



## TERS-YÜZ EDİLMİŞ MODELLE EĞİTİM GÖREN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Esef Hakan TOYTOK\* - Ayşe Hümeýra FIRAT\*\*

### Öz

Bu araştırma ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken nitel boyutunda nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" ve öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlerin modele ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 44 kontrol grubu, 41 deney grubu olmak üzere toplam 85 çocuk oluşturmaktadır. Deney (n=44) grubunda yer alan öğrenciler önceden planlanan etkinlikleri içine alan 6 hafta boyunca ters yüz edilmiş öğrenme ortamında eğitim görmüşlerdir. 6 hafta süren uygulamanın ardından ölçme araçları öğretmenler tarafından son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarının okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t -Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla İlişkili Gruplar t- Testi kullanılmıştır. İncelenen son test sonuçlarında ise deney grubunun öz düzenleme becerileri tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken kontrol grubunun son test sonuçlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda; deney grubuna uygulanan 'Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli' nin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin model hakkında bilgilendirilmesinin, modelin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımının yaygınlaştırılması ve diğer eğitim kademelerinde de bu araştırmanın yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Ters yüz öğrenme, Harmanlanmış öğrenme, Öz düzenleme.

### *Investigation of Self-Regulation Skills of Preschool Children Educated With Flipped Model in Terms of Classroom Management*

#### **Abstract**

This research was conducted to examine the self-regulation skills of preschool students in flipped learning environments. An explanatory sequential design, which combines both quantitative and qualitative methods, was used in the study. In the quantitative phase, experimental design with pre-test and post-test control groups was employed, while in the qualitative phase, a phenomenological design was used to elucidate the quantitative data. To collect data, a "Personal Information Form" was used to obtain demographic information about the students, and the "Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Teacher Form)" was applied to determine the students' self-regulation skill levels. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were

<sup>1</sup> Bu araştırma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği 'Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi' adlı tezden oluşturdıkları bir çalışmadır.

\* Doç. Dr., K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, [hakantoytok@hotmail.com](mailto:hakantoytok@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3638-1901>

\*\* Okul Öncesi öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin, [humeýragokmen94@gmail.com](mailto:humeýragokmen94@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0002-7354-1273>

conducted to gather teachers' views on the model. The study group consisted of a total of 85 children, with 44 in the control group and 41 in the experimental group, all attending an independent preschool affiliated with the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. The students in the experimental group (n=44) were trained in a flipped learning environment for 6 weeks including pre-planned activities. After the six-week application, the measurement tools were administered again as post-tests to both the experimental and control groups by the teachers. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with the teachers of the experimental group to gather their views. To examine the effect of flipped learning environments on the self-regulation skills of preschool students, the Independent Samples t-Test, a parametric test, was used. To examine the difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, the Paired Samples t-Test was used. The analysis of the post-test results revealed significant differences in all sub-dimensions of the self-regulation skills of the experimental group, while no significant differences were observed in the post-test results of the control group. As a result of the research, it was determined that the 'Flipped Learning Model' applied to the experimental group contributed to the self-regulation skills of the students. The study recommends informing teachers about the model, promoting its use in preschool education institutions, and conducting similar research at other educational levels.

**Keywords:** Preschool education, Flipped learning, Blended learning, Self-regulation.

## 1. Giriş

Çağımızda bilimsel ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi yaymanın oldukça kolaylaştığı günümüzde yaşanan gelişmeler eğitim sisteminin yeniden şekillenmesine sebep olmuştur (Turan, 2015). Teknolojinin eğitime entegre edilmesi öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme süreçleri, öğretim materyalleri gibi birçok eğitim unsurunu etkilemiş, eğitim-öğretim süreçlerinde sınıf yönetimi anlayışları da bu gelişimsel sürece bağlı olarak değişmeye başlamıştır. Geleneksel (yaygın olan) öğrenme modelinde öğretmen, sistemin beklentileri ve örgütsel yapının etkileri doğrultusunda müfredat yetiştirmeyi öğrenme sürecinin merkezine almaktadır. Müfredat öncelikli bu anlayışta öğretmen, konuların yetiştirilmesi kaygısıyla dersin önemli bir bölümünde aktif rol alarak dersi anlatmakta ve kalan zaman diliminde öğrencilere soru sormaktadır. Öğrenciler ise öğrenme sürecine daha az katılarak pasif bir rolde bulunmaktadır. Öğrencilerin sadece dersi dinlemeleri ve not almaları gerektiği düşünüldüğünde, bu durum öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve sınıf içerisinde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve farklı öğrenme stilleri göz ardı edildiğinde bu durum öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini azaltarak çeşitli disiplin problemlerine sebep olabilmektedir. Oysa dünyadaki işleyiş çok sayıda bireyin karmaşık ve yoğun düzeyde karşılıklı ve bağımlı ilişkiler kurması üzerine işlevsellik göstermektedir (Eren & Kırıl, 2018). Bu kurulan ilişkiler aynı zamanda her yaş düzeyinde insanın aktif ve etkin olmasına da katkı sağlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasının sınıfta istenmeyen davranış sorunlarının ve disiplin problemlerinin önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Heward, 2006; Yurtseven Avcı vd., 2021). Bu doğrultuda sınıf yönetim süreçlerinin çağın değişen ihtiyaçlarına göre yenilediği, disiplin problemlerinin önüne geçilmesi amacıyla öğrencilerin öğrenmenin merkezinde olduğu, kendi davranışlarını düzenleyebildikleri ve dikkatlerini kontrol edebildikleri çağdaş öğrenme modellerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinde başarılı sayılabilmeleri için öğrencilerin sadece akademik sorunları çözmeleri değil, aynı zamanda günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgilenmeleri ve bu sorunlara çözüm üretmeleri gerekmektedir (Toytok vd., 2021). Bilgi çağına uygun, üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme ihtiyacına karşılık veremeyen geleneksel öğrenme modelleri zamanla öğrenci merkezli ve öz yönetimli eğitim yaklaşımlarına doğru değişim göstermektedir. Eğitim sistemlerini çağdaşlaştırarak bu ihtiyaçları karşılayabilecek süreçlere sahip olan ülkeler başarılı olmaktadır (Kırıl & Kırıl, 2009).

Öğrencinin merkeze alındığı modern eğitim yaklaşımlarında bireyin, dışsal kontrol olmadan içsel motivasyon ile davranışlarını ve zihinsel süreçlerini düzenleyerek öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda esnek öğrenme ortamlarına imkân sağlayan, teknolojinin entegre edildiği ve öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı harmanlanmış öğrenme modellerinden olan “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” son dönemlerde ilgi görmeye başlamış ve modele yönelik araştırmalar hız kazanmıştır (Cai vd., 2023; Janwan vd., 2021; Sun vd., 2018; Yüzbaşıoğlu vd., 2023). Uluslararası alanyazında “flipped classroom” veya “inverted classroom” (Baker, 2000) olarak ifade edilen ters yüz öğrenme modeli, tersten yapılandırılmış öğrenme (Ekmekçi, 2014), tersine eğitim (Çalışkan, 2016), Ters-Yüz Sınıf Sistemi, Çevrilmiş Öğrenme, evde ders okulda ödev (Demiralay & Karataş, 2014), ters yapılandırılmış öğretim (Özdemir, 2017) gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenciler, konuya ilişkin temel bilgiler ile ders zamanından önce yapılan yapılandırılmış bağımsız etkinlikler sayesinde karşılaşmaktadır. Bu sayede sınıf içindeki zaman öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirecek aktif çalışmalar ile geçirilmektedir. Zaman kullanımının tersine çevrilmesi, ters yüz edilmiş öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modelleri arasındaki en önemli farklardan biridir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde iyi tasarlanmış öğrenme hedefleri, öğrencilerin çabalarına odaklanabilecekleri sınırlar sağlayarak sınıfta zamanın kullanımını daha anlamlı hale getirmektedir.

Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamasını teşvik eden bir yaklaşım olması yönüyle de sınıf yönetimi sürecinde disiplin problemlerinin azaltılmasında ve önlenmesinde katkı sunabilmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenciler, sıklıkla pasif bir şekilde bilgiyi alırken ters yüz öğrenme modelinde kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almakta ve kendi hızlarında öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Bu sayede öğrenciler, okula karşı daha fazla bağlılık hissederken derse daha fazla katılım göstermektedir. Aynı zamanda ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklerken sınıf içi etkileşimi ve iş birliğini de teşvik etmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesine ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin derse istekli geldikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri eğitim ortamlarında disiplin problemlerinin önüne geçileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin merkeze alındığı modern eğitim yaklaşımlarında, bireyin dışsal kontrol olmadan içsel motivasyon ile davranışlarını ve zihinsel süreçlerini düzenleyerek öğrenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenme sürecinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrencinin kendi süreçlerini düzenleyebilmesi ve sınıf dışı sorumluluğunu yerine getirmesi gerekmektedir. Öğrencinin pasif konumdan aktif konuma geçtiği ve kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı bu ters yüz öğrenme modelinde etkin bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin önemine dikkat çekilmektedir (Canol, 2021).

Öz düzenleme becerisi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları ve sorumluluk almaları olarak tanımlanmaktadır (Üredi & Üredi, 2005). Zimmerman (2001), bireyin kendi öğrenmesini organize edebilmesi ve zihinsel yeteneklerini akademik becerilere transfer edebilmesi için öz-düzenleme kavramının önemine dikkat çekmiştir. Ona göre öz düzenleme bir amaç veya hedef doğrultusunda kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yönetme ve kontrol etme becerisidir. Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler öz düzenleme becerileri doğrultusunda esnek öğrenme ortamlarında kendi öğrenme stillerinde ve bireysel hızlarında ilerleyebilmektedir (Talan & Gülseçen, 2018).

Ters-yüz sınıf modelinde etkili sonuçlar alınabilmesi için öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin bilinmesi, eğitim öğretim sürecinin niteliğin artırılabilmesi yönünden önem taşımaktadır. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalarda

(Charles-Ogan & Williams, 2015; Çakıroğlu & Öztürk, 2020; Liaw & Huang, 2007; Sharma vd., 2007), modelin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini destekleyerek öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenleme becerileri gelişen öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetme yeteneğine sahip, zamanı etkin şekilde yönetebilen, davranışlarını düzenleyebilen ve dikkatlerini kontrol edebilen bireylerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, etkili zaman yönetimi sayesinde sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı şekilde gelirler ve sınıf içi etkinliklerde dikkatlerini toplayarak konuya odaklanırlar. Öz düzenleme becerileri öğrencileri kendi sorumluluklarını almaya teşvik eder ve öğrenciler öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla çaba gösterirler. Öğrenciler problem çözme yetenekleri sayesinde sınıf içi çatışmaların çözülmesine ve olumlu bir sınıf ortamı oluşmasına katkı sunarlar. Bu sayede sınıfta oluşan aktif öğrenme süreçlerinin öğrencide görülebilecek davranış bozukluklarını ve disiplin problemlerini azaltma da olumlu katkı sağlayabileceği ön görülmektedir (Heward, 2006; Yurtseven Avcı vd., 2021). Buna ek olarak aktif öğrenmeyi teknoloji destekli bir hale getirdiğimizde öğrencilerin öz düzenleme becerilerine de katkı sunması, sınıf yönetim sürecinde istenmeyen davranışların ve çeşitli disiplin sorunlarının önüne geçilmesinde daha da etkili bir yol sunabilmektedir.

Araştırmanın amacı ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi açısından incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Mevcut öğrenme ortamlarında eğitim gören kontrol ve deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı fark var mıdır?
2. Geleneksel modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında eğitim gören kontrol grubu çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören deney grubu çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğretmenlerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Araştırmada, ters-yüz edilmiş modellerle eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi açısından incelenmesi amacıyla nicel ve nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden “Açıklayıcı Sıralı Desen” modeli kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende nicel verilerin toplanması ve analizinin ardından nitel araştırma aşamasına geçilir. Nitel verilerin, nicel verileri desteklemesi amacıyla kullanıldığı bu desende önceliği nicel veriler oluşturmaktadır. Nicel boyutlar, istatistiksel anlamlılık, etki boyutları ve güven aralıklarını ortaya koyarken elde edilen sonuçların nasıl oluştuğu nitel verilerle açıklanır (Aydın Çakır & Türkes, 2021). Bu desende öncelikle araştırmacı nicel verileri toplayarak analiz eder. İkinci aşama olarak bu veriler analiz edilerek hangi sonuçların daha derin açıklanacağına ve katılımcılara hangi soruların sorulacağına karar verilir. Ardından nicel sorunları derinlemesine keşfetmeye yardımcı olmak için toplanan nitel veriler analiz edilir. Sıralı tasarımların dezavantajlarından biri iki farklı aşamanın uygulanmasından dolayı zaman almasıdır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek ve bu ilişkiler arasındaki sebep-sonuç mekanizmasını detaylı incelemek amacıyla bu tasarım kullanılabilir (Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda “Statik Grup Ön Test Son Test Desen” kullanılmıştır. “Ön Test Son Test Denkleştirilmemiş Grup Desen” olarak da bilinen bu desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bu desenin denkleştirilmemiş son test deseninden farkı bağımlı değişkene ait

ölçümlerin uygulama öncesinde de gerçekleştirilmesidir. Bu sayede ölçülen niteliğin başlangıç noktasının bilinmesi, değişimin ölçülmesi ve grupların gelişiminin test edilmesine olanak sağlar. Bu desende çalışma grubu seçkisiz atama yolu ile eşitlenmeye çalışılmaz, hali hazırda bulunan gruplardan (örneğin sınıflar) yansız atama yolu ile deney ve kontrol grupları seçilir. Grupların benzer özelliklerde olmasına özen gösterilir. Bu çalışmada da çalışma grubu bağımsız anaokulunda öğrenim gören aynı yaş gruplarından oluşan sınıflardan seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim desen kullanılmıştır.

Çalışmanın deney grubunda yer alan çocuklara Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul öncesi eğitim programı doğrultusunda zaman açısından araştırmaya denk gelen etkinlikler belirlenerek "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli" ile ders planlamaları yapılmış ve çocuklara bu şekilde eğitim verilmiştir. Uygulama 6 hafta olacak şekilde planlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir yeni uygulama yapılmayıp, öğretmenleri tarafından kullanılan genel yöntemle eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada öğrenme modeli uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında bağımlı değişkenin etkisini belirlemek amacıyla ölçüm yapılmıştır.

**Tablo 1***Çalışmanın Araştırma Deseni*

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test</i>	<i>Kullanılan Yöntem</i>	<i>Son test</i>
<i>Deney</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>	<i>Ters Yüz Öğrenme Modeli</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>
<i>Kontrol</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>	<i>Geleneksel (Yaygın Olan) Öğrenme Modeli</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>

Çalışmanın deney grubunda yer alan çocuklara Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı doğrultusunda zaman açısından araştırmaya denk gelen etkinlikler belirlenerek "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli" ile ders planlamaları yapılmış ve çocuklara bu şekilde eğitim verilmiştir.

**2.1. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir bağımsız anaokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı I. döneminde eğitim gören beş yaş sınıfları arasından; biri modelin uygulandığı grup (44 çocuk), diğeri geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup (41 çocuk) olarak belirlenmiş toplam 85 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmacının bildiği okulda gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem görece olarak daha az maliyetli ve araştırmacı için pratiklik sağlar ancak araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve güvenilirliği diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın katılımcı grubundaki çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 2 'de verilmiştir.

**Tablo 2***Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı*

	<i>Değişken</i>	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Toplam</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	<i>Kız</i>	20	54,5	22	53,7	42	49,5
	<i>Erkek</i>	24	45,5	19	46,3	43	50,5
<i>Doğum Sırası</i>	<i>İlk</i>	15	34,1	16	39,0	31	36,5

	<i>Orta</i>	7	15,9	8	19,5	15	17,7
	<i>Son</i>	22	50,0	17	41,5	49	57,8
<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Tek</i>	7	15,9	6	14,6	13	15,3
	<i>İki</i>	28	63,6	25	61,0	53	62,4
	<i>Üç ve Fazlası</i>	9	20,5	10	24,4	19	22,3
<i>Okula Devam Yılı</i>	<i>Bir Yıl</i>	26	59,1	24	58,5	50	58,8
	<i>İki Yıl</i>	13	29,5	12	29,3	25	29,4
	<i>Üç Yıl ve Üzeri</i>	5	11,4	5	12,12	10	11,8

## 2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada öncelikle çocukların demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel boyutta Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu)” yararlanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta olup, “dikkat (9 madde), çalışma belleği (5 madde), engelleyici kontrol (8 madde)” olmak üzere üç tane de alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin açıklayıcı bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Açıklayıcı Bilgiler*

<b>Boyut Adı</b>	<b>Soru Numarası</b>	<b>İşlevsel Tanım</b>
<i>Engelleyici Kontrol</i>	1,2,3,4,5,6,7,8	<i>Bireyin hedefe ulaşması sırasında uygun davranışı gösterebilmek amacıyla hedef dışındaki otomatik ve güçlü istekleri kontrol altına alma becerisi.</i>
<i>Dikkat</i>	9,10,11,12,13,14,15,16,17	<i>Uyarının farkında olarak, uyarıcılar içinde istenilen uyarıcıya doğru yönelirken, istenmeyen uyarıcıların yok sayılması</i>
<i>Çalışma Belleği</i>	18,19,20,21,22	<i>Bireyin bir görevi tamamlamak amacıyla sahip olduğu bilgiyi belleğinde tutabilme becerisi.</i>

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ve ön uygulaması yapılarak geliştirilen 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmanın ana noktalarının konuşulmasını sağlamak ve derinlemesine veri sağlanması amacıyla görüşme sürecinin önceden belirlenmiş alt başlıklar doğrultusunda yönlendirilmesini ifade etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ter alan sorular aşağıda verilmiştir;

1. “Derslerinizde uyguladığınız ters yüz öğrenme modeli hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Modelin üstün ve zayıf yönleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular
2. “Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları oldu?”
3. “Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin okul öncesi çocuklarında uygulanması noktasında karşılaştığınız sınırlılıklar nelerdir?”
4. “Ters yüz öğrenme modelinin çocukların öz-düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?”
5. “Ters yüz sınıf modelini uygularken çocukların kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini

gözlemliyorsunuz?”

Araştırmada uygulama öncesinde, modelin tanıtılması ve uygulama süreci hakkında bilgi vermek, bu süreçte karşılaşılabilecek muhtemel problemleri ortadan kaldırmak amacıyla veli toplantısı düzenlenmiştir. Okul yönetiminin desteğiyle veliler için resmi bir toplantı davetiye hazırlanmış olup bu toplantıda araştırmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıf nedir ve nasıl uygulanır, araştırmada gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalar ve çalışma takvimi, uygulama sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçeklerin kimler tarafından ve nasıl uygulanacağı, velilerin kullanması gereken Web 2.0 araçları ve nasıl kullanılacağı gibi konulardan bahsedilmiştir ve velilerin soruları cevaplanmıştır. Sonrasında uygulama yapılacak sınıfın öğretmenleriyle de benzer bir toplantı gerçekleştirerek süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanacak ters yüz edilmiş etkinlik planlarının yapılması ve hangi temaların işleneceğinin belirlenmesi de bu toplantıda kararlaştırılmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğretmenlere veri toplamada kullanılacak olan “Kişisel Bilgi Formu” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik tasarlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerine 27.11.2023-05.01.2024 tarihleri arasında 6 hafta boyunca sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Bu uygulama planı aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*4-6 Okul Öncesi Programı Doğrultusunda Planlanmış ve Uygulanmış Etkinlikler*

<b>Hafta</b>	<b>Sınıf Dışında Yapılan Çalışmalar</b>	<b>Sınıf İçinde Yapılan Çalışmalar</b>	<b>Kullanılan Web 2.0 Araçları</b>
1.Hafta	Öğretmenin hazırladığı “Küçük Su Damlası” adlı dijital hikâyenin okunması. EBA sitesinde bulunan “Su Döngüsü” adlı videonun izlenmesi. “Su Olmasaydı” adlı belgeselin izlenmesi.	“Yeraltı Suları” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe-Fen Etkinliği “Suyun Döngüsü” adlı Bütünleştirilmiş Fen, Sanat, Drama Etkinliği “Su Olmasaydı” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat ve Oyun Etkinliği	Google Classroom WordArt Storyjumper Storybird Learning Apps WordWall
2.Hafta	Doğada yer alan ve insan faaliyetlerinin sebep olduğu çöp ve atık görsellerin incelenmesi. ‘Penguenin Yardım Çağrısı’ adlı videonun izlenmesi. Dinozor fosili, araştırma yapan paleontolog görsellerinin incelenmesi.	“Doğadaki İzler” adlı Alan Gezisi (Büyük Grup Etkinliği) “Penguenin Yardım Çağrısı” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen Etkinliği “Nesli Tükenen Hayvanlar” adlı Alan Gezisi	Google Classroom Chatterpix Powtoon Wordwall
3.Hafta	Yaprak türlerinin yer aldığı e-Kitap’ın okunması. “Bir Ağaç” adlı hikâyenin videosunun izlenmesi. EBA TV’de yer alan tohumların ekilmesi, fideye dönüşmesi, ağaçların çiçek açması ve meyve verme süreçlerinin yer aldığı “Ağaçlar Nasıl Oluşur?” adlı videonun izlenmesi.	“Yaprak Koleksiyonum” adlı Alan Gezisi Etkinliği “Ağaç Dedektifi” adlı Alan Gezisi Etkinliği “Bitkiler Nasıl Beslenir?” adlı Fen Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)	Google Classroom Canva Learning Apps ME-QR Educandy

4.Hafta	Minik Tema tarafından hazırlanan "Toprak Dersem Çık" adlı animasyonun izlenmesi.	"Toprak Dersem Çık" adlı Bütünleştirilmiş Alan Gezisi, Fen ve Sanat Etkinliği	Google Classroom
	Erozyona uğramış ve uğramamış bölgelerin fotoğraflarının incelenerek karşılaştırılması.	"Toprak Erozyonu" adlı Fen Etkinliği	Automovie
	"Minik Ayçiçeği" adlı hikâyenin yer aldığı videonun izlenmesi.	"Minik Bahçem" adlı Fen Etkinliği	
5.Hafta	Bulutlarla ilgili bilgileri içeren TÜBİTAK Yayınlarından "Bulut Gözlemcisinin Rehberi" isimli kitabı okuduğu videonun izlenmesi	"Bulut Gözlemcisi" adlı Bütünleştirilmiş Fen, Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Google Classroom
	Hava kirliliğini anlatan çeşitli görselleri (fabrika atıkları, araba egzozları, kömür sobasının dumanı vb.) incelenmesi.	"Hava Kirliliği" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Kizoa
	"Rüzgâr Esince" adlı hikâyenin okunması.	"Rüzgâr Çorabı Yapıyoruz" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Sanat Etkinliği	Wordwall
6.Hafta	ÇEVKO Çocuk sitesinde yer alan "Plastikler Çöp Değildir" adlı animasyonun izlenmesi.	"Plastikler Çöp Değildir" adlı Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği	Google Classroom
	"Kâğıdın Öyküsü" adlı hikâyenin okunması.	"Atık Kâğıttan Hamur Yapıyoruz" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Sanat Etkinliği	Storyjumper Learning Apps

### 2.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırtmanın bu bölümünde kullanılan öz düzenleme becerileri ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlilik analizlerine yer verilmiştir. 4-6 yaş öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanabilmesi adına araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, güvenirlilik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha katsayısı değerleri kullanılmıştır. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ilişkin olan DFA uyum istatistikleri sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları*

$\chi^2$	df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	TLI
531,60	390	0,04	.96	.89	.86	.80	.94

Tablo 5 incelendiğinde; TLI ( $0,95 \leq TLI \leq 0,97$ ) ve CFI ( $0,95 \leq CFI \leq 0,97$ ) değerlerinin .90' ın üzerinde değer almasından ötürü kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. RMSEA değeri ( $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ ), .04' e eşit olmasından ötürü model veri uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öz düzenleme ölçeğine ilişkin uygulanmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin engelleyici kontrol faktörünün (8 madde) yük değerleri .59 ile .81, Dikkat faktörünün (9 madde) yük değerleri .59 ile .78 ve çalışma belleği faktörünün (5 madde) yük değerleri .56 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri, alt sınır olarak belirlenen .32 değerinin üzerinde bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Sonuçlar göz önüne alındığında öz düzenleme ölçeğinin kullanılabilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirliliğine yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla Cronbach Alpha yöntemi



kullanılmıştır. Bu çalışmanın örnekleminde elde edilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait güvenilirlik analizleri dağılımları aşağıdaki Tablo 6’ da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri( $\alpha$ )	
		İvrendi ve Erol (2018)	Bu Araştırmada
<i>Engelleyici Kontrol</i>	8	,91	,96
<i>Dikkat</i>	9	,91	,96
<i>Çalışan Bellek</i>	5	,87	,94
<i>Toplam</i>	22	,94	,97

Tablo 6’ da görüldüğü üzere Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik iç tutarlık katsayısı engelleyici kontrol boyutu için  $\alpha = 0.96$  (n=8), Dikkat alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .96$  (n=9), üçüncü alt boyut olan çalışan bellek için güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .94$  (n=5), ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .97$  (n=22) şeklinde bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının istenilen aralıkta oldukları, Erol ve İvrendi (2018) tarafından belirtilen cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarıyla tutarlı oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle çalışmada yer alan örneklem grubunun da güvenilir olduğu ifade edilebilir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde kullanılacak istatistikî yöntemlerin belirlenmesinde öncelikle normallik dağılım analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş olup bu bağlamda parametrik istatistikî analiz yöntemleri kullanılmıştır. Normallik analizi sonucunda elde edilen basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Test	Çarpıklık	Basıklık
<i>Öz Düzenleme Ölçeği</i>	-,862	-,103
<i>Engelleyici Kontrol</i>	-,808	-,233
<i>Dikkat</i>	-,776	-,061
<i>Çalışma Belleği</i>	-1,044	,428

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testlerin (parametrik veya parametrik olmayan) belirlenmesi amacıyla ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçüm sonuçlarının normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmamızda görüldüğü üzere Öz Düzenleme Ölçeği çarpıklık (,862) ve basıklık (-,103) değerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ön test ve son test verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin analizinde deney grubu öğretmenleri ile yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme esnasında öğretmenler Ö.1., Ö.2. olarak kodlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz

yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer vermektedir. Betimsel analizdeki temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla yorum yapmadan verilerek araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu)” toplanan nicel veriler alt problemlere göre başlıklandırılmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizleri de ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

##### 3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Ön Test Sonuçlarına İlişkin t-Testi Bulguları*

Gruplar	N	$\bar{x}$	S.S.	F	T	p
Deney	44	3,77	0,83	0,22	-1,315	.096
Kontrol	41	4,01	0,85			

p ≤ .050\* p ≤ .010\*\* p ≤ .000\*\*\*

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öz düzenleme ön test puanları için uygulanan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p=.096, p>.05). Böylece uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri açısından denk olduğu görülmektedir.

##### 3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde geleneksel (yaygın olarak kullanılan) modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test - son test puanlarına ilişkin İlişkili Örneklem t -Testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Kontrol Grubu Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t -Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular*

Alt Boyutlar	Test	İlişkili Örneklem t-Testi					
		N	$\bar{x}$	Ss.	Sd.	T	p
Engelleyici Kontrol	Ön Test	41	3,87	1,026	0,127	1,432	.080
	Son Test	41	3,89	,990			
Dikkat	Ön Test	41	4,00	,791	2,574	1,432	.080
	Son Test	41	4,02	,752			

Çalışan Bellek	Ön Test	41	4,24	,887	0,097	1,000	.162
	Son Test	41	4,25	,861			

p ≤ .050\* p ≤ .010\*\* p ≤ .000\*\*\*

Tablo 5.1' de görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçları incelendiğinde; Engelleyici kontrol (p=.080: p>.05), Dikkat (p=.080: p>.05), Çalışan Bellek (p=.162: p>.05) alt boyutlarında ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05). Bundan dolayı kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak dikkate değer bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

### 3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında 6 hafta süresince öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test ve son test puanları arasındaki farka yönelik verilerin analizi İlişkili (Bağımlı) Örneklem t-Testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10**

*Deney Grubu Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t -Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular*

İlişkili Örneklem t-Testi							
Alt Boyutlar	Test	N	$\bar{x}$	Ss	Sd.	T	p
Engelleyici Kontrol	Ön Test	44	3,64	.915	0,90	7,422	.010**
	Son Test	44	4,31	.547			
Dikkat	Ön Test	44	3,74	.894	0,88	7,202	.010**
	Son Test	44	4,37	.490			
Çalışan Bellek	Ön Test	44	4,02	.831	,111	5,445	.010**
	Son Test	44	4,63	.399			

p ≤ .050\* p ≤ .010\*\* p ≤ .000\*\*\*

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçlarına göre; Engelleyici kontrol (p=.01: p<.05), Dikkat (p=.01: p<.05), Çalışan Bellek (p = .01 : p <.05) alt boyutlarının tümünde ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (p< .05). Bundan dolayı deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

### 3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Ters yüz öğrenme modelinin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine yönelik nicel bölümde yapılan analizler sonucu deney grubu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bölümünde nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubu öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler görüşme soruları başlığı altında analiz edilmiştir.

#### 3.2.1. “Derslerinizde uyguladığınız Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Modelin üstün ve zayıf yönleri nelerdir?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler genel olarak ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüş bildirmişler ve

modeli eğitsel açıdan etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Modelin öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini, sınıf içine ayrılan sürenin artmasıyla öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme süreçleri gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Modelin zayıf yönlerine yönelik olarak ders öncesi hazırlığın çok fazla zaman aldığı ve öğretmenin iş yükünü arttırdığını, yeterli teknolojik bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulama sürecinde zorlanacağını belirtmişlerdir.

Ö1: “6 haftalık uygulama sürecinde genel anlamda oldukça eğlenceli ve verimli bir öğrenme süreci geçirdik. Derslerden önce öğrencilere hazırladığımız dijital içerikler oldukça ilgilerini çekti ve öğrenme sürecine daha istekli katıldılar. Ayrıca ders dışı etkinlikler sayesinde sınıfımızda uygulama temelli etkinliklere ve deneylere daha fazla zaman ayırma imkânı bulduk. Modelin olumsuz yanlarını düşündüğümüzde ders öncesi planlama ve materyal hazırlama sürecine çok fazla zaman ayrılması ve öğretmenin iş yükünün artması modelin sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir.

Ö2: “Bana göre ters yüz sınıf modeli güzel bir deneyim oldu. “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” ile öğrencilerin ders materyallerine evden erişim sağlamaları ve çevrimiçi platformlarla aktivitelere katılmaları etkileşimli bir öğrenme ortamına imkân sağladı. Ayrıca sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman kaldı ve sınıf içine ayrılan zamanın verimli kullanılmasını sağladı. Bu zamanı öğrencilerin aktif olduğu etkili öğrenme faaliyetleri yaparak değerlendirdik. Fakat teknolojik becerilerim çok iyi olmadığı için zorlandığım bazı noktalar oldu. Bu modeli uygulayacak öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekiyor. Bunun yanında öğretmenlerin ders materyallerini önceden hazırlamalarını öğretmenler için ek bir iş yükü oluşturuyor.”

### 3.2.2. “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları oldu?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları olduğu sorulduğunda öğretmenler, ters yüz öğrenme modelinde sınıf dışı etkinlikler sayesinde sınıfta öğrencilerin aktif olduğu uygulama temelli etkinliklere daha fazla zaman ayırdıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmeleri sayesinde konunun daha derinlemesine öğrenildiğini, öğrencilerle birebir iletişim kurma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca geleneksel öğrenme ortamlara göre çok daha çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve daha eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmasına fırsat sağladığını dile getirmişlerdir.

Ö1: “Ters yüz sınıf modelinde geleneksel modeldeki düz anlatım tekniği yerine dijital içeriklerin kullanılması öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdi. Öğrencilerin sınıfa konu hakkında temel bilgileri edinerek gelmesi sınıf içi etkinlikler için daha fazla zaman ayırmamıza imkân sağladı. Bu zaman diliminde çocuklarla problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyecek etkinlikler yaptık. Ayrıca ters yüz sınıf modelinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak daha fazla etkileşime girdiler. Geleneksel öğrenmede daha çok öğretmen aktif oluyordu, öğretmen merkezli bir öğrenme süreci gerçekleşiyordu. Fakat bu modelde biz öğrencilerin daha aktif olmalarını sağladık.”

Ö2: “Öncelikle geleneksel yöntemde günlük etkinlikleri yetiştirme kaygısı ile hareket etmekteyken bu modelin kullanımı sınıf içerisinde uygulamalı etkinliklere ayrılan zamanın artmasına ve öğrenme aktivitelerinin daha uzun süreye yayılmasına imkân sundu. Aynı zamanda bu süreçte sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimle birebir iletişim kurma ve rehberlik etme imkânı buldum. Geleneksel öğrenme ortamlarına nazaran çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağladığını söyleyebilirim. Öğrenciler her gün eve gittikten sonra onlara göndereceğim dijital içerikleri ve etkileşimli aktiviteleri heyecanla

*beklediler.”*

### **3.2.3. “Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin okul öncesi öğrencilerine uygulanması noktasında karşılaştığımız sınırlılıklar nelerdir?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenler uygulama süreci öncesinde modelin okul öncesinde uygulanmasına yönelik çeşitli endişelerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde internete ve teknolojik araçlarla çok fazla zaman geçirmesi noktasında kaygıları olduğunu fakat modeli uyguladıkça öğrencilerin teknolojiyi eğitsel amaçlarla ve kontrollü şekilde kullanmasının öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeterli teknolojik becerilere sahip olamamasından ötürü öğretmen tarafından sunulan içeriklere ulaşma noktasında ailelere sorumluluk düştüğünü, ailelerin yeterli teknolojik becerilere ve teknolojik altyapıya sahip olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere sunulan içeriklerin öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri ve dikkat süreleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

*Ö.1: “Açıkçası uygulama süreci öncesinde en büyük endişem modelin okul öncesi öğrencilerine uygun olup olmadığı ile ilgiliydi. Çünkü öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde yalnız olması, henüz bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmemiş olması beni endişelendiriyordu. Fakat bu noktada veli desteği oldukça önemliydi. Google Classroom üzerinden gönderilen içerikler ve etkileşimli materyaller velilerin desteği ile öğrencilere ulaştı. İkinci olarak çocukların çok fazla dijital araçlara ve internete maruz kalmasına dair kaygılarım vardı. Fakat çocukların denetimsiz bir şekilde internette zaman geçirmesinden önce öğretmenler tarafından seçilen ve onlara sunulan eğitici içeriklerle zaman geçirmesi onların faydasına oldu. Ayrıca öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması sebebiyle yaş gruplarına uygun içerik seçilmesi ve dikkatlerini çekmesi açısından materyal seçimi noktasında daha dikkatli olmamız gerekti.”*

*Ö.2: “Uygulamaya başlamadan önce velilerle yaptığımız toplantıda da konuşulduğu üzere uygulama sürecinde öğrencilerin çok fazla teknolojiye maruz kalmasından endişe duyuyorduk. Fakat bu uygulama ile şunu gördüm, öğrenciler hem okulda hem de okul dışında teknolojik araçları eğitsel olarak kullandılar. Öğrenciler evde cep telefonundan Youtube’da video izlemek yerine Google Classroom üzerinden benim verdiğim ödevleri ve eğitsel materyalleri takip ediyorlardı. Bu anlamda düşündüğümüzün tam tersine çocuklar için daha faydalı oldu. Uygulama sürecinde yaşadığımız zorluklardan biri bazı ailelerin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandı. Bu durum öğrencilerin ders materyallerine erişimde zorluklar yaşamasına neden oldu. Ayrıca, bazı evlerde teknolojik altyapının yetersiz olması bazı günler çocukların sınıf dışı etkinlikleri tamamlamadan okula gelmelerine sebep oldu.”*

### **3.2.4. “Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerinizin öz-düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenler ters yüz öğrenme modelinin uygulanma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk aldıklarını ve sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmasının ve öğretmenin rehber rolüne geçmesinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Genel anlamda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu ve dikkatlerini düzenleme noktasında daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir.

*Ö1: “Biz uygulama sürecinde Google Classroom platformunu aktif kullandık. Öğrenciler okula gelmeden önce gönderilen dijital içerikleri incelediler ve gerekli araştırmaları yaparak okula geldiler. Bu noktada yaptığımız çalışma öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme noktasında onlara fayda sağladı ve sorumluluk almalarını destekledi. Sınıf içerisinde gerçekleşen iş birliğine*

*dayalı öğrenme aktiviteleri ile öğrenciler arkadaşları ile başarılı bir iletişim kurdular ve bu benim sınıf yönetimi konusunda daha az zorlanmamı sağladı. Ayrıca çocukların öğrenme sürecinde daha aktif olmasının da öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum.”*

*Ö2: “Modelin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıf dışı etkinliklerde onlara verilen ödevler öğrencilerin sorumluluk almalarını sağladı. Fakat bunun dışsal bir güç ile değil öz denetim ile gerçekleşmesini amaçladım. Öğrenciler sınıf dışındaki görevleri tamamlayarak sınıf içi etkinliklere hazır gelmeye çalıştılar. Tabii sınıfa hazır şekilde gelmeyen, dijital içerikleri incelemeyen gelen öğrenciler de oldu. Ama öğrenciler yeni öğrenme süreçlerini özümstedikten sonra bu sorun çözüldü. Ayrıca geleneksel modelle karşılaştığımızda çocukların dikkatlerini daha iyi düzenleyebildiklerini gözlemledim.”*

### **3.2.5. “Ters yüz sınıf modelini uygularken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini gözlemliyorsunuz?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlere ters yüz sınıf modelini uygularken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğine dair gözlemleri sorulduğunda sınıf dışında öğrencilere sunulan dijital içerikler sayesinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin sınıf içerisinde üst düzey öğrenme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağladığını, öğrencilerin kendi öğrenmeleri noktasında daha fazla sorumluluk aldıklarını, zaman yönetimini daha başarılı şekilde gerçekleştirdiklerini ve bağımsız öğrenme becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda teknolojinin eğitime dâhil edilmesiyle öğrencilerin öğrenme sürecinden daha fazla keyif aldıkları ve sürece daha istekli katıldıklarını belirtmişlerdir.

*Ö.1: “Öğrenciler, ders materyallerini önceden inceleyip sınıfa geldikleri için daha fazla etkileşimli öğrenme ve tartışma fırsatına sahip oldular. Konular hakkında daha detaylı ve derinlemesine düşünme imkânı buldular. Ayrıca öğrenciler mekân ve zaman sınırı olmadan istedikleri zaman bilgiye ulaşabildiler. Bağımsız öğrenme becerileri desteklenen öğrenciler aynı zamanda öğrenme sorumluluklarını almaya başladılar. Artık ebeveynin söylemesine gerek kalmadan eve gider gitmez benim gönderdiğim dijital içerikleri incelemeye başladılar. Hazırladığımız dijital içerikler çocukların ilgisini çekti ve etkinliklerden keyif almasını sağladı, daha eğlenceli öğrenmeler gerçekleştirdik.”*

*Ö.2: “Öğrencilere sınıf dışı öğrenme sürecinde çeşitli sorumluluklar verilmesi öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine katkı sağladı. Aynı zamanda bu model öğrencilere zamanlarını etkili bir şekilde yönetme becerisi kazandı. Öğrenciler dijital içerikleri ne zaman inceleyeceklerini, ödevleri ne zaman tamamlayacaklarını noktasında zaman yönetimi kazandı. Uygulamanın ilk haftasında hazırlıklı gelmeyen öğrenciler olsa da zaman ilerledikçe çocuklar derse hazır ve temel bilgileri edinmiş şekilde geldiler. Daha önce sorduğum soruları parmak kaldırmayan öğrencilerin bile etkinliklere katıldığını gördüm. Ayrıca sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayırdığımız için öğrenciler öğrenme süreçlerine daha aktif katıldı ve etkin öğrenmeler gerçekleştirdi.”*

## **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “Mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme

becerilerinin benzer olması, grupların seçiminde ve eşleştirme sürecinde dikkatli ve etkili bir yöntem kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, uygulamanın etkilerini doğru bir şekilde değerlendirmek için güçlü bir temel sağlarken araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, araştırmanın güvenilirliğini arttırırken, uygulamanın etkilerini değerlendirmede daha net bir bakış açısı sağlamaktadır. Ayrıca bu bulgu, gelecekteki araştırmaların tasarımı ve yürütülmesi için önemli bir referans noktası olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Geleneksel öğrenme modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test ve son test puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçları incelendiğinde; Engelleyci kontrol, Dikkat, Çalışan Bellek alt boyutlarında ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerinden hareketle geleneksel öğrenme modellerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede yeterli etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen veriler, farklı öğrenme modellerinin öz düzenleme becerilerine etkisini inceleyen çeşitli araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Talan & Gülseçen, 2018; Arslan, 2021; Eser, 2021). Eser (2021), ters çevrilmiş sınıf modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelediği araştırmada kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak dikkate değer bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmada geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modelinin karşılaştırıldığı araştırmada ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine, büyük etki gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etki yaratmaması farklı açılardan değerlendirilebilir. Geleneksel öğrenme modelleri ile tasarlanan öğrenme süreçlerinde öğrenciler genellikle pasif alıcı konumunda tutmaktadır ve öğretmen çoğunlukla bilgiyi doğrudan öğrencilere aktaran rolündedir. Bu uygulama maalesef öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme fırsatı sunmadığı için onların öz düzenleme becerilerinin gelişimine de yeteri düzeyde katkı sunamamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım ile öğrencilerin sınav odaklı bir başarı anlayışı geliştirmeleri ve dışsal motivasyon kaynaklarına bağımlı hale gelmeleri sonucunda öz düzenleme becerilerinin gelişmesine doğrudan ya da dolaylı olarak engel olabilmektedir. Bunun yanı sıra geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının ve öğrenme hızlarının göz ardı edilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutları açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında 6 hafta süresince öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri alt boyutları açısından ön test ve son test puanlarına yönelik bulgular incelendiğinde alt boyutların tümünde ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından yapılan deneysel çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Eser, 2021; Ng, 2018; Talan & Gülseçen, 2018; Tosun 2020; Uğur, 2022). Araştırmanın bulguları sonucunda; ters çevrilmiş sınıf modeline göre tasarlanan sınıflar öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı sonuçları incelendiğinde deney grubu öğretmenlerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüş bildirmişler ve modeli eğitsel açıdan etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmeleri sayesinde konunun daha derinlemesine öğrenildiğini, öğrencilerle birebir iletişim kurma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ters yüz öğrenme modelinin uygulanma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk aldıklarını ve sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmasının ve öğretmenin rehber rolüne geçmesinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Sınıf dışında öğrencilere sunulan dijital içerikler sayesinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin sınıf içerisinde üst düzey öğrenme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağladığını, öğrencilerin kendi öğrenmeleri noktasında daha fazla sorumluluk aldıklarını, zaman yönetimini daha başarılı şekilde gerçekleştirdiklerini ve bağımsız öğrenme becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Genel anlamda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu ve dikkatlerini düzenleme noktasında daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Zimmerman ve Campillo (2003), kendi kendini düzenleyen öğrencilerin plan yaptıklarını, hedefler belirlediklerini, düzenlediklerini, kendini izlediklerini ve öğrenmelerini öğretmenlere bağlı kalmak yerine kendi kendilerini değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini ve öğrenme hızını kontrol ettikleri sınıf ortamlarının sağlanmasına dayalı etkili gelişim gösterebilir. Ayrıca bu öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğrenmelerinden sorumlu olurlar. Öz düzenleme becerileri yüksek öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha etkili olurlar ve öz düzenleme becerisi düşük öğrencilere kıyasla akademik olarak da daha başarılı olabilmektedirler (Al Mulhim, 2021). Alanyazın incelendiğinde birçok araştırma ters yüz öğrenme modelinin geleneksel eğitime göre öz düzenleme becerilerinin gelişmesine daha çok katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Baepler vd., 2014; Hung, 2015; Sun vd., 2017). Örneğin, Sletten'in (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ters çevrilmiş sınıf algıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonuç olarak değerlendirilecek olursa ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarına dayalı yürütülen sınıf yönetim süreçlerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine önemli düzeyde katkılar sağladığı görülmüştür. Bunlara ek olarak ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarında öğrencilerin daha aktif oldukları da görülmüştür. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin daha aktif olması, daha fazla sorumluluk alması ve hedefler koyup planlama yapabilme becerisinin gelişmesinin sınıf içi ve dışında istenmeyen davranışların azaltılmasında ve disiplin problemlerinin azalmasında olumlu bir etki yaratabildiği de görülmüştür. Bu etki sınıf yönetim süreci dinamiğine, sınıfta öğretmenin zamanı etkin kullanılmasına da olumlu bir katkıyı doğrudan ya da dolaylı olarak sağlamaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, sınıf yönetimi ve eğitim yönetimi süreçleri üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin duygularını ve dürtülerini etkili bir şekilde yönetebilmesi, öğrencilerin sınıf içi davranışlarını olumlu yönde etkilemekte; öğrencilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol edebilen, öz düzenleme becerileri yüksek bireyler olması, sınıfta daha az disiplin sorunu yaşanmasına imkân sağlamaktadır (Blair & Ursache, 2011; Raver, 2016). Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini ve davranışlarını yönetebilmektedir. Bu durum öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha az doğrudan müdahale gereksinimi doğurmakta, sınıf ve okul yönetimi süreçlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal alanlarda daha başarılı olmalarına katkıda bulunarak eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi stratejilerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öz düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, sınıf yönetimi ve eğitim yönetimi süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir. Araştırmalar,



duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol edebilen, öz düzenleme becerileri yüksek bireylerin, kendi öğrenme süreçlerini ve davranışlarını daha etkili bir şekilde yönetebilmeleri sayesinde sınıf içinde daha az disiplin sorunu yaşadığını ortaya koymaktadır (Blair & Ursache, 2011; Raver, 2002). Öğretmenler ve yöneticiler tarafından öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilere daha az müdahale etme ihtiyacı duyulması, sınıf ve okul yönetimi süreçlerinin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, etkinliğin ve sorumluluğun daha fazla olduğu ve öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin yer aldığı yapılarda sınıf yönetim sürecinin kolaylaştığı ifade edilebilir. Genel anlamda ters yüz edilmiş öğrenme modeli, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirirken sınıf yönetimi süreçlerinin iyileşmesine ve disiplin problemlerinin en aza indirilmesine olanak tanımaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırma; eğitim- öğretim süreçlerine teknolojinin dahil edilmesinin, sınıf yönetimi süreçlerinin kolaylaşması ve disiplin sorunlarının azalması noktasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Heward, 2006; Julian-Robinson, 2019; Yurtseven Avcı vd., 2021). Araştırma bulguları incelendiğinde yapılan bu araştırma, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bulgular doğrultusunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunarak sınıf yönetimi ve okul yönetimi süreçlerinin kolaylaşmasına imkân sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimciler ve yöneticilerin öz düzenleme becerilerini teşvik eden teknoloji destekli öğrenme ortamları ve programlar geliştirmesinin, yönetim süreçlerini kolaylaştıracağı ifade edilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir;

- Bu çalışmada ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Yapılacak olan araştırmalarda, modelin bu çalışmada bulunmayan farklı değişkenler, öğretim kademeleri ve dersleri üzerindeki etkileri araştırılabilirler.
- Bu çalışmada çocuklarla altı haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma altı haftadan daha uzun süre uygulanarak modelin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin daha ayrıntılı incelenmesi sağlanabilir.
- Ters yüz öğrenme modeli teknoloji kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda teknoloji kullanımı noktasında yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmayan uygulayıcılar ve öğrenciler için bu süreç zorlaşmakta ve aksaklıklara sebep olmaktadır. Bu sorunlarla karşılaşılmaması için öğrencilere ve uygulayıcılara eğitim programının uygulanmasından önce ters yüz öğrenme modelinde kullanılacak teknolojik araçlara ve Web 2.0. araçlarına ilişkin hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenerek teşvik edilebilir.

## 5. Kaynakça

- Al Mulhim, E. N. (2021). Flipped learning, self-regulated learning and learning retention of students with internal/external locus of control. *International Journal of Instruction*, 14(1), 827-846. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14153>
- Arslan, U. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 695917) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın Çakır, A., & Türkeş, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 1-15.

<https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>

- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014>
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional theory of executive functions and self-regulation. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 300-320). Guilford.
- Bolat, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfların okul gelişimine katkısı. E.H. Toytok, M. Ramazanoğlu & Ö. Bolat (Eds.), *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme* içinde (ss. 33-48). Pegem Akademi.
- Cai, Q., Zhang, H., & Cai, L. (2023). The role of the art of chinese calligraphy and music in developing creative thinking skills in preschoolers using flipped technology. *J Psycholinguist Res*, 52, 1973-1987 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09980-1>
- Charles-Ogan, G., & Williams, C. (2015). Flipped classroom versus a conventional classroom in the learning of mathematics. *British Journal of Education*, 3(6), 71-77. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1008324>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2019). Designing and conducting mixed methods research. In Thousand Oaks, CA: Sage IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science (Vol. 385, p. 012039).
- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2020). Cultivating self-regulated learning in flipped efl courses: A model for course design. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 20-36. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0008>
- Çalışkan, N. (2016). *Tersine eğitimin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üzerindeki etkisi* (Tez No. 445646) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 333-340. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0013>
- Eser, N. (2021). *Ters çevrilmiş sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 662617) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8th ed.). Pearson.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Eren, Z., & Kırıl, E. (2018). *Sosyal ağ analizi ve eğitim araştırmalarında kullanımı*. EYUDER.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Janwan, A., Lestary, A., & Simpol, W. (2021). The development of kindergarten students' attitude applying

- flipped classroom concept in Covid-19 situation. *Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering, Social Science, And Health International Conference (Umgeshic)*, 1(2), 793-803. <https://doi.org/10.30587/Umgeshic.V1i2.3455>
- Julian-Robinson, S. (2019). *The relationship between the use of active learning in instruction and student achievement in reading and mathematics: A national study with national assessment of educational progress (NAEP) Data* [Doktora Tezi, University of Louisiana at Lafayette].
- Kıral, B., & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in elearning environments. *Computers and Education*, 60(1), 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015>
- Ng, E. M. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. *Computers & Education*, 126, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.002>
- Raver, C., & Blair, C. (2016), Neuroscientific insights: Attention, working memory and inhibitory control. *The Future of Children*, 21(2),95-118.
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W. W., & Land, L. (2007). Self-regulation and elearning. *In Proceedings of the Fifteenth European Conference on Information System*, (pp.383-394). University of St. Gallen.
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç: Bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. A. İşman, F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları TOJET 2016* içinde (ss. 417–438). TOJET
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8>
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to Open Course Ware instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729. <https://doi.org/10.1111/bjet.12444>
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in student's success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Tez No. 486051) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Talan, T., & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 563-580. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.403618>
- Tosun, S. (2011). *A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks from the perspectives of students and teachers* (Tez No. 302045) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz

Üniversitesi, Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Toytok, H.E., & Ramazanoğlu, M. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfın hikâyesi. E.H. Toytok, M. Ramazanoğlu & Ö. Bolat (Eds.), *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme içinde* (ss. 1-15). Pegem Akademi.
- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394794) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, A. K. (2022). *Ters yüz öğrenme modeliyle akademik başarı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi: Bir durum çalışması* (Tez No. 768594) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. <https://doi.org/10.1080/0309877.2005.1986643>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yurtseven Avcı, Z., Ergüleç, F., Mısırlı, Ö., & Sural, İ. (2021). Flipped learning in information technology courses: benefits and challenges. *Journal of Further and Higher Education*, 46(5), 636-650. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986623>
- Yüzbaşıoğlu, Y., Yılmaz, E., Babayiğit, A., & İnan, H. T. (2023). Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 128-136. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1263429>
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self regulated problem solvers, In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving* (pp. 87–101). Cambridge University.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.