f=12)” ve “Herhangi bir sorun yok (f=1)” şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında ders süresinin uzunluğu, derse katılım sağlanan ortamın kalabalıklığı, internet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu gibi sorunlarla karşılaşıldı görülmüştür.

Son olarak “*Uygulamaya Ait Öneriler (f=32)*” teması belirlenmiştir. Bu temaya ait kodlar ise “Ders sürecinde herhangi bir değişiklik önerilmemesi - memnun olunması (f=17)”, “Dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasının önerilmesi (f=5)” ve “Uygun olan diğer derslerde de TYEÖ’nin uygulanmasının önerilmesi (f=10)” şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler öğrencilerin önemli bir kısmının ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ilgili bir öneride bulunmadığını ortaya koyarken, bazı öğrencilerin dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasını ve uygun olan diğer derslerde de TYEÖ’nin uygulanmasını önerdiğini ortaya koymaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlara, tartışmaya ve elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda uygulama ve araştırmacı odaklı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına ait ön test - son test puanlarından elde edilen sonuçlar araştırma soruları kapsamında ele alınarak, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Diğer taraftan öğrenciler ile yürütülen görüşme verilerine dayalı sonuçların da bu bölümde sunulması uygun görülmüştür.

Birinci Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan ve “1. Kontrol ve Deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim öncesi ve sonrası;

- a. yaratıcı düşünme eğilimleri,
- b. iletişim becerileri,
- c. güdülenme düzeyleri ve
- d. akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ilk araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar bu kısımda raporlaştırılmıştır.

Birinci araştırma sorusunun “a. yaratıcı düşünme eğilimleri” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin bütünü ve bu ölçeğe ait olan “Amaç Yönelimlilik”, “İçsel Güdülenme”, “Kendine Güven” ve “Risk Alma” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu sonuç kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin deneysel işlem süreci öncesinde benzer nitelikte

olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında “*a. yaratıcı düşünme eğilimleri*” maddesi doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca göre; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamışken, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Birinci araştırma sorusunun “*b. iletişim becerileri*” maddesi kapsamında yapılan analizler sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde “*İletişim Becerileri Ölçeği*”nin tamamı ve alt boyutları olan “*İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler*”, “*Kendini İfade Etme*”, “*Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim*” ve “*İletişim Kurmaya İsteklilik*”te istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka ulaşamamıştır. Elde edilen bu sonuç kontrol ve deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin deneysel işlem sürecine başlamadan önce benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Bunun yanında “*b. iletişim becerileri*” maddesi doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca göre; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamışken, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür.

Birinci araştırma sorusuna ait “*c. güdülenme düzeyleri*” maddesinin çözümlenebilmesi için yapılan analizlerin sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde “*Eğitimde Güdülenme Ölçeği*”nin bütünü ve bu ölçeğe ait olan “*Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme*”, “*Yetersiz Güdülenme*”, “*İçte Yansıtılmış Dışsal Güdülenme*” ve “*İçsel Güdülenme*” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu sonuç çalışma grupları olan deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeylerinin deneysel işlem süreci öncesinde benzer nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında “*c. güdülenme düzeyleri*” maddesi doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca göre; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamışken, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Birinci araştırma sorusunun “*d. akademik başarıları*” maddesi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farka ulaşamamıştır. Ulaşılan bu sonuç deneysel işlem süreci öncesinde kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme dersi başarı puanlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında “*d. akademik başarıları*” maddesi

doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca göre; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamışken, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ile son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür.

Birinci araştırma sorusunun çözümlenebilmesi için yapılan analizler değerlendirildiğinde, ilk olarak kontrol ve deney gruplarının deneysel işlem öncesinde araştırma değişkenleri (yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı) açısından benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Bunun yanında kontrol grubu öğrencilerinin araştırma değişkenleri kapsamındaki ön test son test değerlerinde istatistiksel olarak bir farklılık belirlenememişken; deney grubu öğrencilerinin ön test son test değerlerinde istatistiksel olarak bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırmanın bir sonraki sorusunda kontrol ve deney gruplarının son testlerine ait bu farklılaşmaya ait sonuçlar ve ilgili alanyazındaki çalışmalar ile yürütülen tartışmaya yer verilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan ve “2. Ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında;

- a. yaratıcı düşünme eğilimleri,
- b. iletişim becerileri,
- c. güdülenme düzeyleri ve
- d. akademik başarı testinden alınan puan ortalamaları açısından son test değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analizler ile elde edilen sonuçlar bu kısımda raporlaştırılmıştır.

İkinci araştırma sorusunun “a. yaratıcı düşünme eğilimleri” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre;

Uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenebilmesi için yapılan ölçümlere ait ön test ile son test puanları arasında “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” tamamı ve ölçeğin alt boyutları olan “Amaç Yönelimlilik”, “İçsel Güdülenme”, “Kendine Güven” ve “Risk Alma” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerinin “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür (Auliyah vd., 2021; Birişçi,

2013; Khan, vd., 2017; Sığın, 2020; Tonbuloğlu, 2017). Auliyah vd. tarafından 2021 yılında 32 öğrenci ile Endonezya’da yürütülen çalışmada yaratıcı düşünme becerisinin uzaktan eğitim süreçlerinde desteklenebilmesinin yüz yüze eğitim süreçlerine oranla daha zor olduğu; ancak uygulanacak farklı strateji, teknik, program ve uygulamalar ile uzaktan eğitim süreçlerinde de yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Birişçi tarafından 2013 yılında 41 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin bağlantı problemi, yetersiz seviyede karşılıklı etkileşim ve ders sürelerinin kısalığı gibi nedenlerden olumsuz şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Khan vd. tarafından 2017 yılında yayınlanan çalışmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla birçok zorluğunun bulunduğu belirtilmektedir. Khan vd. bu zorlukların başında öğrenci güdülenmesinin sağlanmasındaki zorluklardan dolayı yaşanan derse aktif katılım ve yaratıcı düşünme süreçlerinin yetersizliğinin geldiğini ifade etmektedir. Sığın tarafından 2020 yılında 113 katılımcı (105 öğrenci, 8 öğretim elemanı) ile yürütülen çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimi yetersiz buldukları ve uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin bu tercihlerinin temelinde ekonomik sebeplerin geldiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada Sığın öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna da ulaşmıştır. Tonbuloğlu tarafından 2017 yılında yayınlanan çalışmada uzaktan eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaması, öğretmen - öğrenci/öğrenci - öğrenci etkileşiminin yetersiz kalması, farklı öğrenme yöntemlerinin sunulmaması ve ders içeriğinin uzaktan eğitime uygun şekilde tasarlanmaması gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşıldığına vurgu yapılmıştır. Bu nedenlerle Tonbuloğlu, uzaktan eğitim süreçlerinin düzenlenmesi sürecinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması gerektiğini önermiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda değerlendirildiğinde; uzaktan eğitimde öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin desteklenebileceği strateji, yöntem, teknik ile uygulamalar tercih edilmediğinde ve geleneksel (konu merkezli) stratejiler kullanılarak uzaktan eğitim ile ders yürütüldüğünde öğrencilerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimlerinin istenilen nitelikte geliştirilmesinde güçlükler yaşanabileceği sonucuna varılabilir.

Diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yaratıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” alt boyutları olan “Kendine Güven” ve “Risk Alma” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının “Amaç Yönelimlilik” ve “İçsel Güdülenme” alt boyutları dışında öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini olumlu

yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Al - Zahrani, 2015; Kaplan, 2019; Martin & Schwartz, 2014; Rajaram, 2019; Serin & Khabibullin, 2019; Sudhakaran, 2016; Susanti vd., 2020; Sya'roni vd., 2019; Zauniddin, 2015). Al-Zahrani (2015) 55 öğretmen adayı ile yaptığı karma desenli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Kaplan (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının sahip oldukları yaratıcı düşünme becerilerinin ders dışı çevrimiçi şekilde yürütülen etkinlikler ile ders içi etkinliklerin sentezlenmesi ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Martin ve Schwartz (2018) araştırmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği sonucuna varmıştır. Rajaram (2019) araştırmasında hem nicel hem de nitel verilerden elde ettiği sonuçlara göre ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca Serin ve Khabibullin (2019) da ulaşmış ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin var olan bilgileri olduğu gibi kabullenmek yerine kendi bilgilerini üretebilmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerine katkısı olduğunu tespit etmiştir. Sudhakaran (2016) ise çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği ve geliştirdiği sonucuna varmıştır. Susanti vd. (2020) tarafından Endonezya'da gerçekleştirilen ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri üzerine etkisini inceleyen çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grubun yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüştür. Sya'roni vd. 2019 yılında yapmış oldukları karma desenli çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerine olumlu bir şekilde etki ettiğini ortaya koymuştur. Zainuddin (2015) tarafından ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları için olumlu - olumsuz yanları ile kullanılabilirliğinin açıklanması amacıyla yapılan çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında alanyazında Dünya'da yaratıcı düşünme eğiliminin öneminin giderek arttığı ve eğitim sistemlerinin farklı uygulamalarla (aktif uzaktan eğitim uygulamaları, tartışma, problem çözme, uygulama, uygun program - strateji - yöntem - teknikler vb. ile) öğrencilerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirebileceğine de vurgu yapılmaktadır (Aksoy, 2012; Dilek & Eren, 2011; Fasko, 2001; Kaya, 2010; Morris, 2006; Özaşkın & Bacanak, 2016; Shaheen, 2010; Sternberg, 2003). Alanyazındaki ilgili diğer çalışmalar da değerlendirildiğinde; bu çalışmada ulaşılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucunun desteklendiği anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun “b. iletişim becerileri” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre;

Uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin iletişim becerilerinin belirlenebilmesi için yapılan ölçümlere ait ön test ile son test puanları arasında “İletişim Becerileri Ölçeği” tamamı ve alt boyutları “İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler”, “Kendini İfade Etme”, “Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim” ve “İletişim Kurmaya İsteklilik” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerinin “İletişim Becerileri Ölçeği” ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür. (Akpolat, 2021; Alawamleh, vd., 2020; Birişçi, 2013; Considine & Dean, 2003; Han & Demirbilek, 2021; İşman, vd., 2003; Khan, vd., 2017; Yadigar, 2010). Akpolat tarafından 2021 yılında 116 öğrenci ile yürütülen çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin etkileşimsiz, verimsiz, yalnızlaştıran ve fazla çaba gerektiren gibi nitelikleri bulunduğunu ifade etmişlerdir. Alawamleh ve arkadaşları tarafından 2020 yılında Ürdün’de yapılan çalışmada sıradan bir şekilde (düz anlatım ve soru cevap) yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları bir takım sorunlar olduğuna vurgu yapılmıştır. Alawamleh ve arkadaşları bu sorunları; düşük motivasyon, ders materyallerinin zor anlaşılması ile öğrenci ve öğretmenler arasındaki sınırlı iletişim seviyesi olarak belirlemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin daha aktif oldukları farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla bu sorunların üstesinden gelinebileceğine vurgu yapılmıştır. Birişçi (2013) araştırmasında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki iletişim becerilerinin bağlantı problemi, yetersiz seviyede karşılıklı etkileşim ve ders sürelerinin kısalığı gibi nedenlerden olumsuz şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Considine ve Dean tarafından 2003 yılında yayınlanan çalışmada geleneksel (konu merkezli) yaklaşımlar ile yürütülen uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin derse yönelik tutumları ile iletişim becerilerinin istenen düzeyde olmadığı, ancak uzaktan eğitim sürecinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik tutum, güdülenme düzeyleri ile iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna varılmıştır. Han ve Demirbilek tarafından 2021 yılında yürütülen çalışmada uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmaktadır. Çalışmada uzaktan eğitimin olumlu yönleri esnek zaman ve ders çalışma fırsatı sunması, öğrencilerin kendileri ve ailelerine daha fazla vakit ayırabilmeleri olarak sıralanırken; olumsuz yönleri ise internet ve teknoloji yetersizliği yaşanması, uygulamalı derslerin yürütülememesi, ölçme - değerlendirme süreçlerinde sorun yaşanması, iletişim ve güdülenme sorunları olarak sıralanmaktadır. Çalışmada uzaktan eğitimin öğrencilerin daha aktif olabileceği içerik ve

uygulamalar ile yürütülmesi önerilmektedir. İşman vd. tarafından 2003 yılında yapılan araştırmada uzaktan eğitimin öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine tek başına sınırlı katkı yapabileceğine, ancak uzaktan eğitimin aktif bir şekilde kullanılması ile öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır. Khan vd. (2017) araştırmasında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla birçok dezavantajı olduğunu belirtmektedir. Bu dezavantajların temelinde yer alan öğrenci güdülenme düzeyinin düşüklüğü sebebiyle ortaya çıkan durum ise öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerisinin yetersiz düzeyde desteklenmesidir. Ancak Khan vd. (2017) çalışmasında uzaktan eğitim süreçlerinin öğrencilerin aktif olacağı biçimde planlanması ile öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin geliştirilebileceğine de vurgu yapmaktadır. Yadigar tarafından 2010 yılında 75 öğrenci gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin çoğunluğu gelecekte yine uzaktan eğitim ile bir ders almak istediklerini, ancak uzaktan eğitim sırasında içerik ile etkileşimi yetersiz bulduklarını ve dolayısıyla sahip oldukları iletişim becerilerinin farklılaşmadığını ifade etmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda değerlendirildiğinde; uzaktan eğitimde öğrencilerin iletişim becerilerinin desteklenebileceği strateji, yöntem, teknik ile uygulamalar tercih edilmediğinde ve geleneksel (konu merkezli) stratejiler kullanılarak uzaktan eğitim ile ders yürütüldüğünde öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin istenilen nitelikte geliştirilmesinde güçlükler yaşanabileceği soncuna varılabilir.

Diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutları olan “İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler”, “Kendini İfade Etme”, “Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim” ve “İletişim Kurmaya İsteklilik” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının tüm alt boyutlarda öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Kang, 2015; Khan vd., 2017; Olsen, 2018; Tazijan vd., 2017; Zauniddin, 2015). Kang (2015) çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisini incelemiş ve sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrenim gören öğrencilerin (deney grubu) iletişim becerilerinin standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığını tespit etmiştir. Khan vd. tarafından (2017) yılında yapılan çalışmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla daha zor olduğu ancak uzaktan eğitim süreçlerine öğrencilerin aktif şekilde katılımlarının sağlanmasıyla iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Olsen (2018) çalışmasında ters - yüz

edilmiş öğrenme gibi teknoloji destekli bir uygulamanın öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisini incelemiş ve sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Tazijan vd. tarafından 2017 yılında yapılan ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerine etki durumunun hem nicel hem de nitel veriler vasıtasıyla incelendiği çalışmada, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin iletişim becerilerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Zainuddin (2015) çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerinin iletişim becerilerine olumlu bir şekilde etki ettiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında alanyazında Dünya’da öğrencilerin taşınması gereken özelliklerin başında gelen iletişim becerisinin öneminin giderek arttığı ve eğitim sistemlerinin farklı uygulamalarla (aktif uzaktan eğitim uygulamaları, ders dışı etkinlikler, drama - tartışma - problem çözme uygulamaları ve işbirlikli uygulamalar gibi program - strateji - yöntem - teknikler vb. ile) öğrencilerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirebileceğine de vurgu yapılmaktadır (Awang & Daud, 2015; Diloyan, 2017; Ekron, 2015; Erigüç vd., 2013; Kocayörük - Yaya, 2000; Morrealea vd., 2017; Morreale & Pearson, 2008; Muste, 2016; Prozesky, 2000; Yüksel & Şahin, 1997). Alanyazındaki ilgili diğer çalışmalar da değerlendirildiğinde; bu çalışmada ulaşılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunun doğrulandığı anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun “c.güdülenme düzeyleri” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre;

Uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeyleri ön test ile son test puanları arasında “Eğitimde Güdülenme Ölçeği” tamamı ve alt boyutları “Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme”, “Yetersiz Güdülenme”, “İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme” ve “İçsel Güdülenme” kapsamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarda da elde edildiği görülmüştür. (Bontempi, 2003; Chi - Lun & Yang, 2005; Considine & Dean, 2003; Dimri & Chaturvedi, 2009; Han & Demirbilek, 2021; Meşe & Sevilen, 2021; Özdoğan & Berkant, 2020). Bontempi tarafından 2003 yılında yayınlanan çalışmada uzaktan eğitimde güdülenme ve odaklanma güçlüğüne önemli bir sorun olduğu, kadınların internet/bilgisayar kullanım durumlarının erkeklerden daha düşük düzeyde olmasından dolayı uzaktan eğitime ilişkin güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu

belirlenmiştir. Chi - Lun & Yang tarafından 2005 yılında yayınlanan çalışmada farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin uzaktan eğitimde genellikle kullanılmadığı ve dolayısıyla bir tekdüzeliğin olduğu ve bu sebeple öğrenci güdülenme düzeyinin düşük miktarda olduğu ortaya konulmuştur. Çalışma ek olarak uzaktan eğitimde de farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin kullanılması ile öğrenci güdülenmesi ile başarısının olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna da varılmıştır. Considine ve Dean tarafından 2003 yılında yürütülen çalışmada uzaktan eğitimin tek başına öğrenci motivasyonu ve başarısına sınırlı etki edebildiği, ancak uzaktan eğitim süreçlerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerinin olumlu yönde etkilenebildiği ve bunun bir sonucu olarak başarının artabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dimri ve Chaturvedi tarafından 2009 yılında 335 katılımcıyla Hindistan’da yapılan çalışmada öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha yüksek motivasyonlu ve verimli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Han ve Demirbilek tarafından 2021 yılında yayınlanan ve 572 öğrenci ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitimin birçok olumlu ve olumsuz yönü olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin öne çıkan olumlu yönleri esnek zaman ve ders çalışma fırsatı sunması, öğrencilerin kendileri ve ailelerine daha fazla vakit ayırabilmeleri olarak sıralanırken; olumsuz yönleri ise internet ve teknoloji yetersizliği yaşanması, uygulamalı derslerin yürütülememesi, ölçme - değerlendirme süreçlerinde sorun yaşanması, iletişim ve güdülenme sorunları olarak sıralanmaktadır. Çalışmada uzaktan eğitimin öğrencilerin daha aktif olabileceği içerik ve uygulamalar ile çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Meşe ve Sevilen tarafından 2021 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik düşük güdülenme düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada bu durumun sebepleri olarak karşılıklı etkileşim azlığı, salt uzaktan eğitimin içerik olarak beklentileri karşılayamaması ve öğrenme ortamlarındaki farklılaşmalar gösterilmektedir. Özdoğan ve Berkant tarafından 2020 yılında 137 öğrenci ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitimin mekandan bağımsızlık sağlaması, ders tekrarlarının izlenebilmesi, ekonomik fayda sağlaması gibi avantajları olmasının yanında fırsat eşitsizliği yaratması, ölçme - değerlendirme süreçlerinin zor olması ve motivasyon kaybı gibi dezavantajlarının olması da belirtilmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda değerlendirildiğinde; uzaktan eğitimde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin desteklenebileceği strateji, yöntem, teknik ile uygulamalar tercih edilmediğinde ve geleneksel (konu merkezli) stratejiler kullanılarak uzaktan eğitim ile ders yürütüldüğünde öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin istenilen nitelikte geliştirilmesinde sorunlarla karşılaşılabilineceği sonucuna varılabilir.

Öte yandan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla derse yönelik

güdülenmelerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “*Eğitimde Güdülenme Ölçeği*” alt boyutları olan “*Yetersiz Güdülenme*” ve “*İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme*” boyutlarında da deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması uzaktan eğitimde kullanılmasının “*Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme*” ve “*İçsel Güdülenme*” alt boyutları dışında öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Abakumova, vd., 2019; Aydın & Demirer, 2017; Chung & Lee, 2018; Cobb, 2016; Çukurbaşı, 2016; Debbağ, 2018; Touchton, 2015; Turan, 2015; Yıldız, 2017). Abakumova vd. tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada uzaktan eğitim süreçlerinde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik güdülenme düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Demirer tarafından 2017 yılında yapılan 29 tez ve 61 adet makalenin incelendiği çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrenciler için uygun olduğu ve öğrenci güdülenmesinin olumlu şekilde etkilendiği sonucuna varılmıştır. Chung ve Lee (2018) tarafından ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerine etkisinin araştırıldığı çalışma sonucunda; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci güdülenme düzeyini anlamlı seviyede arttırdığı görülmüştür. Cobb (2016) çalışmasında geleneksel bir şekilde yürütülen öğretim ile ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine olan etkisini karşılaştırmış ve ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine fark tespit etmiştir. Çukurbaşı (2016) tarafından yapılan çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme ile desteklenen öğretimin standart şekilde yürütülen öğretime oranla öğrenci güdülenmesini anlamlı düzeyde arttırdığı tespit etmiştir. Benzer sonuçlara Debbağ (2016) da ulaşmış, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik güdülenme düzeylerinin ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Toucuhton tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada geleneksel şekilde yürütülen öğretime kıyasla ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2015) çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin güdülenme düzeylerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2017) çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme ile geleneksel (konu merkezli) öğretimi karşılaştırmış ve ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grubun derse yönelik güdülenme düzeylerinin geleneksel (konu merkezli) öğretimin uygulandığı grubun güdülenme düzeyinden anlamlı seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki ilgili diğer çalışmalar da değerlendirildiğinde; bu çalışmada ulaşılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının

uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucunun doğrulandığı görülmüştür.

İkinci araştırma sorusunun “*d.akademik başarı*” maddesi doğrultusunda elde edilen sonuca göre;

Uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi’ne ait ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanamamıştır. Bu bulgular kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi’ne ait ön test ve son test değerlerinin benzer nitelikte olduğunu ve farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sergiledikleri başarının istenilen düzeye ulaşmadığını da ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim öğrenci başarısını arttırmış fakat bu artış ön test - son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yaratacak düzeyde gerçekleşmemiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Altınpulluk, 2021; Considine & Dean, 2003; Edvardsson & Oskarsson, 2008; Meşe & Sevilen, 2021; Taşgın & Korucuk, 2019). Altınpulluk tarafından 2021 yılında yayınlanan çalışmada uzaktan eğitimin öğrenme süreçlerini istenilen düzeyde etkilemekten uzak olabildiği ve bunun yanında öğrencilerin derse yönelik ilgisinin azalması, uzaktan eğitim stratejilerinin bilinmemesi, uzaktan eğitimin uygulama derslerine uygun olmayışı - örgün eğitimin yerini tutmaması, yüz yüze eğitim alışkanlıklarının terk edilememesi, sosyal etkileşim yetersizliği, içerik ve ders tasarımının zayıf olması gibi olumsuzluklar ile karşılaşıldığı görülmüştür. Considine ve Dean tarafından 2003 yılında yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinin tek başına öğrenci güdülenmesi ve başarısına yeteri düzeyde katkıda bulunamadığı, ancak uzaktan eğitim süreçlerinde aktif öğrenme tekniklerinin etkili biçimde işe koşulmasıyla öğrencilerin derse yönelik güdülenme düzeylerinin ve başarılarının olumlu yönde farklılaşabildiği tespit edilmiştir. Edvardsson ve Oskarsson tarafından 2008 yılında İzlanda’da Akureyri Üniversitesi’nde yapılan çalışmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin başarılarının yüz yüze eğitim alan öğrencilerin başarılarından anlamlı seviyede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meşe ve Sevilen (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik düşük güdülenme düzeyinde oldukları ve dolayısıyla güdülenme düzeyine bağlı olarak başarının da olumsuz şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Diğer taraftan Taşgın ve Korucuk tarafından 2019 yılında yine Sarıkamış Meslek Yüksekokulu’nda 260 öğrenci ile yürütülen “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerin sahip oldukları en yüksek çoklu zekâ türünün “Sosyal Zekâ” olduğu ve Çocuk Gelişim Programı öğrencilerinin “Sosyal Zekâ”

ortalamalarının diğer bölümlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle uzaktan eğitim ile yürütülen derslerde yüz yüze iletişim kurulmasında yaşanan güçlükler ve öğrenme ile ilgili diğer olumsuzluklar sebebiyle kontrol grubunu oluşturan Çocuk Gelişim Programı öğrencilerinin akademik başarı testi ortalamasında ön test - son test puanları arasında sınırlı bir artış gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Bunun yanında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla Gelişim ve Öğrenme ders başarılarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Ayçiçek, 2018; Aydın & Demirer, 2017; Cobb, 2016; Eliañ & Hamaidi, 2018; Enfiyeci, 2019; Orhan, 2019; Sağlam & Arslan, 2018; Schwankl, 2013; Touchton, 2015; Yıldız, 2017). Ayçiçek (2018) 45 öğrenci ile yürüttüğü ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullandığı çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grubun akademik başarısının standart şekilde bir öğretim sürecinin uygulandığı gruba oranla anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Aydın ve Demirer tarafından 2017 yılında yapılan ve 90 çalışmanın incelendiği çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Cobb (2016) ters - yüz edilmiş öğrenme ile geleneksel (konu merkezli) öğretimi karşılaştırmış ve yaptığı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarının ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Eliañ ve Hamaidi tarafından 2018 yılında Ürdün’de 44 öğrenci ile yürütülen ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin başarılarına etkilerinin incelendiği çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Enfiyeci (2019) çalışmasında uzaktan eğitimin çeşitli uygulama ve teknolojiler ile öğrencilerin daha aktif olacağı bir şekilde uygulanmasıyla öğrenci başarısının desteklenebileceğini ortaya koymuştur. Orhan (2019) 8 tez ve 5 makalenin incelendiği meta - analiz çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci başarısını arttırdığı konusunda alanyazında bir fikir birliği olduğunu ortaya koymuştur. Sağlam ve Arslan tarafından 2018 yılında 56 üniversite öğrencisi yürütülen yarı deneysel desenli çalışmada, deney grubuna ters - yüz edilmiş öğrenme uygulanırken kontrol grubuna geleneksel (konu merkezli) öğretim uygulanmış ve sonuç olarak ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarılarının geleneksel (konu merkezli) öğretimin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Schwankl (2013) ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni tercih ettiği çalışmasında ters -

yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin matematik dersi başarısına etkisini incelemiş ve sonuç olarak ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uygulandığı deney grubunun başarısının standart şekilde öğretimin sürdürüldüğü diğer grubun başarısına oranla anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Touchton (2015) da Schwankl ile benzer bir sonuca ulaşmış ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrenci başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Yıldız (2017) da çalışmasında iki farklı gruba ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması (deney grubu) ile geleneksel (konu merkezli) öğretimi (kontrol grubu) uygulamış ve öğrencilerin elde ettikleri ders başarı sonuçlarını karşılaştırmıştır. Yıldız (2017) yaptığı bu çalışmada deney grubu (ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup) öğrencilerinin kontrol grubu (geleneksel öğretimin uygulandığı grup) öğrencilerine oranla deney grubu öğrencileri lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılaştığını sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında alanyazında eğitim sistemlerinde farklı uygulamalarla (aktif uzaktan eğitim uygulamaları, tartışma, problem çözme, uygulama, uygun program - strateji - yöntem - teknikler vb. ile) öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin geliştirilebileceğine de vurgu yapılmaktadır (Allen, 2003; Aşıroğlu, 2014; Aydın, 2011; Batdı, 2013; Bowen, 2006; Chi-Lun, & Yang, 2005; Duran, 2019; Ersoy, 2014; European University Association, 2019; Felder & Brent, 2009; Gür & Seyhan, 2006; Kalem, 2002; Keith & George, 2009; Koçyiğit, 2011; Maupin, 2003; Mentiş & Taş, 2006; Millis, 2012; Odabaşı & Kolburan, 2013; Rahman, Jumanı & Basit, 2010; Shaikh & Algannawar, 2018; Wang, 2008). Alanyazındaki ilgili diğer çalışmalar da değerlendirildiğinde; bu çalışmada ulaşılan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucunun doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Ancak bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile desteklenmeyen uzaktan eğitimin öğrencilerde yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarı açısından istenilen düzeyde bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmasına rağmen alanyazındaki bazı çalışmalarda bu araştırmada elde edilenden farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir (Bowen, 2006; Demir, 2008; Halter, vd., 2006; Enfiyeci, 2019; Ersoy, 2014; Kılınç, 2015; Maupin, 2003; Yadigar, 2010; Yıldız, 2016). Bowen tarafından 2645 öğrenci ile 2006 yılında yürütülen çalışmada uzaktan eğitim vasıtasıyla yürütülen matematik dersinin öğrencilerin derse yönelik algıları ile akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Demir tarafından 2008 yılından 1560 öğrenci ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitimin öğrenci güdülenme düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Halter vd. tarafından 2006 yılında Amerika birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitimden oldukça memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Enfiyeci tarafından 2019 yılında 453 öğrenci ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin

güdülenme düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının ise ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Ersoy tarafından 2014 yılında 98 öğrenci ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitimde uygulanan farklı öğretim türlerinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabileceği görülmüştür. Kılınç tarafından 2015 yılında 163 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin aldıkları uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği araştırılmış ve sonuç olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Maupin tarafından 2003 yılında 111 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim vasıtasıyla katıldıkları derslere yönelik güdülenme ve akademik başarılarının olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yadigar tarafından 2010 yılında yapılan 75 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin çoğunluğu gelecekte yine uzaktan eğitim ile bir ders almak istediklerini, ancak uzaktan eğitim sırasında içerik ve etkileşimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Yıldız tarafından 2016 yılında 190 katılımcı ile yürütülen çalışmada uzaktan eğitim ile akademik başarı ve derse katılım durumları arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Diğer taraftan bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin sahip olduğu yaratıcı düşünme eğilimine, iletişim becerisine, güdülenme düzeyine ve akademik başarısına olumlu yönde etki ettiğinin belirtilmesine rağmen alanyazında bu modelle ilgili birtakım sınırlılıklar olduğu da görülmektedir. Buna göre ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması öğretmenin yükünü arttırabilir ve fazla zaman harcamasını gerektirebilir, öğrenciler ders öncesi videoları izlemeyerek derse hazırlıksız gelebilirler, kaliteli ders içerikleri hazırlamak fazla zaman alabilir, ders için video hazırlamak zor olabilir, öğrencilerin gerekli teknolojik imkânları (bilgisayar, tablet, internet gibi) sınırlı olabilir, öğrencileri denetlemek ve ders öncesindeki videoları izleyip izlemediklerini kontrol etmek zor olabilir (Ash, 2012; Bergmann & Sams, 2012; Erdogan & Akbaba, 2018; Filiz & Kurt, 2015; Fulton, 2012; Herreid & Schiller, 2013; Kara, 2015; Kordyban & Kinash, 2013; Lafée, 2013; Miller, 2012; Milman, 2012; Ocak, 2017; Ramirez vd., 2014; Springen, 2013; Talbert, 2012). Bu çalışmada kullanılan ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin olumsuz yönleri giderilmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretim elemanı tarafından hazırlanan videolar özenle çekilmiş ve kaliteli konu videoları ile desteklenmiştir. Videolarda öğrencilerinin ilgisini çekebilecek örnekler, gerçek yaşam öyküleri vb. ders konusu ile ilişkilendirilerek sunulmuş ve öğrenci güdülenmesinin yüksek tutulması sağlanmıştır. Videoların sıkıcılıktan kurtarılabilmesi için 15 - 30 dakikalık süreler şeklinde hazırlanılmıştır. Öğrenciler ile videolar hem canlı hem de banttan paylaşılmış, böylelikle canlı yayında öğrenci katılımı takip edilmiştir. Videoya ulaşma konusunda teknolojik yetersizliği (internet, bilgisayar, tablet vb. yokluğu) olan öğrencilerin

bu eksikleri öğretim elemanı tarafından giderilmiş, öğretim elemanı veya okulun imkânlarından faydalanmaları sağlanmıştır. Canlı videolarla da dersler işlendiği için öğrenciler eş zamanlı soru sorma ve cevap alma imkânlarına sahiptir. Özet olarak bu çalışma yürütülürken ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin taşıdığı sınırlılıkların en alt düzeye indirilmesi sağlanmış ve bu yöntem olabildiğince uygun şekilde yürütülmüştür.

Birinci ve ikinci araştırma sorusu ekseninde ulaşılan sonuçlar ile yürütülen tartışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde; deney grubu öğrencilerinin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarının uygulanan deneysel işlem (ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması) sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan bir diğer sonuç ise kontrol grubu öğrencilerinin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimi, iletişim becerisi, güdülenme düzeyi ve akademik başarının uygulanan uzaktan eğitim süreci sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Çalışmanın “Sonuç ve Tartışma” kısmında yürütülen tartışmada hem kontrol hem de deney grubu adına ulaşılan bu sonuçların ilgili alanyazında karşılığı olduğu ve benzer sonuçların diğer çalışmalarda da elde edildiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile ilgili alanyazındaki sonuçların tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusu Doğrultusunda Ulaşılan Sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan ve “3. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme ortamlarına göre yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına ait görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda öğrenciler ile yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirilmiş ve ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri yedi tema “Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı, İletişim Becerisine Katkı, Güdülenmeye Katkı, Akademik Başarıya Katkı, Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı, Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/Zorluklar ve Uygulamaya Ait Öneriler” ve bu temalara ait 28 kod altında sınıflandırılmıştır. Bu kodlar; *Yaratıcı Düşünme Eğilimine Katkı Temasında*: Derste aktif olma, farklı düşünebilmeyi sağlama, yaratıcı düşünebilmeyi sağlama ve yeni fikirler üretebilmeyi sağlama; *İletişim Becerisine Katkı Temasında*: İletişim becerisini destekleme, öğrenci - öğretim elemanı etkileşimini arttırma, empati yeteneğini geliştirme ve farklı fikirlere saygı duymayı öğrenme; *Güdülenmeye Katkı Temasında*: Derslerin eğlenceli olmasını sağlama, derste mutlu olmayı sağlama, ders motivasyonunu arttırma ve derse sevecek gelmeyi sağlama; *Akademik Başarıya Katkı Temasında*: Derse hazır gelmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, hedeflere ulaşmaya katkı sağlama, dersin verimli geçmesini sağlama, başarıyı

arttırma yeni öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlama; *Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkı Temasında*: Özgüven sağlama, Mesleki yaşama katkı sağlama ve Kişisel gelişimi destekleme; *Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamasına Ait Olumsuzluklar/Zorluklar Temasında*: Derse katılım sağlanan ortamın kalabalık olması, ders süresinin uzun olması, internet ve elektrik kesintisi ile kota sorunu yaşanması ve herhangi bir sorun yok; *Uygulamaya Ait Öneriler Temasında*: Ders sürecinde herhangi bir değişiklik önerilmemesi, memnun olunması, dersin çevrimiçi yürütülen kısmının yüz yüze olmasının önerilmesi ve uygun olan diğer derslerde de TYEÖ'nin uygulanmasının önerilmesi şeklinde belirlenmiştir. Görüşme formu ile elde edilen verilerden hareketle belirlenen tema ve kodlar değerlendirildiğinde; öğrencilerin ders öncesi video ve slâyt gibi materyallerle ilgili haftanın konusuna hazırlanma fırsatı buldukları ve bu sebeple de derslere daha hazır bir şekilde gelebildikleri şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ek olarak öğrencilerin derslerde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinden memnun oldukları ve bu teknikler ile daha aktif biçimde, severek ve eğlenerek öğrenmeler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ders hedef ve kazanımlarına ulaşabilmelerinde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının etkili olduğu ve böylelikle ders başarılarının da arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında sürekli etkileşim içinde olduklarını, yeni fikirler üretmeye çalıştıklarını ve ders esnasında aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulmasıyla yaratıcı düşünme eğilimlerinin, iletişim becerilerinin ve güdülenmelerinin de olumlu şekilde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında öğrenciler tarafından en çok karşılaşılan sorun/aksaklıklar ise internet bağlantı sorunları, elektrik kesintileri, kalabalık ev ortamı ve yeni bir uygulamada başarılı olamama konusundaki önyargılar olarak belirlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu sorunların üstesinden gelebildiklerini ve bu sorunların derse girmelerini aksatacak nitelikte olmadığı görülmüştür. Görüşme yürütülen öğrencilerin 2/3'lük kısmı ters - yüz edilmiş öğrenme ile işlenen Gelişim ve Öğrenme ders sürecinde herhangi değişiklik yapılmasını istemezken; 1/3'lük kısmı ise çevrimiçi ders olarak yürütülen kısmın yüz yüze yapılmasını tercih ettiklerini belirtmiştir. Ek olarak öğrenciler uzaktan eğitim ile sürdürülen diğer derslerinde de ters - yüz edilmiş öğrenmenin kullanılmasını önermektedir. Görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasından memnun oldukları ve derslere severek katıldıklarıdır. Böylelikle öğrencilerin derse yönelik güdülenmeleri ve başarılarında da artış sağlanabilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin hem ders öncesi video ve slaytlar ile derse hazırlanmaları hem de ders esnasında aktif olmalarından dolayı iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Diğer taraftan öğrenciler görüşme sorularına verdikleri cevaplarda ters - yüz edilmiş öğrenme

sürecinde sıklıkla yeni fikirler üretmek zorunda kalmalarından dolayı yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumlu yönde etkilendiğini bildirmişlerdir.

Bu sonuçlar alanyazındaki birçok çalışma ile uyumludur (Arnold - Garza, 2014; Considine & Dean, 2003; Dimri & Chaturvedi, 2009; Enfield, 2013; Halter vd., 2006; Hayırsever & Orhan, 2018; Khan vd., 2017; Koray vd., 2018; Özdamlı & Aşıksoy, 2016; Özudoğru & Aksu, 2019; Özyürek vd., 2016; Tonbuloğlu, 2017; Zauniddin, 2015). Arnold - Garza (2014) çalışmasında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile öğrencilerin ders saatini tartışmak, uygulama yapmak ve karşılıklı etkileşime girerek öğrenmek için kullanabildiğini ve bu yöntemin özellikle yükseköğretimde öğrenme süreçlerini daha kolay ve etkili bir hale getirebileceğini belirtmiştir. Considine ve Dean tarafından 2003 yılında yapılan çalışmada uzaktan eğitim süreçlerinde bir takım zorluklar olduğunu, ancak uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin çeşitli uygulama ve materyaller ile daha aktif bir şekilde derse katılımları sağlanabilirse öğrencilerin derse yönelik tutum ve iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna ulaşmıştır. Dimri ve Chaturvedi tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada ise öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitimden daha verimli buldukları; dolayısıyla uzaktan eğitim ile yürütölen derslerin iyi bir planlamaya ve uygulamaya ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Enfield (2013) ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının lisans düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini açıklamayı amaçladığı çalışmasında, lisans öğrencilerinin hem ders öncesi hem de ders esnasında çeşitli materyal ve uygulamalar ile ders yapma fırsatı bulabilmelerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Halter vd. tarafından 2006 yılında yapılan ve öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin iyi planlanmış ve yeteri kadar görsel - işitsel materyaller ile desteklenmiş bir uzaktan eğitimin verimliliğinden yüksek düzeyde memnun oldukları gözlemlenmiştir. Hayırsever ve Orhan tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada geleneksel (konu merkezli) öğretim ile ters - yüz edilmiş öğrenmenin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu çalışmada; ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında öğrencilerin temel kuramsal bilgiyi sınıf dışında kazandığı ve daha sonra sınıf içinde karşılıklı etkileşim, uygulama ve problem çözme gibi etkinliklerle öğrenmelerini pekiştirdiği, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının geleneksel (konu merkezli) öğretime göre oldukça fazla üstünlüğü bulunduğu, geleneksel (konu merkezli) öğretimde öğrencinin sınıf içinde yeni konuyu kavraması için geçen süre çok fazlayken, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasında bu sürenin çok daha kısa olduğu, dolayısıyla öğrenciler arası etkileşime ve farklı uygulama aktivitelerine zaman kaldığı, diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, güdülenme düzeylerine ve yaratıcılığına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Khan vd. tarafından 2017 yılında yapılan çalışmada uzaktan eğitimin

yüz yüze eğitime oranla daha zor olduğu, ancak uzaktan eğitime öğrencinin aktif şekilde katılmasıyla uzaktan eğitime yönelik öğrenci güdülenmesi ve iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Koray vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik pozitif bir tutum sergilediği, bu modelin öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığı ve öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Özdamlı ve Aşıksoy tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada ise ters - yüz edilmiş öğrenmenin Dünya’da çok talep gören ve uygulanan bir yaklaşım olmasına rağmen henüz Türkiye’de yeteri kadar ilgi görmediğine ve uygulamada oldukça az tercih edildiğine vurgu yapılmaktadır. Özudoğru ve Aksu tarafından 2019 yılında yapılan ve öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik tutumlarının belirlenebilmesinin amaçlandığı çalışmada öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve bu durumun nitel verilerle de desteklendiği belirtilmektedir. Özyürek vd. tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerindeki temel sebebin aynı zamanda çalışabilmelerine olanak bulabilmeleri olarak belirlenmiş ve uzaktan eğitime yönelik olumsuzluklar ise internet bağlantısında yaşanan sorunlar ile sınav süreçlerinde karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir. Tonbuloğlu (2017) çalışmasında sıradan bir şekilde yürütülen uzaktan eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmadığı, öğretmen - öğrenci etkileşiminin yetersiz kalmadığı, farklı öğrenme yöntemlerinin sunulmadığı ve ders içeriğinin uzaktan eğitime uygun şekilde tasarlanmadığı gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşıldığına vurgu yapılırken; uzaktan eğitimde başarılı olunabilmesi için uzaktan eğitim süreçlerinin yeniden düzenlenmesi, ders içeriği, strateji - yöntem - tekniğin öğrencinin aktif şekilde katılabileceği biçimde belirlenmesi önerilmiştir. Zauniddin (2015) ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları için olumlu - olumsuz yanları ile kullanılabilirliğinin açıklanmasını amaçladığı çalışmada, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının ders vakitlerini daha etkili kullanabildiği, öğrencilerin yaratıcılıkları, işbirliği ile iletişim becerilerinin desteklenebildiği ve öğrencilerin akademik başarılarının olumlu şekilde etkilenebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin alanyazındaki ilgili diğer çalışmalar ile tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Türkiye’de henüz yeteri kadar ilgi görmediği ve uygulama alanında yer bulamadığı sonucuna da ulaşılabilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel veriler değerlendirilmiş ve nihai olarak; ters - yüz

edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen nitel verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan alanyazında ilgili araştırmalar da değerlendirildiğinde; bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçların birçok çalışma ile örtüştüğü de görülmektedir.

Sonuç olarak, ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenme düzeylerine ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Türkiye’de yeteri kadar önemin verilmediği ve uygulamada oldukça az tercih edilen ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasındaki ders süreçlerinde aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulmasıyla uzaktan da yürütülebileceği ifade edilebilir. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılması sürecinde öğrencilerin internet - elektrik kesintisi ve internet kota sorunu gibi bir takım zorluklarla karşılaşabildiği ancak bu zorlukların derse katılım süreçlerini aksatacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu sorunlar herhangi bir şekilde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde de yaşanabilmektedir. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının öğrencileri yaratıcılık, iletişim, güdülenme ve başarı açısından olumlu şekilde etkilemesi, bu uygulamaya yükseköğretimdeki uzaktan eğitim süreçlerinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde ulaşılan araştırma sonuçları kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler “Uygulama süreçleri için geliştirilen öneriler” ve “Araştırmacılar için geliştirilen öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulama Süreçleri İçin Geliştirilen Öneriler

1. Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uzaktan eğitimde kullanılmasının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini, iletişim becerilerini, güdülenme düzeylerini ve akademik başarılarını olumlu şekilde etkilediği anlaşılmıştır. Ek olarak bu çalışmada elde edilen öğrenci görüşlerinde diğer derslerin de ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin istenildiği görülmüştür. Bu sebeple ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının uygun olan diğer derslerde de tercih edilmesi önerilebilir.

2. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının ders esnasındaki etkinliklerinde uygulamaya ağırlık verilmektedir. Bu sebeple uygulamalı dersleri yoğun olan bölümlerin ters yüz edilmiş öğrenme ile çalışmaları yarar sağlayabilir.
3. Uzaktan eğitime uygulanması mümkün olan aktif öğrenme tekniklerinin entegre edilmesiyle öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ile başarılarına olumlu yönde etki edilebilir.
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci - öğrenci ve öğrenci - öğretmen etkileşiminin daha güçlü olacağı uygulamalar yapılması önerilebilir.
5. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin desteklenebilmesine ve güdülenme düzeylerinin yüksek tutulmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmacılar İçin Geliştirilen Öneriler

1. Bu araştırma bir meslek yüksekokulundaki Gelişim ve Öğrenme dersi kapsamında yürütülmüştür. Yükseköğretimdeki diğer derslere yönelik olarak da benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmanın diğer eğitim kademelerinde de uygulanması önerilebilir.
3. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının bu çalışmada ele alınmayan farklı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmalar yapılabilir.
4. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik öğretmen ve/veya öğretim elemanlarının algı, tutum ve görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir.
5. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına olan etkilerinin daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde belirlenebilmesi için farklı bölüm, farklı okul ve eğitim kademelerinde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.
6. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile ilgili kavramsal tanım ve açıklamaların açık bir şekilde ortaya konulabilmesi için kuramsal çalışmalar yapılması önerilebilir.
7. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması kapsamında ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1995). İnsan ilişkileri ve iletişim güçlükleri. *Çağdaş Eğitim*, 6(2), 10-13.
- Abakumova I., Bakaeva I., Grishina A., & Dyakova E. (2019). Active learning technologies in distance education of gifted students, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1), 85-94. <https://doi.10.5937/ijcrsee1901085A>.
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2014.934336#>.
- Acar, B. (2008). *Lise kimya "Asitler ve bazılar" konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması* (Tez No. 215786) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Acat, M. B., & Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 204-10.
- Afzal, H., Ali, İ., Khan, M. A., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88.
- Agormedah, E., K., Henaku, E., A., Ayite, D., M., K., & Ansah, E., A. (2020). Online learning in higher education during COVID-19 pandemic: A case of Ghana. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(3),183-210. <https://doi:10.31681/jetol.726441>.
- Ahmed, H. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 12(10), 417-444. <https://doi.10.19044/esj.2016.v12n10p417>.
- Aji, C. A., & Khan, J. (2019). The impact of active learning on students academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), 204-211.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>. Erişim Tarihi: 22.08.2019.
- Akçay, O. N., Akçay, A., & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 333-342.
- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim tasarımı*. Maya Akademi.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 497-522. <https://doi.10.30964/auebfd.822101>.
- Aksoy, M. (2012). *Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini kavramlaştırması* (Tez No. 460769) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Al-Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.

- Al-Zahrani, A. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology* 46(6):1133-1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>.
- Alawamleh, Al Twait, & Al - Saht, G. R. (2020). The effect of online learnig on communication between instructors and students during COVID-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 6(2), 1-22. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. R. J. Sternberg (Ed.) in *Handbook of creativity*. (ss16-31). Cambridge University.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7. baskı). Anı.
- Allen, D. A. (2003). *The development and assessment of an active learning environment*. [Doctoral dissertation, North Carolina University-North Carolina]. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5844/etd.pdf?sequence=1>.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- Alzoubi, A. M., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F., & Abduljabbar, A. S. (2016). The effect of creative thinking education in enhancing creative self-efficacy and cognitive motivation. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 6(1), 117-130. <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n1p117>.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>.
- American Psychological Association's. (2018). *Creative teaching and teaching creativity: How to foster creativity in the classroom*. <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/> Erişim Tarihi: 12.09.2019.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Ed.). (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Pegem Akademi.
- Anglin, G. J., Vaez, H., & Cunningham, K. L. (2004). *Visual representation and learning: The role of static and animated graphics*. Lawrence Erlbaum.
- Antomioni, D. (1999), What motivates middle managers?. *Industrial Management*, 41(6), 27-30.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Arends, R. I. (1991). *Learning to teach*. (2nd ed.). McGraw Hill.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.

- Arı, R. (2008). Güdülenmenin doğası ve tanımı. R. Arı ve M. E. Deniz (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 196-224). Maya Akademi.
- Arnold - Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its 189s efor information literacy instruction. *Communications in Information Literacy* 8(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.7548/cil.v8i1.260>.
- Aron, Y. L. (2006). *An overwiev of alternative education*. Urban Institute.
- Ash, K. (2012). Educators view flipped model with a more critical eye. *Education Week*, 32, 6-7.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testinin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aşıroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi* (Tez No.370133) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 516274) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Atjonen, P. (2015). The importance of the teaching profession in 21st century Finland. *Edukacija*, 2(133), 5-23.
- Auliyah, N., Sudibyo, E., & M. (2021). Analysis of junior high school students creative thinking skills in distance learning. *International Journal of Recent Educational Research*, 2(3), 316-328. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i3.111>.
- Awang, H., & Daud, Z. (2015). Improving a communication skill through the learning approach towards the environment of engineering classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 480-486.
- Avcı, A. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Elit-Kültür.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters - yüz sınıf modeli uygulamalarının ingilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 542040) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 37-49.
- Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters - yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Secondary school students' "achievement motivation" towards geography lessons. *Scholars Research Library Archives of Applied Science Research*, 3(2), 121-134.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi* (Tez No.280376) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aytaş, S. (2005). *Yaratıcı kişilik ve yönetici*. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/yaratici-kisilik-ve-yonetici-104783>. Erişim Tarihi: 22.08.2019.

- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Bağçeci, B. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. B. Oral & T. Yazar (Edt.). *İçinde Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme* (1. Basım, ss. 403-433). Pegem Akademi.
- Baker, J. (2000). *The 'classroom flip': Using web course management tools to become the guide by the side*. [Paper presented]. 11th international conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL. <http://fscj.digital.flvc.org/islandora/object/fscj:17665>. Erişim Adresi: 02.12.2020.
- Bakioğlu, A., & Can, E (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Vize.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banar, K., & Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli. *Yeğitek Uzaktan Eğitim, Özel Sayısı*, 18-23. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective, *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Banks, F., Bird, M., Deane, M., Hedges, C., Leach, J., & Moon, B. (2007). *Costing open and distance teacher education: Case study examples from Sub-Saharan Africa*. World Bank Institute.
- Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 381-401.
- Baran, G. (2003). Çocukta yaratıcılık nasıl geliştirilir?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 7(7), 23-25.
- Barker, A. (2010). *Improve your communication skills*. (Revised Second Edition). Alan Barker.
- Barker, L. (1990). *Communication*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Barron, A. E. (2004). *Audiotory instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Başerer, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilgi becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 349357) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bates, S. P., & Galloway, R. K. (2012, 12-13th April). *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study*. [Paper presented]. HEA STEM Conference, London. https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgalloway/Bates_Galloway.pdf. Erişim Tarihi: 16.07.2019.

- Batey, M. & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scatter literature. *Genetic, social and general psychology monographs*, 132(4), 355-429.
- Batıbay, D. (2011). *Piyano eğitiminde yaratıcı ve analitik yaklaşımlar*. Antalya 2nd International Conference on New Trends in Education on Their Implications: 27-29 April 2011 Antalya Proceedings (ss. 968-971). Siyasal.
- Baum, T. (2002). Skills and training for the hospitality sector: A review of issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(3), 343-364.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: an approach for enhancing student engagement with text*. International Reading Association.
- Bell, M. R. (2015). *An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudes toward the learning environment* [Master Dissertation, Brigham Young University-Utah].
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Berry, W. (2008). Surviving lecture: a pedagogical alternative. *College Teaching*, 56(3), 149-154. <https://www.jstor.org/stable/20695199>.
- Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler: Eleştirel bir yaklaşım*. MediaCat.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*. Sistem Ofset.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40
- Birleşmiş Milletler, (2020, Nisan). *Politika Özeti: Eğitim COVID-19 sırasında ve ötesinde*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Erişim Tarihi: 17.02.2021.
- Blythe, J. (2006). *Essentials, of marketing communications*. (3. Ed.). Prentice Hall.
- Bolat, Y. (2016). Ters - yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Bontempi, E. (2003). *Motivation and Distance Learning: What we Knows So Far*. <http://www.xplanazine.com/2003/11/motivation-and-distance-learning-what-weknow-so-far>. Erişim Tarihi: 12.08.2020.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No.1*. George Washington University.
- Bostan, A., & Karakaya, M. (2016). Öğrenci ders devamının sınavlarda alınan notlara etkisi üzerine bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 211-222. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.87593>.
- Bowen, D. E. (2006). *Implementation of mastery learning in online undergraduate math courses: a comparative analysis of student satisfaction, retention rates, and academic*

- achievement. [Doctoral dissertation, Fielding Graduate University-Ann Arbor]. <https://www.proquest.com/docview/304914869>. Erişim Tarihi: 06.01.2021.
- Bozkurt, İ. (2014). *İletişim odaklı pazarlama tüketiciden müşteri yaratmak*. (4. Basım). MediaCat.
- Bridge, B. (2003). *Siz olsaydınız ne yapardınız? Okulda iletişim*. Beyaz.
- Brooks, G., & Books M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. ASCD Alexandria.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. [Doctoral dissertation, Pepperdine University-Malibu]. <https://www.proquest.com/docview/1238015781>. Erişim Tarihi: 12.08.2020.
- Brown, B. A. (2016). Understanding the flipped classroom: Types, uses and reactions to a modern and evolving pedagogy. http://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=ed_etds. Erişim Tarihi: 21.07.2019.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Bruff, D. (2009). Teaching with classroom response systems creating active learning environment. *Jossey-Bass*. 2(6), 2-4.
- Buchanan D., & Huzynski A. (1992). *Organizational behavior an introductory text*. (3th Ed.) Prentice Hall.
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri* (Tez No. 527776) [Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bustami, Y., Corabime, A. D., & Suarsini, E. (2017). The social attitude empowerment of biology students: implementation jirqa learning strategy in different ethnics. *International Journal of Instruction*, 10(3), 15-30. <https://doi.10.12973/iji.2017.1032a>.
- Butgel-Tunalı, S., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “karma araştırma yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (24. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- California Distance Learning Project. (2004). Uzaktan Eğitim. <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>. Erişim Tarihi: 10.06.2020.
- Cambridge Assessment International Education. (2017). *Active learning*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271174-active-learning.pdf>. Erişim Tarihi: 10.09.2019.

- Can, E. (2014, 16-18 Ocak). *Türkiye’de yükseköğretim geçişte açık ve uzaktan eğitim sistemi: Mevcut durum, sorunlar ve öneriler* [Sözlü bildiri]. Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları (Yayına Hazırlayan: A. Akdoğanbulut İnsan ve A. Yavuz Akengin), Antalya.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18,297-306. <https://doi.10.1007/s10648-006-9023-2>.
- Cecchinato, G. & Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta motivasyon* (Tez No. 124682) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Chaffe, J. (1994). *Thinking critically*. Houghton Mifflin.
- Chang, S. H. (2016). The marriage of constructivism and flipped learning. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565608.pdf>. Erişim Tarihi: 22.07.2019.
- Charles, C. B., & James, E. A. (1991). *Active learning creating excitement in the classroom*. The George Washington University, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Cheney, G. (2007). Organizational communication comes out. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 80-91.
- Cheney, G. (2011). *Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices*. Waveland.
- Cherney, I. D. (2011). Promoting student engagement programs, techniques and opportunities. Miller, Amsel, Marsteller, Beins, Keith, Peden (Edt), *Active learning*, (pp. 150-156). Society for the Teaching of Psychologypp.
- Chi-Lun, L., & Yang, H., L. (2005, 19-21 May). *Process-oriented e-learning system: from mastery learning perspective*. [Paper Presented]. IACIS Pacific 2005 Conference, Taiwan. <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/26445/1/C080520113819.pdf>. Erişim Tarihi: 06.01.2021.
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and higher education: first-year students’ expectations toward distance learning. *Sustainability* 2021(13), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13041889>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı.
- Christersson, C., & Staaf, P. (2019). *Learning & teaching paper 5 promoting active learning in universities thematic peer group report*. European University Association.
- Chung, E, J, & Lee, B - H (2018). The effects of flipped learning on learning motivation and attitudes in a class of college physical therapy students. *Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 29-36. <https://doi.10.24313/jpbl.2018.5.1.29>.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Cobb, W. N. W. (2016). Turning the classroom upside own: Experimenting with the *flipped* classroom in American government. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 1-14.

- Cobbold, C. (2015). Professionals without a profession? The paradox of contradiction about teaching as a profession in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 125-135.
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. (4th. Edt.). Routledge.
- Cohen, M. (2015). The flipped classroom as a tool for engaging discipline faculty in collaboration: a case study in library-business collaboration. *New Review of Academic Librarianship*, 5(7)1-19.
- Cohen, S., & Brugar, K. (2013). I want that... flipping the classroom. *Middle Ground*, 16(4), 12-13.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(38), 1019-1031.
- Collwill, J., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.
- Considine, C., & Dean, T. (2013, 22-25 June). *Active learning in distance education* [Paper presented]. Old Dominion University, American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, America.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th Ed.). Sage.
- Corner, J. P. (2001). School that develop children. *American Prospect*, 12(7), 30-35.
- Corno, L. (1989). *Self-regulated learning: A volitional analysis*. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). Springer.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125. <https://doi.10.1177/2347631115584122>.
- Cremin, T. (2009). *Creative teachers and creative teaching*. Creativity in primary education. 36/46. <https://www.researchgate.net/publication/48990754Creativeteachersandcreativeteaching>. Erişim Tarihi: 20.08.2019.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 391-404.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools tensions and dilemmas*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4td Edt.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (3. Basım). (Çev. Edt. Y. Dede & S. B. Demir). Anı.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977. <https://doi.10.1119/1.1374249>.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranış*. (6. Basım). Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Yeniden insan insana*. (35. Basım). Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranış psikolojinin temel kavramları*. Remzi.

- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: exploring self-regulated learning in a programming language course. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 337-349.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelikten, M., & Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *International Journal of Society Research*, 8(15), 806-824.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi* (Tez No. 524468) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çoban, S., & Çalışkan, T. (2019). Bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme ölçeği (ÇDGÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 100-112.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters - yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 448207) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Davaslıgil, Ü. (1989). *Yaratıcılık ve oyun*. Eğitim ve Bilim Dergisi. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5813>. Erişim Tarihi: 20.08.2019.
- Davies, R. (2011). Understanding technology literacy a framework for evaluating educational technology integration. *Techtrends Linking Research & Practice to Improve Learning*, 55, 45-52.
- Davis, B., & Summers, M. (2014, 8-11 November). *Applying Dale's Cone of Experience to increase learning and retention: A study of student learning in a foundational leadership course* [Paper presented]. QScience Proceedings (Engineering Leaders Conference 2014), Doha Qatar. <http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2015.elc2014.6>.
- Debbag, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği*. (Tez No. 514604) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demir, N., & Armağan, F. Ö. (2019). Developing an astronomy achievement test: Validity and reliability study. *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 52-70.
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. Sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237. doi: <http://dx.doi.org/10.17522/nefmed.52947>.

- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)* (Tez No. 92778) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(3), 333-340.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 363-382.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 5-14.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Demirci, R. (2017). *Eğitim fakültesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin depresyon ve motivasyon bilgi düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 477006) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Demirel, E. E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics* 2(3), 109-112.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. MEB.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. (3. Basım). Pegem.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (11. Basım). Pegem Akademi.
- Demirel Y., Ökdem F. Ş., & Saracoğlu F. (2010, 21-22 Ekim) *Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerine verilen temel iletişim becerileri dersinin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirme düzeylerine etkisi*. [Paper presented]. MYO-ÖS 2010-Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu, Düzce.
- Demirkan, Ö. & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. (Tez No. 133989) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Deniz M. E., & Sümer A. S. (2010) Farklı öğrenme düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35(158), 115-127.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12-19.
- Dilek - Eren, C. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Tez No. 298525) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dilmaç, O. (2011, 27-29 Nisan). *Sanat tarihi derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulmasının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisi* [Yazılı bildiri]. Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu-Dün Bugün Gelecek, Ankara.

- Diloyan, A. (2017). *The importance of communication in the classroom: the impact of effective communication skills on student enthusiasm* [Master dissertation, American University-Armenia]. https://baec.aua.am/files/2017/09/Angela_Diloyan_The-Importance-of-Communication-in-the-Classroom_Capstone.pdf. Erişim Tarihi: 12.09.2019.
- Dimri, K. A., & Chaturvedi, A. (2009). Analysis With Learner Input of Student Support Services in India. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2), 4-16.
- Doğan, N. (2005). *Eğitimde yeni ynelimler*. Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı dşnme ve yaratıcılık. . Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni ynelimler* içinde (2. Basım, ss.167-191). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı ğrenme sınıfta demokrasi*. Eğitim Sen.
- Doğanay, A. (2008). *ğretim ilke ve yöntemleri* (2. Basım). Pegem Akademi.
- Dkmen, . (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. (28. Basım). Sistem.
- Drake, J. R. (2012). A Critical analysis of active learning and an alternative pedagogical framework for introductory information systems courses. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11(1), 39-52.
- Du, S. C., Fu, Z. T., & Wang, Y. (2014, 12-13 April). *The flipped classroom-advantages and challenges* [Paper presented]. International Conference on Economic Management and Trade Cooperation (EMTC 2014): Atlantis Press, Xi'an, China. <https://www.atlantispress.com/proceedings/emtc-14>. Erişim Tarihi: 21.05.2020.
- Dubrin A. J. (2005). *Fundamentals of organizational behavior*.(3th Ed.). Thomson South-Western.
- Dur, B. (2014). *Lise ğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 381449) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Duran, F. (2019). *6. sınıf matematik dersi ondalık sayılar konusunun aktif öğrenme teknikleri ile öğretiminin ğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 553287) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dursun, . . (2015, 9-11 Eylül). *Ters - yüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı* [Sözlü bildiri]. 3. Uluslararası ğretim Teknolojileri ve ğretmen Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. <https://www.bilimsenligi.com/3-uluslararasi-ogretim-teknolojileri-ve-ogretmen-egitimi-sempozyumu.html> Erişim Tarihi:18.07.2019.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (2. Basım). içinde (ss. 587-627). Pegem Akademi.
- Duy, B. (2012). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Kaya A. (Ed.). İçinde *Eğitim psikolojisi* (4. Basım). (ss.505-550). Pegem Akademi.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- ECLAC - UNESCO (2020, August). *Education in the time of COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf. Erişim Tarihi: 21.02.2021.
- Edvardsson, I. R., & Oskarsson, G. K. (2008). Distance education and academic achievement in business administration: The case of the University of Akureyri. *International*

- Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-12.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.542>.
- Eker, E. (2014). *Ortaokul 5. Sınıf matematik dersinde uzunluk ölçme, dörtgenler, çevre ve alan ünitesinin aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez No. 376641) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı.
- Ekron, C. (2015). *Learning to teach: communication skills in teacher education*. [Doctoral dissertation, Stellenbosch University-South Africa].
https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/96988/ekron_learning_2015.pdf
Erişim Tarihi: 15.09.2019.
- Electronic Education Report. (2011). Flipped classroom offers new learning path. *Electronic Education Report*, 18 (23), 1-3. <http://www.electroniceducationreport.com/content/flippedclassroom-offers-newlearning-path>. Erişim tarihi: 20.07.2019.
- Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., & Firdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *Hindawi Education Research International*, 2020, 1-13.
<https://doi.org/10.1155/2020/8890633>.
- Elgünler, T. Ç., & Fener, T. G. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal of Art, Design and Communication-TOJDAC*, 1(1), 35-39.
- Elian, S. A., & Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 110-125.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7816>.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tech Trends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 57(6), 14-27. <https://doi.10.1007/s11528-013-0698-1>
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Tez No. 546255) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality*, 37(8), 1035-1042. <https://doi.10.2224/sbp.2009.37.8.1035>.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 5, 69-80.
- Ercan, S., & Şahin, F. (2015). The usage of engineering practices in science education: Effects of design based science learning on students' academic achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 128-164. <https://doi.10.17522/nefmed.67442>.
- Erciş, M. S. (2010). *Pazarlama iletişiminde temel yaklaşımlar*. Nobel.
- Erdem, D. (2019). *Spor bilimleri fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 536234) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (21. Basım.). Arkadaş.
- Erdogan, E., & Akbaba, B. (2018). Should we flip the social studies classrooms? The opinions of social studies teacher candidates. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. (Geliştirilmiş 4. Basım). Pozitif.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eren, F Aktürk, A. O., Demirer, V., & Şahin, İ. (2010, 6-8 Ekim). *Bilişim teknolojileri dersinde ASSURE Modeline göre hazırlanmış ders materyalinin akademik başarı, derse karşı tutum ve bilgisayar öz-yeterliliğine etkisi*. 4. Uluslararası Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Konferansı, Konya: Maya Akademik. <https://www.academia.edu/1580877/Bili%C5%9Fim> Erişim Tarihi: 05.05.2020.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi ve iletişim*. Pegem Personel Eğitim Merkezi.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi* (Tez No. 140372) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ergin, İ. (2019). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a. *Turkish Studies – Information technologies and applied Sciences*, 14(4), 553-568. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.30194>.
- Ergin, K., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://doi.10.16986/HUJE.2018036646>.
- Erginer, E. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Ersanlı, K., & Balcı, S. (1998). Developing a communication skill inventory: Its validity and reliability. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(2), 7-12.
- Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 370131) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ersoy - Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Self-Determination Scale: The Adaptation Study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 187-207.
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 229-248. https://www.researchgate.net/publication/347931172_Covid_9_salgini_ve_uzaktan_egitim_Uygulamadaki_sorunlar. Erişim Tarihi: 21.02.2021.
- Erzurum, F., (2012). Sözsüz iletişim. İ. Vural (Ed.), *İletişim içinde* (ss. 52-78). Pegem Akademi.
- European University Association. (2019). *Promoting active learning in universities*. <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%205%20promoting%20active%20learning%20in%20universities.pdf>. Erişim Tarihi: 11.09.2019.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal Copyright*, 13(3), 317-327.

- Fayombo, G. A. (2013). Active learning strategies and academic achievement among some psychology undergraduates in Barbados. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 7(7), 2034-2038.
- Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human creativity*, (pp. 273-296). Cambridge University.
- Felder, R. M. (2012). Engineering education-A tale of two paradigms. In SFGE, 2nd international conference on geotechnical engineering education, Galway. In B. McCabe, M. Pantazidou, & D. Phillips (Eds.), *Shaking the foundations of geoenvironmental education* (pp. 9-14). CRC.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5. <https://www.researchgate.net/publication>. Erişim Tarihi: 11.09.2019.
- Ferraro, F., V., Ambra, F., I., Aruta, L., & Iavarone, M., L. (2020). Distance learning in the COVID-19 era: Perceptions in Southern Italy. *Eudcation Sciences*, 10(12), 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci10120355>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4th ed.). Sage.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Nelson Thornes Materyal.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. (2nd Edition). Nelson Thornes Materyal.
- Fisher, R. (2006). Expanding minds: Developing creative thinking in young learners. *The IATEFL Young Learners SIG Journal*, 12(8), 5-9.
- Flipped Learning Network (2014). *Definition of flipped learning*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Erişim Tarihi: 20.07.2019.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th Ed.). McGraw-Hill.
- Frana, J. F. (2013). Humanistic correctional programming: A test of self-actualization in a correctional cognitive behavioral program in the United States. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(1), 63-72.
- Freud, S. (1966). *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. Norton.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Galo, E. (2017). *Lise düzeyinde aktif öğrenme yaklaşımı ile işlenilen matematik dersinin alternatif ölçme teknikleriyle değerlendirilmesi* (Tez No. 474230) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. T. (2003). *Educatioanal research* (7th Ed.). Pearson Education.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th Edt.). Pearson Education.
- Geban, Ö., Askar, P., & Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *Journal of Educational Research*, 86, 5-10.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıkları ile ilişkisi* (Tez No.97579) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Gilmartin, M., & Moore, N. (2010). Teaching for better learning: a blended learning pilot project with first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 327-344. <https://doi.10.1080/03098265.2010.501552>.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basım). (S. Turan Çev. Ed.). Nobel.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis* (2nd Ed.). Routledge.
- Gordon, T. (2004). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (17. Basım). (Çev. Aksay E.). Sistem.
- Gowan, J. C., & Bruch, C. (1967). What makes a creative person a creative teacher? *SAGE Journals*, 11(3), 157-159. <https://doi.org/10.1177/001698626701100305>.
- Gökalp, M. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Basım). Pegem Akademi.
- Gökçe, O. (2002). *İletişim bilimine giriş insan ilişkilerinin sosyolojik bir analizi*. (4. Basım). Turhan.
- Gökçe, O. (2006). *İnsan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters - yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 526834) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-128.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Window and Macintosh: Analyzing and understanding data*. (5th Edition). Pearson Prentice Hall.
- Gregory, B. T., Harris, S. G., Armenakis, A. A., & Shook, C. L. (2009). Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes. *Journal of Business Research*, 62(2), 673-679.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Guerrero, A. (2019). *19 Ideas to promote more creativity in your classroom*. <https://www.canva.com/learn/19-ideas-to-promote-more-creativity-in-your-classroom/>. Erişim Tarihi: 12.09.2019.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. RR Knapp.
- Gurgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. Dergah.
- Gülbahar, Y. (2018). *E. Öğrenme*. (4. Basım). Pegem Akademi.
- Gür, H., & Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Journal of Balıkesir University Institute of Science and Technology*, 8(1), 17-27. <http://fbed.balikesir.edu.tr/index.php/dergi/article/view/207/188>. Erişim Tarihi: 10.09.2019.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Siyasal.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2003). *İletişim becerileri*. (3. Basım). Nobel.
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. (2. Basım). Nobel.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (2. Basım). Seçkin.
- Güz, N. (1998). İletişim süreci ve temel öğeler. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 7, 121-142.

- Güz, N. (1999). Spor ve iletişim. *İstanbul Üniversitesi Spor Dergisi*, 1, 46-59.
- Halter, J.M., Kleiner, C., & Hess, R.F. (2006). The experience of nursing students in an online doctoral program in nursing: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 99-105.
- Harton, H. C., Richardson, D. S., Barreras, R. E., Rocloff, M. J., & Latane, B. (2002). Focused interactive learning: A tool for active class discussion. *Teaching of Psychology*, 29(1), 10-15. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2901_03.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39, 98-108.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. doi: 10.17860/mersinefd.431745.
- Hazneci, Y. (2012). *Oluşturmacı öğretmen iletişim beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 320410) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- He, Q. (2017). Quantitative research in systemic functional linguistics. *English Language Teaching*, 11(1), 226-234. ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n1p110>.
- Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen akli doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi* (Çev. A. B. Dicleli). Enka.
- Heinrich, R., Molenda, M., Russel, J. D., & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. (5th Ed). Printice Hall.
- Herreid, C. F., & Schiller, N.A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University. <https://pdfs.semanticscholar.org/d26b/b59f2536107b57f242b8289b1eb6f51d8765.pdf>. Erişim Tarihi: 15.07.2019.
- Hoang, T. (2007). Creativity: A motivational tool for interest and conceptual understanding in science education. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2(8), 477-483.
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: how to teach anyone anything anywhere anytime*. Wiley.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124). Thompson Gale.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling*, 6(1), 55-65.

- Huang, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *Journal of Lunghwa University of Science and Technology*, 12, 85-104.
- Hussen, A., Wtegegn, S. A. & Teshome, T. Z. (2018). Teachers professional commitment towards students learning, their profession and the community in eastern ethiopian secondary schools. *Journal of Teacher Education and Educators* 5(3), 289-314.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: ideas for teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(3), 92-98. <https://doi.10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92>.
- Ingledeu, D.K., Markland, D., & Sheppard, K.E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 1921-1932. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021>.
- İkiz, E. (2007). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler, M. Engin Deniz (Ed.), İçinde *Eğitim psikolojisi* (ss. 195-257). Maya Akademi.
- İşler, A. Ş., & Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- İşman, A., & Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 5(4), 1-9.
- İşman, A., Dabaj, F., Altınay, F., & Altınay, Z. (2003). Communication barriers in distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 1-5.
- Jerome, N. (2013). Application of the Maslow's hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee's performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(3), 39-45.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>.
- Johnson, L. W., & Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement* [Doctoral dissertation, University of Louisville-Kentucky]. <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>. Erişim Tarihi: 11.10.2019.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi* (Tez No. 349015) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kadalkal, A., & Alver B. (2017). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 2(1), 1-20.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Basım). Asil.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi* (Tez No. 551719) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kalem, S. (2002). *Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili*

görüşleri (Tez No. 113713) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72. <https://doi.org/10.15702/mall.2015.18.3.41>
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10, 140-147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi* 9(2), 59-78. <https://toad.halileksi.net/olcek/ilkogretim-birinci-kademedeki-egitimde-motivasyon-olcegi-0>. Erişim Tarihi: 06.02.2019.
- Kara, C.O. (2015). Ters-yüz sınıf (flipped classroom). *Toraks Cerrahisi Bülteni*, 9, 224-228.
- Karabey, B., & Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu, kuram ve uygulamada eğitim. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Basım). Nobel.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, 12(4): 983-1003.
- Karataş, K., Ardiç, T., & Kaya, İ. (2016). ARCS motivasyon modeli'ne dayalı öğretim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1821-1838.
- Karataş, K., Ardiç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(33), 291-312.
- Kardaş, M. N., Şahin, A., & Görmez, E. (2017). Views of bilingual 7th grade students on aquarium instruction technique practices. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1811>.
- Karlson, G., & Johanson, S. (2016). *The flipped classroom: a model for active student learning*. Portland.
- Katz, D. (1975). Psychological barriers to communication. In W. Schramm (Ed.), *Mass communication*. (pp. 121-168). University of Illinois.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*. 3(10), 1061-1064.
- Kaya, A. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği* (Tez No.529190) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kaya D. (2001). *Etkili iletişim, sunum teknikleri ve beden dili, eğitim semineri metinleri*. Harp Akademileri.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri* (Tez No. 263892) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Kaygın, B., & Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Kazancı Hukuk.
- Keith, H., & George, K. (2009). Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom. *Ieee Transactions on Education*, 52(1), 31-38.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Sage.
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 107-115.
- Khumbar, V. M. (2014). Business communications. *Journal of Economics*, 1, 1-23.
- Kılıç - Çakmak, E. (2007). Çoklu ortamlarda dar boğaz: aşırı bilişsel yüklenme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 1-24.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneği)* (Tez No. 384746) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıralı, F. N., Alıcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kırtak-Ad, N., & Kocakulah, M. S. (2016). Aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı tam stüdyo sınıfının öğretmen adaylarının fizik başarısına etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 189-201.
- Kızıltepe, Z. (2012). *Öğretişim eğitim psikolojinde çağdaş bir yaklaşım*. (3. Basım). Pelikan.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging Perspectives On Learning, Teaching, and Technology*, 1(1), 16.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22(5), 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>.
- Kiras, B., & Akçay, B., B. (2016). Yedinci sınıf vücudumuzda sistemler ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılığına etkisi. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 1-20.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. The Guilford Pres.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters - yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24.
- Kocayörük - Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi* (Tez No. 97071) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımlarının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 220-226.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, ders karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Tez No. 298532) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Koçyiğit, S., & Zembat, R. (2013). The effects of authentic tasks on preservice teachers' attitudes towards classes and problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1045-1051.
- Koray, A., Çakar, V., & Koray, Ö. (2018). High school students' opinions about using flipped classroom in physics teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1). 619-624.
- Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on auto pilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions*, 5(6), 54-56.
- Korkmaz, A. Ç., & İpekçi, N. N. (2015). Hemşirelik eğitiminde güdülenme: öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenme kaynakları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2), 121-131. <https://doi.10.5222/SHYD.2015.121>.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*. 5(3), 170-183.
- Korkmaz, H. (2002) *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi* (Tez No. 11311) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 526276) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut - Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64. <https://toad.halileksi.net/olcek/iletisim-becerileri-olcegi> Erişim Tarihi: 06.02.2019.
- Kovacevic, M. (2005). Aktivno učenje u interaktivnom odnosu sa sadržajima iz prirodoslovno-matematičkog područja. *Život i škola*, 13(1), 7-15.
- Kowal, J., & Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010) Theories of creativity. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R.J., (Eds), *Cambridge Handbook of Creativity* (pp.20-47) Cambridge University, 20-47. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511763205.004>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Erişim Tarihi: 16.10.2021.
- Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi* (Tez No. 300393) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kuş, E. (2012). *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Küçük, M. (2012). Yazılı iletişim. İ. Vural (Ed.), *İletişim içinde* (ss. 78-116). Pegem Akademi.

- Küçük P. D. (2011, 27-29 Nisan) *Müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Etkileri Konferansı, Antalya.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Alkım.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.
- Kyriacou, C., Manowe, B. & Newson, G. (2002). *Active learning of secondary school mathematics in Bostwana*. *Curriculum*, 20(2), 125-130.
- LaFee, S.(2013). Flipped learning.*Education Digest*, 79(3), 13-18.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A literature review research report*. Pearson.
- Lambert, C. (2013). Twilight of the lecture. *Harvard Magazine*, 22, 23-27.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lee, E., & Seo, H. A. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary teachers in gifted education. *Creativity Research Journal*, 18(2), 237-242.
- Lee, J. A.N. (1999, 10-13 November). *Incorporating active-learning in to a web-based ethics course* [Paper presented]. 29th Annual Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico.
- Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., & Chung, J. (2007). On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 732-749.
- Legendre, F. R., Queizán, T., & Sotelo, X. (2015). *Diagnostic techniques, educational coaching, and group dynamics for improving teaching on college students*. Proceedings of INTED 2015 Conference 2nd-4th March 2015, Madrid, Spain.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lerper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3.
- Letrud, K., & Hernes, S. (2018). Excavating the origins of the learning pyramid myths. *Cogent Education*, 5, 1-17.
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 60(3), 245-252. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>.
- Lowenfeld, M. (1950). The nature and use of the lowenfeld world technique in work with children and adults. *The Journal of Psychology* 30(2), 325-331.
- Lu, X., & Wu, J. (2013). Effects of extrinsic and intrinsic motivators on using utilitarian, hedonic, and dual-purposed information systems: A metaanalysis. *Journal of the Association for Information Systems*, 14(3), 153-191.
- Lubbers, C. A., & Gorcyca, D. A. (1997). Using active learning in public relations instructions: demographic predictors of faculty use. *Public Relations Review*, 23(1), 67-80. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90007-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90007-2).

- Ludwig, A. M. (1989). Reflections on creativity and madness. *American Journal Of Psychotherapy*, 43(1), 4-14.
- Lunenberg, F. C. (2010). Communication: the process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-11.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. (2.Basım). Kiraz.
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 247-270). Springer.
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530412331283363>.
- Martin, L., & Schwartz, D. L. (2014). A pragmatic perspective on visual representation and creative thinking. *Visual Studies*, 29(1), 8093.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Masitsa G. (2008). Tracing the development of poor student motivation and performance in township secondary schools. *Africa Education Review*, 5(1), 84-97.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Blackwell.
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 35, 1584-1593.
- Mattson, K. (2005). Why "active learning" can be perilous to the profession. *Academe*, 91(1), 23-26. <http://dx.doi.org/10.2307/40252732>.
- Maupin, D. L. (2003). *A comparison of demographics, motivation, and learning strategies of college students taking traditional campus-based courses and internet-based distance learning courses* [Doctoral dissertation, Florida Atlantic University Boca Raton-Florida]. <https://www.proquest.com/docview/305322320>. Erişim Tarihi: 11.01.2021.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 187-198.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 312-320.
- McCombs, B. I., & Whisler, J. S. (1997). *The learner centered classroom and school*. Jossey-Bass.
- McGivney-Burelle, J., & Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 477-486. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10511970.2012.757571>. Erişim Tarihi: 17.09.2019.

- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th Ed.). Longman.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson Education.
- McWhirter, J., & Voltan-Acar, N. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim: Öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. US-A.
- MEB-EARGED. (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili*. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal communication*. (New Ed.). Transaction.
- Mentiş-Taş, A. (2006). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd Ed). Pyrczak.
- Meşe, E. & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 11-22. <http://doi.org/10.31681/jetol.817680>.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- Michael, J. (2006). How we learn: where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiological Education*, 30(14), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>.
- Michael, J. A., & Modell, H. I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: a working model for helping the learner to learn*. Lawrence Erlbaum Associates Pres.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*. Posted online, 24, 02-12. <http://dx.doi.org/10.1177/2329490615606733>.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. Erişim Tarihi: 16.10.2021.
- Millis, J. B. (2012). *Yüz yüze eğitim yapılan derslerde etkin öğrenme stratejileri*. Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Etkili Öğretim Kılavuzu Serisi No: 53.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: what is it and how can it be used?. *Journal of Distance Learning*, 9(3), 85- 87.
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 331-336. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.943710>.
- Mohamed, A. R. (2008). Effects of active learning variants on student performance and learning perceptions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*; 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020211>.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. (2008). Why communication education is important: the centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education*, 57(2), 223-240. <https://ps://doi.org/10.1080/03634520701861713>.
- Morreale, S. P., Valenzano, J. B., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: a third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy.

- Morris, W. (2006). *Creativity its place in education*. New Zealand: Future Edge Ltd.
http://www.creativejeffrey.com/creative/Creativity_in_Education.pdf Erişim Tarihi: 12.09.2019.
- Mucuk, İ. (2016). *Modern işletmecilik*. (Gözden Geçirilmiş 20. Basım). Türkmen.
- Mukaddes, N. M. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları*. Nobel.
- Murray, A. (2011). Montessori elementary philosophy reflects current motivation theories. *Montessori Life*, 23(1), 22-33.
- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS, Education, Reflection, Development, Forth Edition*. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.52>.
<https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ERD2016FA052F.pdf>. Erişim Tarihi: 14.09.2019.
- Myers, G. E., & Myers, M. T. (1988). *The dynamics of human communication*. McGraw- Hill.
- Nelson, D. L., & Quick, J., C. (1995). *Organizational behavior foundations, realitles and challenges*. West.
- Neto, M. (2015). Educational motivation meets Maslow: Selfactualisation as contextual driver. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 5(1), 18-27.
- Niemi, H. (2002). Active learning. a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 7(18), 763-780.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 24-34.
- Norman, G. (2004). What's the active ingredient in active learning?. *Advances in Health Sciences Education*, 9(4), 1-3.
- Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W., & Walsh, K. (2016). A study of the flipped classroom and its effectiveness in flipping thirty percent of the course content. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(5), 348-351. <https://doi.10.7763/IJET.2016.V6.712>.
- Ocak, G. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (10. Basım). Pegem Akademi.
- Ocak, G., & Çınar, İ. (2010).Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitim - öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(16), 56-60.
- Odabaşı, B., & Kolburan, G. (2013). Employment of active learning in classroom management and it's effect on students' academic success. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 4(1), 23-29.
- Olaitan, S. O., & Aguisobo, O. N. (1981). *Pirnciples of pratice teaching*. John Wiley & Sons.
- Olsen, S. E. (2019). *Flipping in communication: A flipped classroom experience* [Master dissertation, Southern Utah University-Utah].
<https://www.suu.edu/hss/comm/masters/capstone/thesis/olsen-e.pdf>. Erişim Tarihi: 15.09.2019.
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ve ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD/CERI.
- Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 368-396.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Pegem Akademi.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çeviri Ed., M. Baloglu). Nobel.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum foundations, principles and issues*. (2. Basım). Çeviren: Asım Arı. Eğitm.
- Osterloh, M., & Frey, B. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11, 538-550.
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI*, 9(32), 109-112.
- Overmyer, J. (2012). Flipped classrooms. *101. Principal*, 9(10), 46-47.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Öncü, H. (2001). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss.122-145). Nobel.
- Özaşkın, A. G., & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 212-226.
- Özcan, B. (2009). *Aktif öğretim ve klasik öğretim yöntemlerinin badminton ders konusuna yönelik duyuşsal ve psikomotor erişi düzeylerine etkisi* (Tez No. 248433) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Anadolu Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINTAB uygulamalı*. Nisan.
- Özdamlı, F., & Aşıksoy, G. (2016). Flipped Classroom adapted to the ARCS Model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>.
- Özdemir, E., Kural, M., & Kocakulah, M. S. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine ait motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1497-1507. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506473>.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. (8. Basım). Pegem Akademi.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID - 19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim (Sınıfta yönetim)*. Nobel.
- Özer, K. (1995). *İletişimsizlik becerisi*. Varlık.

- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi* (Tez No. 127689) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özmentaş, G., & Adıgüzel, F. (2017). Müzik gelişimi ve öğrenmede sosyo-kültürel bağlam. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 422-436.
- Özüdoğru, M., & Aksu, M. (2019). A new approach in higher education: the perceptions of pre-service teachers related to flipped learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(2). 295-316 <http://iojet.org/index.php/IOJET/>.
- Özyakışır, D., & Aybas, M. (2018). *Endüstri 4.0 üzerine yazılar*. Savaş.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- Özyürek, A., Begde, Z., Ferah - Yavuz, N., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive Load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline*. <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>. Erişim Tarihi: 19.08.2019.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivistinformed teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881. <https://doi.10.1080/09500690500339654>.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balci, B. Ahi, Çev. Edt.). Anı.
- Pekçağlıyan, N., Bütün, İ., Talaş, T., & Özsüllü, Ş. (2015). İletişime dayalı çok yönlü etkileşim programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 114-119.
- Peko, A., & Varga, R. (2014). Active learning in classrooms. *Život i škola*, 31(60), 59-65.
- Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. <https://10.5585/Dialogia.n29.7661>.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- Perks, T., Orr, D., & Alomari, E. (2016). Classroom re-design to facilitate student learning: a case study of changes to a university classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(1), 53-68.
- Perinçek, S. D., Duran, D., & Kırtay, E. (2008). Dünyada kalite kontrol ve toplam kalite kontrol uygulamaları. *Tekstil ve Konfeksiyon*, 3, 171-173.
- Phillips, J. M. (2005). Strategies for active learning in online continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 77-83.

- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. P. H. Mussen (Ed.). In *Carmichael's manual of child psychology*. Wiley.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). Prentice Hall.
- Pope, R. (2005). *Creativity theory, history, practice*. Taylor & Francis e-Library.
- Pfeifer, S. (2015). *Effects of industry 4.0 on vocational education and training*. Austrian Academy of Sciences.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138. <https://doi.10.1080/08832323.2015.1007904>.
- Preti, A., & Miotto, P. (1997). Creativity, evolution and mental illnesses. *Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*, 1, 97-104.
- Prince, M. J. (2004). Does active learning work? a review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- Pritchard, A. (2015). *Ways of learning learning theories and learning styles in the class-room* (Third Edition). Routledge Taylor and Francis Group.
- Proctor, T. (2003). *Pazarlama araştırmasının temelleri*. (İ. Er, Çev. Ed.). Bilim Teknik.
- Proctor, T. (2005). *Creative problem solving for managers developing skills for decision making and innovation*. (Second edition). Routledge.
- Prozesky, D. R. (2000). Communication and effective teaching. *Community eye health*, 13(35), 44-45. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1705977/pdf/jceh_13_35_044.pdf. Erişim Tarihi: 14.09.2019.
- Punch, F. K. (2014). *Sosyal Araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz). Siyasal.
- Rahman, F., Jumani, N. B., & Basit, A. (2010). Motivating and de-motivating factors among learners. *International Journal of Academic Research*, 2(1), 206-212.
- Rajaram K. (2019). Flipped classrooms: providing a scaffolding support system with real-time learning Interventions. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 30-58.
- Ramirez, D., Hinojosa, C. Y., & Rodriguez, F. (2014, 17-19 November). *Advantages and disadvantages offlipped classroom: STEM student's perceptions*. [Paper presented]. 7th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI, Seville, Spain.
- Rands, L. M., & Gansmer Topf, A. M. (2017). The room itself is active: how classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
- Rawlinson, G. J. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. Çeviren: Osman Değirmen. Rota.
- Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. (7. Ed.). Harcourt Brace College Pub.
- Reinholt, M. (2006). *No more polarization, please! towards a more nuanced perspective on motivation in organizations*. Center for Strategic Management and Globalization Copenhagen Business School.

- Reisman, F. (2013). Introduction to creativity. Reisman, F. (Ed.). *Process, Product, Personality, Environment & Technology*. Inovation and Enterpirese (KIE) Conference Books. http://www.kiecon.org/Creativity_ed_ReismanF_2013.pdf. Erişim Tarihi: 21.05.2020.
- Rıza, E. T. (1999, 14-16 Nisan). *İlköğretim Türkçe derslerinde yaratıcılığı geliştirme teknikleri* [Sözlü bildiri]. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu, Denizli.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. Birleşik.
- Robson, C. (2011). *Real world research* (3th Ed.). Wiley.
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1585-1604.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 1-9.
- Rowan, J. (1998). Maslow amended. *Journal of Humanistic Psychology*, 38, 81-92.
- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zeka*. Prestij.
- Rust, C. (2002). *Active learning in higher education, the impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?* Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme - öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sağır, M. (2014). Sınıfta motivasyon süreci. T. Argon & Ş. S. Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.121-147). Maya Akademi.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176. <https://10.5430/wje.v8n4p170>.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli küçük bir kuzey ülkesini eğitimde zirveye taşıyan temel ilkeler ve uygulamalar*. Metropolis.
- Sak, U. (2016). *Yaratıcılık, gelişimi ve eğitimi*. (2. Basım). Vize.
- Saleh, S. (2014). Malaysian students' motivation towards Physics learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(4), 223-232.
- Saliceti, F. (2015). Educate for creativity, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 1174-1178.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık* (2. Basım). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi: 17.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. (3. Basım). Ütopya.
- San, İ., & Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Alkım.

- Saracaloğlu, A. S., & Dursun, F. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 6(3), 2328-2346.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Saracaloğlu, A. S., & Küçüköğlü, A. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Basım). Pegem Akademi.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. Marmara Üniversitesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19. doi: 10.16986/HUJE.2016015868.
- Sarıtaş, M. (2009). Uzaktan eğitim. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss.137-163). Pegem Akademi.
- Sarıyer, N. (2018). *Pazarlama iletişimi araçları*. Eğitim.
- Saunders, J. (2014). *The flipped classroom: its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics* [Doctoral dissertation, Liberty University-Virginia].
- Schmidt, S. M., & Ralph, D. L. (2014). The flipped classroom: a twist on teaching. *Journal of the Clute Institute*, 11(4), 98-104.
- Schoen L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schoof, S. (2016). The creative teacher: learning from psychology and art education to develop our creative processes in teaching english to speakers of other languages. *The CATESOL Journal*, 28(2), 37-59.
- Schornack, G., R. (1996, 23-26 April). *Accelerated learning techniques for adults an instructional design concept for the next decade* [Paper presented]. Fourth Annual College of Career Education Faculty Symposium on Teaching Effectiveness, Denver.
- Schramm, W. (1993). How communication works. In W. Schramm (Ed.), *The process and effects of communication*. University of Illinois.
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, H. D. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. M. Y. Demir). (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel.
- Schwankl, E. R. (2013). *Blended Learning: Achievement and Perception* [Master Dissertation, Southwest Minnesota State University-Minnesota].
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Sefertzi, E. (2000). *Creativity*. http://www.adi.pt/docs/innoregio_creativity-en.pdf Erişim Tarihi: 19.08.2019.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd Ed.). Teachers College.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Nobel.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (12. Basım). Gazi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (Düzenlenmiş Yeni Basım). Gönül.
- Serin, H., & Khabibullin, A. (2019). Flipped classrooms in teaching method courses at universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 573-585.
- Serper, Ö. (2000). *İstatistik* (4. Basım). Ezgi.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shaaruddin, J., & Mohamad, M. (2017). Identifying the effectiveness of active learning strategies and benefits in curriculum and pedagogy course for undergraduate tesl students. *Creative Education*, 8(5), 2312-2324. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.814158>.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1, 166-169.
- Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314-319. <https://doi.10.6007/IJARBSS/v8-i9/4593>.
- Shaikh, B., & Algannawar, A. (2018). Active learning strategies in classroom using ICT tool. *Aarhat Multidisciplinary International Education Research Journal (AMIERJ)*, 7(2), 28-39.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://pdfs.semanticscholar.org/1f1d/9a7151d52c2e26d35690dbc7ae8098beee22.pdf>. Erişim Tarihi: 02.11.2019.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor?: Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Tez No. 612422) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silberman, M. (1996). *Activev learning 101 strategies to teach any subject*. Allyn & Bacon.
- Simons, P. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern & G. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers: Reports rom Eight Countries* (pp. 19-39). Peter Lang.
- Simonson, C., Smaldino, S. E., Albright, M., & Zvace, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. (4. Ed.). Prentice Hall.

- Singh, G. (2014). Emerging trends and innovations in teacher education. *Indian Journal of Applied Research*, 4(5), 166-168. <https://doi.10.15373/2249555X/MAY2014/52>.
- Singh, R. (2016). The impact of intrinsic and extrinsic motivators on employee engagement in information organizations. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57(2), 197-206. <https://doi.10.12783/issn.2328-2967/57/2/11>.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: achieving success with blended learning*. Centra Software.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology theory and practise* (8. Ed.). Pearson.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi - kuram ve uygulama* (Çev. Yüksel, G.). Nobel.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner G., Bayansalduz, M., & Tetik, B. (2010). Sporculardaki başarı motivasyonu ile takım birlikteliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 225-239.
- Sönmez, V. (1993, 25-26 Kasım). *Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci* [Sözlü bildiri]. Türk Eğitim Derneği XVII. Toplantısı, Ankara. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted_yaraticilik_ve_egitim_ocr.pdf. Erişim Tarihi: 02.06.2020.
- Springen, K. (2013). Flipped: A revolutionary approach to learning presents pros and cons for educators. *School Library Journal*, 59(4), 23-26.
- Sriyati, S., Mukhaiyar, M., & Rosa, R. N. (2019). The effect of using insert strategy and motivation on the reading comprehension of the second grade students of smpn 11 sijunjung west sumatera. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCET)*, 10(1), 1359-1368.
- Staker, H., & Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. Erişim Tarihi: 18.04.2019.
- Starko, A. J. (2001). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. Academic.
- Sternberg, R. J. (1986). Intelligence, wisdom and creativity: There is better than one. *Educational Psychologist*, Summer, 175-190.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(9), 1-32.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology*. (2. Ed.). Pearson.
- Steinberg, S. (2006). *An introduction to communication studies*. Juta & Co.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Sudhakaran, N. (2016). *Flipped classroom strategies for fostering creativity and enriching learning experiences*. <https://www.academia.edu/28670799/> Erişim Tarihi: 08.09.2019.

- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Özgür.
- Susanti, W., Supena, A., & Cahyana, U. (2020). Effect of Flippeed Classroom Models and Creative Thinking of Science Literation Students. *Journal of Nonformal Education*, 6(1), 51-60. <http://dx.doi.org/10.15294/jne.v6i1.21616>.
- Sya'roni, A. R., Inawati, P. A., Guswanto, E., Susanto, H. A. & Hobri, H. (2019, 16-17 November). *Students' creative thinking skill in the flipped classroom-blended learning of mathematics based on lesson study for learning community* [Paper presented]. Journal of Physics: Conference Series, Indonesia. <https://doi.10.1088/1742-6596/1563/1/012046>. Erişim Tarihi: 05.02.2020.
- Szparagowski, R. (2014). *The effectiveness of the flipped classroom-Honors Projects*. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/127>. Erişim Tarihi: 15.07.2019.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(59), 421-450.
- Şahin, F. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763. <https://toad.halileksi.net/olcek/yaratıcı-kisilik-ozellikleri-olcegi>. Erişim Tarihi: 03.06.2019.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Şahin, F., & Danışman, F. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 750-763.
- Şen, H. C., & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği* (Tez No. 290503) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(3), 487-497.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Müzik Eğitimi.
- Taşdan, M., & Güngör, S. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okuldaki iletişim engellerine ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1458-1490. <http://dergipark.gov.tr/doi/10.17556/jef.90618>.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., & Geçer, Y. (2016). Öğretmen adaylarının düşünme türleri bilgi düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 377-395.
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 550-575. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.426706>

- Tazijan, F. N., Abdullah, C. H., Zainol, N., Noor, M. S., & Johari, N. R. (2017). Building communication skills through flipped classroom. *International Academic Research Journal of Social Science* 3(1), 142-147. <https://www.researchgate.net/publication/320919865>.
- Tepeköylü - Öztürk, Ö. (2012). *Ders dışı etkinlik olarak uygulanan sporla ilgili oyunların ortaöğretim öğrencilerinin iletişim becerisi algılarına etkisi* (Tez No. 411816) [Doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Terlemez, B., Şahin, D., & Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *PJESS*, 2(2), 67-78. <https://doi.10.5505/pjess.2015.09797>.
- Tezcan Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerine etkisi* (Tez No. 189533) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Thorne, K. (2007). *Essential creativity in the classroom inspiring kids*. USA: Routledge.
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy-Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 1168-1179.
- Tok, T. N. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. A. Doğanay (Ed.), *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler içinde* (11. Basım, ss. 176-262). Pegem Akademi.
- Toker - Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Tolks, D., Schäfer, C., Raupach, T., Kruse, L., Sarikas, A., Gerhardt-Szép, S., Kllauer, G., Lemos, M., Fischer, M., Eichner, B., Sostmann, K., & Hege, I. (2016). An introduction to the inverted/flipped classroom model in education and advanced training in medicine and in the healthcare professions. *GMS journal for medical education*, 33(3), 171-184. <https://doi.10.3205/zma001045>.
- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan Eğitim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Tez No. 464524) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Topalak, S. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Tez No. 452188) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Torrance, E. P. (1963). Creativity. In F. W. Hubbard (Ed.). *What research says to the teacher (Number 28)*. Department Of Classroom Teachers American Educational Research Association of the National Education Association.
- Torrance E. P. (1968). *Education and creative potential: modern school practices series* (5th edition). The University of Minnesota.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance test of creativity thinking: Normstechnical manual*. Personnel.
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.
- Tourish, D. (2010). *Auditing organizational communication: A handbook of research, theory, and practice*. Routledge.

- Toy S. (2007) *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler* (Tez No. 208116) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), 58-71.
- Tuna, Y. (2012). İletişim kavram ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim içinde* (ss. 2-26). Pegem Akademi.
- Turan, H. (2014). Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde yeni yaklaşımlar ve bireylerde bulunması istenilen temel beceriler içinde* (3. Basım, ss.219-265). Anı.
- Turan, Z. (2015). *Ters - yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394794) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tutar, H., & Yılmaz K. (2005). *Genel iletişim*. (5.Basım). Seçkin.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Türk Tarih Kurumu.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerinde etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916.
- Türkmen, M. (2005). *Profesyonel erkek futbolcular ile amatör erkek futbolcuların başarı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 164225) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Türksoy, E., & Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 57-77.
- Uluçay, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 461519) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ulusoy, A. (2007). Güdülenme. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (ss.489-512). Anı.
- Umachandran, K., Igor, J., Ferdinand-James, D., Said, M. M. T., & Rashid, A. A. (2018). Gearing up education towards industry 4.0. *International Journal Of Computers & Technology*, 17(2), 7305-7312. <https://doi.10.24297/ijct.v17i2.7754>.
- United States of America-Department of Education. (2017). *Reimagining the role of technology in education: 2017 national education technology plan update*. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>. Erişim Tarihi: 12.05.2020.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. University of Cambridge.
- Uysal, Ö., & Gürçan, A. (2004, 6-9 Temmuz). *ASSURE modeli ile öğretim tasarımı ve örnek uygulamalar* [Sözlü bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=7719. Erişim Tarihi: 04.03.2020.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.

- Ün, K. (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? *Abece*, 15, 11-14.
- Ün - Açıkgöz, K. (2002). Aktif öğrenme: Dünyada öğrenimde yeni yöneliş. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 822, 10-11.
- Ün-Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Basım). Kanyılmaz.
- Ün-Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. (13. Basım). Biliş.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre yordanması* (Tez No. 342326) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ünsal, S. (2017). Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1013 - 1040.
- Ünsal, P., & Telman, N. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. Epilson.
- Ürün - Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969. http://www.tekederisi.com/Makaleler/938207843_24karahan.pdf.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Varvoglis, P. M. (2003). Scientists, shmans and sages: Gazing through six hats. *The Journal of Parapsychology*, 67, 3-16.
- Velentzas, J., & Broni, G. (2010). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *IUSJ*, 2, 117-131.
- Verleger, M. A., & Bishop, J. L. (2013, 23-26 June). *The flipped classroom: a survey of the research* [Paper presented]. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA. <https://www.asee.org/conferences-and-events/conferences/annual-conference/past-conferences/2013>. Erişim Tarihi: 23.05.2020.
- Vignare, K. (2007). Review of Literature. Blended Learning: Using ALN to Change the Classroom Will it Work? In A. G. Picciano and Ch.D. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspective* (p.38). Sloan-C.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford.
- Von Oech, R. (1983). *Whack on the side of the head: How to unlock your mind for innovation*. Warner..
- Waldow, F. (2017). Projecting images of the good and the bad school: Top scorers in educational large-scale assessments as reference societies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 1-18.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Bruce.
- Walsh, P. R. (2011). Creating a “values” chain for sustainable development in developing nations: where Maslow meets Porter. *Environment, Development and Sustainability*, 13(4): 789-805.
- Wambui, T. W., Kibui, A. W., & Gathuthi, E. (2012). *Communication skills vol 1*. Lambert Academic.

- Wang, F. X. (2008). Motivation and English achievement: an exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for chinese students of english learning. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 633-646.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation, metaphors, theories, and research*. Sage.
- Weisberg. R. W. (2006). *Creativity-understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. John Wiley & Sons.
- Wenbin N. (2008). *The advantages and disadvantages of written and spoken communication*. The McGraw-Hill.
- West, H., & Turner, L. H. (2011). *Understanding interpersonal communication: making choices in changing times*.(3. Ed.) Cengage Learning.
- Wilson, D. & Smilanich, E. M. (2005). *The other blended learning: a classroom-centered approach*. John Wiley & Sons.
- Witteck, T., Leerhoff, G., Most, B., & Eilks, I. (2004). Co-operative learning on the internet using the ball bearing method (Inside-Outside-Circle). *Science Education International*, 15(3), 209-223.
- Wlodkowski, R. (1984). *Motivation and teaching: A practical guide*. National Education Association.
- Wood, J. T. (2012). *Interpersonal communication: everyday encounters* (8th edition). Cengage Learnig.
- Wolff, L., & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education*. Springer Singapore.
- Xiang, P., Chen, A., & Bruene A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(6), 179-97.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği)* (Tez No. 278015) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı* (Tez No. 189841) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Flipped learning network, Pearson, George Mason University. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf>. Erişim Tarihi: 21.07.2019.
- Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ceceli.
- Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. Y. Özbay & S. Erkan (Edt.). İçinde *Eğitim psikolojisi* (ss.379-405). Pegem Akademi.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6): 1241-1252.

- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 133-152.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.10.17556/erziefd.305902>
- Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(24), 1113-1118. <https://doi.10.1016/j.sbspro.2015.04.370>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Basım). Seçkin.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2018). “Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 456604) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters - yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 490666) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yıldız, Z. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(33), 147-161.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel - Çavaş, P. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning (SMTSL) questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- Yılmaz, İ. (2008). *Sporcu algıları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri* (Tez No. 225783) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yiğit, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. (Tez No. 388238) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yoo, S. J., Han, S. H., & Huang, W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. *Computers in Human Behavior*, 28, 942-950. <https://doi.10.1016/j.chb.2011.12.015>
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No.524176) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Yüksel, A. H. (2001). *İkna ve konuşma*. Anadolu Üniversitesi.

- Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerilerini eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisi* (Tez No. 63180) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Zauniddin, Z. (2015, 25-26 November). *Exploring the potential of flipped classroom approach for higher education in Aceh* [Paper presented]. Aceh Development International Conference, Kuala Lumpur, Malaysia. <https://www.researchgate.net/publication/>. Erişim Tarihi: 11.09.2019.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* Cem.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated learning and academic achievement - theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.



EKLER

EK-1. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ)

Bu seçeneklerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için size en yakın seçeneğe (X) işareti koyunuz. Vereceğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Problemler beni doğrudan etkilemese de problemler hakkında düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yeni şeyler denemeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kolay veya zor her türlü problem hakkında düşünmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bir şey yaparken hep farklı yollar/yöntemler izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bilmece türü zeka oyunları oynamayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Yeni şeyler yapmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Birçok şeyi kendim denemek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Çoğu zaman, birçok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla karşılaştığımda bile kendime güvenmem.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

YÖNERGE: Bu ölçek eğitim ortamlarınızdaki yaratıcı düşünme eğiliminiz ile ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde kendinizi nasıl bulduğunuzu düşünerek okuyunuz. Değerlendirmenizi 1-kesinlikle katılmıyorum 2-katılmıyorum, 3-kısmen katılıyorum, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum olmak üzere yaptıktan sonra ifadenin karşısındaki uygun yere (X) işareti koyunuz Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmemize yarayacaktır. Teşekkür ederim.

EK-2. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)

YÖNERGE: Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde kendinizi nasıl bulduğunuzu düşünerek okuyunuz. Değerlendirmenizi 1-hiçbir zaman 2-nadiren, 3-bazen, 4-sıklıkla, 5-her zaman olmak üzere yaptıktan sonra ifadenin karşısındaki uygun yere (X) işareti koyunuz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız. Teşekkür ederim.

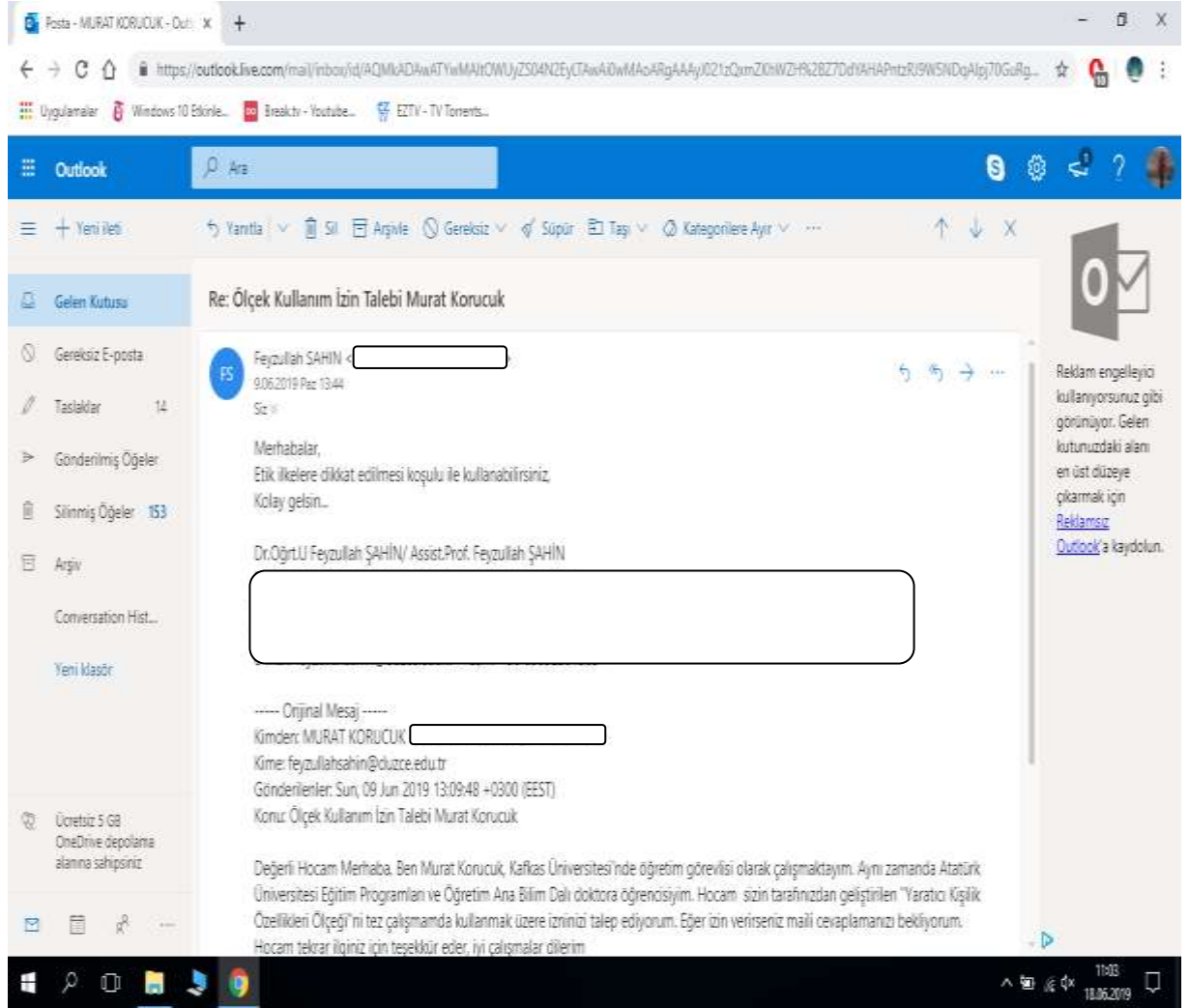
İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. İnsanları oldukları gibi kabul ederim.	①	②	③	④	⑤
2. Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
3. Başkalarını önyargısız dinlerim.	①	②	③	④	⑤
4. Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim.	①	②	③	④	⑤
5. Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
6. Birisi ile iletişim içindeyken sakın bir ses tonuyla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
7. İnsanlara yakın ilgi duyarım.	①	②	③	④	⑤
8. Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim.	①	②	③	④	⑤
9. İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
10. Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
11. Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
12. Konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumuna dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
13. Benimle herhangi bir konuda konuşmayı istemeyen birisini konuşmaya zorlamam.	①	②	③	④	⑤
14. Başkalarına içtenlikle iltifat ederim.	①	②	③	④	⑤
15. Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim.	①	②	③	④	⑤
16. Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
17. Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim.	①	②	③	④	⑤
18. Birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
19. Yüz yüze olmasak da konuştuğum kişinin duygusunu ses tonundan anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
20. Düşüncelerimi sözel olarak ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
21. Birisiyle konuşurken ona yanıt vermeden önce onu doğru anlayıp anlamadığımı yoklarım.	①	②	③	④	⑤
22. Yazışırken seçilen sözcüklerin de önemli olduğunu aklımda tutarım.	①	②	③	④	⑤
23. Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
24. Birisine bir öneride bulunmadan önce, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
25. Eğer karşımdakinin işine yarayacaksa yaşadığım benzer deneyimleri onunla paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤

EK-3. Eğitimde GÜDÜLENME Ölçeği (EGÖ)

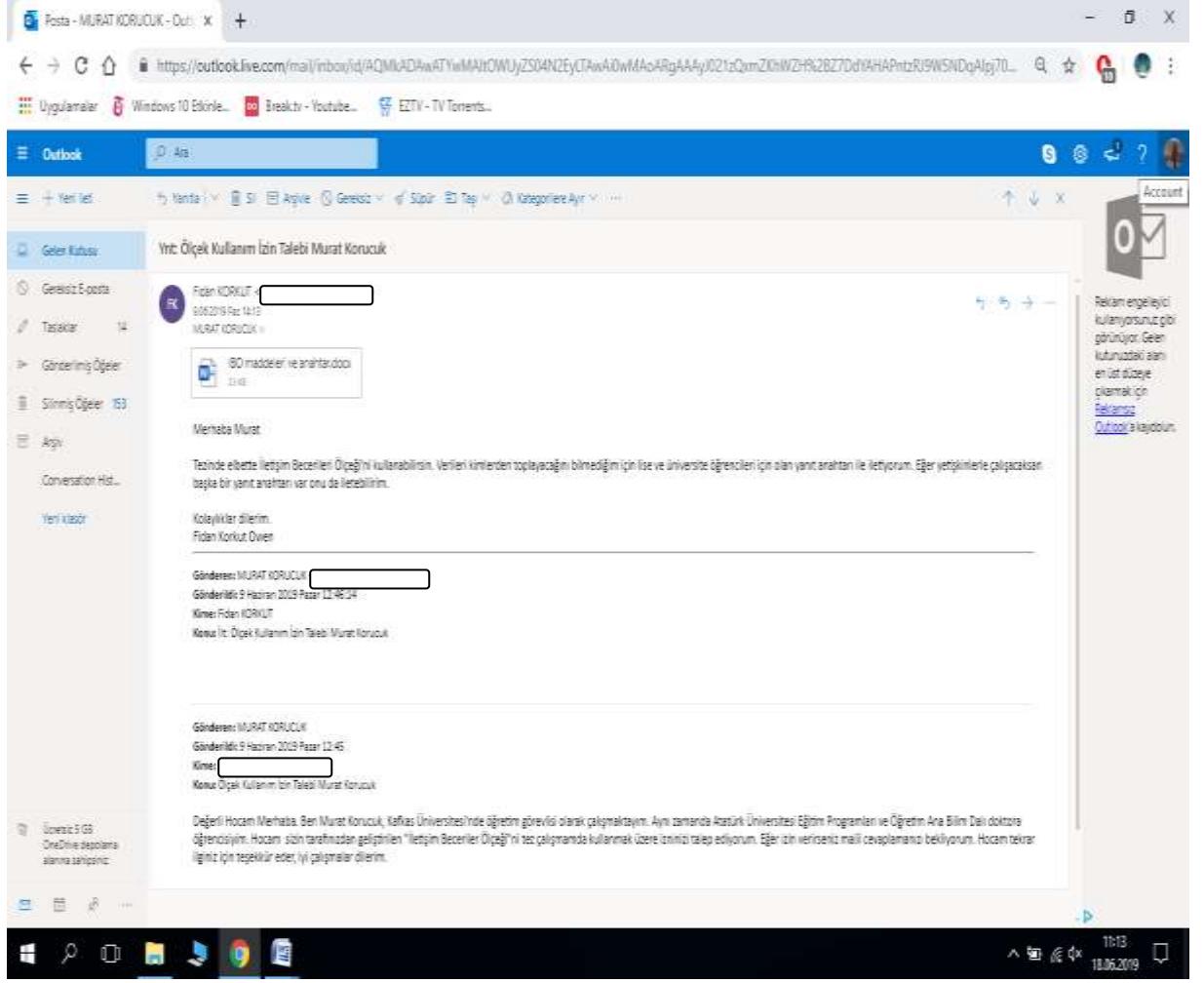
YÖNERGE: Bu ölçek eğitim ortamlarınızdaki güdülenmeniz ile ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde kendinizi nasıl bulduğunuzu düşünerek okuyunuz. Değerlendirmenizi 1-kesinlikle katılmıyorum 2-katılmıyorum, 3-kısmen katılıyorum, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum olmak üzere yaptıktan sonra ifadenin karşısındaki uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmemize yarayacaktır. Teşekkür ederim.

Bu seçeneklerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her ifade için size en yakın seçeneğe (X) işareti koyunuz. Vereceğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Kendi iyiliğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretim elemanlarının anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bana ne yarar sağlayacağını bilmesem de okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bana ne yarar sağlayacağını bilmesem de derse katılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. . Bana ne yarar sağlayacağını bilmesem de öğretim elemanlarının anlattıklarını dinliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Okul ile ilgili ödevlerimi, hocam ve ailem istediği için yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Derslere öğretim elemanları ve ailem istedikleri için katılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Öğretim elemanlarının anlattıklarını, hocam ve ailem istediği için dinliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Derste verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Derslere giriyorum çünkü derslere girince mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğretim elemanlarının derste söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

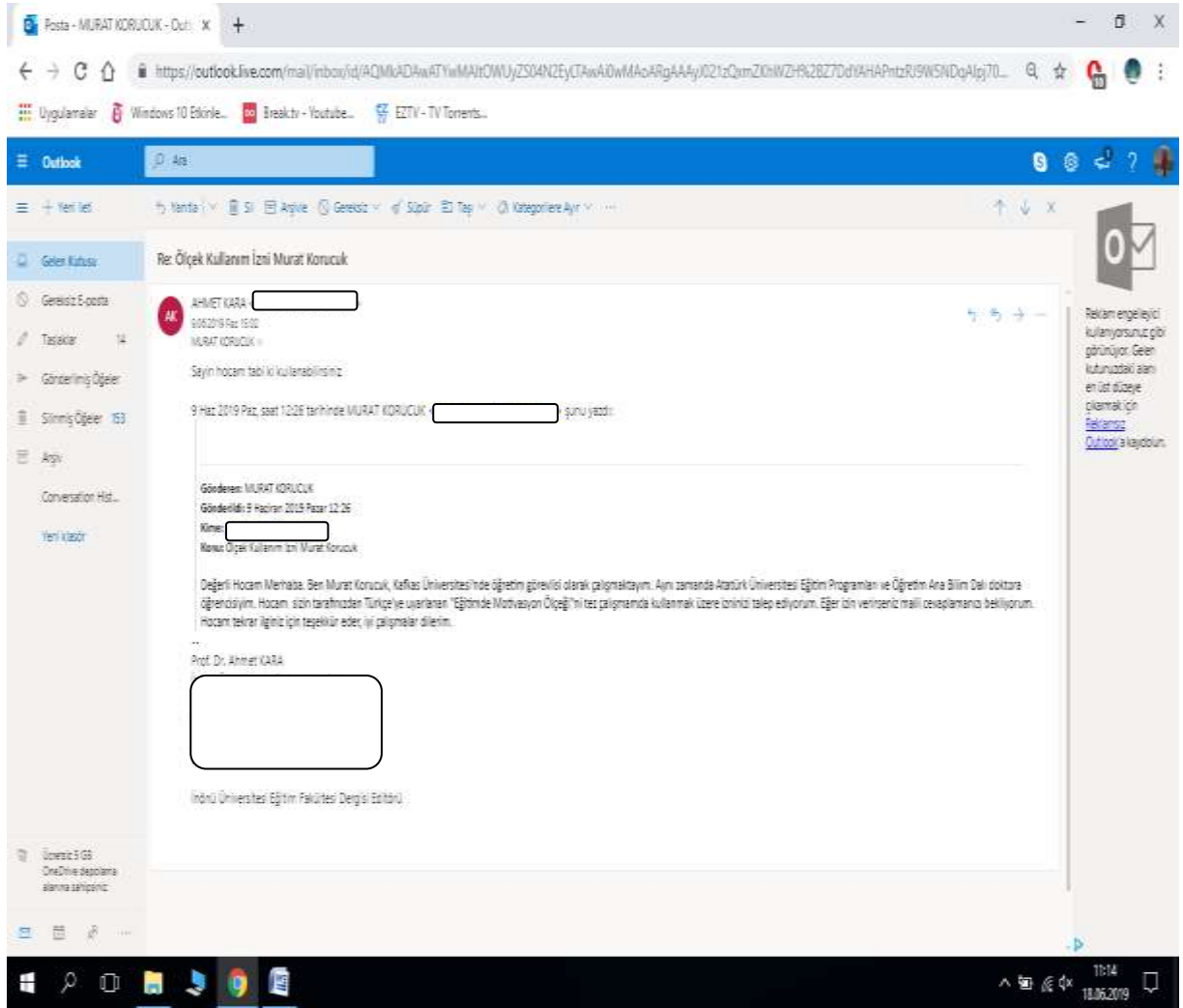
EK-4. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YDEÖ) İzin Yazısı



EK-5. İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) İzin Yazısı



EK-6. Eğitimde Güdülenme leği (EG) Kullanım İzin Yazısı



EK-7. Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi ve Cevap Anahtarı

Adı - Soyadı :

Öğrenci Numarası :

Aşağıda “Gelişim ve Öğrenme” dersine ilişkin 50 adet çoktan seçmeli test sorusu vardır. Her soruda seçeneklerden sadece bir tanesini doğrudur. Aşağıdaki seçeneklerden sizin için uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.

Sorulardan size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. “Bütün onu oluşturan parçalardan farklıdır” ifadesini savunan yaklaşım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yapısalcılık Yaklaşımı
- B) Davranışçı Yaklaşım
- C) Gestalt Yaklaşımı
- D) Nörofizyolojik Yaklaşım
- E) Psikanalitik Yaklaşım

2. Hümanist psikoloji yaklaşımında Maslow’un öne sürdüğü ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan ihtiyaçlar hangi sıktta doğru sıra (aşağıdan yukarıya) ile verilmiştir?

- A) Fiziksel, Güvenlik, Saygı, Kendini Gerçekleştirme, Sevgi
- B) Güvenlik, Fiziksel, Sevgi, Saygı, Kendini Gerçekleştirme
- C) Kendini Gerçekleştirme, Fiziksel, Güvenlik, Sevgi, Saygı
- D) Fiziksel, Güvenlik, Saygı, Sevgi, Kendini Gerçekleştirme
- E) Fiziksel, Güvenlik, Sevgi, Saygı, Kendini Gerçekleştirme

3. “Bir öğrencinin hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için gerekli gelişim ve güdülenme seviyesinde bulunması gerekmektedir.” ifadesinde vurgu yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Olgunlaşma B) Hazırbulunuşluk C) Zekâ
- D) Büyüme E) Kalıtım

4. “2. Sınıf öğrencisi Ayşe Türkçe dersinden arkadaşlarından daha düşük notlar aldığından dolayı öğretmen Ayşe’ye kızmıştır.” öğretmen bu tutumu ile aşağıdaki gelişim ilkelerinden hangisini ihmal etmiştir?

- A) Gelişim baştan ayağa doğru devam eder.
- B) Gelişim bir bütündür.
- C) Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.
- D) Gelişim nöbetleşe devam eder.
- E) Gelişim genelden özele doğrudur.

5. “Çocuklar belli dönemlerde belli davranışları kazanmaya karşı daha yatkındır ve bu dönemde ilgili kazanım elde edilmezse daha sonra elde edilmesi oldukça zordur.” Bu bilgileri ifade eden kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Olgunlaşma
- B) Hazırbulunuşluk
- C) Çevre D) Kritik Zaman E) Gelişim

6. “Elif 13 yaşına geldiğinde boyunda ve kilosunda fark edilir düzeyde bir artış olmuştur.” Elif’in kilosunda ve boyunda gerçekleşen bu değişim gelişim ile ilgili aşağıdaki hangi kavram ile açıklanabilir?

- A) Büyüme
- B) Hazırbulunuşluk
- C) Olgunlaşma D) Çevre E) Aile

7. 16 yaşındaki Serkan’ın sürekli bir biçimde kendisini izleyenlerin olduğunu düşünmesi aşağıdaki hangi kavram ile açıklanabilir?

- A) Ergen benmerkezciliği
- B) Kendini beğenmişlik
- C) Utangaçlık
- D) Kıskançlık
- E) Kişilik bunalımı

8. Aşağıdakilerden hangisi Havighurst Gelişim Görevleri Modeli’nde ergenlik dönemi gelişim ödevlerindendir?

- A) Bir mesleğe doğru yönelerek hazırlıklara başlar.
- B) Cinsel farklılıkları öğrenir.
- C) Ahlak gelişimi başlar.
- D) Aile dışına çıkarak ilk kez okul ortamına girer.
- E) El - göz koordinasyonunu sağlar.

9. Aşağıdakilerden hangisi Havighurst Gelişim Görevleri Modeli’nde bebeklik dönemi gelişim ödevlerindendir?

- A) Anne-babadan bağımsızlık kazanır.
- B) Akran gruplarına girer.
- C) Solunumun ve nabzın düzene girer.
- D) Ahlak gelişimi başlar.
- E) Cinsiyet farklılıklarını öğrenir.

10. “5 yaşındaki Sibel oyuncak tavşanı ile oynarken ayaklarından birisinin yerinden çıktığını görür ve tavşanından birçok kez özür diler” Sibel’in bu davranışı Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’nda belirttiği hangi özelliğe örnek olarak gösterilebilir?

- A) Tersine Çevirme
- B) Döngüsel Tepki
- C) Yapaycılık
- D) Canlandırmacılık
- E) Nesne Devamlılığı

Diğer sayfaya geçiniz.

11. Sehpanın üzerindeki kalemlerin yerleri ve sırası değiştirildiğinde kalem sayısında da değişiklikler olduğunu düşünen bir çocuk Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nda belirttiği dönemlerden hangisindedir?

- A) Yakın ilişkilere karşı yalnızlık
- B) İşlem Öncesi
- C) Somut İşlemler
- D) Soyut İşlemler
- E) Ben Merkezcilik

12. Piaget'e göre aşağıdakilerden hangisi bilişsel gelişimi etkileyen unsurlardan değildir?

- A) Olgunlaşma
- B) Sosyal Etkileşim
- C) Dengeleme
- D) Yaşantı
- E) Annenin gebelik yaşı

13. Aşağıdakilerden hangisinde Vygotsky'nin bilişsel gelişime ait görüşleri ile uvuşmamaktadır?

- A) Sınıf içi etkileşim bilişsel gelişimde etkilidir.
- B) Bilişsel gelişimde çevre önemlidir.
- C) Bilişsel gelişimde kültür önemli bir yer tutar.
- D) Bilişsel gelişimde aile ve diğer sosyal çevre etkilidir.
- E) Bilişsel gelişim sosyal süreçler dışında bireysel süreçler ile sürdürülür.

14. Aşağıdakilerden hangisi Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı evrelerinden değildir?

- A) Ceza ve İtaat Eğilimi
- B) Saf Çıkarıcı Eğilim
- C) Korku Eğilimi
- D) İyi Çocuk Eğilimi
- E) Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

15. "Kız çocukları küçük yaşlardan itibaren genellikle kardeşlerinin bakımı ile ilgilendikleri için bencil olmanın yanlış olduğunu öğrenirler. Erkek çocukların ise genellikle böyle bir sorumluluğu yoktur. Bu sebeple her iki cinsten meydana gelen ahlaki gelişim farklılık gösterebilmektedir. Kadınların ahlaki mantığının temelini "bakım etigi" oluştururken, erkeklerin ahlaki mantığının temelini bağımsızlık, özerklik ve diğerlerinin haklarının önemine vurgu yapmak oluşturur. Diğer taraftan ahlaki gelişimin kaynağı çevredir, birey doğuştan ahlak bilgisine sahip değildir." Düşüncesini savunan ahlaki gelişim kuramcısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kohlberg
- B) Gilligan
- C) Erikson
- D) Piaget
- E) Pavlov

16. "Psikoanalitik Kuram ve Psikososyal Gelişim Kuramı kişilik kuramlarının içerisinde yer alan ve önde gelen temel kuramlardandır" O halde seçeneklerdeki gelişim kuramcılarının hangileri Psikoanalitik Kuram ve Psikososyal Gelişim Kuramı öncüleri olarak doğru şekilde gösterilmektedir?

Psikoanalitik Kuram / Psikososyal Gelişim Kuramı

- A) Freud / Erikson
- B) Erikson / Freud
- C) Kohlberg / Erikson
- D) Erikson / Kohlberg
- E) Freud / Kohlberg

17. Freud'a göre 1-3 yaş aralığına denk gelen "anal dönem", Erikson'un kişilik gelişimi kuramında hangi döneme karşılık gelmektedir?

- A) Temel Güvene Karşı Güvensizlik
- B) Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç
- C) Girişimciliğe Karşı Suçluluk
- D) Başarıya Karşı Aşgınlık
- E) Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası

18. Erikson'un kişilik gelişim kuramında çocuğun çevresindeki diğer bireylere karşı güven kazandığı gelişim dönemi (0-1.5 yaş) aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Temel Güvene Karşı Güvensizlik
- B) Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç
- C) Girişimciliğe Karşı Kuşku ve Utanç
- D) Başarıya Karşı Aşgınlık
- E) Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası

19. "22 yaşındaki Erol, yoğun iş hayatı sebebiyle kız arkadaşı ile yeteri kadar vakit geçirememektedir. Bu sebeple Erol kendisini yalnız hissetmektedir." Bu bilgiler ışığında Erol Erikson'un gelişim dönemlerinden hangisinde sorun yaşamaktadır?

- A) Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası
- B) Girişimciliğe Karşı Kuşku ve Utanç
- C) Üretkenliğe Karşı Durgunluk
- D) Yakın İlişkilere Karşı Yalnızlık
- E) Benlik Bütünlüğüne Karşı umutsuzluk

20. "Çok yalan konuşan birisinin çevresindekilerin çok yalan konuştuğunu söylemesi veya bencil olan birisinin çevresindekilerin bencil olduğunu söylemesi" bu kişi ego savunma mekanizmalarından hangisini kullanmaktadır?

- A) Bastırma
- B) Bahane Bulma
- C) Yansıtma
- D) Yüceltme
- E) Polyannacılık

21. 1- Kişiliğin en ilkel yönüdür. Kişiliğin tamamıyla bilinçdışı olan kısmıdır.

2- Kişiliğin ikinci oluşan kısmıdır. 1.5, 2 yaştan itibaren belirginleşir. Kişiliğin psikolojik yönüdür.

3- Kişiliğin en son oluşan kısmıdır. İlk olarak 4-5 yaşlarında ortaya çıkar, ancak 6 yaştan itibaren belirginleşir. Kişiliğin sosyal yönüdür.

1-2-3 ile gösterilerek açıklaması yapılan kavramlar Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı doğrultusunda değerlendirildiğinde aşağıdakilerden hangisinde doğru şekilde sıralanmıştır?

- | (1) | (2) | (3) |
|-------------|----------|----------|
| A) İd | Süpreego | Ego |
| B) Süpreego | Ego | İd |
| C) İd | Ego | Süpreego |
| D) Süpreego | İd | Ego |
| E) Ego | İd | Süpreego |

Diğer sayfaya geçiniz.

22. “Bireyin davranışlarında tekrar ve yaşantı sonucu meydana gelen kalıcı izli değişikliklerdir.” **Şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Öğrenme
- B) Yaşantı
- C) Davranış
- D) Dikkat
- E) Refleks

23. **Aşağıdakilerden hangisi öğrenmeyi etkileyen faktörlerden değildir?**

- A) Türe özgü hazır oluş
- B) Kaygı
- C) Olgunlaşma
- D) Güdülenme
- E) Anne-baba eğitim durumu

24. “9 yaşındaki Hakan yemek yiyen köpeklerini severken köpek elini ısırıştır. Bu sebeple Hakan köpeklerden korkmuş ve uzun bir süre köpeklere yaklaşmamıştır. Ancak bu olaydan uzun bir süre sonra Hakan köpekleri tekrar sevmeye başlamış fakat yemek yiyen köpeklere yaklaşmamıştır.” **Hakan’ın yemek yiyen köpeklerden uzak durmasını açıklayan öğrenme kavramı aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- A) Ayırt etme
- B) Pekiştirme
- C) Sönme
- D) Genelleme
- E) Bitişiklik

25. “Herhangi bir durumda sürekli olarak negatif tepki geliştirme ve nihayetinde ortaya çıkan başarısızlığı kökten (en baştan)kabullenme durumudur.” **Şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Sönme
- B) Öğrenilmiş Çaresizlik
- C) Genelleme
- D) Koşullu uyarıcı
- E) Koşulsuz Uyarıcı

26. **Acıktığı için ağlayan bir bebeğin annesinin elinde mama tabağını görünce ağlamayı bırakmasını açıklayan durum aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Bilişsel öğrenme
- B) Gestalt Kuramı
- C) Klasik Koşullama
- D) Edimsel Koşullama
- E) Üretici Düşünme

27. “Herhangi bir davranışın sıklığının artırılması amacıyla organizmaya verilen ve organizmada olumlu duygular yaratan uyarıcıdır.” **Şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Ceza
- B) Olumlu pekiştireç
- C) Nötr Uyarıcı
- D) Sosyal öğrenme
- E) Ayırt etme

28. “Koffka’ya göre kazanılmakta olan yaşantı, bellek sürecini tetikler ve yaşantının, beyinde meydana getirdiği etkinliğe bellek süreci denir. Bu etkinlik bittiğinde ise bir iz kalır.” **Şeklinde açıklanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İçgörüsül Öğrenme
- B) İz Kuramı
- C) Gestalt Kuramı
- D) Algısal Değişmezlik
- E) Gizil Öğrenme

29. “Savunucuları Watson ve Guthrie olan bu kuramda iki farklı uyarıcı ve tepkinin birbirini çağrıştırmaları ile öğrenme gerçekleşir. Diğer bir ifadeyle bir uyarıcı ortaya çıktığında tepki onu takip eder.” **Bilgileri verilen bu kuram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Pekiştirme
- B) Bitişiklik
- C) Sönme
- D) Bilişsel Öğrenme
- E) Nörofizyolojik

30. **Aşağıdakilerden hangisi Guthrie’nin alışkanlıkların ortadan kaldırılması için öne sürdüğü yöntemlerden biridir?**

- A) Bıktırma
- B) Kızma
- C) Azarlama
- D) Yok sayma
- E) Unutma

31. “Thorndike’nin savunduğu bu kuramda öğrenme duyuşal uyarıcılar ile harekete geçiriciler arasında kurulan bağ olarak (uyarıcı-tepki bağı) açıklanmıştır. Öğrenmenin en temel yöntemi deneme yanılma yoluyla olur.” **Şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Bitişiklik
- B) Bağlaşımcılık
- C) Bilişsel Öğrenme
- D) Sosyal Öğrenme
- E) Üretici düşünme

32. **Tekrar, Hazırbulunuşluk ve Etki Yasaları hangi kuramda öne sürülmektedir?**

- A) Bağlaşımcılık
- B) Bitişiklik
- C) Klasik Koşullanma
- D) Edimsel Koşullanma
- E) Gestalt

33. **Davranışçılık ve Biliselcilik ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Davranışçılara göre pekiştireçler davranışı kuvvetlendirir, öğrenmede önemli rol oynarlar.
- B) Davranışçılara göre davranış, bilişselcilere göre bilgi öğrenilir.
- C) Davranışçılar uyarıcı-tepki arasındaki ilişki gibi dışsal süreçlere odaklanırken, bilişselciler daha çok içsel süreçlere odaklanırlar.
- D) Davranışçı bilim insanları daha çok laboratuvar ortamlarında ve hayvanlarla çalışmalar yürütmüşlerdir.
- E) Pavlov, Skinner, Watson, Guthrie gibi bilim insanları bilişselci yaklaşımı savunurlar.

34. **Aşağıdakilerden hangisinde Bilgi İşleme Kuramı’nın cevabını aradığı sorulardan biri değildir?**

- A) Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınır?
- B) Dışarıdan alınan bilgi nasıl işlenir?
- C) İşlenen bilgi nasıl depo edilir?
- D) Depo edilen bilgi ihtiyaç halinde nasıl hatırlanır?
- E) Olumsuz düşünceler nasıl unutulur?

Diğer sayfaya geçiniz.

35. Müzik dersinde öğretmen öğrencilerinin sürekli müzik aleti ile pratik yapmasını istemektedir. Öğretmen Bilgi İşleme Kuramı'nda belirtilen hangi belleğin kuvvetlendirilmesini istemektedir?

- A) Anlamsal Bellek B) Anısal Bellek
C) İşlemsel Bellek D) Kısa Süreli Bellek
E) Hafıza Bellek

36. "Bir nesne ya da varlığın farklı koşullar altında hep aynı şekilde görülmesi ve algılanmasıdır." Şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Algı B) Algısızlık
C) Dikkat D) Algısal Değişmezlik
E) Süreklilik

37. "Köhler tarafından 1927 yılında yapılan bir deneyde kafesin tepesine asılan mızlara ulaşmak için bir süre çabalayan şempanze daha sonra kafesteki kutuları üst üste koyarak muza ulaşmıştır." Şempanzenin bir süre zorlandıktan sonra ani bir biçimde çözüme ulaşması aşağıdaki kavramlardan hangisi ile açıklanabilir?

- A) Kavrama Yoluyla Öğrenme
B) Tümevarımla Öğrenme
C) Tümdengelimle Öğrenme
D) Edimsel Koşullanma
E) Sosyal Öğrenme

38. Aşağıdakilerden hangisi programlı öğretimin ilkelerinden değildir?

- A) Küçük Adımlar İlkesi
B) Başarı İlkesi
C) Bireysel Hız İlkesi
D) Etkin Katılım İlkesi
E) Teknolojik Öğretim İlkesi

39. Ali her akşam yaptığı gibi işten eve gitmek için otobüse biner ve bir kişi yanına gelerek otobüs güzergahında bir sağlık ocağı olup olmadığı sorar. Bir süre hatırlamaya çalışan Ali aniden yol üstünde kendisinin daha önce hiç gitmediği bir sağlık ocağı olduğunu hatırladığını ve hangi durakta inmesi gerektiğini söyler" Şeklinde açıklanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gizil (Örtük) Öğrenme
B) Sosyal Öğrenme
C) Klasik Koşullanma
D) Edimsel Koşullanma
E) Tümevarımla Öğrenme

40. "Öğrenmeyi açıklarken 3 tür bellekten söz eder. Bu bellekler duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Diğer taraftan öğrenme sürecinde bilginin nasıl alındığını, işlendiğini, depolandığını ve depo edilen bilginin geri getirildiğini açıklamaya çalışır." Şeklinde açıklanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bağlaşımcılık
B) Bitişiklik
C) Bilgi İşleme Modeli
D) Gestalt Kuramı
E) Edimsel Koşullanma

41. "Öğrenme üzerinde kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunan, bilginin kişilerarası iletişim ve etkileşimler ile oluşturulduğunu öne süren yapılandırmacılık türüdür." Şeklinde açıklanan yapılandırmacılık türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilişsel B) Eleştirel
C) Sosyal D) Radikal
E) İçsel

42. Zekâyı "Canlıların çevreye uyum sağlayabilme yeteneği" olarak tanımlayan bilim insanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bruner B) Piaget
C) Watson D) Erikson
E) Kohlberg

43. Aşağıdakilerden hangisi Howard Gardner'in öne sürdüğü Çoklu Zekâ Türlerinden biri değildir?

- A) Görsel-Uzamsal Zekâ
B) Müziksel Zekâ
C) İçsel Zekâ
D) Ezberci Zekâ
E) Matematiksel Zekâ

44. 1. Bireysel veya toplumsal davranışları iyi analiz etme, iyi iletişim kurma becerileriyle ilgilidir.

2. Bu zekâsı gelişmiş olan kişiler, karşısındaki insanın duygularını anlama ve hatta yönetme konusunda başarılıdır.

3. Topluluklara hitap eden siyasetçi, eğitmen ve benzeri meslek gruplarında başarılı olan kişiler bu zekâlarıyla ön plana çıkmaktadır.

4. Bu zekânın gelişmiş olması kişiye geniş bir çevre, sevilen kişi olma, kabul edilme gibi avantajlar sağlar.

Howard Gardner'in öne sürdüğü Çoklu Zekâ Kuramı'na göre 1-2-3-4 numaralı maddelerde özellikleri anlatılan zekâ türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sosyal Zekâ
B) Kinestetik Zekâ
C) Doğacı Zekâ
D) Müziksel Zekâ
E) İçsel Zekâ

45. "Öğrenilen konuyu belleğe yerleştirme ve geri getirme işlemlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir." veya "Öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir." Şeklinde açıklanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öğrenme
B) Öğrenme Stratejisi
C) Ölçme ve Değerlendirme
D) Güdülenme
E) Dikkat

DiĞER SAYFAYA GEÇİNİZ.

46. “Bu kuramın kurucusu Donald Hebb’dir. Bu kuram, daha çok sinir sistemleri ile ilgilendiği için öğrenmeyi zihinde meydana gelen biyokimyasal bir reaksiyon olarak açıklamaya çalışır. Biyokimyasal reaksiyonlar, sinir sisteminde bulunan sinaptik bağları oluşması ile meydana gelir. Biyokimyasal reaksiyon sonucu, insanın zihninde biyolojik ve kimyasal değişimler meydana gelir. Meydana gelen değişimler insan beyninde bulunan nöronları hareket ettirerek öğrenmeyi meydana getirir” **Şeklinde açıklanan öğrenme kuramı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı
B) Bilişsel Öğrenme Kuramı
C) Davranışsal Öğrenme Kuramı
D) Gestalt Kuramı
E) Yapılandırmacılık

47. “Birbiriyle ilişkili ve kolektif olarak çalışan beyin birçok yapısının oluşturduğu sisteme limbik sistem denir.” **Aşağıdaki yapılardan hangisi limbik sistem içerisinde yer almaz?**

- A) Amigdala B) Hipotalamus
C) Talamus D) Hipokampus
E) Medulla

48. “Bireyin kendi kendisini herhangi bir davranışı gerçekleştirmek için istekli hale getirmesi durumudur. Diğer bir ifadeyle bireyin dışsal herhangi bir uyaran olmadan sadece kendisi gerçekleştirmek istediği için herhangi bir iş veya eylemi gerçekleştirmesi söz konusudur.” **Aşağıdakilerden hangisi güdülenme ile ilgili yukarıda ifade edilen kavramı doğru biçimde karşılamaktadır?**

- A) Dışsal güdülenme B) İçsel güdülenme
C) Alt Güdülenme D) Üst Güdülenme
E) Fizyolojik Güdülenme

49. “Bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye istekli olma durumudur. Özellikle öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme olayına yönelik istekli olmaları öğrenci başarısını olumlu şekilde etkileyebilmektedir.” **Şeklinde ifade edilen kavramı en iyi şekilde açıklayan ifade aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Öğrenme B) Güdülenme
C) Davranış D) Olgunlaşma
E) Eğitim

50. “.....güdülenmeyi geçmiş yaşamda pekiştirilen (sıklıkla) veya cezalandırılan (az veya hiç) davranışların daha sık veya az tekrar edilmesi ile açıklamaktadır. Ders çalışan veya sorulara doğru cevap veren öğrencilere pekiştireçler (puan, yıldız, aferin, hediye) verilmesi örnek olarak gösterilebilir. Bu yaklaşım öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır.” **Boşluğa gelmesi gereken güdülenme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Davranışçılar B) Bilişselciler
C) Hümanist Yaklaşımcılar
D) Sosyal Öğrenme Kuramcılar
E) Psikanalitik Yaklaşımcılar

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden sizin için uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.

Soru No	Seçenekler					Soru No	Seçenekler				
1	A	B	C	D	E	26	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	27	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	28	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	29	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	30	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	31	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	32	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	33	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	34	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	35	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E	36	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E	37	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E	38	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E	39	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E	40	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E	41	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E	42	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E	43	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E	44	A	B	C	D	E
20	A	B	C	D	E	45	A	B	C	D	E
21	A	B	C	D	E	46	A	B	C	D	E
22	A	B	C	D	E	47	A	B	C	D	E
23	A	B	C	D	E	48	A	B	C	D	E
24	A	B	C	D	E	49	A	B	C	D	E
25	A	B	C	D	E	50	A	B	C	D	E

TEST BİTMİŞTİR. TEŞEKKÜRLER.

Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi Cevap Anahtarı

Soru Numarası	Cevap	Soru Numarası	Cevap
1	C	26	C
2	E	27	B
3	B	28	B
4	C	29	B
5	D	30	A
6	A	31	B
7	A	32	A
8	A	33	E
9	C	34	E
10	D	35	C
11	B	36	D
12	E	37	A
13	E	38	E
14	C	39	A
15	A	40	C
16	A	41	C
17	B	42	B
18	A	43	D
19	D	44	A
20	C	45	B
21	C	46	A
22	A	47	E
23	E	48	B
24	A	49	B
25	B	50	A

EK-8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşme ile yükseköğretimde ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri, iletişim becerileri, güdülenme düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple Gelişim ve Öğrenme dersindeki ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkında görüşleriniz belirlenerek bu çalışmaya katkıda bulunabilmek ve yapılacak diğer çalışmalara yön verebilmek için lütfen formda yer alan soruları olabildiğince ayrıntılı ve açık bir şekilde cevaplayarak görüşlerinizi net biçimde yansıtınız. Yapılan görüşmeler ve elde edilen bilgiler sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgiler saklı tutulacak ve kesinlikle üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce değinmek istediğiniz bir nokta veya sormak istediğiniz bir soru var ise lütfen belirtiniz. Sabrınız ve sorulara verdiğiniz detaylı yanıtlar için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Murat KORUCUK

Görüşme Soruları

1. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile Gelişim ve Öğrenme dersinin yürütülmesi hakkındaki görüşleriniz (olumlu - olumsuz, iyi - kötü duygular ve düşünceler) nelerdir?
 - Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersi hedef ve kazanımlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasının Gelişim ve Öğrenme dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulamasındaki aktif öğrenme tekniklerinin (akvaryum, flaş, hızlı tur, beyin fırtınası, Phillips 66, panel, münazara, tombala, kum saati, arkası yarın, örnek olay inceleme, sokratik tartışma ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin) kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması kapsamında sanal sınıf, çevrimiçi ders, sürekli online etkileşim, ders için sosyal medya platformları ile video dersler vb. kullanılmasının yaratıcı düşünme eğiliminize, iletişim becerinize, güdülenme düzeyinize ve akademik başarıınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin kişisel ve mesleki gelişiminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK - 9. Kontrol ve Deney Grubu Taslak Programları

Kontrol Grubu Taslak Programı

- Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin akademik başarınıza olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin yaratıcı düşünme eğiliminize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin iletişim becerinize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Gelişim ve Öğrenme dersinin ters - yüz edilmiş öğrenme uygulaması ile işlenmesinin derse yönelik güdülenmenize olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Ters - yüz edilmiş öğrenme sürecinde yürütülen faaliyetlerde karşılaştığınız zorluklar ve/veya sorunlar oldu mu? Eğer olduysa bu zorluk ve/veya sorunların üstesinden nasıl geldiniz?
5. Gelişim ve Öğrenme dersini tekrar alsaydınız bu dersin sürecinde neleri, neden değiştirirdiniz? Ders sürecine neleri ekleyip neleri çıkartırdınız?
6. Bunların dışında eklemek istediğin görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu konuda daha sonra eklemek istediğiniz bir görüşünüz olursa bana 0542 310 36 16 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

EK-10. Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Konular	Hatırlama	Anlama	Uyg.	Analiz	Değ.	Yaratma
Gelişim ve öğrenme psikolojinin temel yaklaşımlarını açıklayabilir.	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Alanı					2	1
Gelişimin temel ilkelerini açıklayarak farklı durumlarda hangi ilkenin etkin olduğunu değerlendirebilir.	Gelişimin Temel İlkeleri		5		3	6	4
Gelişim Görevleri Modeli (Havighurst Modeli) ve fiziksel gelişim sürecini açıklayabilir.	Gelişim Görevleri, Fiziksel ve Psikomotor Gelişim				8, 9		7
Bilişsel gelişim (Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları) ile dil gelişimini açıklayabilir.	Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi	12			11		10, 13
Ahlak gelişim kuramları arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptayabilir.	Ahlak Gelişimi	14					15
Psikoanalitik gelişim kuramını ve Erikson'un psikososyal gelişim kuramını ve aşamaları ifade edebilir.	Psikanalitik Gelişim Kuramı ve Psikososyal Gelişim Kuramı	18	16, 17		20	21	19
Öğrenme ile ilgili temel kavramları açıklayabilir.	Öğrenme İle İlgili Temel Kavramlar ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	23	22				
Klasik ve edimsel koşullanma sürecini ifade edebilir.	Klasik Koşullanma ve Edimsel Koşullanma	27	25		26	38	24
Bitişiklik, Bağlaşımcılık Kuramı ve Gözlem Yoluyla Öğrenmeyi açıklayabilir.	Bitişiklik, Bağlaşımcılık Kuramı, Gözlem Yoluyla Öğrenme	32	30, 31		29		33
Bilgi İşleme Kuramı, Gestalt Kuramı, İz Teorisi, Gizil Öğrenme ve Kavrama Yoluyla Öğrenme konularını açıklayabilir.	Bilişsel Öğrenme Kuramları	36	28, 37		34	35	39
Yapılandırmacı yaklaşım ile Çoklu Zekâ Kuramı'nı açıklayabilir.	Yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ Kuramı	42, 43	40, 41				44
Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı'nı açıklayabilir.	Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stratejileri		45, 47				46
Güdülenme kavramını ve türlerini açıklayabilir.	Güdülenme		48, 49				50

EK-11. Gelişim ve Öğrenme Dersine Yönelik Geliştirilen Kazanımlar

HATIRLAMA	Psikoloji kavramı bilgisi.
	Psikoloji alt dalları bilgisi.
	Psikolojinin tarihini bilgisi.
	Gelişim, büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, yaşantı, öğrenme tarihsel zaman, kritik dönem, kalıtım, çevre kavramları bilgisi.
	Ahlak gelişim kuramları bilgisi.
	Davranış, genel uyarılmışlık hali, kaygı, refleks, içgüdü ve öğrenme kavramları bilgisi.
	Öğrenmenin özellikleri bilgisi.
	Öğrenmeyi etkileyen faktörler bilgisi.
	Klasik koşullanma ilkeleri bilgisi.
	Edimsel koşullanma ilkeleri bilgisi.
	Pekiştirme tarifeleri bilgisi.
	Programlı öğretim bilgisi.
	Bitişiklik kuramı bilgisi.
	Bağlaşımcılık kuramı bilgisi.
	Gözlem yoluyla öğrenme kuramı bilgisi.
	Bilgi İşleme Kuramı bilgisi.
	Gestalt Kuramı bilgisi.
	İz Teorisi Bilgisi.
	Gizli öğrenme bilgisi
	Kavrama yoluyla öğrenme bilgisi.
	Öğrenme stratejileri bilgisi.
ANLAMA	Güdülenme yaklaşımları bilgisi.
	Psikolojinin temel yaklaşımlarını açıklayabilme.
	Gelişim ilkelerini açıklayabilme.
	Gelişim görevlerini açıklayabilme.
	Fiziksel ve psikomotor gelişim dönemlerini açıklayabilme.
	Gelişim ilkelerini açıklayabilme.
	Bilişsel gelişim (Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları) ile dil gelişimini açıklayabilme.
	Ahlak gelişim kuramlarına ait dönemleri doğru biçimde sıralayabilme.
	Psikoanalitik gelişim kuramını açıklayabilme.
	Erikson'un psikososyal gelişim kuramını ve aşamaları ifade edebilme.
	Klasik koşullanma sürecini kavrayabilme.
	Edimsel koşullanma sürecini kavrayabilme.

	Bitişiklik kuramını açıklayabilme. Bağlaşımcılık kuramını açıklayabilme. Gözlem yoluyla öğrenme kuramını açıklayabilme. Bilgi İşleme Kuramını kavrayabilme. Gestalt Kuramını kavrayabilme İz Teorisini açıklayabilme. Gizli öğrenmeyi açıklayabilme. Kavrama yoluyla öğrenmeyi açıklayabilme. Yapılandırmacılık Yaklaşımı'nı açıklayabilme. Çoklu Zekâ Kuramı'nı açıklayabilme. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı'nı kavrayabilme. Güdülenme kavramını ve türlerini açıklayabilme.
UYGULAMA	Gelişim Görevleri Modeli (Havighurst Modeli) ve fiziksel gelişim süreci ile ilgili düşüncelerini söyleyebilme. Ortaya konan bir durum veya örnek içerisinde karşılaşılan sorunları çözebilme. Freud'un kişilik sınıflamasını ve psikoseksüel gelişim aşamalarını söyleyebilme. Yapılandırmacılık türlerini söyleyebilme ve örneklendirebilme.
ANALİZ	Gelişimin temel ilkeleri ve temel kavramları ile ilgili arkadaşları tarafından kendisine yöneltilen soruları cevaplayabilme. Ahlak gelişim kuramları arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptayabilme. Davranışçılık ile bilişselcilik arasındaki farklılıkları saptayabilme. Bilgi İşleme Kuramı, Gestalt Kuramı, İz Teorisi, Gizil Öğrenme ve Kavrama Yoluyla Öğrenme konusunda kendisine yöneltilen soruları cevaplayabilme.
DEĞERLENDİRME	Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları ile dil gelişimi hakkında bilgi, fikir, düşünce ve sorularını yazabilme. Kendi güdülenmelerini arttırabilecek etkinlikler değerlendirebilme.
YARATMA	Kendi gelişim dönemlerinde karşılaştığı güçlükleri aşabilme ve gerçekleşen başarıları yönlendirebilme. Sahip olduğu öğrenme stratejilerinden yararlanabilme. Sahip olduğu çoklu zekâ türlerini yönetebilme.

EK-12. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 10829923-900.99-E.19030
Konu : Uygulama İzni (Öğr.Gör. Murat
KORUCUK)

10/07/2020

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 30.06.2020 tarih ve E.2000162770 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Öğr.Gör. Murat KORUCUK'un "*Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, İletişim Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarının Etkisi*" konulu tez çalışması uygulamasını 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Üniversitemiz Sankar Meslek Yüksekokulunda yapması Rektörlüğünüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Engin KILIÇ
Rektör Yardımcısı



Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Ahmet ARSLAN Caddesi Merkez/KARS
Telefon: (474) 225 11 50 Faks: (474) 225 11 61 E-Posta: info@kafkas.edu.tr
www.kafkas.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Oğuzhan ÇAKI
Tel: E-Posta:

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Engin KILIÇ tarafından 10.07.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınız belgesorgu.kafkas.edu.tr linkinden 10BC9E99X2 koda ile doğrulanabilmektedir.

EK-13. Etik Kurul Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :10.06.2020
Toplantının Sayısı :09

Karar-23: Danışmanlığını Prof.Dr Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü Murat Korucuk'un "Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, İletişim Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi" isimli doktora tezi ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri, İletişim Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi" isimli doktora tezi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-14. Araştırma Gönüllölük Formu

Sizi Murat KORUCUK tarafından gerçekleştirilen, “**Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, GÜdülenmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi**” isimli çalışmaya katılmak üzere davet ediyorum. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllölük esasına dayalıdır ve çalışmaya katılan birey istediği zaman vazgeçerek çalışmadan ayrılabilir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler gizli tutulmakla beraber sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Öğr. Gör. Murat KORUCUK

Bu koşullar altında adı geçen çalışmaya tamamen kendi rızam ile hiçbir baskı ya da zorlama altında kalmadan katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı Soyadı :

Tarih:

İmzası :

EK- 15. Yapılan İstatistikî Analizlere İlişkin Varsayımlar

Kontrol ve Deney Grupları YANO ve YKS karşılaştırmasına ilişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Gruplar	Shapiro - Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi (p)	Normallik Durumu	Uygulanacak Analiz Yöntemi
YANO	Deney	.056	Normal Dağılım	Parametrik Testler
	Kontrol	.101	Normal Dağılım	Parametrik Testler
YKS	Deney	.187	Normal Dağılım	Parametrik Testler
	Kontrol	.289	Normal Dağılım	Parametrik Testler

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ön Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
Amaç Yönelimlilik	Deney	.978	34	.722
	Kontrol	.961	35	.251
İçsel Güdülenme	Deney	.901	34	.085
	Kontrol	.944	35	.072
Kendine Güven	Deney	.824	34	.102
	Kontrol	.871	35	.071
Risk Alma	Deney	.916	34	.063
	Kontrol	.965	35	.318
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney	.987	34	.950
	Kontrol	.960	35	.227

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ön Testine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri-Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Amaç Yönelimlilik	Deney	3.95	.41	4.00	-.167	-.055
	Kontrol	3.98	.48	4.00	-.441	-.952
İçsel Güdülenme	Deney	4.41	.48	4.60	-.493	-.996
	Kontrol	4.26	.51	4.40	-.261	-.989
Kendine Güven	Deney	3.49	.71	3.67	-.403	-.708
	Kontrol	3.52	.65	3.66	-.748	-.327
Risk Alma	Deney	3.86	.67	4.00	-.711	-.227
	Kontrol	3.78	.64	3.75	.241	-.324
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney	3.99	.31	3.94	.149	-.126
	Kontrol	3.94	.35	3.88	-.207	.694

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Son Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
Amaç Yönelimlilik	Deney	.941	34	.064
	Kontrol	.956	35	.176
İçsel Güdülenme	Deney	.944	34	.079
	Kontrol	.918	35	.023
Kendine Güven	Deney	.940	34	.060
	Kontrol	.968	35	.403
Risk Alma	Deney	.944	34	.082
	Kontrol	.944	35	.073
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney	.970	34	.458
	Kontrol	.965	35	.326

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Son Testine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri-Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Amaç Yönelimlilik	Deney	4.18	.40	4.20	-.434	-.534
	Kontrol	3.97	.48	4.00	-.272	.652
İçsel Güdülenme	Deney	4.36	.38	4.40	-.262	-.506
	Kontrol	4.36	.49	4.40	-.253	.778
Kendine Güven	Deney	3.88	.64	4.00	-.396	-.809
	Kontrol	3.52	.60	3.67	.148	.239
Risk Alma	Deney	4.17	.37	4.13	.363	-.072
	Kontrol	3.75	.64	3.50	.098	-.598
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney	4.18	.24	4.24	-.202	-.390
	Kontrol	3.96	.36	4.00	-.610	.215

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ön Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Deney	.971	34	.498
	Kontrol	.947	35	.090
Kendini İfade Etme	Deney	.922	34	.079
	Kontrol	.941	35	.058
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Deney	.941	34	.066
	Kontrol	.953	35	.143
İletişim Kurmaya İsteklilik	Deney	.968	34	.419
	Kontrol	.950	35	.113
İletişim Becerileri Ölçeği	Deney	.972	34	.527
	Kontrol	.957	35	.189

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ön Testine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri-Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Deney	4.27	.41	4.30	-.329	-.537
	Kontrol	4.29	.39	4.40	-.438	-.601
Kendini İfade Etme	Deney	3.92	.67	4.00	-.240	-.788
	Kontrol	3.92	.69	4.00	-.163	-.902
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Deney	4.15	.50	4.25	-.403	-.394
	Kontrol	4.23	.37	4.17	-.064	-.062
İletişim Kurmaya İsteklilik	Deney	3.85	.50	3.90	-.503	.075
	Kontrol	3.83	.61	4.00	.121	.778
İletişim Becerileri Ölçeği	Deney	4.09	.36	4.10	-.200	-.769
	Kontrol	4.12	.27	4.10	-.219	.097

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Son Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Deney	.957	34	.192
	Kontrol	.971	35	.464
Kendini İfade Etme	Deney	.945	34	.066
	Kontrol	.944	35	.075
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Deney	.940	34	.062
	Kontrol	.955	35	.158
İletişim Kurmaya İsteklilik	Deney	.949	34	.116
	Kontrol	.955	35	.162
İletişim Becerileri Ölçeği	Deney	.936	34	.052
	Kontrol	.970	35	.445

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Son Testine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri-Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Deney	4.47	.29	4.50	-.600	.174
	Kontrol	4.25	.39	4.20	-.073	-.590
Kendini İfade Etme	Deney	4.60	.40	4.65	-.846	.761
	Kontrol	3.99	.58	4.00	-.357	-.788
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Deney	4.40	.37	4.50	-.322	-.853
	Kontrol	4.17	.51	4.17	-.591	.673
İletişim Kurmaya İsteklilik	Deney	4.11	.37	4.20	-.142	.164
	Kontrol	3.65	.55	3.80	.105	-.754
İletişim Becerileri Ölçeği	Deney	4.40	.22	4.44	-.506	-.795
	Kontrol	4.07	.35	4.08	.018	-.821

Kontrol ve Deney Gruplarının Güdülenme Düzeyleri Ön Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme	Deney	.733	34	.063
	Kontrol	.871	35	.111
Yetersiz Güdülenme	Deney	.860	34	.274
	Kontrol	.869	35	.124
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme	Deney	.515	34	.085
	Kontrol	.713	35	.097
İçsel Güdülenme	Deney	.860	34	.442
	Kontrol	.900	35	.311
Eğitimde Güdülenme Ölçeği	Deney	.964	34	.313
	Kontrol	.955	35	.162

Kontrol ve Deney Gruplarının Güdülenme Düzeyleri n Testine İlişkin Merkezi Eğilim lleri-arpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	arpıklık	Basıklık
zdeşleşmiş Dışsal Güdülenme	Deney	4.59	.57	5.00	-.403	.788
	Kontrol	4.44	.56	4.33	-.690	-.275
Yetersiz Güdülenme	Deney	1.68	.65	1.67	.750	-.294
	Kontrol	1.69	.64	1.67	.425	-.895
İe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme	Deney	1.19	.38	1.00	.937	.868
	Kontrol	1.39	.45	1.00	.488	-.778
İçsel Güdülenme	Deney	4.31	.71	4.33	-.817	-.366
	Kontrol	4.25	.62	4.33	-.377	-.713
Eğitimde Güdülenme leği	Deney	2.93	.37	2.96	.106	.942
	Kontrol	2.98	.34	2.92	.571	-.055

Kontrol ve Deney Gruplarının Güdülenme Düzeyleri Son Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Grup	İstatistik	Sd	p
zdeşleşmiş Dışsal Güdülenme	Deney	.868	34	.037
	Kontrol	.964	35	.462
Yetersiz Güdülenme	Deney	.954	34	.162
	Kontrol	.944	35	.072
İe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme	Deney	.939	34	.056
	Kontrol	.940	35	.062
İçsel Güdülenme	Deney	.911	34	.051
	Kontrol	.875	35	.027
Eğitimde Güdülenme leği	Deney	.954	34	.158
	Kontrol	.945	35	.078

Kontrol ve Deney Gruplarının Güdülenme Düzeyleri Son Testine İlişkin Merkezi Eğilim lleri-arpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	arpıklık	Basıklık
zdeşleşmiş Dışsal Güdülenme	Deney	4.57	.206	4.67	-.425	-.788
	Kontrol	4.53	.56	5.00	-.731	-.813
Yetersiz Güdülenme	Deney	2.52	.65	2.50	-.107	-.408
	Kontrol	1.55	.32	1.33	.944	.856
İe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme	Deney	2.22	.92	2.17	.544	.196
	Kontrol	1.44	.47	1.00	.971	.850
İçsel Güdülenme	Deney	4.35	.62	4.50	-.905	-.003
	Kontrol	4.21	.73	4.00	-.822	.986
Eğitimde Güdülenme leği	Deney	3.41	.28	3.38	.376	-.649
	Kontrol	2.93	.20	2.92	.107	.161

Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişim ve ğrenme Dersi Başarıları n Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Test Adı	Grup	İstatistik	Sd	p
Gelişim ve ğrenme Dersi Başarı Testi (n Test)	Deney	.958	34	.211
	Kontrol	.986	35	.923

Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişim ve ğrenme Dersi Başarıları n Testine İlişkin Merkezi Eğilim lleri-arpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	arpıklık	Basıklık
Gelişim ve ğrenme Dersi Başarı Testi (n Test)	Deney	54.47	9.66	57.00	-.551	-.410
	Kontrol	50.86	11.54	50.00	.122	-.452

Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarıları Son Testine İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Test Adı	Grup	İstatistik	Sd	p
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Ön Test)	Deney	.944	34	.080
	Kontrol	.974	35	.577

Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarıları Son Testine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri-Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Grup	$\bar{X}$	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi (Ön Test)	Deney	81.00	9.90	82.00	-.410	-.773
	Kontrol	55.37	11.82	56.00	.045	-.828

Kontrol ve Deney Gruplarının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ön Test ve Son Testine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyut	Test	n	F	p
Amaç Yönelimlilik	Ön Test	69	.260	.612
	Son Test	69	.012	.915
İçsel Güdülenme	Ön Test	69	.016	.901
	Son Test	69	2.839	.241
Kendine Güven	Ön Test	69	.293	.590
	Son Test	69	2.303	.296
Risk Alma	Ön Test	69	.044	.834
	Son Test	69	.192	.593
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Ön Test	69	.185	.668
	Son Test	69	1.737	.192

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Becerileri Ön Test ve Son Testine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyut	Test	n	F	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Ön Test	69	.009	.927
	Son Test	69	2.609	.111
Kendini İfade Etme	Ön Test	69	.017	.898
	Son Test	69	3.631	.061
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Ön Test	69	3.345	.072
	Son Test	69	1.871	.176
İletişim Kurmaya İsteklilik	Ön Test	69	2.349	.130
	Son Test	69	3.386	.052
İletişim Becerileri Ölçeği	Ön Test	69	3.401	.062
	Son Test	69	3.266	.081

Kontrol ve Deney Gruplarının GÜDÜLENME Düzeyleri Ön Test ve Son Testine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyut	Test	n	F	p
Özdeşleşmiş Dışsal GÜDÜLENME	Ön Test	69	.016	.901
	Son Test	69	2.845	.096
Yetersiz GÜDÜLENME	Ön Test	69	.140	.709
	Son Test	69	.116	.734
İÇE YANSITILMIŞ Dışsal GÜDÜLENME	Ön Test	69	3.920	.570
	Son Test	69	4.398	.053
İÇSEL GÜDÜLENME	Ön Test	69	.300	.586
	Son Test	69	.361	.550
EĞİTİMDE GÜDÜLENME Ölçeği	Ön Test	69	.015	.985
	Son Test	69	1.804	.185

Kontrol ve Deney Gruplarının Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi Ön Test ve Son Testine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyut	Test	n	F	p
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi	Ön Test	69	.880	.352
	Son Test	69	1.406	.240

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Açısından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine İlişkin Sonuçlar

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p
Amaç Yönelimlilik	Düzeltilmiş Model	.996	3	.332	2.222	.094
	Sabit	15.933	1	15.933	106.622	.000
	Grup	.042	1	.042	.279	.599
	Ön Test	.113	1	.113	.754	.388
	Grup*Ön Test	.011	1	.011	.073	.789
	Hata	9.713	65	.149		
	Toplam	1152.390	69			
	Düzeltilmiş Toplam	10.709	68			
İçsel Güdülenme	Düzeltilmiş Model	3.319	3	1.106	6.014	.001
	Sabit	13.469	1	13.469	73.216	.000
	Grup	.495	1	.495	2.690	.106
	Ön Test	.043	1	.043	.234	.630
	Grup*Ön Test	.683	1	.783	4.254	.063
	Hata	11.957	65	.184		
	Toplam	1212.360	69			
	Düzeltilmiş Toplam	15.277	68			
Kendine Güven	Düzeltilmiş Model	4.220	3	1.407	3.159	.030
	Sabit	47.692	1	47.692	107.104	.000
	Grup	.053	1	.053	.119	.731
	Ön Test	.253	1	.253	.569	.453
	Grup*Ön Test	.021	1	.021	.048	.828
	Hata	28.944	65	.445		

	Toplam	1207.036	69			
	Düzeltilmiş Toplam	33.164	68			
Risk Alma	Düzeltilmiş Model	7.449	3	2.483	9.718	.000
	Sabit	27.099	1	27.099	106.057	.000
	Grup	.003	1	.003	.013	.908
	Ön Test	.006	1	.006	.024	.877
	Grup*Ön Test	.258	1	.258	1.011	.318
	Hata	16.608	65	.256		
	Toplam	1042.451	69			
	Düzeltilmiş Toplam	24.058	68			
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Düzeltilmiş Model	3.186	3	1.062	4.306	.008
	Sabit	6.252	1	6.252	25.345	.000
	Grup	.007	1	.007	.030	.863
	Ön Test	.023	1	.023	.093	.761
	Grup*Ön Test	.003	1	.003	.013	.910
	Hata	16.035	65	.247		
	Toplam	1101.797	69			
	Düzeltilmiş Toplam	19.221	68			

İletişim Becerileri Açısından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine İlişkin Sonuçlar

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Düzeltilmiş Model	1.257	3	.419	3.558	.019
	Sabit	15.091	1	15.091	128.203	.000
	Grup	4.648	1	4.648	.000	.984
	Ön Test	.357	1	.357	3.031	.086
	Grup*Ön Test	.008	1	.008	.071	.791
	Hata	7.652	65	.118		
	Toplam	1319.350	69			
	Düzeltilmiş Toplam	8.908	68			
Kendini İfade Etme	Düzeltilmiş Model	7.071	3	2.357	9.597	.000
	Sabit	32.664	1	32.664	133.000	.000
	Grup	.102	1	.102	.414	.522
	Ön Test	.096	1	.096	.393	.533
	Grup*Ön Test	.574	1	.574	2.337	.131
	Hata					

	Hata	15.964	65	.246		
	Toplam	1290.688	69			
	Düzeltilmiş Toplam	23.034	68			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Düzeltilmiş Model	1.150	3	.383	1.886	.141
	Sabit	9.175	1	9.175	45.142	.000
	Grup	.006	1	.006	.031	.860
	Ön Test	.209	1	.209	1.030	.314
	Grup*Ön Test	.000	1	.000	.002	.968
	Hata	13.211	65	.203		
	Toplam	1278.444	69			
	Düzeltilmiş Toplam	14.361	68			
İletişim Kurmaya İsteklilik	Düzeltilmiş Model	3.628	3	1.209	5.290	.003
	Sabit	22.074	1	22.074	96.558	.000
	Grup	.027	1	.027	.120	.730
	Ön Test	.045	1	.045	.197	.659
	Grup*Ön Test	.010	1	.010	.043	.836
	Hata	14.860	65	.229		
	Toplam	1054.760	69			
	Düzeltilmiş Toplam	18.488	68			
İletişim Becerileri Ölçeği	Düzeltilmiş Model	1.996	3	.665	7.582	.000
	Sabit	6.432	1	6.432	73.274	.000
	Grup	.122	1	.122	1.389	.243
	Ön Test	.001	1	.001	.017	.898
	Grup*Ön Test	.062	1	.062	.701	.406
	Hata	5.705	65	.088		
	Toplam	1243.074	69			
	Düzeltilmiş Toplam	7.702	68			

Güdülenme Düzeyleri Açısından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine İlişkin Sonuçlar

Boyut	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p
Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme	Düzeltilmiş Model	.250	3	.083	.318	.812
	Sabit	26.179	1	26.179	99.833	.000
	Grup	.001	1	.001	.005	.942
	Ön Test	.228	1	.228	.870	.354
	Grup*Ön Test	.000	1	.000	.001	.982
	Hata	17.045	65	.262		
	Toplam	1446.222	69			
	Düzeltilmiş Toplam	17.295	68			
Yetersiz Güdülenme	Düzeltilmiş Model	16.240	3	5.413	13.123	.000
	Sabit	39.335	1	39.335	95.354	.000
	Grup	2.249	1	2.249	5.452	.023
	Ön Test	.097	1	.097	.236	.629
	Grup*Ön Test	.007	1	.007	.018	.895
	Hata	26.813	65	.413		
	Toplam	327.111	69			
	Düzeltilmiş Toplam	43.053	68			
İçe Yansıtılmış Dışsal Güdülenme	Düzeltilmiş Model	15.017	3	5.006	9.386	.000
	Sabit	43.826	1	43.826	82.173	.000
	Grup	1.667	1	1.667	3.126	.082
	Ön Test	4.583	1	4.583	8.593	.005
	Grup*Ön Test	.245	1	.245	.460	.500
	Hata	34.667	65	.533		
	Toplam	278.556	69			
	Düzeltilmiş Toplam	49.684	68			
İçsel Güdülenme	Düzeltilmiş Model	1.350	3	.450	.986	.405
	Sabit	34.688	1	34.688	75.974	.000
	Grup	.634	1	.634	1.388	.243
	Ön Test	.284	1	.284	.623	.433
	Grup*Ön Test	.809	1	.809	1.772	.188

	Hata	29.677	65	.457		
	Toplam	1295.111	69			
	Düzeltilmiş Toplam	31.027	68			
Eğitimde Gütülenme Ölçeği	Düzeltilmiş Model	3.996	3	1.332	22.283	.000
	Sabit	9.831	1	9.831	164.477	.000
	Grup	.098	1	.098	1.645	.204
	Ön Test	.001	1	.001	.017	.898
	Grup*Ön Test	.006	1	.006	.105	.747
	Hata	3.885	65	.060		
	Toplam	701.382	69			
	Düzeltilmiş Toplam	7.881	68			

Akademik Başarı Açısından Regresyon Eğitlerinin Eşitliğine İlişkin Sonuçlar

Test	Kaynak	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p
Gelişim ve Öğrenme Dersi Başarı Testi	Düzeltilmiş Model	11575.023	3	3858.341	32.281	.000
	Sabit	13238.635	1	13238.635	110.762	.000
	Grup	78.315	1	78.315	.655	.421
	Ön Test	58.690	1	58.690	.491	.486
	Grup*Ön Test	144.143	1	144.143	1.206	.276
	Hata	7768.977	65	119.523		
	Toplam	338400.000	69			
	Düzeltilmiş Toplam	19344.000	68			

Başarı Testi Ön Uygulamasına Ait Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayrt Edicilik İndeksi	Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayrt Edicilik İndeksi
1	.40	.40	27	.44	.51
2	.41	.41	28	.85	.39
3	.47	.31	29	.55	.42
4	.76	.32	30	.48	.40
5	.75	.31	31	.41	.35
6	.77	.32	32	.37	.50
7	.80	.32	33	.48	.50
8	.44	.51	34	.39	.36
9	.67	.35	35	.83	.35
10	.65	.34	36	.51	.38
11	.33	.42	37	.71	.40
12	.60	.32	38	.37	.36
13	.48	.33	39	.69	.36
14	.40	.34	40	.70	.41
15	.39	.30	41	.80	.30
16*	.10	.05	42*	.20	.13
17	.44	.35	43	.65	.44
18	.45	.36	44	.39	.33
19	.70	.44	45	.53	.35
20	.75	.33	46	.77	.30
21	.45	.31	47	.65	.33
22	.67	.33	48	.80	.43
23	.75	.30	49	.47	.32
24	.38	.36	50	.74	.30
25	.40	.32	51	.50	.36
26	.68	.36	52	.46	.42

*Başarı testi için kabul edilmeyen ve testten çıkartılan maddeler.

EK-16. Araştırmacının Tez Konusu İle İlgili Katıldığı Eğitimler ve Aldığı Sertifikalar





T.C. İSTANBUL TİCARET
ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Katılım Belgesi

Sayın Murat KORUCUK

*İstanbul Ticaret Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
tarafından düzenlenen*

**"Öğretim Teknolojisinin Kullanımı Eğitimi" ne
katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.**

Selma DEMİRDAĞ
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürü



Bel. No: 11192-134-00000



T.C. İSTANBUL TİCARET
ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Katılım Belgesi

Sayın Murat KORUCUK

*İstanbul Ticaret Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
tarafından düzenlenen*

**"Eğitim Sunumlarının Hazırlanması Eğitimi" ne
katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.**

Selma DEMİRDAĞ
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürü



Bel. No: 11192-134-00000

Certificate Of Achievement

Eğitim Süresi: 7 Gün
Sınav Tarihi: 2019-07-28

Sertifika Kodu:280793550042

MURAT KORUCUK

İSTANBUL İŞLETME ENSTİTÜSÜNÜN DÜZENLEDİĞİ EĞİTİME KATILARAK
YAPILAN SINAVDA BAŞARILI OLMUŞTUR.
EĞİTİM VE SINAVDA GÖSTERMİŞ OLDUĞU BAŞARIDAN DOLAYI
KENDİSİNE BU BELGE VERİLMİŞTİR.

Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon

İSTANBUL İŞLETME ENSTİTÜSÜ
İSTANBUL BUSINESS INSTITUTE

Ders Saati: 22 Saat

Bu sertifika www.istanbuliie.com adresinden sorgulanarak doğrulanabilir.



ENSTİTÜ YÖNETİCİSİ

BİLAL KENTÜRK

Certificate Of Achievement

Eğitim Süresi: 7 Gün
Sınav Tarihi: 2019-07-28

Sertifika Kodu:280793840127

MURAT KORUCUK

İSTANBUL İŞLETME ENSTİTÜSÜNÜN DÜZENLEDİĞİ EĞİTİME KATILARAK
YAPILAN SINAVDA BAŞARILI OLMUŞTUR.
EĞİTİM VE SINAVDA GÖSTERMİŞ OLDUĞU BAŞARIDAN DOLAYI
KENDİSİNE BU BELGE VERİLMİŞTİR.

Eğitiminin Eğitimi

İSTANBUL İŞLETME ENSTİTÜSÜ
İSTANBUL BUSINESS INSTITUTE

Ders Saati: 22 Saat

Bu sertifika www.istanbuliie.com adresinden sorgulanarak doğrulanabilir.



ENSTİTÜ YÖNETİCİSİ

BİLAL KENTÜRK

EK-17. Araştırmacının Gelişim ve Öğrenme Dersine Girdiğini Gösterir Belge

	T.C. KAFKAS ÜNİVERSİTESİ Sarıkarnış Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü	
Sayı : 80653843-903.05.01/252 Konu: Öğr.Gör. Murat KORUCUK		
Sn; Murat KORUCUK (SMYO Öğretim Elemanı)		
Yüksekokulumuzda öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan Öğr.Gör. Murat KORUCUK, 2018-2019 güz (3*14=42 saat) ve bahar (3*14=42 saat) yarıyılları ile 2019-2020 güz yarıyılında (3*14=42 saat) Çocuk Gelişimi Programı eğitim programında yer alan Gelişim ve Öğrenme derslerini vermiştir.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Emin KARABAYIR Yüksekokul Müdürü		

EK-18. Araştırmada Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Akvaryum: Bu teknikte öncelikle öğrencilerin cevaplayabilmesi veya tartışabilmesi için öğretmen tarafından ortaya bir soru veya bir konu atılır. Burada öğretmen süreci iyi yönetebilmelidir. Konu hakkında yorum yapmak ve düşüncesini paylaşmak isteyen öğrenci söz alır ve fikrini söyler. Bu sırada söz alan öğrencinin söylediklerini diğer öğrenciler izler, not alırlar ve tartışmaya katılırlar. Ders sonunda tartışmanın özeti hakkında konuşulur ve ders bitirilir (Saracaloğlu & Küçüköğlu, 2016; Tok, 2017).

Flaş: Bu teknikte öğrenciler yeni öğrenilen bir konu, sorun ya da deneyimleri hakkında sırasıyla konuşurlar. Herkes konuşmasını bitirdikten sonra öğrencilerin açıklamaları ile ilgili tartışma yapılır. İhtiyaç duyulması durumunda öğrencilere konuşmalarından önce bir süre hazırlanmaları için vakit verilir. Bu teknik ile her öğrenci aktif bir şekilde derse katılacağı için öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin gelişmesi sağlanır (Tok, 2017; Ün - Açıkgöz, 2014).

Hızlı Tur: Öğrencilere bir konu veya bir soru verilerek öğrencilerin bu konu/soru hakkında düşünceleri istenir. Sonra öğrenciler sıra ile bu konu/soru hakkındaki düşüncelerini söylerler. Burada önemli nokta daha önce söylenenler dışında yeni şeyler söylenmesidir. Söyleyecek herhangi bir söz bulamayan öğrenciler “Geçiniz” der ve sıra bir sonraki öğrenciye geçer. Bu teknik ile her öğrenci konuşma fırsatı bulur ve öğrenciler tekrardan kaçmak için dikkatleri sürekli olarak derstedir. Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarına katkıda bulunabilir (Bulut, 2018; Gökalp, 2017; Schornack, 1996; Yalavuz, 2016).

Tombala: Bu teknik öğrencilerin öğrendiklerini tombalayıcı andıran bir oyun oynayarak pekiştirmelerini sağlar. Öncelikle öğretmen tarafından işlenen konu ve kavramların ana hatları belirlenir. Ardından elde edilen kavramlar tombala kartlarına karışık şekilde yazılır ve bu kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğretmenin anlattığı konu ya da kavramı kartında gören öğrencinin ilgili konu ya da kavramın üzerini kapatması şeklinde yürütülür. Kartındaki tüm alanları kapatan öğrencinin “Tombala” demesi şeklinde süreç devam eder (Ün - Açıkgöz, 2014).

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası grup içinde herkesin fikirlerinden faydalanmak, bireylerin yaratıcı biçimde düşüncelerini sağlamak ve nihayetinde bireylerin ürettikleri fikirler ile problemlere çözüm bulmak için kullanılan bir aktif öğrenme tekniğidir (Demirel, 2005).

Phillips 66: J. Donald Phillips Michigan tarafından geliştirilen bu teknikte sınıfın altı kişilik gruplara ayrılması ve her bir gruba tartışıp bir karara varabilmeleri için altı dakikalık

süre verilmesinden dolayı Phillips 66 tekniği denilmiştir (Bulut, 2018; Legendre vd., 2015; Ocak, 2017).

Panel - Münazara: Panel tekniğinde bir grup öğrencinin bir konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerini sırasıyla açıklaması beklenir. Daha sonra ise konuşmacıların dinleyicilerin sorularını cevaplaması istenir (Ün - Açıkgöz, 2014).

Arkası Yarın: Bu teknikte ders ile ilgili bir film, video, olgu ya da olay sınıfa sunulmalıdır. Ancak sunu en merak uyandırıcı yerinde kesilmeli ve 10 - 15 dakikadan fazla sürmemelidir. Sununun devamında ne olabileceği öğrencilere sorulmalı ve gelen cevaplar tahtaya yazılmalıdır. Böylelikle en doğru cevaba ulaşılması sağlanmalıdır. Ders sonunda video ve sonuçları hakkında tartışma yapılmalı ve bir sonuca varılmalıdır (Tok, 2017).

Altı Şapkalı Düşünme: Edward de Bono tarafından geliştirilen bu teknik ile düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içerisinde sunulması ve farklı görüşlerin ortaya konulması sağlanırken, konunun dağılması engellenebilir (Erginer, 2004). Tekniğe adını veren şapkalar ve renkleri beyaz şapka (tarafsızlık), kırmızı şapka (duygusallık, kişisellik), siyah şapka (kötümserlik), sarı şapka (avantajlar), mavi şapka (değerlendirme) ve yeşil şapka (yaratıcılık) şekilde açıklanabilir (Varvoglis, 2003).

Kum Saati: Bu teknik öğrenilecek yeni konuların anımsanması ve yeni bilgiler ile bağ kurulabilmesi imkânı sunar. Kum saati tekniğinde öncelikle tahtaya kum saati şekli çizilmelidir. Ardından öğrenilecek yeni bilgiler kum saatinin ortasına, konu ile ilgili sahip olunan ön öğrenmeler kum saatinin üst kısmına yazılmalıdır. Ardından yeni konu işlenir ve öğrenilen konular kum saatinin altı kısmına yazılır. Ardından ortaya çıkan kum saati şeması açıklanır (Ün - Açıkgöz, 2014).

Sokratik Tartışma: “Bir şey biliyorum o da hiçbir şey bilmediğimdir.” ilkesinden hareketle öğrencilerin çok iyi bir şekilde bildikleri konular tekrar gündeme getirilir ve konu hakkında öğrencilerin öncelikle şüphe duymaları daha sonra ise öğrencilerin zihinlerindeki bilgilerin ortaya çıkartılması hedeflenir (Saban, 2000).

Örnek Olay İnceleme: Bu teknik ders ile ilgili konu ve kavramlar kapsamındaki günlük olayların ders ortamında incelenmesini gerektiren bir öğrenme tekniğidir. Bu teknik ile öğrenciler öğrendiklerini karşılaştıkları örnek olay doğrultusunda işe koşar ve sahip oldukları bilgileri kullanma fırsatı elde etmiş olur. Bu teknikte seçilen örnek olay güncel ve ders ile ilgili olmalıdır. Öğretmen örnek olayı açıkladıktan ve sınıfa tanıttikten sonra tartışma başlar ve öğrenciler tarafından sunulan olası çözüm önerileri üzerinde durulur (Bilen, 1990; Ün - Açıkgöz, 2014).

EK-19. Çalışmada Ele Alınan İlgili Araştırmalar

Ters - Yüz Edilmiş Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Tarih	Yazar/ Yazarlar	Çalışma Adı	Amaç/Sonuç
2019	Rajaram, K.	Flipped Classrooms: Providing a Scaffolding Support System with Real - Time Learning Interventions (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerde her iki değişkende de olumlu yönde farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerden ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili elde edilen nitel verilerin de (öğrenci görüşlerinin) nicel verileri desteklediği belirlenmiştir.
2019	Orhan, A.	Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Meta - Analiz Çalışması (Makale)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 8 lisansüstü tez ve 5 makale ile meta - analiz yürütülmüş ve sonuç olarak ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği yönünde bir homojenliğin (fikir birliğinin) olduğu görülmüştür.
2019	Özüdoğru, M., & Aksu, M.	A New Approach in Higher Education: The Perceptions of Pre - Service Teachers Related to Flipped Learning (Makale)	Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenebilmesidir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ters - yüz edilmiş öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve bu durumun nitel verilerle de desteklendiği belirtilmektedir.
2019	Serin, H., & Khabibullin, A.	Flipped Classrooms in Teaching Method Courses at Universities (Makale)	Bu çalışmada sonuç olarak; 21. Yüzyılda eğitimden beklenen bilgi toplumunda öne çıkabilecek, bilgi - iletişim teknolojilerini kullanabilen, iletişim becerisine ve yaratıcı düşünme becerisine sahip, bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine kendi bilgisini üreten bireyler yaratmaktır. İşte bu noktada ters - yüz edilmiş öğrenme ön plana çıkmakta ve önemini gittikçe artırmaktadır.
2018	Ayçiçek, B.	Teknoloji Destekli Ters - yüz Sınıf Modeli Uygulamalarının İngilizce Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Başarıları ve Sınıf Yaşamı Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi)	45 öğrenci ile yürütülen ve ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenmenin uygulandığı grup lehine öğrencilerin derse katılımlarında, akademik başarılarında ve sınıf yaşamı algılarında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Ek olarak araştırma sonucunda ulaşılan nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir.
2018	Debbağ, M.	Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters - Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği (Doktora Tezi)	Araştırmacı tarafından ters - yüz edilmiş öğrenmenin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının akademik başarıları, güdülenmeleri, mesleğe yönelik tutumları, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları, ilgili derse yönelik tutumları ve öz - yeterlik inançları üzerinde ters - yüz edilmiş öğrenme lehine anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna hem nicel hem de nitel veriler kullanılarak ulaşılmıştır.
2018	Gökdemir, A.	Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters - yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması (Doktora Tezi)	Çalışmada TYEÖM'nin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına ve yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda TYEÖM'nin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumları ile yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin TYEÖM ile ilgili görüşlerinin de nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
2018	Hayırsever, F. & Orhan, A.	Ters - yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenci temel kuramsal bilgiyi sınıf dışında kazanır ve daha sonra sınıf içinde karşılıklı etkileşim, uygulama ve problem çözme gibi etkinliklerle öğrenmelerini pekiştirir. Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin

			geleneksel (konu merkezli) yöntemle göre oldukça fazla üstün yönü vardır. Geleneksel (konu merkezli) yöntemde öğrencinin sınıf içinde yeni konuyu kavraması için geçen süre çok fazlayken, ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde bu süre çok daha kısadır, dolayısıyla öğrenciler arası etkileşime ve farklı uygulama aktivitelerine zaman kalır. Diğer taraftan ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencinin akademik başarısına, güdülenmesine ve yaratıcılığına olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir.
2018	Koray, A., Çakar, A. & Koray, Ö.	High School Students' Opinions About Using The Flipped Classroom in Physics Teaching (Makale)	Öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik pozitif bir tutum sergilediği, bu modelin öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığı ve öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini desteklediği sonucuna varılmıştır.
2017	Aydın, B., & Demirer, V.	Ters - yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi (Makale)	Bu çalışmada 2011 - 2015 yılları arasında yapılmış yerli ve yabancı 29 tez ve 61 adet makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda ters - yüz edilmiş öğrenmenin daha çok üniversite öğrencilerine uygun olduğu ve daha çok akademik başarı, güdülenme, öğrenci katılımı gibi değişkenlere olan etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.
2017	Yıldız, Y.	Flüt Eğitiminde Ters - yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Güdülenmeleri ve Performansları Üzerine Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi)	Bu çalışmada deney grubuna ters - yüz edilmiş öğrenme modeli, kontrol grubuna geleneksel (konu merkezli) modelle öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile güdülenmelerinin kontrol grubuna göre olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.
2016	Cobb, W. N. W.	Turning the Classroom Upside Own: Experimenting with the Flipped Classroom in American Government (Makale)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme ile standart şekilde yürütülen öğretimin öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkileri karşılaştırılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarılarının gruplar arasında ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.
2016	Çukurbaşı, B.	Ters - yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve LEGO - LOGO Uygulamaları İle Desteklenmiş Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarı ve Güdülenmelerine Etkisi (Doktora tezi)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin ve LEGO - LOGO uygulamaları ile desteklenen probleme dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik güdülenmelerine etkisinin ve yapılan uygulama faaliyetlerine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ve LEGO - LOGO uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarının ve güdülenmelerinin standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili görüşlerinin ve yapılan gözlemlerin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
2016	Karlson, G. & Janson, S.	The Flipped Classroom: A Model for Active Student Learning (Makale/Derleme Çalışması)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenen aktiftir ve kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur. Bu model yüz yüze ders ile çevrimiçi dersi harmanlayan bir yapıya sahiptir. Öğretmenin görevi kaliteli materyal hazırlamak ve öğrencilerin öğrenmesini takip etmektir. Bu modelde sınıf dışında teorik bilgiyi alan öğrenciye sınıf içinde bilgilerinin pekiştirilmesi için bolca zaman kalır. Günümüzde ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanımı özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde giderek yaygınlaşmaktadır.
2016	Özdamlı, F. & Aşıksoy, G.	Flipped Classroom Adapted to the ARCS Model of Motivation and Applied to a Physics Course (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme öğrencinin aktif olduğu hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrenme süreçlerinin devam ettiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım Dünya'da çok talep gören ve uygulanan bir yaklaşım olmasına rağmen henüz Türkiye'de yeteri kadar ilgi görmemektedir.
2016	Sudhakara n, N.	Flipped Classroom Strategies for Fostering Creativity and Enriching	Çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği ve geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

		Learning Experiences (Makale)	
2015	Kang, N.	The Comparison Between Regular and Flipped Classrooms for EFL Korean Adult Learners (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada sonuç olarak; ters - yüz edilmiş öğrenme modeli ile öğrenim gören öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarının ve iletişim becerilerinin standart şekilde öğrenim gören öğrencilerden (kontrol grubu) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.
2015	Toughton, M.	Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence from A Quasi-Experiment (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenmelerine etkisinin incelendiği bu çalışmada standart şekilde yürütülen öğretime kıyasla ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile güdülenmelerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2015	Turan, Z.	Ters - yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Güdülenmeye Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi)	Bu çalışmanın amacı ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, bilişsel yüklerine ve güdülenmelerine etkisinin incelenmesi ve bu yönetime ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda standart şekilde yürütülen öğretime kıyasla ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile güdülenmelerini olumlu şekilde etkilediği ve öğrencilerin bilişsel yüklerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin ters - yüz edilmiş öğrenme ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu da tespit edilmiştir.
2015	Zauniddin, Z.	Exploring the Potential of Flipped Classroom Approach for Higher Education in Aceh (Makale)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları için olumlu - olumsuz yanları ile kullanılabilirliğinin açıklanması amaçlanmıştır. Bugüne kadar ters - yüz öğrenme ile yapılan çalışma ve raporlar incelendiğinde; ters - yüz edilmiş öğrenme ile üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının ders vakitlerini daha etkili kullanabileceği, öğrencilerin yaratıcılıkları, işbirliği ile iletişim becerilerinin desteklenebileceği ve öğrencilerin akademik başarılarının olumlu şekilde etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır.
2014	Arnold - Garza, S.	The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use for Information Literacy Instruction (Makale)	Ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde dersin temel içeriği öğrenciye evinde bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçlar vasıtasıyla verilir. Dolayısıyla sınıfta tartışmak, uygulama yapmak ve karşılıklı etkileşime girerek öğrenebilmek için zaman kalır. Bu yöntemin özellikle yükseköğretimde kullanılması öğrenmelerin çok daha kolay ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayabilmektedir.
2014	Martin, L., & Schwartz, D. L.	A Pragmatic Perspective on Visual Representation and Creative Thinking (Makale)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinde farklı materyaller (görseller, videolar, web 2.0 araçları vb.) kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır.
2013	Enfield, J.	Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at California State University (Makale)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenmenin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ters - yüz edilmiş öğrenmenin öğrencilerin hem grupta (sınıf içi) hem de bağımsız (sınıf dışı, video izleme, bireysel çalışma, not alma, videoları takip) biçimde öğrenmelerinde olumlu yönde etkileri olduğuna ulaşılmıştır.
2013	Schwankl, E. R.	Blended Learning: Achievement and Perception (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarıları olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği bu çalışmada öğrencilerin hem derse yönelik tutumlarının hem de akademik başarılarının ters - yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulandığı grup lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan Eğitim, Güdülenme ve Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar

Tarih	Yazar/ Yazarlar	Çalışma Adı	Amaç/Sonuç
2020	Sığın, S.	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesi Konusunda Öğrenciler ve Öğretim Elemanları Ne Düşünüyor?: Tek Durumlu Bir Örnek Olay Çalışması (Yüksek Lisans Tezi)	Öğrencilerin uzaktan eğitimi yetersiz buldukları ve yüz yüze dersi tercih ettikleri, uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin önemli bir kısmının ise bunu ekonomik sebeplerden dolayı istediği sonucuna ulaşılmıştır.
2019	Abakumova, I., Bakaeva, I., Grishina, A., & Dyakova, E.	Active Learning Technologies in Distance Education of Gifted Students (Makale)	Uzaktan eğitimde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2019	Enfiyeci, T.	Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Güdülenme ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi)	Uzaktan eğitimin öğrencilerinin güdülenme düzeylerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
2017	Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J.	Active Learning: Engaging Students to Maximize Learning in an Online Course (Makale)	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla daha zor olduğu ancak uzaktan eğitime öğrencinin aktif şekilde katılmasıyla uzaktan eğitime yönelik öğrenci güdülenmesi ve iletişim becerisinin olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
2017	Tonbuloğlu, B.	Uzaktan Eğitim Programlarının Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Doktora Tezi)	Uzaktan eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaması, öğretmen - öğrenci etkileşiminin yetersiz kalması, farklı öğrenme yöntemlerinin sunulmaması ve ders içeriğinin uzaktan eğitime uygun şekilde tasarlanmaması gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşıldığına vurgu yapılmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitimin yeniden düzenlenmesi, ders içeriği, strateji - yöntem - tekniğin öğrencinin aktif şekilde katılabileceği biçimde belirlenmesi önerilmiştir.
2017	Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., & Turgut, M.	Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Makale)	Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde kullanılan internet sitesi (program) ile uzaktan eğitime yönelik ön bilgilendirmelerin uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.
2016	Kıralı, F. N., & Alıcı, B.	Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri (Makale)	Öğrencilerin uzaktan eğitim algısının cinsiyete ve internete sahip olma durumlarına göre farklılaşmadığı; bilgisayara sahip olma durumlarına ve bilgisayar kullanım sıklığına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
2016	Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ.	Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi (Makale)	Öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerindeki temel sebebin aynı zamanda çalışabilmelerine olanak bulabilmeleri olarak belirlenmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitime yönelik olumsuzluklar ise internet bağlantısında yaşanan sorunlar ile sınav süreçlerinde karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir.
2016	Yıldız, E.	Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada uzaktan eğitim ile akademik başarı ve derse katılım durumları arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.
2015	Kılınç, M.	Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir	Bu çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği araştırılmış ve sonuç olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

		Araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneği) (Doktora tezi)	
2014	Ersoy, M.	Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Tam Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Doktora Tezi)	Uzaktan eğitimde uygulanan farklı öğretim türlerinin öğrencilerin derse yönelik tutum ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olabileceği görülmüştür.
2013	Batdı, V.	İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz - Yeterlik Becerileri, Öz - Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Güdülenmeleri ve Akademik Başarılarına Etkisi (Doktora Tezi)	Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha başarılı (akademik başarı) ve derse karşı daha yüksek güdülenme düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun akademik başarı testinden ve güdülenme ölçeğinden elde edilen puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.
2013	Birişçi, S.	Video Konferans Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Tutumları ve Görüşleri (Makale)	Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının kararsız düzeyde olduğu, öğrencilerin farklı öğreticiler ile iletişim kurabilmesinden olumlu etkilendiği ancak öğrencilerin bağlantı problemlerinden, ders sürelerinden ve karşılıklı etkileşimde bulunulamamasından olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.
2010	Rahman, F., Jumani, N. B., & Basit, A.	Motivating and De - Motivating Factors Among Learners (Makale)	Bu çalışmada öğrencilerin güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrenci güdülenmesi ile başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.
2010	Yadigar, G.	Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada öğrencilerin çoğunluğu gelecekte yine uzaktan eğitim ile bir ders almak istediklerini, ancak uzaktan eğitim sırasında içerik ve etkileşimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.
2009	Dimri, K. A., & Chaturvedi, A.	Analysis with Learner Input of Student Support Services in India (Makale)	Bu çalışmada öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha verimli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.
2008	Wang, F., X.	Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning (Makale)	Çalışmanın amacı öğrenci güdülenme düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin açıklanabilmesidir. Bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2006	Bowen, D. E.	Implementation of Mastery Learning in Online Undergraduate Math Courses: A Comparative Analysis of Student Satisfaction, Retention Rates, And Academic Achievement (Doktora Tezi)	Çalışma sonucunda uzaktan eğitim vasıtasıyla yürütülen matematik dersinin öğrencilerin derse yönelik algıları ile akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.
2006	Halter, J. M., Kleiner, C., & Hess, R. F.	The Experience of Nursing Students in an Online Doctoral Program in Nursing: A Phenomenological Study (Makale)	Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimden oldukça memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2005	Chi - Lun, L., & Yang, H. L.	Process - Oriented E - Learning System: From Mastery Learning Perspective (Makale)	Bu çalışmada farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin uzaktan eğitimde genellikle kullanılmadığı ve dolayısıyla bir tekdüzeliğin olduğu ortaya konulmuştur. Bu sebeple uzaktan eğitimde de farklı öğretim strateji - yöntem - tekniklerin kullanılması ile öğrenci başarısının olumlu yönde etkilenebileceği sonucuna varılmıştır.
2003	Bontempi, E.	Motivation and Distance Learning: What we Knows So Far (Makale)	Uzaktan eğitimde güdülenme ve odaklanma gücünün önemli bir sorun olduğu, kadınların internet/bilgisayar kullanım durumlarının erkeklerden daha düşük düzeyde olmasından dolayı uzaktan eğitime ilişkin güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.
2003	Considine, C., & Dean, T.	Active Learning in Distance Education (Makale)	Bu çalışmada uzaktan eğitimde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasında bir takım zorluklar olduğu ancak uzaktan eğitimde başarılı bir şekilde uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları ile iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır
2003	Maupin, D. L.	A Comparison of Demographics, Motivation, and Learning Strategies of College Students Taking Traditional Campus - Based Courses and Internet - Based Distance Learning Courses (Doktora Tezi)	Öğrencilerin uzaktan eğitim vasıtasıyla katıldıkları derslere yönelik güdülenme ve akademik başarılarının olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir
2006	Akbaba, S.	Eğitimde Güdülenme (Makale)	Eğitimsel amaçlara ulaşmada karşılaşılan sorunların başında eğitim - öğretim süreçlerinin paydaşlarında görülen eksik güdülenme gelmektedir. Güdülenmesi düşük öğrencinin öğrenebilmesi olumsuz şekilde etkilenebilmektedir.

Aktif Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Tarih	Yazar/ Yazarlar	Çalışma Adı	Amaç/Sonuç
2019	Duran, F.	6. Sınıf Matematik Dersi Ondalık Sayılar Konusunun Aktif Öğrenme Teknikleri ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenmelerinin kalıcılıklarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.
2019	European University Association	Promoting Active Learning in Universities (Makale - Araştırma Raporu)	Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması öğrencilerin başarılarını arttırırken hem öğrenci - öğrenci, hem de öğrenci - öğretim elemanı etkileşimi sağlamaktadır. Bu sebeple aktif öğrenme teknikleri sınıf içinde etkili iletişim süreçlerinin işletilmesine olanak sunabilmektedir. Özellikle üniversitelerde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması çağın gerektirdiği insan tipi olan; etkili iletişim becerisine sahip, kendisine güvenen, yaratıcı, eleştirel düşünce sahibi vb. bireylerin topluma kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.
2018	Bulut, A.	7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri (Doktora Tezi)	Bu çalışmanın amacı 7.sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu çalışmada nicel veriler değerlendirildiğinde aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin aktif öğrenme ile ilgili görüşlerinin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
2018	İl, İ.	Aktif Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma - Dinleme)	Bu çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yarı

		Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)	yapılandırılmış görüşme formu ile elde veriler incelendiğinde ise öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.
2018	Shaikh, B., & Algannawar, A.	Active Learning Strategies in Classroom Using ICT Tool (Makale)	Bu çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler öğrenme süreçlerine daha aktif katılmakta, dolayısıyla öğrenmeleri ve başarılarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
2017	Cambridge Üniversitesi	Cambridge Assessment International Education - Active Learning (Makale - Araştırma Raporu)	Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğine, öğrenciler arası iletişimi ile etkileşimi arttırdığına ve öğrencilerin sahip oldukları yaratıcılıkları ön plana çıkartmalarına yardımcı olduğuna vurgu yapılmaktadır.
2016	Akçay, O. N., Akçay, A., & Kurt, M.	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi (Makale)	Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok düz anlatım ve soru - cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı; aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerinin, başarılarının, yaratıcılıklarının ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine sağlayacağı katkıların öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen yeteri kadar kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2013	Odabaşı, B., & Kolburan, G.	Employment of Active Learning in Classroom Management and It's Effect on Students' Academic Success (Makale)	Bu çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulmasının öğrencilerin başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda deney grubu (aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulduğu sınıf) ile kontrol grubu (standart şekilde öğretimin sürdürüldüğü sınıf) arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2012	Millis, J. B.	Yüz Yüze Eğitim Yapılan Derslerde Etkin Öğrenme Stratejileri (Makale)	Etkin öğrenme, öğrenme sürecinin biyolojik temellerine dayanan ve öğrenci başarısını hedefleyen, her öğretmen tarafından uygulanması gereken, başarısı kanıtlanmış bir yaklaşımdır.
2011	Aydın, Z.	İlköğretim 6. sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlenebilmesidir. Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
2009	Felder, R. M., & Brent, R.	Active Learning: An Introduction (Makale)	Bu çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilerin grup içine kolayca girmelerini kolaylaştırdığına, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediğine ve ders başarılarının artmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerine derslerinde daha fazla yer vermeleri gerektiğine değinilmektedir.
2009	Keith, H., & George, K.	Strategies, Challenges and Prospects for Active Learning in the Computer - Based Classroom (Makale)	Bu araştırmada bilgisayar sınıflarında aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin başarısına ve yaratıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve yaratıcılıklarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, aktif öğrenme tekniklerinin bu etkilerine rağmen hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından yeteri kadar tercih edilmediğidir.
2008	Acar, B.	Asitler ve Bazlar Konusunda Yapılandırıcılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması (Doktora Tezi)	Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerine, özgüvenlerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin deney grubu öğrencilerinin ders güdülenmelerini, özgüvenlerini ve akademik başarılarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.
2006	Gür, H., &	İlköğretim 7.sınıf Matematik Öğretiminde	Bu çalışmanın amacı aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada aktif öğrenme

	Seyhan, G.	Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi (Makale)	tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.
2006	Mentiş - Taş, A.	Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme (Makale)	Bu çalışmada aktif öğrenme kavramı açıklanarak, öğretmen eğitiminde aktif öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin her yaştan öğrenciye uygulanması gerektiği, özellikle öğretmen adaylarının eğitiminde aktif öğrenme tekniklerinin sıklıkla kullanılmasının onların öğretmen olduktan sonra da bu teknikleri daha fazla uygulayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
2002	Harton, H. C., Richardson, D. S., Barreras, R. E., Rocloff, M. J., & Latane, B.	Focused Interactive Learning: A Tool for Active Class Discussion (Makale)	Bu çalışmada aktif öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme düzeylerine, sınav performanslarına, iletişim becerilerine ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenme düzeylerini, sınav performanslarını, iletişim becerilerini ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilme düzeylerini olumlu şekilde ve anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.
2002	Kalem, S.	Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu ile İlgili Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin aktif öğrenme teknikleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin akademik başarıyı, eleştirel düşüncüyü ve yaratıcılığı olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
1987	Ün, K.	Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı? (Makale)	İşbirliği içerisinde aktif bir şekilde yürütülen öğrenme süreçlerinin etkilerinin incelendiği bu çalışmada Ün (1987) işbirliği içerisinde aktif bir şekilde yürütülen öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.
2003	Allen, D. A.	The Development and Assessment of an Active Learning Environment: Cacl2, Concept Advancement Through Chemistry Laboratory - Lecture (Doktora Tezi)	Bu çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin standart şekilde yürütülen derslere oranla öğrencilerin güdülenmelerine ve akademik başarılarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Allen (2003) çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin güdülenmelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.
2014	Aşıroğlu, S.	Aktif Öğrenme Temelli Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Başarıları Üzerindeki Etkisi (Doktora Tezi)	Bu çalışma ile aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının, standart biçimde yürütülen öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden olumlu şekilde farklılaştığı belirtilmiştir.

Yaratıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Tarih	Yazar/ Yazarlar	Çalışma Adı	Amaç/Sonuç
2019	Guerrero, A.	19 Ideas to Promote More Creativity in Your Classroom (Makale)	Bu çalışmada 21. Yüzyılda bireylerden beklenen temel yeterliklerden olan yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebileceği savunulmaktadır. Ancak yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebilmesi için bir takım gerekliliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Guerrero bu çalışmasında yaratıcı düşünme becerisi için okullarda olması ve yapılması gerekenleri 19 başlık altında açıklamaktadır.
2019	Kaplan, D. E.	Creativity in Education: Teaching for Creativity Development (Makale)	Bu çalışmada yaratıcı eğitim tasarım modeli geliştirilmiştir. Yaratıcılık odaklı bu model hem yüz yüze ders olarak hem de ders dışı (çevrimiçi) proje çalışmaları olarak uygulanmıştır. Daha sonra ise öğretmen adaylarının ders ve proje başarıları araştırmacı tarafında analiz edilmiştir. Analizler sonucunda tasarlanan ders ve modeller ile öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının desteklendiği sonucuna varılmıştır.
2018	American Psychological Association's	Creative Teaching and Teaching Creativity: How to Foster Creativity in the Classroom (Makale)	Çalışmada okulların yaratıcı düşünmeye neden önem vermesi gerektiği ve sınıflarda yaratıcı düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada ülkelerin 21. Yüzyıl hedeflerine ulaşabilmek için yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyduğuna ve bu ihtiyacın okullarda giderilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.
2016	Alzoubi, A. M., Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F., & Abduljabbar, A. S.	The Effect of Creative Thinking Education in Enhancing Creative Self - Efficacy and Cognitive Motivation (Makale)	Bu çalışmada yaratıcı düşünme eğitiminin öğrencilerin güdülenmelerine ve öz yeterliklerine olan etkisini ortaya koyabilmektedir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin güdülenmelerinin ve öz yeterlik inançlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.
2016	Özaşkın, A. G. & Bacanak, A.	Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz? (Makale)	Bu çalışmada yaratıcılık kavramının doğuşu, gelişimi ve eğitim - öğretim süreçlerinde yaratıcılığın nasıl işlendiği ve yaratıcılık için gereklilikler üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda yaratıcılığın öğrenilebildiğine ve bu sebeple sınıf ortamlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini destekleyecek biçimde düzenlenmesine önem verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.
2014	Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozagaç, Z. B., & Koç, B.	Yaratıcı Düşünme Becerisi Konusunda 2000 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi (Makale)	Bu çalışmada 2000 - 2013 yıllarında yayınlanan yaratıcı düşünme temalı 53 makale incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme temalı makalelerin daha çok 2009 yılından sonra ortaya çıktığı ve makalelerin daha çok nicel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yaratıcı düşünme ile ilgili karma veya nitel yöntemli çalışmaların yetersiz olduğuna vurgu yapılmaktadır.
2012	Aksoy, M.	Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerisini Kavramlaştırması (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini hangi şekilde kavramsallaştırdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları yaratıcı düşünme becerisini; 21. Yüzyıl özelliklerinden biri olduğunu, yeni nesillerin taşıması gereken özelliklerden ve yenilikçi bir kavram olduğunu açıklamaktadır. Diğer taraftan bu çalışmada eğitim programı, okul, sınıf, öğretmen ve eğitim - öğretim sürecinin diğer unsurlarının yaratıcı düşünme becerisini destekler nitelikte olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.
2011	Dilek - Eren, C.	Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Eğilimine, Kavram Öğrenmeye ve Bilimsel Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi (Doktora Tezi)	Bu çalışmada öğrencilere uygulanan probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmesine ve yaratıcı düşünme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine, kavram öğrenmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.
2010	Kaya, H. İ.	Öğretmen Eğitiminde Yapılandırıcı	Bu çalışmada yapılandırmacı uygulamalarla desteklenen eğitim - öğretim ortamlarının öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel

		Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri (Doktora Tezi)	düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda grupların ön test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmıştır. Deney grubunu oluşturan bireylerin yaratıcı düşünme eğilimlerinde deneysel işlem sonunda (son testte ön teste göre) farklılıklara rastlanmıştır.
2010	Shaheen, R.	Creativity and Education (Makale)	Bu çalışmada yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişki ve yaratıcı düşünme becerisinin önemi üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda; okullarda yaratıcılığa verilen önem tüm Dünya’da giderek artarken özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Avustralya ve Doğu Asya’da yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi üzerinde uzun yıllardır durulmaktadır.
2006	Erdoğan, M., Y.	Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler (Makale)	Bu çalışmanın amacı yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.
2006	Morris, W.	Creativity Its Place in Education (Makale)	Çalışmada eğitim süreçlerinde yaratıcılığın önemine vurgu yapılmaktadır. Sonuç olarak okul, sınıf, yönetim ve kısaca öğrenme ikliminin özgür, hoşgörülü, etkileşimli, eleştiriye ve tartışmaya teşvik edici yöntem ve tekniklerin kullanıldığı biçimde düzenlenmesinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanıyabilir.
2003	Sternberg, R. J.	Creative Thinking in the Classroom (Makale)	Bu çalışmada yaratıcı düşünme becerisinin okullarda geliştirilebilirliği incelenmiştir. Bu çalışmada okullarda uygulanan ve yaratıcılığı destekleyen aktiviteler ile yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.
2002	Korkmaz, H. B.	Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi)	Bu çalışmada proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerinin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2001	Fasko, D.	Education and Creativity (Makale)	Bu çalışmada eğitim ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin açıklaması amaçlanmıştır. Araştırmada tartışma, problem çözme, uygulama, uygun program - strateji - yöntem - teknik ile öğrencilerin merkezde olduğu özgür öğrenme ortamlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini mümkün kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2012	Kurtuluş, N.	Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılık Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarıya Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada yaratıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Tarih	Yazar/ Yazarlar	Çalışma Adı	Amaç/Sonuç
2018	Olsen, S. E.	Flipping in Communication: A Flipped Classroom Experience (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada TYEÖM gibi teknoloji destekli bir yöntemin öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada teknolojinin kullanıldığı öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.
2017	Diloyan, A.	The Importance of Communication in the Classroom: The Impact of Effective Communication Skills on Student Enthusiasm (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada öğrenci ve öğretmen etkileşimi ile yürütülen programların öğrenci iletişim becerisine yönelik etkileri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmen - öğrenci etkileşimine ve öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklere oldukça önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eksik iletişim kurulan ve tek düze yöntem/teknik kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu şekilde etkilendiği tespit edilmiştir.
2017	Morrealea, S. P., Valenzano, J. B., & Bauer, J. A.	Why Communication Education is Important: A Third Study on the Centrality of the Discipline's Content and Pedagogy (Makale)	Bu çalışmada iletişim, iletişim eğitimi ve bu kavramların gelecekteki öneminin açıklanması doğrultusunda 2008 ile 2015 yılları arasında 679 çalışma değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda 21. Yüzyılda günlük yaşamdan - iş yaşamına, özel yaşamdan - akademik yaşama kadar iletişimin öneminin arttığı görülmüştür. Bu sebeple çalışmada iletişim becerisinin okullarda geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.
2017	Tazijan, F. N., Abdullah, C. H., Zainol, N., Noor, M. S., & Johari, N. R.	Building Communication Skills Through Flipped Classroom. (Makale)	Bu çalışmada TYEÖM gibi teknoloji destekli bir yöntemin öğrencilerin iletişim becerilerini etkileme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda TYEÖM'nin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ek olarak nitel verilerin de nicel verileri desteklediği görülmektedir.
2016	Muste, D.	The Role of Communication Skills in Teaching Process (Makale)	Bu araştırmada eğitim - öğretim sürecinde iletişim becerisinin önemi ve bu beceriye etki eden unsurların açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerisi düzeyinin, eğitim - öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile tercih edilen iletişim teknolojilerinin kullanımının, öğretmen ve öğrenci arasında pozitif ilişkilerin kurulmasının öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2015	Awang, H., & Daud, Z.	Improving a Communication Skill Through the Learning Approach Towards the Environment of Engineering Classroom (Makale)	Bu çalışmada etkili iletişim süreçleri içeren programların öğrencilerin iletişim becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinden anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
2015	Ekron, C.	Learning to Teach: Communication Skills in Teacher Education (Doktora Tezi)	Bu çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf içi uygulamalara göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmen eğitiminde iletişim becerisinin önemi üzerinde durulmakta ve iletişim süreçlerine önem verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.
2013	Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H.	İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği (Makale)	Bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları iletişim becerisi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek eğitimler, uygulamalar, strateji - yöntem ve tekniklerin kullanılmasının faydalı olabileceği üzerinde durulmaktadır.
2012	Tepeköylü - Öztürk, Ö.	Ders Dışı Etkinlik Olarak Uygulanan Sporla İlgili Oyunların Ortaöğretim Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarına Etkisi (Doktora Tezi)	Çalışmada ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.
2000	Kocayörük - Yaya, A.	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)	Bu çalışmada drama ile eğitim programının öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada drama ile yürütülen eğitim programının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

2000	Prozesky, D. R.	Communication and Effective Teaching (Makale)	Bu çalışmada bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerinin ve öğrenme süreçlerinde etkili iletişim becerisinin öneminin ortaya konulabilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda hayatın her aşamasında iletişime duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında; özellikle öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişim becerisini kazanmalarının gelecekleri için oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır.
1997	Yüksel - Şahin, F.	Grupla İletişim Becerilerini Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi (Doktora Tezi)	Çalışmada iletişim becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin (iletişim becerileri eğitimi alan) iletişim becerisi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin (herhangi bir eğitim almayan) iletişim becerisi düzeylerinden olumlu ve anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
2008	Morreale, S. P. & Pearson, J.	Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century (Makale)	Bu çalışmada iletişim becerisi ile ilgili 1998 ile 2006 yılları arasında yayınlanmış 2000 araştırma incelenmiştir. İletişim becerisinin okullarda kazandırılması öğrencilerin hem kişisel ve sosyal hem de mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı : Murat KORUCUK

2. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Diploma Aldığı Kurum	Yıl
Lisans	Sey. İşlt. Tur. Rehb. Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Kafkas Üniversitesi	2011
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2021

3. İş Deneyimi: 2009-2021 Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu (Öğr. Gör.)

Yüksek Lisans Tez Konusu : Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Dershanelerde Aldıkları Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Kars Örneği.

Doktora Tez Konusu: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine, Güdülenmelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi