

Relationships Between Students' Self-regulated Learning Skills and Academic Achievements in a Flipped EFL Classroom

Mücahit ÖZTÜRK

Aksaray University, Ortaköy Vocational School, Department of Computer Technologies

Ünal ÇAKIROĞLU

Karadeniz Technical University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies

Abstract

In recent years, Flipped classroom model (FCM), has become increasingly popular in higher education. With the model students can study on the content of the course through interactive technologies at home, and practice on the tasks with student-centered activities in the F2F learning environment. The motivation for this relational study was to address the relationship between self-regulated learning skills and academic achievements that higher education students held in Flipped EFL course.

The results indicate that the self-regulated learning skills goal setting, environment structuring, task strategies and self-evaluation of the students were developed in high level; time management and help seeking skills are found to be moderate in the flipped implementation. There was a strong correlation between the academic achievement and task strategies, self-evaluation sub-skills of self-regulated learning skills. Additionally, there was a moderate relationship between academic achievement and goal setting, environment structuring skills and a modest relationship between the academic achievement of the students and the time management and help seeking level were noted. The results provide implications for course designers and instructors who desire to provide a better flipped experience for higher education students.

Keywords: *flipped classroom, self-regulated learning, academic achievement*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 19, No 2, 2018
pp. 21-35
DOI: 10.17679/inuefd.298059

Received : 15.03.2017
Accepted : 31.03.2018

Suggested Citation

Öztürk, M & Çakıroğlu, Ü. (2018). Relationships Between Students' Self-regulated Learning Skills and Academic Achievements in a Flipped EFL Classroom, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 21-35. DOI: 10.17679/inuefd.298059

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, higher education students are expected to take a role in their own learning by actively utilizing information and communication technologies. However, it is difficult to create a student-centered learning environments because lecturers in traditional face-to-face learning environments spend most of the time with the presentation of course content. At this point, online learning environments have been often preferred for students to researching, questioning, discussing and easily accessing the content (O'Flaherty and Phillips 2015). Advantages of online learning environments have attracted the attention of higher education educators by using different teaching strategies equipped with multimedia features in formal education. In traditional education, lecturer spent most of the lecture time to explain concepts. As passive recipients, students listen to the teacher and take notes. At home, they study on the homework about the conceptual knowledge taught in the classroom (Egbert vd., 2015; Hung, 2015). Flipped classroom model (FCM) takes this status and reverse it

In the FCM, students can learn the content of the course through interactive technologies at home and can apply the conceptual knowledge with student-centered activities in the face-to-face (F2F) learning environment. Students control their own learning process at home by taking the responsibility of planning their own learning, organizing the learning environment and self-evaluation (Kong, 2014). In successful FCM implementations, student should take responsibility in various periods and should take an active role in the learning process. In this case in FCM; the role of students in traditional learning environments may change from taking notes and solving the problems to organizing the whole learning process (Davies vd., 2013). This role is generally considered in self-regulated learning skills. Thus, students with self-regulated learning form their own goals, work towards these goals and strive to make up for their deficiencies. Within the framework of self-regulated learning, it is important for students to identify learning objectives and structure their own learning strategies.

In this circumstance, in order to obtain qualified learning outcomes in teaching with the FCM., it is important to determine the self-regulated learning skills in the home environment, which is not directly controlled by the instructor, In addition, self-regulated learning skills performed at home and at school may influence to the students' achievements in the FCM (Huang and Hong, 2016; Moos and Bonde, 2016). Hence, determining of the relationship of students' academic achievement and self-regulated learning can contribute to the course design with the FCM.

Purpose

The purpose of this research is to examine the relationship between students' development of self-regulated learning skills and their academic achievements in a flipped foreign language course.

Method

This research was conducted for 9 weeks in a foreign language class. The course was conducted 4 hours a week to 24 students (8 males, 16 females, age range: 18-20) enrolled in accounting department of a state university. A foreign language pre-test was conducted in order to form the study groups. Students were studied on the conceptual knowledge at home with the help of the TYSWEB online learning environment. In the F2F learning environment, collaborative group work, discussion, feedback and self-evaluation activities were conducted with the support of instructors' feedback. Students were post-tested with the Academic Achievement Test (AAT) to determine their academic achievements on the EFL skills and their perceptions were gathered with the online self-regulated learning scale (SRLS).

Online self-regulated learning questionnaire developed by Barnard vd. (2009) was used to determine students' self-regulated learning skills. This questionnaire consists of 6 factors and 24 items. Students rated each item as 1 (I do not agree) and 5 (I strongly agree). The data obtained from AAT and SRLS were

depicted descriptively in terms of mean, minimum and maximum values, frequency and standard deviation. Pearson correlation test was calculated in order to reveal the relationships between academic achievement and self-regulated learning scores.

Findings

The academic achievement scores indicate that a moderate level (64,79) of academic achievement is occurred. It was found that goal setting was high (72,33), environment structuring was high (83,96), task strategies was high (68,33), time management was moderate (65,56) help seeking was moderate (66,87) and self-evaluation was high level (70,83).

A moderate relationship has been emerged between the academic achievement of students and goal setting skills (0,422) and environment structure skills (0,461). therein addition, a strong correlation between academic achievement and task strategies (0,574) and self-evaluation (0,646) were found. Moreover, a modest relationship between the academic achievement of the students and time management (0,213) and help seeking skills (0,166) were noted. There was also a strong correlation between academic achievement and self-regulated learning skills total scores (0,579) were addressed.

Discussion & Conclusion

The results showed that there was a strong relationship between the total scores of self-regulated learning skills and the academic achievement scores of the students. In accord to this, Montroy et al. (2014) stated that the self-regulated learning can be significantly related with academic achievement. In this study, students were expected to fill out the diary form in the TYSWEB online learning environment to improve their goal setting. Through this form, they expressed the aim of the course for the week. It was determined that the aim of the students' goal setting was high level, and at the end of the research it was determined that there was a moderate relation between the students' academic achievement and goal setting. It is also thought that, giving students the opportunity to set their goals on a regular basis motivated them to prepare for face-to-face course (Sun, Wu & Lee, 2016).

Students are prepared for face-to-face lessons in TYSWEB online learning environment with no time or space limitations. That is, they were given the opportunity to organize the environment according to their needs. The learning environment was designed to provide a more flexible environment for the learners, as opposed to the traditional classroom environment physically, to enhance mutual communication between each other and the instructor. Students' answers to the scale present that the environment structuring of the students was emerged at a high level. Also, there was a moderate relationship between the academic achievement of the students and their environment structuring skills scores. As a support to this finding, there are several studies in related literature.

In face-to-face learning environment activities, students were required to work on tasks given at a specific time. However, students often did not finish the activities at the time they were given and they needed additional time. This shows that students has faced with some time management problems. This was also reflected the online self-regulated learning scale scores that, the time management of the students was found to be moderate. In this direction, the modest relationship had emerged between students' academic achievement and time management.

In addition, in this study, a discussion forum was created in the TYSWEB online learning environment, where students were assisted by their peers and instructors at home. In addition, feedback and correction activities were carried out through these forums. In this regard, the help seeking was moderate for students according to the online self-regulated learning scale. There was also the modest relationship between students' academic success and help seeking.

Students were self-assessed each week through online testing in the TYSWEB online learning environment. In the face-to-face learning environment, they evaluated the in-class performances through the self-evaluation form at the end of the week According to the online self-regulated learning scale, self-evaluation of students was found at a high level. There was also a high level of relationship between students' academic achievement and self-evaluation skills. Similarly, Carson (2011) suggests that online learning may develop students' self-evaluations and this can influence their academic achievement of students. We hope that the findings of this study would assist in future flipped classroom design and implementations in EFL courses.

Ters Yüz Edilmiş Yabancı Dil Sınıfında Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Mücahit ÖZTÜRK

Aksaray Üniversitesi, Ortaköy Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri

Ünal ÇAKIROĞLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Öz

Son yıllarda yükseköğretimde yaygınlaşmaya başlayan Ters yüz sınıf modeli (TYS), öğrencilerin evde etkileşimli teknolojiler aracılığıyla ders içeriğini öğrendikleri, yüz yüze öğrenme ortamında ise öğrenci merkezli etkinlikler ile öğrenilen bilgilerin uygulanmasını yapabilecekleri bir modeldir. Bu araştırmanın amacı YYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma bir devlet üniversitesinin MYO Muhasebe bölümünde öğrenim gören 24 öğrenciyle haftada 4 saat olarak işlenen Yabancı Dil dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda YYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri ve öz-değerlendirmesinin yüksek düzeyde; zaman yönetimi ve yardım arama düzeyinin orta düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri, öz-değerlendirme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında güçlü ilişki görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin, akademik başarıları ile amaç belirleme ve ortam düzenleme arasında orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile zaman yönetimi ve yardım arama becerileri arasında zayıf ilişki belirlenmiştir. Çalışmanın yabancı dil derslerinde YYS modeli uygulamaları için tasarım ve uygulayıcılara öz-düzenleyici öğrenmeyi belirleme ve geliştirme yönüyle örnek olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ters yüz sınıf modeli, öz-düzenleyici öğrenme, akademik başarı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 19, Sayı 2, 2018
ss. 21-35
DOI: 10.17679/inuefd.298059

Gönderim Tarihi : 15.03.2017
Kabul Tarihi : 31.03.2018

Önerilen Atıf

Öztürk, M. & Çakıroğlu, Ü. (2018). Ters Yüz Edilmiş Yabancı Dil Sınıfında Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 21-35. DOI: 10.17679/inuefd.298059

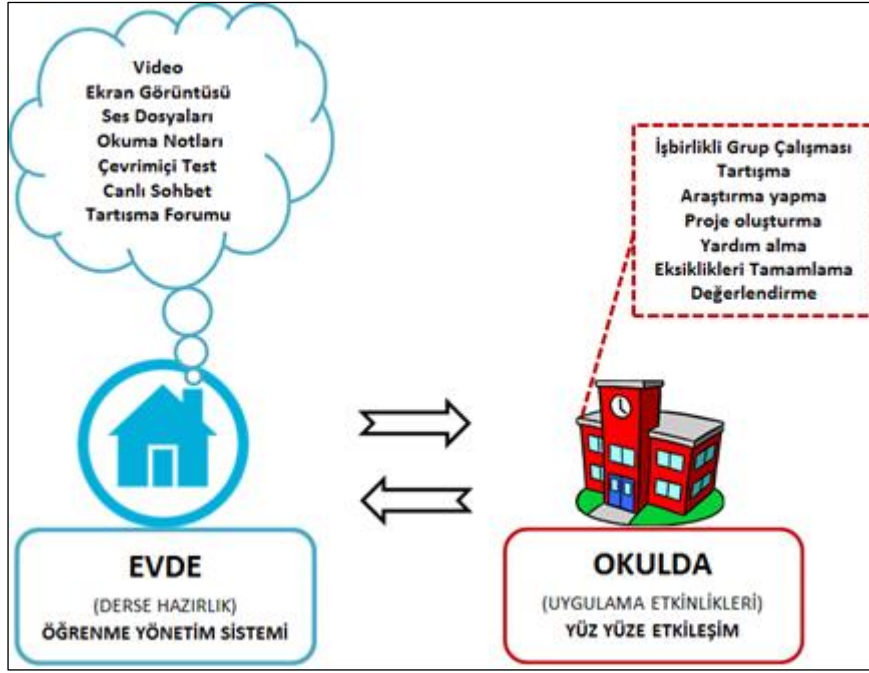
GİRİŞ

Günümüzde yükseköğretim öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanarak kendi öğrenmelerinde rol almaları beklenmektedir. Ancak geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında öğretim elemanı zamanının büyük bir kısmını ders içeriğinin sunumuyla harcadığından öğrenci merkezli öğrenme ortamının oluşturulması zordur. Bu noktada çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşabilmesini sağlaması, araştırma, sorgulama, tartışma vb. etkinliklere imkan vermesi gibi nedenlerle sıklıkla tercih edilmeye başlamıştır (O'Flaherty ve Phillips, 2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajları ile yükseköğretimdeki eğitimciler özellikle çoklu ortam özelliklerini formal öğretim içerisine dâhil edecek farklı öğretim stratejilerini kullanmaya başlamışlardır. Bu çerçevede çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilere aktif olmalarına, esnek olarak bilgiye ulaşmalarına kendi hızlarında öğrenebilmelerine ve sorumluluk alabilmelerine imkan sağlar (Forsey, Low & Glance, 2013; Lai ve Hwang, 2016). Bu düzenlemelerden birisi de kısmen çevrimiçi kısmen yüz yüze olan öğretim modellerini kapsayan harmanlanmış öğrenmedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının amacı, öğrencinin özellikle yüz yüze öğrenme ortamında daha çok uygulama yaparak problem çözümü üzerine yoğunlaşabilmesini sağlamaktır (Woltering, Herrler, Spitzer & Spreckelsen, 2009). Harmanlanmış öğrenmenin özel bir uygulama şekli olan Ters yüz sınıf modeli ise öğrencilerin gerek evde gerekse sınıftaki etkinliklerde daha aktif olmalarını hedeflemektedir. Böylece öğrenci evinde çevrimiçi öğrenme ortamında kendi öğrenmesinden sorumlu olması, okulda ise arkadaşları ile etkileşimli biçimde problem çözümü üzerine odaklanması sağlanabilir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu şekilde yüz yüze öğrenme ortamında öğrenci merkezli etkinlikler için gerekli zaman verimli şekilde kullanılabilir (Engin 2014).

Ters Yüz Sınıf Modeli (TYS)

Geleneksel eğitimde öğretim elemanı yüz yüze öğrenme ortamında zamanının büyük çoğunluğunu kavramları, tanımlamaları veya prosedürel bilgileri açıklamak için harcamaktadır. Öğrenciler pasif alıcı olarak bu zaman diliminde dersi dinler ve notlar alır, evde ise öğrenilen bilgilerin uygulanması için verilen ödev üzerinde çalışırlar. Geleneksel eğitimdeki bu durum Ters yüz sınıf (TYS) modeli ile tersine çevrilmiştir. Son yıllarda yükseköğretimde yaygınlaşmaya başlayan YYS modeli, öğrencilerin evde etkileşimli teknolojiler aracılığıyla ders içeriğini öğrendikleri, yüz yüze öğrenme ortamında ise öğrenci merkezli etkinlikler ile öğrendikleri bilgilerin uygulamasını yapabildikleri bir modeldir (Egbert, Herman & Lee, 2015; Hung, 2015). Bu şekilde YYS modeli öğrencinin yüz yüze öğrenme ortamına hazırlıklı olarak gelmesini sağlayarak zamanı daha verimli kullanmasını amaçlamaktadır (Hung, 2015; Prince, 2004). YYS'de öğrencilere işbirlikli öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve araştırma tabanlı öğrenme etkinlikleriyle yüz yüze öğrenme ortamında yüksek düzeyli düşünme becerisi kazandırmak için fırsatlar verilmektedir (Kong 2014). Böylece aktif öğrenme etkinlikleriyle öğrenciler derinlemesine öğrenebilir ve nitelikli öğrenme deneyimleri yaşayabilir (Davies, Dean & Ball, 2013).

TYS modelinde öğrenciler, evlerindeki etkinliklerde video, ekran görüntüleri, powerpoint sunuları, ses dosyaları, okuma notları ile ders içeriğine çalışarak yüz yüze derse hazırlanırlar (Mason, Shuman & Cook, 2013). Ayrıca canlı sohbet ve forumlar aracılığıyla öğrenciler birbirleri ve öğretim elemanı ile tartışmalar yapar ve çevrimiçi testler aracılığıyla kendilerini değerlendirebilirler. Yüz yüze öğrenme ortamında öğrenilen bilgilerin uygulanması ve eksikliklerin giderilmesi için öğretmen rehberliğinde işbirlikli grup çalışmaları, problem çözme, tartışma, proje hazırlama, araştırma yapma gibi etkinlikler yapılmaktadır (Roach, 2014; Baepler, Walker & Driessen, 2014). YYS modeli için özelleşmiş öğrenme yönetim sistemleri söz konusu olmakla birlikte bu amaçla Moodle, Khanacademy, Blacboard gibi öğrenme yönetim sistemleri, Google docs, Youtube, Bloglar ya da araştırmacılar tarafından tasarlanan çevrimiçi öğrenme ortamları sıklıkla kullanılmaktadır (Al-Zahrani, 2015; Wanner ve Palmer, 2015). Bu çerçevede YYS modelinin uygulama şekli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ters yüz sınıf modeli

TYS modelinde öğrenme sürecinin kontrolü evdeki çalışmalarda büyük ölçüde öğrencilere bırakılmaktadır. Bu şekilde öğrenciye kendi öğrenmesini planlama, öğrenme ortamını düzenleme ve kendi kendini değerlendirme sorumlulukları yüklenmektedir. Öğretim elemanının ise bu süreçte öğrencilere rehberlik etmesi ve etkinlikleri düzenlemesi beklenir (Love, Hodge, Grandgenett & Swift, 2014). Okuldaki uygulamalarda öğretim elemanının rehberliği olsa da yapılan etkinlikler sırasında öğrenci birçok yerde sorumluluk almak ve öğrenme sürecinde aktif rol almak durumundadır. Bu durumda geleneksel öğrenme ortamlarında sadece öğretim elemanının anlattığını dinleyip not alma ve gerekli yerlere çalışma, problem çözme gibi roller üstlenen öğrencinin YYS modeli öğrenme ortamlarındaki rolü değişmektedir. Bu noktada özellikle öğretim elemanının doğrudan kontrolü olmayan ev ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin belirlenmesi YYS modeliyle yapılan öğretimde nitelikli öğrenme çıktılarının elde edilmesi için önemli görülmektedir (Lai ve Hwang, 2016).

Ters yüz Sınıf Modelinde Öz-düzenleyici Öğrenme

Öz-düzenleyici öğrenme; öğrencilerin kendi öğrenme sürecine üstbilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak katılımı olarak değerlendirilebilir. Öz-düzenleyici öğrenmeye sahip öğrenciler kendi hedeflerini oluşturur, bu hedefler doğrultusunda çalışır ve eksiklerini gidermek için çaba harcarlar (Zimmerman ve Schunk, 2011). Öz-düzenleyici öğrenme çerçevesinde öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlemeleri ve kendi öğrenme stratejilerini yapılandırmalarının önemli bir yeri vardır. Öz-düzenleyici öğrenmeye sahip olan öğrenciler gerçekleştirebileceği davranışların farkındadır ve bu davranışların sonunda kendilerini değerlendirebilirler. Öğrenme ortamında kendilerini izler, eksikliklerini görür ve düzeltmek için çaba harcarlar (Moos ve Bonde, 2015).

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin ölçülmesine yönelik pek çok ölçek geliştirilmiştir. Zimmerman ve Pons (1988) tarafından geliştirilen Öz-düzenleyici öğrenme görüşme ölçeği, Pintrich vd. (1993) tarafından geliştirilen Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği, Weinstein vd. (1987) tarafından geliştirilen Öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri bu ölçekler arasında değerlendirilebilir.

TYS modelinde gerek evde gerekse okuldaki etkinliklerde öğrenciler sadece ne öğreneceğine değil, öğrenmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğine de karar vermeli ve bu doğrultuda uygulamalar gerçekleştirmelidir. Evde, öğrenciler istedikleri zaman ve ortamda video ya da diğer formattaki ders içerikleri ile yüz yüze derse hazırlanır. Akademik ve teknik konular ile ilgili çevrimiçi destek alabilir. Çevrimiçi testler ile kendini değerlendirebilir. Yüz yüze öğrenme ortamında ise aktif öğrenme etkinlikleri ile uygulama yapar. Kendi öğrenme sürecini kendisi denetler, bunun için gerekirse arkadaşları ya da öğretim elemanından yardım alır. Öğrenme sürecinde eksikliklerini görür ve gidermeye çalışır. Öğrencinin yerine getirmesi gereken bütün bu roller öz-düzenleyici öğrenmenin bu modelde öne çıktığına işaret etmektedir. Bu tür ortamlarda öğrencilerin rolü yüz yüze ortamlara göre farklılaştığında öz-düzenleyici öğrenme düzeylerinin ölçümü için de farklı arayışlar söz konusu olmaktadır. Bu amaçla Barnard, Lan, To, Paton & Lai

(2009) tarafından geliştirilen harmanlanmış öğrenme ortamındaki öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini ölçmek için Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği öne çıkan ölçeklerdendir. Bu çerçevede TYS modelinde öğrencilerin akademik başarılarının istenen düzeylere ulaşması için öz-düzenleyici öğrenmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Lai ve Hwang, 2016; Butzler, 2016). Nitekim, birçok araştırma TYS modelinin yüz yüze eğitime göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin farklı geliştiğini ortaya koymaktadır (Davies vd., 2013; Baepler vd., 2014; McLaughlin vd., 2014; Hung, 2015; Sun vd., 2016; Huang ve Hong 2016; Butzler, 2016, Moos ve Bonde, 2016). Diğer taraftan geleneksel öğrenme ortamları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarıyla ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Puzziferro, 2008; Carson, 2011; ChanLin, 2012; Klingsieck Fries, Horz & Hofer, 2012; Cho ve Shen, 2013). Bu noktada TYS modelinde önemli görülen öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak araştırmalar bu alandaki uygulayıcılara katkı sağlayacaktır. Benzer ilişkinin TYS modelinde belirlenmesi, tümüyle yüz yüze olan öğrenme ortamlarıyla kısmen yüz yüze olan TYS modeli öğrenme ortamlarındaki öğrenci rollerinin tartışılmasına ipuçları sağlayabilir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin hangilerinin akademik başarılar ile yakından ilişkili olabileceğine yönelik öğretim tasarımcılarına fikir verebilir.

Araştırmanın Amacı

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin TYS modelinde uygulanmasının öğrencilerin gerek evde ve okuldaki etkinlikleri yerine getirebilmeleri gerekse bu süreç sonunda elde etmeleri gereken kazanımlara ulaşmaları ile ilişkili olabileceği düşünülebilir (Huang ve Hong, 2016; Moos ve Bonde, 2016). Bu kazanımların süreç sonunda öğrencilerin akademik başarıları şeklindeki yansımalarının da öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile olan ilişkilerinin belirlenmesi, TYS modeli ile ders tasarımına katkıda bulunabilir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeyini belirleyerek, öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

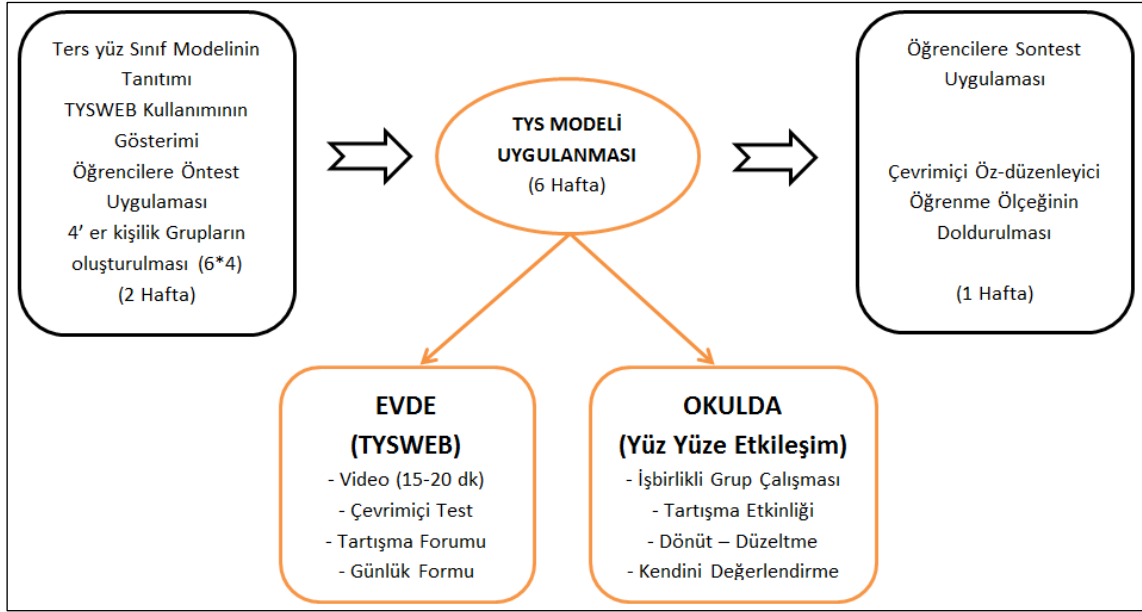
Bu çalışma TYS modeliyle tasarlanan Yabancı Dil dersinde öğrencilerin akademik başarılarıyla ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel araştırma yöntemlerindedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırma bir devlet üniversitesinin MYO Muhasebe bölümünde öğrenim gören 24 öğrenciyle (8 Erkek, 16 Kız, Yaş aralığı: 18-20) haftada 4 saat olarak işlenen Yabancı Dil dersinde yürütülmüştür. Öğrenciler daha önce TYS modeliyle ders işlememiş olup, temel ofis programlarını ve farklı web araçlarını rahatlıkla kullanabilecek düzeyde bilgisayar okuryazarıdır.

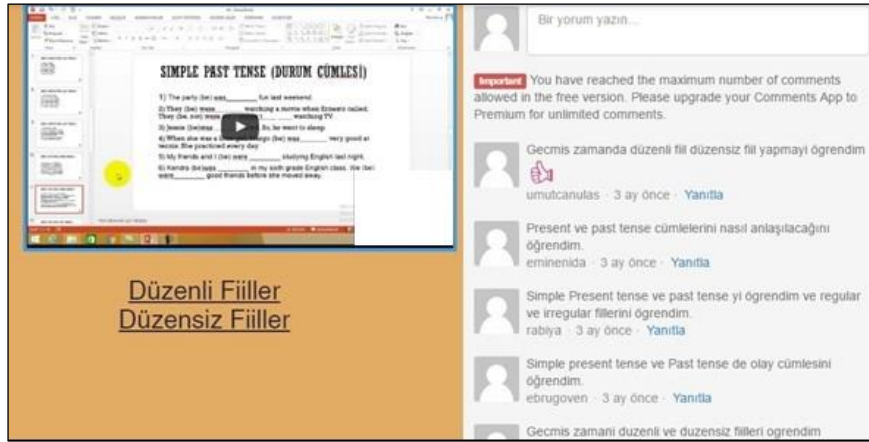
Araştırma Süreci

Araştırma Yabancı Dil dersinde 9 hafta boyunca Ters yüz sınıf modeliyle yürütülmüştür. Araştırma öncesinde Yabancı dil bilgi düzeyi açısından eş işbirlikli grupları oluşturmak için öğrencilere yabancı dil ön bilgi testi uygulanmıştır. Öğretim süreci boyunca öğrenciler evde TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamı yardımıyla yüz yüze derse hazırlanmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında işbirlikli grup çalışmaları, tartışma, dönüt ve düzeltme ile kendini değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilere akademik başarı testi ile çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği uygulanmıştır. Araştırma süreci Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Süreci

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmesinin gelişimi için Zumbunn, Tadlock, & Roberts (2011) 'ın TYS modelinin uygulanmasında yararlanılan amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri, zaman yönetimi, yardım arama ve öz-değerlendirme olarak ortaya koyduğu stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda her bir stratejiye yönelik öğrencilerin sergiledikleri davranışları izleyebilmek için farklı etkinlikler tasarlanmış ve kendilerinden bunları süreçte tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinliklere ilişkin bir görünüm Şekil 3'te özetlenmektedir.



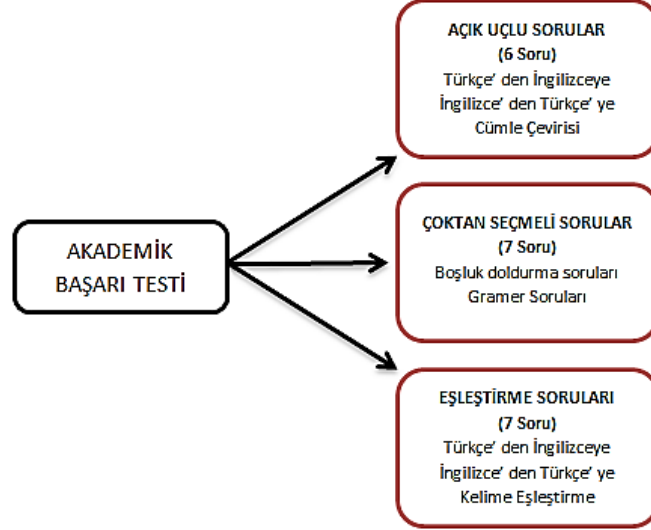
Şekil 3. TYSWEB Çevrimiçi Öğrenme Ortamı

Öğrencilere Günlük formu aracılığıyla her hafta derse yönelik amaçlarını yazmaları istenmiştir (Amaç Belirleme). Öğrencilere TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkinlikleri yüz yüze derse gelmeden bir gün öncesine kadar bitirmeleri istenmiştir. Ayrıca yüz yüze öğrenme ortamında etkinliklerin belirli bir zaman dilimi içinde yapılması sağlanmıştır (Zaman Yönetimi). Öğrencilerin öğretim elemanı ya da akranlarından destek almaları için tartışma formu oluşturulmuştur. Bununla birlikte yüz yüze öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleri ve öğretim elemanından destek almaları teşvik edilmiştir (Yardım Arama). Öğrencilere evde çevrimiçi test, yüz yüze öğrenme ortamında öz-değerlendirme formu ile kendilerini değerlendirme imkanı verilmiştir (Öz-değerlendirme). Öğrencinin TYSWEB içerisindeki video içerikleri destekleyici okuma dosyaları, çevrimiçi test, tartışma forumu ve günlük formu gibi öğrenmesini destekleyici farklı türde etkinlikleri yapması beklenmiştir (Görev Stratejileri). Ortamı düzenleme, öğrencinin kendi öğrenme ortamını kendine uygun olarak düzenlemesi olduğundan buna yönelik planlama ve etkinlikleri öğrencinin kendisinin yapması için fırsatlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

TYS uygulamasında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarılarının belirlenmesine yönelik nicel veriler ortaya koyan veri toplama araçları aşağıda özetlenmektedir.

Akademik Başarı Testi: Öğrencilerin araştırmanın sonunda akademik başarısını değerlendirmek için iki öğretim elemanı tarafından geliştirilmiştir. Bu test öğretim programlarındaki kazanımlar çerçevesinde açık uçlu, çoktan seçmeli ve eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Testteki soru içerikleri Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Akademik Başarı Testi İçeriği

Çevrimiçi Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği: Ters yüz sınıf modeli harmanlanmış öğrenmenin bir uygulama şekli olarak değerlendirildiğinden öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini ölçmek için harmanlanmış öğrenme ortamındaki öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini ölçen Barnard vd., (2009) tarafından geliştirilen Korkmaz ve Kaya (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden yararlanılmıştır. Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği 6 faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler Her bir maddeye 1' den (Hiç katılmıyorum) 5' e (Kesinlikle katılıyorum) kadar puan vermişlerdir. Tablo 1'de faktörler ve madde sayıları gösterilmiştir.

Tablo 1

Çevrimiçi Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Faktörler	Madde sayısı
Amaç Belirleme	5
Ortamı Düzenleme	4
Görev Stratejileri	4
Zaman Yönetimi	3
Yardım Arama	4
Öz Değerlendirme	4
Toplam	24

(1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum)

Ölçekte her bir maddeye verilen puan 100'lük puan sistemine dönüştürülerek analiz edilmektedir. Bunun için Madde Puanı= ((Verilen Puan/Madde Sayısı)*20) formülü kullanılmıştır. Hesaplanan puanlar yorumlanırken 20-51: Düşük Düzey; 52-67:Orta Düzey; 68-100: Yüksek Düzey kuralına göre değerlendirilmiştir (Korkmaz ve Kaya, 2012).

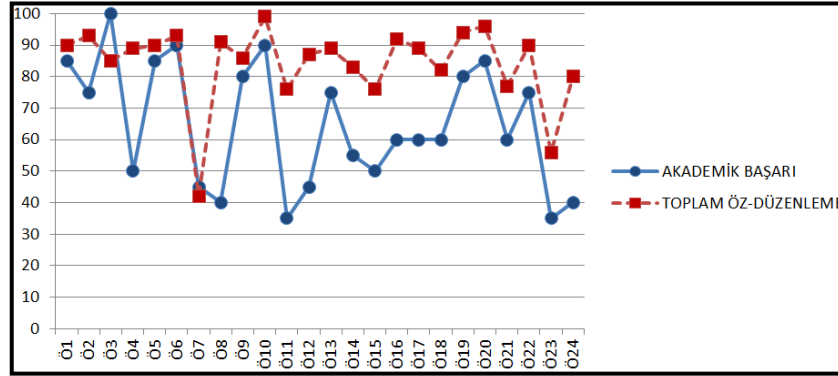
Verilerin Analizi

Akademik başarı testi ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde edilen veriler betimsel olarak ortalama, en küçük ve en büyük değerler, frekans ve standart sapma değerleri üzerinden gösterilmiştir.

İlişkiler ortaya konulurken Pearson korelasyon testi ile öz-düzenleyici öğrenme puanları ve son-test akademik başarı puanları ilişkilendirilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları ve akademik başarı puanları ayrı ayrı Şekil 5'de ortaya konulmaktadır.



Şekil 5. Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam Puanı ve Akademik Başarı Puanları

Öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde en düşük puan 35, en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme toplam puanı en düşük 42 puan (düşük düzeyde) ve en yüksek 99 puan (yüksek düzeyde) olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin alt faktörlerine ilişkin betimleyici istatistik Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Akademik başarı ve Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri İstatistiği

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Akademik başarı	24	35	100	64,79	19,69
Amaç Belirleme	24	28	96	72,33	14,86
Ortam Düzenleme	24	25	100	83,96	17,93
Görev Stratejileri	24	40	90	68,33	13,32
Zaman Yönetimi	24	40	100	65,56	14,13
Yardım Arama	24	45	90	66,87	14,68
Öz-Değerlendirme	24	40	90	70,83	14,79
Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam Puanı	24	42	99	84,37	12,65

Öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde sınıf ortalamasının orta düzeyde (64,79) olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleyici öğrenme alt faktörleri incelendiğinde, amaç belirleme yüksek düzeyde (72,33), ortam düzenleme yüksek düzeyde (83,96), görev stratejileri yüksek düzeyde (68,33), zaman yönetimi orta düzeyde (65,56), yardım arama orta düzeyde (66,87) ve öz-değerlendirmenin yüksek düzeyde (70,83) olduğu belirlenmiştir.

İki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tolmie, Muijs ve McAteer (2011) göre Korelasyon katsayısı: $r < \pm 0.1$: Çok zayıf ilişki; $r \pm 0.3$: Zayıf

ilişki; $r < \pm 0.5$: Orta düzeyde ilişki; $r < \pm 0.8$: Güçlü ilişki; $r < \pm 1$: Çok güçlü ilişki olarak yorumlanmaktadır. Bu değerlendirmeye göre öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme alt faktörleri arasındaki ilişki Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Akademik başarı ile Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri İlişkisi

	Akademik Performans	Amaç Belirleme	Ortam Düzenleme	Görev Stratejileri	Zaman Yönetimi	Yardım Arama	Öz-değerlendirme
Akademik Performans	1	,422(*)	,461(*)	,574(**)	,213	,166	,646(**)
Amaç Belirleme		1	,569(**)	,582(**)	,752(**)	,249	,481(*)
Ortam Düzenleme			1	,361	,190	,480(*)	,610(**)
Görev Stratejileri				1	,428(*)	,367	,498(*)
Zaman Yönetimi					1	,014	,386
Yardım Arama						1	,145
Öz-değerlendirme							1

* $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde korelasyon, ** $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde korelasyon

Öğrencilerin akademik başarıları ile amaç belirleme (0,422) ve ortam düzenleme (0,461) arasında orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri (0,574), öz-değerlendirme (0,646) ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları (0,574) arasında güçlü ilişki olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin akademik başarıları ile zaman yönetimi (0,213) ve yardım arama (0,166) arasında zayıf ilişki olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmesini geliştirmek için TYS modeli etkinlikleri yapılırken Zumbunn vd. (2011) tarafından ortaya konulan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden yararlanılmıştır. TYS modeli ile TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamı ve yüz yüze öğrenme ortamı etkinlikleri bir bütün olarak bu çerçevede planlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum TYS modeliyle yürütülen Yabancı Dil dersinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerinin yüksek düzeydeki gelişmelerinin akademik başarılarına yansiyebileceğine işaret etmektedir. Benzer biçimde Montroy vd. (2014) öz-düzenleyici öğrenmenin akademik başarılarıyla anlamlı şekilde ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri içerisinde önemli bir yeri olan amaç belirleme becerisine ilişkin olarak öğrencilerin TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında günlük formunu doldurmaları beklenmiştir. Bu formu haftalık olarak dolduran öğrenciler ilgili hafta derse yönelik amaçlarını bu form ile ifade etmişlerdir. Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden toplanan veriler, günlükten elde edilen verileri doğrulamaktadır. Öğrencilerin amaç belirlemesinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkarken araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile amaç belirlemesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumun TYS modelinin uygulama sürecinde önemli olan yüz yüze derse hazırlıklı gelme aşamasında yapılan amaç belirleme etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, uygulama sürecinde öğrencilerden TYSWEB günlüğü ile yüz yüze derse yönelik amaçlarını yazmaları ve bu amaca yönelik neler yaptıklarını da ifade etmeleri istenmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerin belirli bir hedefe yönelik çalışmalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin derse yönelik amaçlarını belirlemelerinin istenmesi, yüz yüze derse hazırlanmaları için motive etmiş olabilir (Sun, Wu & Lee, 2016). Diğer taraftan yüz yüze derste uygulama etkinliklerini gerçekleştirmeleri ile öğrenciler akademik olarak kendilerini geliştirmiş olabilir. Bu doğrultuda amacını belirleyebilen öğrenci akademik başarıları için daha kolay bir şekilde bir hedef ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla farklı çalışmalarda da belirtildiği gibi öğrencilerin amaç belirlemelerinin akademik başarıları ile iki yönlü olarak ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Yahyazadeh ve Mohammadipour, 2016).

Öğrenciler evlerindeki uygulamalarda TYS modeli çerçevesinde tasarlanan TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamıyla istedikleri zaman ve mekanda yüz yüze derse hazırlanmışlardır. Böylece ders çalışacakları ortamı kendilerine göre düzenleyebilmişlerdir. Yüz yüze öğrenme ortamında ise öğrenciler geleneksel öğrenme ortamlarının aksine pasif değil aktif rol alırlar (Lai ve Hwang, 2016). Öğretim elemanının rolü, öğrenme ortamında rehberlik sağlamak ve etkinlikleri düzenlemek olsa da öğrenciler kendi öğrenme sürecini kontrol edebilme ve grup içinde ya da gruplar arasında tartışmalar yapabileme imkanına sahip olmuşlardır. Bu

çalışmada, öğrenme ortamı öğrencilere daha esnek bir ortam sunan, fiziksel olarak geleneksel sınıf ortamının aksine öğrencilerin birbiriyle ve öğretim elemanı ile arasındaki karşılıklı iletişimi artıracak şekilde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda yuvarlak masalar oluşturulmuş, öğrencilere dersin düzenini bozamaz ve arkadaşlarını rahatsız etmemek şartıyla serbestçe hareket etme imkanı verilmiştir. Böylece öğrencilere kendi öğrenme ortamını düzenlemeleri için fırsatlar verilmiştir. Bu durumun öğrencilerin öğretilen maddelere verdiği cevaplara ortam düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yansıdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ortam düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum farklı çalışmalarda harmanlanmış öğrenme ortamlarında işbirlikli grup çalışmaları, öğrenenlere sorumluluk verme ve tartışma etkinliklerinin öğrencilerin ortam düzenlemesini geliştirebileceğine ve öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğine yönelik düşüncelerle örtüşmektedir (Hu ve Gramling, 2009; Lynch ve Dembo, 2004).

TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında video içerikleri izleyen öğrenciler, anlamadıkları yerleri tartışma forumu aracılığıyla arkadaşına ya da öğretim elemanına sormaktadır. Her hafta güncellenen çevrimiçi test ile ders içeriğini anlayıp anlamadıklarını kontrol etmektedir. Ayrıca TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamı her öğrencinin performansını kayıt altına almaktadır. Süreç boyunca sistem aracılığıyla video izleme süresi, tartışma forumu mesaj sayısı ve çevrimiçi test performansı öğretim elemanı tarafından incelenmektedir. Yüz yüze öğrenme ortamında öğretim elemanı TYSWEB'i etkin olarak kullanan öğrencilerin isimlerini paylaşarak sistemin kullanımını teşvik etmiştir. Ayrıca işbirlikli grup çalışmaları ile her hafta bir etkinlik üzerinde çalışan öğrenciler, dersin sonunda kendilerine verilen etkinliğin sunumunu yapmışlardır. Yapılan bu etkinlikler ile öğrencilerin görev stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olunduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın sonunda öğrencilerin görev stratejileri düzeyi yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri arasında güçlü ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hem TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında hem de yüz yüze öğrenme ortamında kendilerine verilen görevleri yerine getirmiştir. Böylece yüz yüze derse belirli bir bilgi birikimi ile gelen öğrencilerin ders içeriğini uygulama fırsatı bulmaları ve eksikliklerini gidermelerinin akademik başarılarına olumlu yönde yansıdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Puziffero (2008)'de çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin görev stratejileri çerçevesinde farklı stratejiler kullanmalarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamı etkinliklerini genellikle yüz yüze derse gelmeden bir gün önce ya da ders gününde yaptıkları görülmektedir. Yüz yüze öğrenme ortamı etkinliklerinde, öğrencilerden belirli bir zaman diliminde verilen görevler üzerinde çalışmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler genellikle kendilerine verilen zamanda etkinlikleri bitirememiş ve ek süreye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin zaman yönetimi konusunda bazı problemler yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmanın sonunda uygulanan Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde edilen verilere göre öğrencilerin zaman yönetimi becerisinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, öğrencilerin akademik başarıları ile zaman yönetimi arasında zayıf ilişki görülmüştür. Öğrencilerin zaman yönetiminin öz-düzenleyici öğrenmenin diğer becerilerine göre düşük çıkması geleneksel eğitim sisteminden gelmeleri ve belirli zaman yönetimi disiplini kazanamamaları ile de ilişkili olabilir. Nitekim, geleneksel eğitimde öğrenci öğrenme ortamında dinleyici konumundadır ve uygulama etkinliklerine pek fazla zaman kalmamaktadır. Ancak bu durumun öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olmayışı ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, Klingsieck vd. (2012) ve ChanLin (2012)' de harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarıları ile zaman yönetimi arasında zayıf ilişki olduğuna yönelik bulgularıyla benzeşmektedir.

TYS modelinde öğrencilerin evde ders içeriğini öğrenirken gerek akademik gerekse de teknik destek almaları önemlidir (Lai ve Hwang, 2016). Bu çalışmada TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında bir tartışma forumu oluşturulmuş, öğrenciler evdeyken bu forum ile arkadaşları ya da öğretim elemanından yardım almışlardır. Ayrıca bu forumlar aracılığıyla dönüt-düzeltilme etkinlikleri yapılmıştır. Ancak öğretim elemanının öğrencilere yüz yüze öğrenme ortamında öğrencilerin grup içinde ya da gruplar arasında yardımlaşabilmeleri için teşvikleri forum kullanımında önemli olmuştur. TYSWEB sistem kayıtları incelendiğinde öğrencilerin yarısının tartışma forumunu çok sınırlı olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında ise öğrenciler daha çok grup içindeki arkadaşlarından yardım almayı tercih etmişlerdir. Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde edilen verilere göre öğrencilerin yardım aramasının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile yardım araması arasında zayıf ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrenciler TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında ders içerikleriyle istedikleri kadar çalışabilmiş ve video içeriklerin yanında okuma notlarından da yararlanmışlardır. Yüz yüze öğrenme ortamında da TYSWEB öğrenme ortamındaki içeriklere erişme imkanı verilmiştir. Öğrencilerin yardım arama düzeyini öz-düzenleyici öğrenmenin diğer becerilerine göre düşük düzeyde çıkması ders içeriğinin sınırsız erişim imkanı ile ilişkili olabilir. Nitekim, Puziffero (2008)' de çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin yardım aramasının akademik başarı ile zayıf düzeyde ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

TYS modeli öğrencilerin hem evde hem de yüz yüze öğrenme ortamına öğrencilerin kendini değerlendirmesini içermektedir (Butzler, 2106). TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler her hafta yüz yüze derse gelmeden önce çevrimiçi test ile kendini değerlendirmiştir. Yüz yüze öğrenme ortamında ise dersin sonunda öz-değerlendirme formu aracılığıyla ders içi performanslarını değerlendirmişlerdir. Böylece öğrencilere araştırma boyunca kendini değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Bu fırsatlar, çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği verilerine göre öğrencilerin öz-değerlendirme becerisinin yüksek düzeyde çıkmasına olumlu olarak yansımış, öğrencilerin akademik başarılarıyla ile öz-değerlendirmesi arasında da yüksek düzeyde ilişki olmasına katkı sağlamıştır. Benzer biçimde Carson (2011) çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin öz-değerlendirme fırsatlarının akademik başarılarını geliştirici rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri ve öz-değerlendirmesinin yüksek düzeyde; zaman yönetimi ve yardım aramasının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri, öz-değerlendirme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında güçlü ilişki görülürken, akademik başarı ile amaç belirleme ve ortam düzenleme arasında orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarıyla zaman yönetimi ve yardım arama becerileri arasında ise zayıf ilişki ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan, TYS modeli uygulama bağlamında öğrencilere zaman kazandırmakta ve öğrencinin evde geçireceği boş zamanı azaltmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin bilgisayarın yanında mobil telefonları aracılığıyla istedikleri zaman ve mekanda TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamını kullanma imkanı verildiğinden öğrenciler kendileri için uygun ve boş zamanda etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin haftalık olarak TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamında doldurdukları günlük formu ile yüz yüze öğrenme ortamında doldurdukları öz-değerlendirme formu bir süre sonra öğrencilerde bazen yorgunluk oluşturabilmektedir. Ancak evde ve yüz yüze öğrenme ortamındaki etkinlikleri yapan öğrencilerin isimleri TYSWEB ve yüz yüze öğrenme ortamında paylaşılarak öğretim elemanı tarafından teşvik edilmiştir.

Araştırmanın sonunda TYS modeli ile işlenen Yabancı Dil dersinde hazırlanan ortamın öğrenmelerini kolaylaştırdığı, bu durumda öz düzenleyici öğrenme düzeyleri yüksek öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde edebilecekleri görülmektedir. Özellikle TYS modeli çerçevesinde görev stratejileri ve öz-değerlendirme faktörlerinin akademik başarı ile yakından ilişkisi olduğu dikkat çekicidir.

Diğer taraftan, çalışmanın öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğindeki beceriler çerçevesinde elde edilen nicel verilerle belirlenmesi ve araştırma grubunun bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerden oluşması yönleriyle sınırlılıkları söz konusudur. Her ne kadar genelleme amacı güdülmese de öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri nicel verilere ek olarak öğrencilerle görüşmeler yapılarak ve araştırma süresince gözlem notları tutularak nitel verilerle değerlendirilebilir. Ayrıca farklı yükseköğretim kurumlarında daha geniş gruplarda öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenerek bu sınırlılıkların giderilmesi mümkün olabilir. Diğer yandan öğrencilere araştırma öncesinde TYS modelinin yürütülme şeklinin anlatılması ve TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamının tanıtımının yapılması bu çalışmanın yürütülmesi ve verilerin sağlıklı olarak toplanıp analiz edilmesini kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır.

Gelecek araştırmalarda farklı örneklerde ve disiplinlerde TYS modeli tasarımlarında öğrencilerin akademik başarılarıyla öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişki incelenebilir. Bu araştırmada öğrencilerin diğer öz-düzenleyici öğrenme faktörlerine göre daha zayıf düzeyde çıkan zaman yönetimi ve yardım aramaya yönelik daha farklı etkinlikler düzenlenerek bu faktörlerin gelişmesine odaklanılabilir. Bu çerçevede öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında tartışma etkinliklerine katılmasını teşvik edecek ek etkinlikler yapılabilir. Zaman yönetimini geliştirmek için ise yalnızca yüz yüze öğrenme ortamında değil çevrimiçi öğrenme ortamı etkinliklerini de belirli bir zamanda tamamlamaları sağlanabilir. Çalışmanın TYS modeliyle ders yürütecek öğretim elemanlarına, öğretici ve öğrenci rollerini bilme ve sistem özelliklerini bu çerçevede düzenleme noktasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creativet hinking. *British Journal of EducationalTechnology*, 46(6), 1133-1148.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., &Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and HigherEducation*, 12(1), 1-6.
- 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.

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199-231.
- Butzler, K. B. (2016). The Synergistic Effects of Self-Regulation Tools and the Flipped Classroom. *Computers in the Schools, 33*(1), 11-23.
- Carson, A. D. (2011). Predicting student success from the LASSI for learning online (LLO). *Journal of Educational Computing Research, 45*(4), 399-414.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education, 34*(3), 290-301.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development, 61*(4), 563-580.
- Egbert, J., Herman, D., & Lee, H. (2015). Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-Based Study in a Complex, Open-Ended Learning Environment. *TESL-EJ, 19*(2), n2.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*(5), 12-26.
- Forsey, M., Low, M., & Glance, D. (2013). Flipping the sociology classroom: Towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology, 49*(4), 471-485.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8 th. Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hu, H., & Gramling, J. (2009). Learning strategies for success in a web-based course: A descriptive exploration. *Quarterly Review of Distance Education, 10*(2), 123.
- Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development, 64*(2), 175-193.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81-96
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education, 78*, 160-173.
- Korkmaz, O., & Kaya, S. (2012). Adapting Online Self-Regulated Learning Scale into Turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(1), 52-67.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education, 33*(3), 295-310.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100*, 126-140.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45*(3), 317-324.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5*(2).
- Mason, G., Shuman, T., & Cook, K. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education, 56*(4), 430-435.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine, 89*(2), 236-243.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 298-309.
- Moos, D. C., & Bonde, C. (2015). Flipping the Classroom: Embedding Self-Regulated Learning Prompts in Videos. *Technology, Knowledge and Learning, 1*-18.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education, 25*, 85-95.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53*(3), 801-813.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education, 93*(3), 223-231.

- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The Amer. Jnl. of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2016). The effect of the flipped classroom approach to Open CourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*.
- Terry, K. P., & Doolittle, P. (2006). Fostering Self-Regulation in Distributed Learning. *College Quarterly*, 9(1), n1.
- Tolmie, A., Muijs, D., & McAteer, E. (2011). *Quantitative methods in educational and social research using SPSS*. McGraw-HillEducation (UK).
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354- 369.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Hoy, A. W. (1987). LASSI: Learning and study strategies inventory. H & H Publishing Company.
- Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14(5), 725.
- Yahyazadeh, F., & Mohammadipour, M. (2016). The role of interest, self-efficacy and academic self-regulation in predicting academic achievement of students of Islamic Azad University. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(4), 2059-2075.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Constructvalidation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Mücahit ÖZTÜRK

mucahitozturk@aksaray.edu.tr

Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU

cakiroglu@ktu.edu.tr