

Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları

Flipped Classroom in The Intersections of Sociology and International Relations Education: Applications before and after the Covid 19 Pandemic

Gönderilme tarihi/received: 16.12.2020

Kabul tarihi/accepted: 16.01.2021

Araştırma Makalesi / Research Article

Rahime SÜLEYMANOĞLU-KÜRÜM¹

Ayşegül AKDEMİR²

Öz

Bilgiye ulaşmanın son derece kolaylaştığı dijital dünyada, yükseköğretim programlarında eleştirel düşünme, yazılı ve sözel iletişim becerileri kazandırmanın gerekliliği daha da net bir şekilde belirlemiştir. Geleneksel eğitim anlayışının günümüz gençliğinin niteliklerine ve iş dünyasının gerekliliklerine hitap edemediği ve yükseköğretimde yeni tekniklerin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ters yüz sınıf modeli, tam da ortaya çıkan bu boşluğa hitap eder şekilde, derslerin teorik yönünün çevrimiçi olarak aktarılması, bunu takip eden yüz yüze eğitimde ise dersin öğrenme çıktılarının edinilmesi için ders içi etkinliklere odaklanılmasına imkân veren bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, ders içeriğinin analizi ve uygulaması aşamasında öğretim elemanı ile aktif iletişim halindedir. Ters yüz sınıf modelinde çevrimiçi eğitim bir ön-öğretim olarak tasarlanmaktadır. Ancak Covid-19 salgını ile uzaktan/çevrimiçi eğitime geçilmesi süreci, bir yandan ters yüz sınıf modelinin uygulanması için imkânlar sunarken, diğer yandan yüz yüze eğitimin tamamen ortadan kalkması ile bazı yönlerden sekteye uğramıştır. Bu makalede Ters Yüz Sınıf Modeli'nin gelişimi ve esasları tartışılarak Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler alanlarındaki örnek uygulamalar aktarılacaktır. Ayrıca yüz yüze eğitimde kullanılan bazı tekniklerin pratik olarak çevrimiçine nasıl aktarılacağı konusunda tavsiyeler geliştirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyoloji, Uluslararası İlişkiler, Yükseköğretim, COVID-19 Salgını.

¹Bahçeşehir Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Çırağan Caddesi, Osmanpaşa Mektebi Sokak, No: 4-6, İstanbul. E-posta: rahime.kurum@eas.bau.edu.tr, (orcid.org/0000-0003-3735-5625)

²Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Çırağan Caddesi, Osmanpaşa Mektebi Sokak, No: 4-6, İstanbul. E-posta: aysegul.akdemir@eas.bau.edu.tr, (orcid.org/0000-0002-3148-2271)

Abstract

In the digital world where access to information is extremely easy, the need to equip students with critical thinking, written and verbal communication skills in higher education programs has become very clear. Traditional teaching and learning methodologies can neither address the characteristics of the youth today, nor the requirements of the labor market which surfaced the necessity of diversifying teaching methodologies in higher education. In face-to-face education, the flipped classroom method allows the theoretical aspect of the lessons to be delivered online through short videos and to make more effective use of the face-to-face class time by conducting in-class activities. This technique allows interactions between students and the instructor in the most critical phase of the learning process, that is the analysis and application of the subject matter. In the flipped classroom model, online education is designed as pre-teaching. However, shifting to entirely online education in the aftermath of the Covid-19 epidemic has provided both opportunities to expand the flipped learning whilst also created constraints for the learning process due to the complete elimination of the face-to-face teaching. This article discusses the development and the underlying principles of the flipped learning methodology and its applications in the fields of sociology and international relations disciplines. Recommendations will also be provided on transferring some of the techniques used in face-to-face education to online platforms.

Keywords: Flipped Classroom Model, Sociology, International Relations, Higher Education, COVID-19 Pandemic.

1. Giriş

İngilizce ‘Flipped Classroom Model’ kavramının birebir çevirisi olan ‘Ters Yüz Sınıf Modeli’ (TYSM) Colorado’da bir listede kimya öğretmeni olarak çalışan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams’ın ortaya attıkları bir fikir doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu iki eğitimci derslere devam edemeyen öğrenciler için dersleri yeniden anlatmaya zaman yaratmak yerine derslerini kaydetmelerine imkân veren bir yazılım satın almaları ile TYSM’yi geliştirmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012a). Bu yazılım aracılığıyla derse devam etmekte zorluk yaşayan öğrenciler dersleri izleme fırsatı bulmakla kalmamış, derslere devam eden öğrenciler de öğrendiklerini pekiştirmek için sıklıkla videolara başvurmuştur. Zaman içinde bu yazılımın kullanımı yüz yüze ders saatinin nasıl kullanılacağı konusunda kökten bir yenilik olarak belirmiştir (Tucker, 2012). Sınıfta geçirilen zamanın etkin kullanımını sağlayan ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımını benimseyen öğretim elemanları bu öğretim modelinin öğrenme çıktılarına ne ölçüde ve hangi koşullar altında hizmet ettiği konusunda farklı deneyimler ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımın temsilcileri ders öncesi paylaşılan video yoğunluklu kaynaklarla dersin öğrenilmeyeceği, ancak öğrencinin zihninde konu ile ilgili sorular uyandırması ve derste ki paylaşımın artırılmasını teşvik ettiği yönünde ortak bir paydada buluşmaktadır.

Ters yüz sınıf modeli ülkemizde yeni açılan çok az sayıda üniversitede temel öğretim yöntemi olarak uygulanmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliği Jean Monnet Programı kapsamında desteklenen bazı modüllerde de TYSM’nin benimsendiği görülmektedir. Bu makalede TYSM’nin uluslararası ilişkiler ve sosyoloji disiplinlerindeki bazı derslerde nasıl uygulandığı, elde edilen kazanımları ve kısıtları üzerinde durulacaktır. Makalenin dayandığı veri 2017-2020 yılları arasında 150 öğrenciye verilen ‘Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Avrupa Birliği’ derslerindeki öğretim elemanı deneyimleri, öğrenciler ile yapılan ve açık uçlu sorulara dayanan ders değerlendirme anketlerinden oluşmaktadır. Ayrıca Sosyolojiye Giriş, Uluslararası Göç, Klasik Sosyoloji Teorileri ve Antropolojiye Giriş gibi çeşitli derslerdeki uygulamalar paylaşılacaktır.

Bu verilerden hareketle bu makalede ters yüz sınıf modelinin uluslararası ilişkiler ve sosyoloji disiplinlerinde son derece gerekli olan eleştirel düşünce geliştirme, yazım ve sunum tekniklerine hâkimiyet, grup çalışması ve liderlik becerileri kazandırmak açısından önemi vurgulanırken, yöntemin etkin bir şekilde kullanılması için kontrol edilmesi gereken bazı faktörlere işaret edilmektedir. Bu faktörler sınıf mevcudunun yüksek olması, öğrencilerin ön videoları izlememesi ve grup çalışmalarında bazı öğrencilerin aktif rol almaması olarak özetlenebilir. Bununla birlikte ters yüz sınıf modelini uluslararası ilişkiler ve sosyoloji eğitimlerinin kesişimlerine uyarladığımızda Covid-19 pandemisinin sınırları etkisi dikkate alınmalıdır. Ters yüz sınıf modeli ön bilgi aktarım yolu olarak çevrimiçi kaynaklara dayanmakla birlikte pandemi sırasında eğitimin tamamen çevrimiçiye taşınmış olması sınıfın ters yüz edilmesini zorlaştırmıştır. Bununla birlikte bazı etkinliklerin çevrimiçi olarak da yapılması mümkün görünmektedir. Makale üç ana bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde ters yüz sınıf modeli ve yapılandırıcı uyum pedagojik araştırmalar ışığında literatürden hareket edilerek tartışılacaktır. İkinci bölüm ters yüz sınıf modelinin yukarıda bahsedilen bağlamlarda uygulanışı ve öğrenci değerlendirmelerinden hareketle etkisini ölçmeye yöneliktir. Üçüncü bölümde ise Covid-19 ile birlikte ters yüz sınıf modelinin çevrimiçiye nasıl dönüştürüldüğü ve uygulama örnekleri aktarılacaktır.

2. Ters Yüz Sınıf, Yapılandırıcı Uyum ve Z Kuşağı

Her ne kadar son yıllarda hem uluslararası eğitim camiasında hem de ülkemizde ters yüz edilmiş sınıf kavramını sıkça duymaya başlasak da aslında TYSM 2000'lerin başından beri eğitimcilerin kullandığı bir terim olup temelini Benjamin Bloom'un geleneksel eğitim modeline getirdiği eleştirilerden almaktadır. Bloom'a göre klasik modelde sınıfta en hızlı öğrenenler avantajlıdır ancak yeterli zamanı olduğu takdirde tüm öğrenciler aynı içeriği öğrenebilmektedir. Buna göre öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına ve temposuna göre öğrenmelerini sağlayan bir sistemle öğrencilerin yaklaşık %80'i tüm materyali öğrenebilirken bu oran geleneksel modelde %20'de kalmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012a, s.51). TYSM teknolojinin öğrenme sürecine entegre edilmesine imkân vermesi, bilgiye erişim ve geri bildirim hızlandırması ve pratikleştirmesi ve öğretim elemanları ile öğrenciler arasında etkileşim yaratması nedeniyle üniversite eğitiminde giderek yaygınlaşan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Jenkins vd., 2017).

Bu mantığa göre öğrenmenin bilişsel olarak birbirinden farklı zorlukta çeşitli aşamaları bulunmaktadır; ders içeriğinin kavranması daha kolayken problem çözme, analiz etmek ve yaratıcılık gibi aşamalar daha yüksek bilişsel çaba gerektirmektedir. TYSM'de öğrencilerin eğitime en çok ihtiyaç duyduğu bu üst aşamalarda eğitmenin öğrencinin yanında olması sağlanır; ders içeriğinin aktarılması yani bilgiyi hatırlama ve anlama gibi daha az bilişsel çaba gerektiren aşamalar dersin öncesinde kısa videolarla sağlanmaktadır (Cheng et al, 2018). Aşağıdaki piramit öğrenmenin farklı aşamalarını kolaydan zora doğru (aşağıdan yukarı doğru) göstermektedir. Geleneksel eğitim modelinde bilgiyi anlamak ve hatırlamak gibi kolay aşamalar eğitmenin gözetimindeyken daha zor olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma aşamalarında öğrenci yalnız başınadır. TYSM bunu değiştirerek videolar ve ders öncesi çalışmalarla en alttaki kolay basamakları öğrencinin kendi başına yapmasını öngörür. Daha zorlayıcı aşamalar ise sınıf ortamında eğitmenin gözetimi ve yardımıyla yapılır.



Şekil 1. Bloom'un taksonomisi

Bu modele göre eğitiminin değil öğrencinin merkezde olması (Cheng, 2019) ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması (Bergmann ve Sams, 2012a) öngörülür. TYSM'i geleneksel öğretim biçimlerini dışlıyor olarak düşünmemek gerekir çünkü geleneksel ders anlatımı da sınıf içi etkinliklere eklenebilir ancak bu yöntemler daha çok ders öncesine alınarak öğrencinin bilgi aktarımı, bilgiyi hatırlama ve kavrama adımlarını video ve diğer kaynaklardan yararlanarak kendi başına yapması, daha karmaşık olan ve daha yüksek bilişsel beceri gerektiren uygulama ve analiz gibi kısımları ise öğretmenin rehberliğinde yapması sağlanır. Hibrit yaklaşımlar da söz konusu olabilir, önemli olan eğitiminin neden sınıfını tersyüz etmek istediğine ve öğrenciye ne kadar kontrol vermek istediğine bağlıdır. Öğrencilerin şu nedenlerle tersyüz edilmiş sınıfı takdir ettikleri görülmektedir: “(1) onların dilini konuşuyor olması; (2) onlara kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı öğretmesi ve (3) esnek olması ve kendilerine uyan tempoda çalışmaya izin vermesidir.” (Bergmann ve Sams, 2012a, s. 111).

Chin ve Brown (2000) derinlemesine öğrenme (*deep approach to learning*) ile yüzeysel öğrenme (*surface approach to learning*) arasında bir ayrım yapmaktadır. Yüzeysel öğrenme hiyerarşik öğretim yöntemlerinin hâkim olduğu, öğretim elemanının merkezde olduğu bir yönetime işaret ederken, derinlemesine öğrenmeyi sağlayan teknikler ise öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim yoluyla elde edilmektedir. Tersine çevrilmiş sınıfta derinlemesine öğrenmeye fırsat veren etkileşimler daha yoğundur. Bu yöntemi benimseyen öğretim elemanları sınıflarında her öğrenci ile konuşmak için fırsat elde ettiklerini ifade etmektedir (Tucker, 2012). Şüphesiz ki bu durum farklı öğrenme becerilerine haiz öğrencilerin durumlarının öğretim elemanı tarafından tespit edilmesini kolaylaştırmaktadır.

John Biggs (2014) tarafından geliştirilen 'yapılandırmacı uyum' (*constructive alignment*) modeli ise öğrenme çıktılarına ulaşmak için öğrencilere en uygun şekilde öğretim ve öğrenme etkinliklerinin tasarlanması, öğrenme çıktılarının öğrencilere net biçimde aktarılması ve öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını gösteren değerlendirme yöntemleri kullanılmasını öngörür. Öğrenci merkezli ve sonuç odaklı olan bu yöntem, farklı öğrenme becerilerine ve hızına sahip öğrencilere hitap edebilmeyi amaçlar ve ders programını ve etkinliklerini bu yönde tasarlamayı gerektirir. Öğrencilerin özerkliğini ve girişimciliğini ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilginin öğrenilmesi öğrencinin zihninde zaten var olan bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmesi ile daha kolaylaşacaktır (Arslan 2007). Buna öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine göre uyumluluk da eklendiğinde verilen eğitim daha da kapsayıcı olacaktır.

Görüldüğü gibi öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar, farklı düzeydeki öğrencilerin kendi zamanlarında esnek bir biçimde öğrenebilmelerini hedeflemektedir. Tucker (2012) tarafından da aktarıldığı gibi bir

dersin 5-6 dakikalık bir videoda özetlenmesi muazzam derecede zordur. Bu pratik bir kavramın net, kısa ve küçük bir parça halinde nasıl açıklanacağı konusunda derin bir düşünce ve anlatım tekniği geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu teknikler içinde hız, kullanılan örnekler ve görsel temsil kritik öneme sahiptir. Evde çevrimiçi eğitimin, ders süresinden tasarruf etmeyi sağladığını ifade eden Tucker'a (2012) göre evde çevrimiçi eğitim, öğrenim için ders süresini serbest bırakır.

Ters yüz sınıf modelinin Z kuşağının öğrenim becerileri ile yakından örtüştüğü görülmektedir. Günümüzde öğretim elemanları Y ve Z kuşağına eğitim vermektedir ve bu kuşağın X kuşağına göre farklı öğrenme eğilimleri bulunmaktadır (Çevikbaş ve Argün, 2017). X kuşağından farklı olarak Y kuşağında teknolojinin önemli bir yeri bulunmakta ve milenyum kuşağı olarak da adlandırılan Z kuşağı ise aynı zamanda internet kuşağı olarak bilinmektedir. Öğretim elemanlarının Z kuşağının ihtiyaçlarından ve eğilimlerinden haberdar olmamasının eğitimde bir kuşak farkı yarattığı savunulmaktadır (Shatto ve Erwin, 2017). Bu çalışmalarda Z kuşağına hitap etmenin teknolojiyi öğretim sürecine dahil etmekle mümkün olabileceğinin, farklı öğrenme özelliklerine ve beklentilere sahip olan bu neslin ilgisini ve merakını uyandırmanın geleneksel eğitim yöntemleriyle mümkün olmayacağını altı çizilmektedir. Diğer bir deyişle, günümüzde üniversite öğretimi almakta olan bu öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına cevap vermek için yenilikçi yöntemler tasarlanmalıdır (Çevikcan ve Argün, 2017).

Z kuşağı bilgisayar, akıllı telefonlar, tablet ve benzeri teknolojilere aşinadır. Günümüzde öğretim elemanlarının ve velilerin büyük birçoğunun ise Y kuşağına mensup olduğu bilinmektedir. Teknoloji Y kuşağı için de önemli olmakla birlikte yeni jenerasyon olan Z kuşağının bilgisayar, akıllı telefonlar, tablet ve benzeri teknolojiler ile olan etkileşimi ile kıyaslanabilecek durumda değildir. Bununla birlikte teknoloji devrimi ile küresel eğitim sistemlerinde bir dönüşüm gerçekleşmektedir ve bu dönüşüm eğitim öğretim ortamının, öğretim elemanın, öğrencilerin ve kullanılan öğretim yöntemlerinin sorgulanmasını ve güncellenmesini gerektirmiştir (Prashar, 2015, Çevikcan ve Argün, 2017). Seemiller ve Grace (2017) Z kuşağı öğrencilerinin öğrendiklerini anında gerçek hayata uyarlayabilecekleri uygulamalı öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada bir Z kuşağı öğrencisinin ideal öğrenme ortamını "en fazla bilgiyi elde etmek için öğrenmeyi aktif olarak yapma" olarak tanımlaması dikkate değerdir. Pek çok pedagojik araştırmada ters yüz sınıf modelinin bu kuşağın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim öğretim modeli olduğu vurgulanmaktadır (House ve Lane, 2016). WDEGP Jean Monnet Modülünün iki öğrencisinin aşağıdaki ifadeleri hem diğer derslerdeki öğretim elemanları ile arasındaki nesil farkını hissettiklerini silik de olsa ima etmekte hem de Seemiller ve Grace'in çalışmasında alıntılanan bir Z kuşağı öğrencinin ideal öğrenme ortamı tanımı ile benzerlik göstermektedir:

"Edindiğimiz bilgileri uygulamayla pekiştirmek konuları daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. Hem de oldukça eğlenceli geçti" (Katılımcı 9).

"Dersin genel işleyişinde sadece öğretim görevlisinin hâkimiyeti olmaması, öğrencilerin de bu denli söz sahibi olması, sürekli konuşma ve sohbet havasında bir ders işlenmesi herkeste dersin içeriğine dair derin bir merak uyandırmıştı" (Katılımcı 9).

TYSM'nin lise ve üniversite eğitiminde etkisini ölçen akademik çalışmalar genellikle 2013 sonrası yayınlanmıştır. Bu yöntemin akademik başarı ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yöntemin çoğunlukla başarılı olduğunu ve farklı öğrenme kapasitesindeki öğrenciler için kolaylık sağlayarak başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Said ve Zainal (2017) yenilikçi eğitim yaklaşım uygulamalarını derleyen makalelerinde yenilikçi yaklaşımlar içinde tersyüz edilmiş sınıfın önemli bir yer tuttuğunu, bu alanda incelenen 6 çalışmanın 5'inde TYSM'nin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını tespit etmişlerdir.

İlk olarak lise kimya derslerinde uygulanan TYSM daha çok problem çözme odaklı sayısal derslere uygun gibi görünmektedir ve literatürde de bu alanlardaki uygulamalar üzerine yapılan çalışmalar ağırlıkta olup sosyal bilimlerde TYSM uygulamalarına yeterince yer verilmemiştir. Ancak Lee ve Liu (2016) sosyoloji eğitiminde bu metodu kullanarak yaptıkları deneysel çalışmayla alana katkı sağlamıştır. Sosyolojiye Giriş dersini alan kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel eğitimle, deney grubundakiler ise TYSM ile aynı materyal üzerinden eğitim görmektedir. İki grup arasındaki farklılık deney grubundakilerin dersten önce dersle ilgili kısa videolar izlemeleridir. Araştırma, ‘hatırlama’ ve ‘anlama’yı ölçen haftalık kısa sınavlar ile ‘uygulama’ ve ‘analiz’i ölçen ünite sonu sınavlarının sonuçlarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Sonuçlara göre biri hariç tüm sınavlarda TYSM grubu öğrencileri daha iyi performans sergilemiştir. Bu da önceki çalışmaları destekler nitelikte olup, TYSM’in akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Ters yüz edilmiş eğitim modeli ülkemizde de son yıllarda uygulanmakta, bazı vakıf üniversitelerinde total bir yöntem olarak tüm eğitim programına uygulanırken bazı üniversitelerde ise öğretim üyeleri öğretme yöntemlerini çeşitlendirmek amacıyla bu modele başvurmaktadır. Eryılmaz & Çiğdemoğlu’nun (2019) çalışması, öğrencilerin bireysel olarak öğrendiği TYSM ile iş birliği yaptıkları (*cooperative learning strategy*) TYSM koşullarını öğrencilerin akademik başarısı, sosyal anksiyete düzeyi ve teknoloji anksiyetesi düzeyi bakımından karşılaştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre iki yöntem arasında akademik başarı ve teknoloji anksiyetesi açısından fark görülmemekte ancak iş birliği yaptıkları TYSM koşullarında sosyal anksiyetenin azaldığı bunun da öğrenmeye olumlu katkısı olduğu ifade edilmektedir.

3. Yüz-Yüze Eğitimde Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanışı

Uygulanış bakımından ters çevrilmiş sınıf, yani TYSM tek bir model değildir. Ancak ana fikir öğretim yaklaşımını tersine çevirmektir (Jenkins vd., 2017). Öğretim elemanı tarafından oluşturulan videolar artık sınıfta yapılan öğretimi sınıftan önce erişilebilir kılmaktadır. Böylelikle sınıf, problemler üzerine çalışılan, kavramları geliştiren ve işbirlikçi öğrenmeyle meşgul olunan bir yer haline gelir ve en kıt öğrenme kaynağı olan ‘zaman’ etkili bir şekilde kullanılmış olur (Tucker, 2012). Bergman (2012b) ‘Sınıfınızı Tersyüz Etmeden Önce Bunları Dikkate Alın’ başlıklı makalesinde araştırma ve problem-çözme odaklı bu eğitim modelinin, verilen derslerin ve eğiticinin farklılıklarına rağmen bazı ortak ihtiyaçları olduğundan söz eder. Bu ihtiyaçları şu biçimde özetleyebiliriz:

- Sosyal ağlar (Sınıfını tersyüz eden eğitimciler genellikle birbiriyle iletişim halindedir ve yüz yüze ya da dijital sosyal ağlardan yararlanmalıdırlar)
- İdarecilerin desteği (eğitim kurumlarının yöneticilerinin bu konuda liderlik etmesi ve yöreklendirici olması gereklidir)
- Bilgi işlem desteği (teknik konularda, özellikle videolarla ilgili, yardım gerekli olabilir)
- Zaman (eğiticilerin ve öğrencilerin bu sisteme alışmak için zamana gereksinimi vardır. Özellikle videoların hazırlanması zaman alan bir süreç olup 10 dakikalık bir video için yaklaşık 30 dakika gibi bir zaman ayırmak gerekebilir.)
- Düşünceli eğitimciler (süreç üzerinde kafa yormak ve bu eğitim modelini sınıfa ve öğretilecek materyalin içeriğine göre uyarlamak gereklidir).

TYSM'nin uygulanışı incelendiğinde farklı pratikler söz konusu olmuştur. Bunlardan birincisi öğretim üyesinin bir stüdyoda dersin özetini çekip öğrencileri ile paylaştığı ve bu şekilde dersin teorik yönünü anlattığı uygulamadır. İkinci uygulama ise 'Kadının Kalkınması ve Toplumsal Cinsiyet Politikalarının Avrupalılaşması' (Women's Development and Europeanisation of Gender Policies-WDEGP) adlı Jean Monnet modülü projesinin yürütülmesinde uygulanmıştır. Bu projede verilen 'Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Avrupa Birliği' derslerinde öğretim elemanı tarafından oluşturulan Facebook grubu ve Twitter hesabı aktif olarak öğrencilerle iletişime geçmek için kullanılmıştır. Bu uygulamada öğretim elemanları kendi videolarını çekmek yerine dersin içeriğini kapsayıcı videolar, karikatür ve okumaların linklerini sosyal medya hesapları üzerinden paylaşmaktadır. Derse sosyal medya içeriklerini takip etmiş olarak gelen öğrencilerin tartışmak için bir alt yapı bilgisi bu şekilde oluşturulmaktadır. Öğretim elemanının dersi özetleyen videosu dışında ders ile ilgili uluslararası örgütlerin, devlet kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının yürütmüş olduğu projelerin çıktılarını özetleyen videolar da sıklıkla kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde güncel bilgi öğrencilere en tercih ettikleri aktarım biçimi olan videolar (Seemiller ve Grace, 2017) ve sosyal medya aracılığıyla iletilmiştir. Nitekim ders değerlendirme formlarında pek çok öğrenci videoların çok merak uyandırdığını ve kendilerini daha fazla araştırma yapmak için heveslendirdiğini belirtmiş, böylelikle derslere olan ilgilerinin de arttığını beyan etmiştir. Videolar aynı zamanda paylaşılan makaleleri okumak için merak uyandıracak şekilde seçilmiştir. Bu yöntemin bazı öğrenciler tarafından olumlu bir deneyim olarak algılandığını ve onları çalışmaya teşvik ettiğini aşağıdaki öğrencinin sözlerinden görebiliriz:

“Ders için sosyal medyaya atılan makalelerin çoğunu okudum ve derste sadece kısa özetinden bahsediyor olduğumuz için makalenin tamamını okumak o hafta işlenecek olan ders hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmamı sağladı” (Katılımcı 11).

“Tüm platformlarda paylaşılan kaynaklara erişebildim ve bu derse gelmeden önce ders hakkında bilgi sahibi olabilmem için çok yararlı oldu. Çünkü diğer derslerimden farklı olarak katılımcı bir ders olması sebebiyle bu hazırlık yararına oldu. Derse çok iyi katılmamı sağladı. Başta teorik ve sıkıcı bir ders olacağını düşünmüştüm fakat oldukça yanıldım. Aksine çok keyif aldığım ve çok iyi öğrendiğim bir ders oldu” (Katılımcı 17).

Ancak bu yöntemde de bazı kısıtlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya günümüz öğrencileri için en erişilebilir mecra ve bu nedenle sosyal medyada paylaşılan içerikler daha etkin bir şekilde hedef kitleye ulaşmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin dönem başında verilen ders izlencesini dikkatli bir şekilde okumaması, ilk hafta tanışma ve dersin işleyişine ilişkin bilgileri kaçırmaması ve sonradan dersin işleyişi ile ilgili bilgilendirmeyi arkadaşlarından veya öğretim elemanından talep etmemiş olması nedeniyle öğretim elemanının kendisiyle olan iletişim yollarını açmaması ve ders içeriklerinin paylaşıldığı sosyal medya mecralarını takip etmemesi gibi durumlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu durumlarda da öğrenciler ders içeriklerine erişmeden derse gelmektedir. 3 yıl boyunca yürütülen ve lisans ve yüksek lisans seviyelerinde toplam 6 dersi TYSM ile tamamlayan WDEGP projesinde kayda değer sayıda öğrencinin altıncı hafta derse aktif olarak katılmaya başlamış olması dikkate değerdir. Geleneksel öğretim yöntemi ve ders işleyişinin dışında kalan bu yöntem öğrencilere yabancı gelmektedir. Üniversitede benzer uygulamaların bulunmayışı da bazı öğrencilerin yenilikçi uygulamaların yoğun olduğu bu derse adaptasyonunu zorlaştırmıştır.

Öte yandan öğretim yöntemini ilk haftalarda yakalayan öğrenciler dersin öğretim çıktılarına tam olarak erişmiş ve kendi ifadeleriyle “keyifli” bir öğrenme deneyimi edindiklerini belirtmişlerdir. WDEGP projesinin ilk dönem öğrencilerinden biri ders değerlendirme formunda dersin “açıklayıcı ve eşitlik gözetin” bir yöntem takip ettiğini ve kendisi açısından fark yarattığını

ifade etmiştir (Katılımcı 1). Aşağıdaki öğrencinin ifadeleri TYSM'nin dönem başında yarattığı kaygılar ile dönem sonundaki etkisini değerlendirmesi açısından temsili sayılabilir:

“Böyle bir dersi ilk defa aldığımız için başta etkinlikleri konuşurken nasıl yapacağımız konusunda önyargılarım vardı. Ancak dersi iyice dinledikçe ve etkinlikleri yapmaya başladıkça bu etkinliklerin bana daha katkı sağladığını fark ettim. Daha önce bildiğim fakat bu kadar derinine inmediğim konulara daha çok aşına oldum” (Katılımcı 13).

WDEGP içinde sınıfı ters yüz etmeye yönelik bir dizi etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinlikler içinde WDEGP projesi boyunca kullanılanlar içinde bir makalenin yazarına sorular hazırlama üzerine grup çalışması, makalede temel soruları bulmaya teşvik eden Bingo oyunu, ders içeriklerinin detaylı bir şekilde özetlendiği zihin haritası tekniği, iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanan ve sadece görsellerden oluşan ‘pecha kucha’ sunum yöntemi, grup olarak yansıtma raporu yazımı, Avrupa Birliği genelinde ebeveyn izninin tartışıldığı bir AB Bakanlar Konseyi Simülasyonu ve katılımcı video yöntemidir. Dersin içeriğinin bu tür etkinliklerle dolu olması öğrencilerde iki tür algı yaratmıştır. Bunlardan birincisi dersin çok talepkar olduğu yönünde bir algıdır. Bu öğrenciler genellikle dersin işlenişi ile ilgili önceden yeterli bilgi almamış öğrencilerdir ve sonradan yakalamakta zorlanmakla birlikte 6 veya 7 haftadan sonra derse daha fazla katılım göstermeye başlamıştır. İkinci algı ise dersin etkinlikler yoluyla etkili bir öğretim gerçekleştirdiği ve öğrencilerin derste “diri tutulduğu” (Katılımcı 4) ve öğrenmelerini kalıcı hale getirdiği (Katılımcı 17, Katılımcı 19) yönündeki algıdır. Bu ikinci algıya yönelik WDEGP ikinci yıl öğrencilerinden biri tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

“Yaptığımız etkinlikler ile birlikte ders içeriğinden kopmamız engellenmiş oldu. Konu hakkında daha derin araştırma yapmamızı sağladı. Derste öğrendiğimiz bilgileri ders içi etkinlikler sayesinde o anda hoca eşliğinde tekrar etmek ders içeriğinin daha kolay öğrenilmesini sağladı” (Katılımcı 2).

“Diğer akademik çalışmalardan farklı olarak öğrencinin bu faaliyetlerin bizzat içinde olması teori ve pratiği birleştirmiş ve faydalı olmuştur” (Katılımcı 15).

TYSM'nin bir başka avantajı da çeşitliliğe imkân vermesi ve farklı öğrenme becerileri olan öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesidir. WDEGP projesinde bu çıktı net olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. WDEGP kapsamında yapılan etkinlikler farklı derecelerde puanlanmıştır. Böylelikle sadece vize ve final sınavına bağlı kalan ve öğrencilerin ders içeriklerine sınırlı derecede maruz kaldığı yöntemler tek başına kullanılmamış, bu sınavlardaki puan ağırlıkları azaltılarak ders içi etkinliklere dağıtılmıştır. WDEGP projesinin katılımcılarından birinin aşağıdaki deneyimi yaklaşık olarak öğrencilerin %40'ı tarafından dile getirilmiştir:

“Bu kadar parçalı ve farklı materyaller ile izlenip puanlanma yapılması bizim için çok avantajlıydı” (Katılımcı 3).

“(Yapılan etkinlikler) dersin daha zevkli olmasını sağladı ve bilgilerimi pekiştirdi. Ayrıca bunlardan puanlar almamız yalnız sınav odaklı olmamız gerektiğini gösterdi” (Katılımcı 16).

WDEGP projesinin öğretim yönteminde kullanılan etkinliklerden biri Kahoot üzerinden yapılan çevrimiçi yarışmalardır. Kahoot sınavların geliştirilebildiği ve ‘yarışma programı’ formatında sunulabildiği çevrimiçi bir uygulamadır. Bu uygulamada doğru cevaplar için puan verilir ve katılan öğrenciler cevaplarının sonuçlarını hemen görebilirler. Bu yönüyle Kahoot öğrenmemizin görsel ve sözlü bileşenlerini bir araya getirerek etkili bir öğrenme aracı olarak karşımıza çıkan oyun temelli bir öğrenme aracıdır (Woo, 2014). Öğretim elemanının ekrana yansıttığı bir etkileşimli sınava cep

telefonları üzerinden cevap vermeyi sağlayan bu uygulama hareketli ara yüzü sayesinde akılda kalıcılığı teşvik ederken öğrencilerin dikkatlerini de kendine çekmekte ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Oyunun rekabet ve iş birliği içermesi öğrenmeye yönelik hedef yöneliminde bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Plass vd., 2013). Iwamoto vd. (2017) tarafından ele alınan eserde Kahoot kullanan öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Günümüzde cep telefonlarına bağımlılık oranı yüksek olan öğrenciler öğretim elemanlarına zaman zaman zorlayıcı deneyimler yaşatmaktadırlar. Öğrencilerin ders sırasında mesajlaşması ve sosyal medya ile meşgul olması pek çok öğretim elemanı tarafından derslerin etkinliğini düşüren bir faktör olarak görülmektedir. Özellikle uluslararası ilişkiler ve sosyoloji alanındaki teorik derslerde öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırmak için Kahoot uygulamasının kullanılmasının dersin takibini artırdığı görülmektedir. Öğretim elemanının dersin başında ders hakkında bilgi vermesi ve dersin sonunda Kahoot üzerinden yarışma yapacağını beyan etmesi öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemesini ve düzenli notlar almalarını sağlamıştır. WDEGP lisans dersinin etkinliklerini değerlendiren katılımcılardan iki tanesinin aşağıdaki ifadeleri diğer öğrenciler arasındaki yaygın algıyı yansıtmaları bakımından temsilidir:

“Bu etkinlikler genel olarak bilgilerin akılda kalıcılığını artıran etkinliklerdi. Benim favori etkinliğim ise Kahoot ve videolardı. Bu ders bana genel olarak çok şey kattı. Yalnızca dinleyip çıktığımız bir ders değil, aktif rol aldığımız bir dersti” (Katılımcı 5).

“Ders içerisinde işlediğimiz şeyleri Kahoot aracılığıyla hem eğlenerek hem de tekrar ederek daha da zihnimize kazınmış oldu. Hiçbir etkinlik yapılmadan dersler işlenmiş olsaydı belki de derse gelmek bu denli eğlenceli olmazdı” (Katılımcı 11).

TYSM kapsamında kullanılan en etkili yöntemlerden biri de pecha kucha sunumudur. Pecha kucha 20 saniyelik 20 slayttan oluşan ve toplam 6 dakika 40 saniye süren bir sunum tekniğidir (Bkz. Masters, 2012, Colombi, 2017). Bu yöntem Astrid Klein ve Mark Dytham tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Slaytlar Microsoft PowerPoint ya da benzer sunum programları ile hazırlanmaktadır ve her biri 20 saniyede akan 20 slayt yoluyla öğrenciler bir mesaj aktarmaktadır (Bayer, 2011, Solusia vd, 2020). WDEGP projesi kapsamında bu teknik hem grup sunumları hem de bireysel sunumlar için kullanılmıştır. Pecha kucha sunum yöntemi öğrencilere ilk tanıtıldığında öğrenciler sadece görsellerden oluştuğu için hazırlanması kolay bir sunum şekli olarak tasavvur edilmiştir. Nitekim Solusia vd (2020, s. 192) tarafından yakın zamanda bir sınıfta yapılan araştırmada da öğrencilerin %93'ünün pecha kucha yöntemiyle sunum yapmanın kolay olacağı varsayımından hareket ettiği ortaya koyulmaktadır. Özellikle grup sunumlarını hazırlamak üzere bir araya gelen öğrenciler, görsellerin seçimi üzerine derin bir araştırma yapmak gerektiğini keşfettiklerini ve bu araştırmanın kendilerini sürükleyerek konu hakkında çok fazla bilgi edinmelerini teşvik ettiğini aktarmıştır. Pek çok öğrenci pecha kucha sunum tekniğinin konuya tam hâkimiyeti sağlarken öğrencilerin sözel iletişim becerilerine olumlu katkı yaptığını, özgüvenlerini geliştirdiğini ve akranlarıyla yapıcı bir iletişim geliştirme konusunda fayda sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, pecha kucha yöntemiyle nasıl bir öğrenme deneyimi edindikleri sorgulandığında öğrencilerin çok fazla pratik yapmak durumunda kaldıklarını ve bu deneyimin kendileri için şaşırtıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular Solusia vd'nin (2020) araştırmasında da doğrulanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin %95'i çok fazla kez pratik yapmak durumunda kaldıklarını belirtirken, %91'i en az 3 kez pratik yaptığını iletmiştir. WDEGP projesinde işlenen derslerde öğrencilerin pecha kucha sunumları ve Kahoot uygulamaları ile ilgili deneyimlerinin son derece olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca grup halinde yapılan ve dersi özetleyen zihin haritası tekniği de öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından olumlu olarak algılanmıştır. Aşağıdaki öğrencilerin ifadeleri yaygın algıları yansıtmaktadır:

“Özellikle pecha kucha tekniği ile sunum ve Kahoot benim öğrenmeme büyük katkı sağladı. Bu etkinlikleri yaparken sıkılmadan ve istekli yaptım. Derse karşı ilgimi çeken en güzel etkinliklerdi. Kahoot uygulaması derse ilgimizi artırdı. Çünkü sonunda bir yarışma yapılması ve kazanma isteği dersi dinlememi sağladı” (Katılımcı 12).

“Kahoot uygulaması özellikle derse çok eğlence kattı. Hem de derse olan ilgimizi artırdı. Dersi pür dikkat dinlememiz gerektiğini Kahoot uygulaması sayesinde öğrenmiş olduk. Zihin haritası yapmamız beyin fırtınasına yol açarak büyük ve kapsamlı konuları tartışmamızı ve şemalandırmamızı sağladı.” (Katılımcı 19)

“Kahoot uygulaması ve zihin haritası gibi etkinlikler hem dersi zevkli hale getirdi hem de kavramayı kolaylaştırdı. Zihin haritası benim için büyük bir artı oldu. Çünkü diğer derslerime çalışırken de sıklıkla kullanıyorum.” (Katılımcı 20)

Herhangi bir projenin kapsamında bulunmayan Sosyolojiye Giriş, Antropolojiye Giriş ve Uluslararası Göç derslerinde de TYSM kullanılmış olup öğrencilerin öğrenme süreci ders öncesinde öğretim elemanı tarafından bizzat hazırlanan videolarla desteklenmiştir. Dersin konusuna göre uzunluğu ve kapsamı değişen bu videolar 5 ila 12 dakika arasında olup öğretim elemanının PowerPoint ekran görüntüsü üzerine konuşmasından oluşmaktadır. Videoları izlemiş ve o haftanın konusunu ilgilendiren makaleyi de okumuş olarak derse gelen öğrenciler derse büyük bir ilgi göstermekte ve geleneksel modele göre sınıf içi tartışmalara daha yüksek katılım sağlamaktadır. Ders sırasında önemli kavramların üzerinden geçilerek ve detaylandırarak geleneksel öğretim yöntemi de kullanılmakta bunun yanın sıra tartışma soruları üzerinden öğrencilerin küçük gruplar halinde veya bireysel olarak çalışması sağlanıp problem çözümü ve uygulama etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Dersin kısa bir videosunu izlemiş olmak, okumalarda zorlanan ve/ya İngilizce eğitim verilen üniversitelerde dil bariyeri yüzünden okumaları takip edemeyen öğrencilere de derse katılabilmeleri için bir zemin oluşturmakta, en azından dersin konusunun ana hatlarını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Bu modele göre derslerin nasıl işlendiğini daha iyi açıklamak için örnek bir ders planı incelenebilir:

Haftanın Konusu: Irk, Etnisite ve Göç

Ders Materyali: Giddens, A. (2004) Race, ethnicity and migration in Sociology p: 242-260.

Film önerisi: La Haine (1995)

Dersten önce ırka dayalı ayrımcılık, ırk teorileri, etnik kimlikler ve küresel dünyada göç gibi temel kavram ve tartışmaları kapsayan 8-10 dakikalık bir video hazırlanır ve öğrencilerin izlemesi için Blackboard'a aktarılır. Ayrıca öğrencilerin izlemesi için film linki paylaşılır.

- Dersin ilk 15-20 dakikasında tek açık uçlu soruluk bir kısa sınav yapılır (bu, öğretim elemanının tercihine bağlı olarak notlandırılmayan bir kısa sınav da olabilir); ‘Azınlıklar toplumda hangi yönlerden marjinalleştirilmektedir? Protesto filmi üzerinden tartışınız.’
- 30-40 dakikasında videoda tartışılan kavramlar derinleştirilir ve ayrıntılı olarak öğrencilere aktarılır.
- 40-45 dakikada ise öğrencilerin kısa sınava verdiği yanıtları okuması ve birlikte ya da 3-4 kişilik gruplar halinde verdikleri yanıtları tartışması istenir.

Derse kısa sınavla başlamak öğrencinin zihninin açık olduğu saatlerde dersin konusuyla ilgili ayrıntılı düşünmesini ve konunun çeşitli boyutlarını ele almasını sağlamaktadır. Sonrasında kavramların derinleştirilmesi ve birlikte yapılan tartışmalar sırasında, önceden üzerinde

düşünmüş oldukları için tüm öğrenciler derse katkı sunabilmektedir. Ayrıca film analizi gibi eğlendirici içerikler sayesinde ders daha ilgi çekici olmakta, göç ve etnisite konusundaki teorik bilgiler görsellikle birleştirildiğinde akılda kalıcı olmaktadır.

TYSM’de dersin problem çözümü odaklı olarak işlenmesi çok önemli olduğundan dersler yalnızca teorik bilgi aktarımından ibaret olmamalıdır. Öğrencilere bir tartışma sorusu veya yöntem dersleri için ise bir egzersiz verip bunun üzerinde bireysel veya grup halinde çalışmalarını teşvik etmek bu konuda işe yaramaktadır. Akran değerlendirmesi yaptırmak öğrencileri ilk denemede zorlayan ama öte yandan da hatalarını görmelerini sağlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemin işe yaraması için öğretim elemanının net yönergeler vermesi ve süreci iyi açıklaması gereklidir. Örnek akran değerlendirmesi:

1. Öğrencilere 2-3 boşluk doldurma ve 1-2 kısa cevaplı açık uçlu sorudan oluşan bir kısa sınav uygulanır (bu kısa sınavın notlandırılmayacağı ancak yine de ellerinden geleni yapmaları çünkü gerçek sınavlardan önce bir alıştırma niteliğinde olduğu söylenir. Akran değerlendirmesinden henüz bu aşamada bahsedilmez çünkü öğrenciler öğretim elemanından çok akranlarından çekinmektedir. İsimleri anonim kalacak olsa dahi sınıf arkadaşlarından birinin, kâğıtlarını okuyacağını önceden bilmeleri gergin hissetmelerine ve/ya iş birliği yapmamalarına neden olabilir).
2. Uygun görülen süre bittiğinde herkesten isim yazan kısım görünmeyecek şekilde kâğıtlarını katlayıp teslim etmeleri istenir.
3. Kâğıtlar, herkese farklı birininki gelecek şekilde geri dağıtılır ve öğrencilerden önlerindeki kâğıdı değerlendirmeleri istenir. Bu aşamada öğretim elemanının tercihine bağlı olarak defter ve kitapların açık olmasına izin verilebilir.

Buna benzer alıştırmalar TYSM ile birleştirildiğinde Eryılmaz ve Çiğdemoğlu’nun (2019) ifade ettiği gibi öğrencilerin birbiriyle çalışmasını ve iş birliği yapmasını sağlayarak sosyal anksiyelerini azaltmakta ve sınıftaki birlik duygusunu pekiştirerek öğrencileri derse angaje etmektedir.

Bu olumlu deneyimlerin ötesinde TYSM’nin zorlu yanlarından da bahsetmek önemlidir. TYSM’de etkileşim ve derse devam önemlidir. Ancak eğitimdeki nesil farkından dolayı Z kuşağı öğrencileri derse katılım yerine değerlendirme süreçlerine (sınav, ödev vb.) katılımı önemsemektedir. Alışık olmadıkları bu sistem nedeniyle bazı öğrenciler derse adapte olamamıştır. Öğrencilerin %90’lık bir bölümü aktif katılım sağlaması nedeniyle derse istekli olduklarını ve etkinliklerin yazım ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, çok yönlü düşüncelerini teşvik ettiğini ifade ederken, öğrencilerin %10’luk bir kesimi de dersin çok fazla etkinliğe dayandığı için zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. İkinci gruba mensup bu öğrencilerin yaygın algıları WDEGP projesine katılan aşağıdaki öğrencinin sözlerinde net bir şekilde özetlenmektedir:

“Öncelikle aşırı derecede zorlayan bir ders oldu. Devamsızlık yapılması durumunda herhangi bir etkinliği kaçıyorsun ve bu da notlara etki ediyor” (Katılımcı 10).

4. Covid-19 ve Çevrimiçi Eğitim ile Ters Yüz Sınıf Modeli

2020’nin Mart ayında Covid-19 salgının etkisiyle zorunlu olarak çevrimiçi eğitime geçilmeden önce, TYSM uygulamaları ve teknolojinin olanaklarını yüksek öğretime entegre etmek sınırlı bir kesimi kapsamaktaydı. Ancak Covid-19 ile birlikte TYSM’nin ön öğrenme aracı ve sınıf içi etkinlikler bölümünde kullanılan çevrimiçi uygulamaların önemi dikkatlerden kaçtı. Derslerin tamamının çevrimiçi olması ve öğretim elemanlarının bu konuya hazırlıksız yakalanması kısa vadede sınıfı ters

yüz etmeyi zorlaştırdıysa da özellikle Y kuşağına mensup öğretim elemanlarının hızlı bir şekilde yeni koşullara uyum sağlama arayışına girdikleri görülmektedir. Covid-19'ın yarattığı olağanüstü koşullar hâlihazırda oldukça yeni olmasına rağmen pandeminin yükseköğretimdeki etkisi üzerine bazı araştırmalar yapılmıştır (Bkz. Tang vd. 2020, Yen, 2020). Pandemi ile birlikte üniversiteler hızlı bir şekilde çevrimiçi eğitim altyapısını geliştirmiş ve acil durum uygulaması niteliğinde uygulamaya koymuştur (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu durum, Tang vd'nin (2020) haklı olarak ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisine (*Social Cognitive Theory*) atıfla ifade ettiği gibi, öğrenme çevresinde bulunmanın öğrenme getirmeyeceği eleştirisini beraberinde getirmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretim elemanın gözetiminde öğrenci tepkilerinin değerlendirilebilmesi imkânı çevrimiçi eğitim yoluyla ortadan kalkmış ve öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim azalmıştır.

Covid-19 ile eğitimde zorunlu olarak çevrimiçiye geçişte yaşanan bazı sorunlar Türkiye nüfusunun ciddi bir kesiminin mustarip olduğu dijital uçurumu gözler önüne sermiştir. Bir yandan her üniversitenin dijital altyapısının çevrimiçi eğitime uygun olmaması, diğer yandan bazı öğrencilerin evlerindeki tek bilgisayarı ya da akıllı telefonu hanedeki diğer bireylerle paylaşmak zorunda olmaları bu süreçteki eğitim öğretimi önemli ölçüde zorlaştırmıştır. Teknik altyapı sorunları bir yana, sömestr başında derslerini yüz yüze yapılacak biçimde tasarlayan öğretim elemanları, kısa süre içinde derslerini çevrimiçi olarak yeniden tasarlamak durumunda kalmıştır. Bu süreç pek çok öğretim elemanı için video çekme, çevrimiçi kaynaklardan daha çok yararlanma ve çevrimiçi senkron dersler verme gibi yeni deneyimleri de beraberinde getirmiştir.

Makalemizin bu bölümünde ters yüz sınıf olarak tasarlanmış eğitimi çevrimiçi eğitime uyarlama sürecimizi ve bu süreçte yararlandığımız TYSM'ni açıklayıcı bir vaka olarak sunmaktayız. Çevrimiçi eğitime geçerken, yüz yüze eğitimde de olduğu gibi, sınıf büyüklüğü yapılabilecek etkinlikleri kısıtlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalabalık kitle dersleri ve az mevcutlu seçmeli dersler için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Yüz yüze eğitimde kalabalık sınıflarda pek tercih edilmemekle birlikte çevrimiçi eğitime geçildiğinde kalabalık derslerde (50 kişi ve üzeri mevcudu olan kitle derslerinde) PowerPoint kullanımı faydalı olabilmektedir. Her ne kadar eğitimde PowerPoint kullanımının sunumları tektipleştirdiği, iletişimi kalitesini azalttığı ve öğrencileri tembelleştirdiği iddia edildiyse de (Shwom & Keller, 2003, s. 3; Tufte 2003) görsel öğrenmeyi önemseyen günümüz gençliğine daha iyi hitap etmek ve çevrimiçi eğitimdeki bazı boşlukları tamamlamak için PowerPoint kullanımı dikkate alınmalıdır. Craig ve Americ'in (2006) belirttiği gibi bu eleştiriler karşısında PowerPoint kullanımını tamamen yadsımak ve PowerPoint kullanmadan yapılan sunumların/derslerin otomatikman daha iyi olduğunu varsaymak yerine PowerPoint'ten nasıl daha iyi yararlanacağımızı düşünmemizde fayda vardır. Öğretim elemanının önemli noktaları atlamadan, mantıksal bir sırayı takip ederek konunun farklı boyutlarına değinmesi, grafik ve fotoğraf gibi görsel içerikleri daha rahat paylaşabilmesi ve de öğrencinin kamera karşısında dikkatinin dağılması için PowerPoint kullanımı çevrimiçi eğitimde son derece yararlı olmaktadır.

PowerPoint hazırlarken önemli noktalardan biri öğrencide haftalık okumaları da yapmasına gerek olmadığını ve PowerPoint sunumların yeterli olduğunu düşündürecek kadar fazla bilgi yüklememektir. Dersin basit bir özetini içeren PowerPoint dosyası önceden sisteme yüklenir. Öğrenciler bu dosya üzerine daha ayrıntılı ve kişiselleştirdikleri notlar alabilirler. Her dönemin başında özellikle 1. sınıf öğrencilerine yönelik 10-15 dakikalık kısa bilgi verilerek derste not almanın inceliklerini aktarmak faydalı olacaktır. Türk eğitim sisteminde ortaokul ve lise seviyesinde öğrenciler yalnızca dikte edileni yazdıkları, aktif dinleme yoluyla dinledikleri materyalin özünü kavrayıp kendi cümleleriyle yazıya dökmeyi öğrenmedikleri, kendi kendine öğrenme özgürlüğü

sağlanmadığı ve not alma becerisi kazandırılmadığı göz önüne alındığında bu tür yaşamsal becerileri 1. sınıf derslerine entegre etmek gereklidir.

Çevrimiçi eğitim ayrıca ders sırasında ve sonrasında uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasını mümkün kılmaktadır. Ortak çalışma kâğıtları ve tartışma forumları oluşturarak ders sırasında/sonrasında öğrencilerden gruplar halinde veya bireysel olarak bir soru üzerinde çalışmaları istenir. Bunun yanı sıra öğrenciler derste öğrendikleri çeşitli kavram ve fikirleri her dersin sonunda not ederek zaman içinde kolektif belgeler üretebilirler. Özellikle yabancı dilde eğitim verilen üniversitelerde bu yöntemle öğrencilerin kolektif bir sözlük oluşturması yabancı dillerini geliştirirken dersin kavramlarını daha iyi benimsemelerini de sağlamaktadır. Her dersin sonunda yapılan küçük katkılarla dönem sonuna kadar kapsamlı bir kelime listesi oluşturulmaktadır.

Kahoot'tan hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimde yararlanılabilmektedir. Önceden hazırlanan çoktan seçmeli veya doğru/yanlış sorularının yüklendiği, sorulara cevap vermek için sürenin ayarlanabildiği (5 ila 240 saniye) bu uygulama sayesinde Bloom'un modelindeki hatırlama ve anlama seviyesindeki içeriği ele almak mümkündür. Soru ve yanıt seçeneklerindeki kelime limitinden dolayı analize yönelik karmaşık ve uzun sorular sormak mümkün olmasa da bu yöntem öğrencinin ilgisinin canlı tutulmasında etkilidir. Test başlatıldıktan sonra öğrencilerin test kodunu kendi bilgisayarlarındaki Kahoot sayfasına girmesi beklenir, daha sonra soruları görebilmeleri için ekran paylaşımı yapılır. Benzer şekilde öğretim elemanı tarafından ayrı bir sekmede Kahoot testi açılır ve öğretim elemanı ekranını paylaşarak öğrenciler ile test kodunu paylaşabilir. Bu aşamada öğrenciler bilgisayar kullanmak yerine ekranlarında gördükleri sorulara cep telefonlarını kullanarak cevap verebilirler. Bu yöntem Avrupa Birliği kurumları, toplumsal cinsiyet ve feminist teori, Avrupa bütünleşme teorileri bağlamında ters yüz eğitimin parçası olarak kullanılmış ve öğrenciler tarafından yüksek ilgi görmüştür. Derste Kahoot yarışması yapılacağı bilgisi her zaman öğrencilerin derse daha dikkatli odaklanmasını sağlamıştır. Öğrenci yorumları, Kahoot ve benzeri interaktif test ve alıştırmaların öğrenme sürecine olumlu etkilerini göstermektedir. İlk defa Kahoot etkinliği yapan öğrencilerin bazıları buna önyargılı yaklaşmakta, ancak süreçten keyif aldıklarını görünce olumlu tutumlar sergilemektedir. Pek çok öğrenci ders sonunda iletişim kutusuna Kahoot testleri yapmaktan keyif aldıklarını ve gelecek derslerde de olmasını istediklerini yazmaktadır.

Bilişsel zorluk açısından daha üst seviyede yer alan uygulama ve analiz basamakları içinse tartışma sorularından yararlanır. Bu durumda dersin başında öğrencilerin ilgisini uyandırmak için mentimeter.com üzerinden bir kelime bulutu oluşturulabilir. Bu yöntemin öğrencilerin dikkatini derse yönlendirmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dersin sonuna doğru veya öğrencilerin ilgisi ve dikkatinin yüksek olduğu baş/orta kısımlarda bir tartışma sorusu vererek öğrencilerin birlikte çalışabileceği ortak çalışma sayfası üzerinden çalışma odalarında tartışma yapması istenebilir. Bu durumda öğrencilere yalnızca grup halinde tartışınız demek yeterli olmamaktadır; somut bir çıktı istenmesi (örneğin tartışmalarını özetleyen 3 cümle yazmaları veya bir zihin haritası çıkarmaları) daha iyi çalışmalarını sağlamaktadır. Ders öncesinde çevrimiçi eğitim platformuna yüklenen okumalar, kısa videolar ve PowerPoint notları, senkron ders ve sonrasında somut bir problem veya vaka üzerinden yapılan çalışmalar sayesinde öğrenciler yapılandırıcı uyum modelinin de öngördüğü şekilde edindikleri bilgileri mevcut bilgi ve deneyimleriyle birleştirebilmekte, bu da öğrenmenin farklı bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermesine ve daha kalıcı olmasına katkı sunmaktadır.

Yüz yüze eğitime uyumlu olarak hazırlanmış ters yüz sınıfta kullanılan yansıtma raporu yazımı ve zihin haritası hazırlanması gibi grup etkinlikleri de çevrimiçiye kolayca uyarlanabilmektedir. Bu etkinlik Google Docs üzerinden açılan bir doküman aracılığıyla kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle öğrencilere verilen tartışma soruları için beklenen somut çıktıları ortak bir metin haline

dökerek yapmaları istenebilir. Bu durumda öğrenciler özel kanallar açılarak grup odalarına yönlendirilir ve öğrencilerden birinin ekran paylaşımı yaparak tartışılan konuları kaleme alması teşvik edilebilir. Ayrıca paylaşılan Google Docs belgesine tüm grup üyelerinin erişimi bulunduğu için ortak bir metin hazırlama egzersizi yapılabilir. Bu durum herkese erişilebilir olan bir yoldur. Bununla birlikte bazı vakıf üniversitelerinin öğrencilerine sağladığı Ofis 365 uygulamalarındaki programlarda bu tür paylaşımlar daha kolay gerçekleştirilebilmektedir.

Az mevcutlu derslerde, ters yüz sınıfın yüz yüze eğitime uyarlanmış halinde kullanılan pecha kucha sunumu da benzer bir etkinlikle rahatlıkla kullanılabilmiştir. Bir ders süresince 6 dakika 40 saniyeden oluşan 10 adet sunum etkin bir şekilde yapılabilen ve sunumlar tartışılabilir. İkişerli ya da üçerli gruplar oluşturulduğu varsayıldığında bu sunum tekniğinin bir ders saatinde 30 öğrencinin değerlendirmesine imkân verdiği söylenebilir. Ancak çevrimiçi eğitimde mikrofonu açıp kapatma ve bağlantı sorunları nedeniyle kendiliğinden akan 20 saniyelik sunumlar kısıtlayıcı olmuştur. Bu nedenle pecha kucha sunumu az mevcutlu sınıflarda bireysel bir çalışma olarak yapılabilir. Bu durumda yüz yüze eğitime uygulandığı şekilde çevrimiçi eğitimde de uygulanmasında herhangi bir kısıta rastlanmamıştır.

5. Sonuç

Bu makalede amacımız yükseköğretim seviyesinde sosyal bilimler eğitiminde uyguladığımız yöntemleri ve öğrencilerimizden aldığımız geri bildirimleri paylaşmak ve çevrimiçi eğitimde öğrencilerinin derse katılımını teşvik etmek isteyen eğitimcilere ilham vermektir. Vurgulamak istediğimiz noktalardan biri TYSM'i toptan bir yöntem olarak bütün eğitim kurumuna veya dersin tamamına eklememenin şart olmadığı, konunun uygunluğuna göre öğretim elemanının dersinin ne kadarını ters yüz etmek istediğine kendisinin karar verebileceğidir. TYSM'in başarısı tam da eğitmenlere ve öğrencilere tanıdığı bu esneklikten gelmektedir. Bu makalenin hazırlanmasında elde edilen öğrenci deneyimleri tutarlı bir şekilde TYSM işleyişi ve kullanılan etkinliklerin özgüven oluşturduğu, interaktif olması nedeniyle bilgiyi daha kalıcı hale getirirken öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verdiği, hiyerarşik bir düzende planlanmış olmadığı ve teknolojiyi de dahil ettiği için öğrencilerin kendilerini rahat ve öğrenmeye açık hissettikleri bir ortam yaratması şeklinde özetlemiştir.

Türkiye'deki üniversitelerde bir akademisyenin sınıfını ters yüz etmesi çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Her şeyden önce teknik alt yapı olmaksızın eğitimcilerin ve öğrencilerin işi zorlaşmaktadır. Üniversitelerin LMS, Blackboard, Itslearning gibi çevrimiçi eğitim platformlarının olmaması işleri zorlaştırmaktadır. Öğretim elemanları dersten önce okunmasını/izlenmesini istedikleri yazılı ve görsel malzemeleri sosyal medya aracılığıyla paylaşabilirler. Ancak bu durumda hem veri gizliliği açısından (özellikle eğitmenin kendisinin çektiği ve yüzünün görüldüğü videolar) hem de sosyal medya hesabı olmayan öğrenciler açısından sorunlar oluşacaktır. Nitekim yüz yüze eğitim amaçlı olarak tasarlanan WDEGP dersinde bu kısıt net olarak gözlenmiştir.

Bir diğer zorluk ise öğrencilerdeki olası motivasyon eksikliği ve kendi başına öğrenme sorumluluğu almaya alışkın olmamalarıdır. Lise sisteminden gelen eğitime bakışın öğrencilere içerik aktarmaktan ibaret algılanması ile grup çalışması, bireysel öğrenme, araştırma ve problem çözmeye yönelik etkinliklerin yetersizliği gibi nedenlerle öğrenciler üniversiteye başladıklarında dersleri takip etmekte ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta zorluklarla karşı karşıyadır. Bu zorluklara öğrencilerin bilgi seviyesiyle öğrenme kapasitesindeki farklar da eklenince (özellikle vakıf üniversitelerinde bölüme birinci yerleşen tam burslu ile son yerleşen öğrenci arasında derslerdeki performanslarına

yansıyan ciddi farklar olması) eğitimciler işini zorlaştırmaktadır. Dersten önce izlenmesi gereken videoları öğrencilerin çoğunun izlemediği ve zorunlu okumaları yapmadığı durumlarda TYSM'yi gereğince uygulamak mümkün olmamaktadır. Esasında farklı seviyedeki öğrencileri aynı noktaya getirme potansiyeli olan bir model olan TYSM'nin işe yaraması için öğrenme amaçları ve hedefleri ile öğrencinin sorumlulukları net bir biçimde onlara aktarılmalıdır.

Üniversitelerde TYSM'yi uygulayabilmek ve bu yolla öğrencilerin akademik başarısına ve derse olan ilgisine katkı yapabilmek için köklü değişimlere ve çalışmalara ihtiyaç vardır. Öncelikle, liseden üniversiteye geçişin öğrenciler açısından radikal bir kopuş olmaması için lise yıllarında öğrencilere öğrenme sorumluluğu verilmeli ve Bloom'un hiyerarşisinde en altta yer alan bilgiyi hatırlama ve kavramanın ötesine geçen etkinlikler yapılmalıdır. Üniversiteye giriş sınavlarının öneminden dolayı çoktan seçmeli sınavların hâkim olduğu bir sistemde bu çok kolay olmasa da öğrencilerin uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma süreçlerini destekleyen sınıf içi etkinliklere ihtiyaç olduğu açıkça ortadadır. Artan bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde TYSM'nin lise seviyesinde de yerleşmesi, öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ve derslerin daha interaktif yapılması öğrencileri üniversite sistemine hazırlayacaktır.

Bir diğer önerimiz üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarına teknik konularda destek verecek birimler oluşturması ve belirli aralıklarla eğitimler verip teknolojik becerilerini taze tutmalarıdır. Bergmann ve Sams'in ifade ettiği gibi üniversite yönetiminin yenilikçi uygulamalara açık olması ve öğretim elemanlarını teşvik etmesi son derece önemlidir. TYSM uygulamaları vakıf üniversitelerinin öğrenci kazanma konusundaki rekabetine kurban edilmemeli, dezavantajlı üniversitelerle iş birliği yapılarak öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli ve demokratikleştirilmelidir.

Son olarak sosyal ağlar ve iletişimin artması ders verme yöntemlerini çeşitlendirmek ve öğrenmeyi daha başarılı ve kalıcı kılmak isteyen öğretim elemanları için yararlı olacaktır. Teknolojinin sağladığı olanaklar ile sosyal medya üzerinden veya web sitelerinden böyle bir ağ kurmak mümkün olabilir.

Kaynaklar

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012a). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012b). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25-25.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 25.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1-6.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Colombi, A. G. (2017). The impact of pecha kucha presentations in the assessment of a translation studies unit at the University of Western Australia. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 67-85.

- Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching. *Innovative higher education*, 31(3), 147-160.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2017). An innovative learning model in digital age: Flipped classroom. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 189-200.
- Eryılmaz, M., & Cigdemoglu, C. (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 432-442.
- House, H., & Lane, W. (2016). *The Flipped Approach to Higher Education*. M. Şahin, & C. F. Kurban (Eds.). Emerald Group Publishing Limited.
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using Kahoot™ on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 80-93.
- Jenkins, M., Bokosmaty, R., Brown, M., Browne, C., Gao, Q., Hanson, J., & Kupatadze, K. (2017). Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-12.
- Lee, A. M., & Liu, L. (2016). Examining flipped learning in sociology courses: A quasi-experimental design. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 12(1), 47-64.
- Masters, J. C., & Holland, B. E. (2012). Rescuing the student presentation with Pecha Kucha. *Journal of Nursing Education*, 51(9), 536-536.
- Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1050.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3), 21-26.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the generational divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28.
- Shwom, B. L., & Keller, K. P. (2003). The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "The cognitive style of PowerPoint." *Communication Insight*, 1, 1-15. Retrieved on December 17, 2004 from www.communipartners.com.
- Solusia, C., Kher, D. F., & Rani, Y. A. (2020, March). The Use of Pecha Kucha Presentation Method in the Speaking for Informal Interaction Class. In *7th International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019)* (pp. 190-194). Atlantis Press.
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeabi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83
- Tufte, E. R. (2003, September). PowerPoint is Evil. *Wired*. Retrieved on December 8, 2004 from <http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>.

Tütüncü, N., & Aksu, M. (2018).

A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 207-229.

Woo, J. C. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes. *Educational Technology & Society*, 17(3), 291– 307.

Yen, T. F. T. (2020). The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 57-64.