



**TERS YÜZ SINIF MODELİYLE
TASARLANMIŞ ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT
BİLGİSİ DERSİNİN KARAR VERME VE
ÖZ YÖNETİM BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Elif ARI

Eskişehir, 2025

**TERS YÜZ SINIF MODELİYLE TASARLANMIŞ ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT
BİLGİSİ DERSİNİN KARAR VERME VE ÖZ YÖNETİM BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Elif ARI

YÜKSEK LİSANS

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz, 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif Arı'nın "Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 02/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Ana Bilim dalında Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Ali ERSOY
Üye : Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER
Üye : Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TERS YÜZ SINIF MODELİYLE TASARLANMIŞ ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN KARAR VERME VE ÖZ YÖNETİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Elif ARI

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Öğrencilerin yaşadıkları çağa daha iyi uyum sağlayabilmeleri için mevcut eğitim programları birçok yaşam becerisi içermekte ve öğretmenler bu yaşam becerilerini öğrencilere kazandırırken ders sürecinde farklı öğretim yöntemlerine başvurabilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemektir. Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanıldığı bu çalışmada, nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana İli Çukurova İlçesi'nde bulunan bir devlet ilkokulunda üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. 6 hafta süren uygulama sürecinde veriler İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerden toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için yapılan normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları dikkate alınarak parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Gruplar arası ön-testlerde bağımsız örneklem t-testleri, karar verme becerisi değişkeninde Karışık Ölçümler için ANOVA ve öz yönetim becerileri değişkeninde ise ANCOVA tercih edilmiştir. Araştırma bulgularında, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Hayat Bilgisi, Ters yüz öğrenme, Karar verme becerisi, Öz yönetim becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THIRD GRADE LIFE SCIENCES COURSE DESIGNED WITH FLIPPED CLASSROOM MODEL ON DECISION MAKING AND SELF- MANAGEMENT SKILLS

Elif ARI

Department of Primary Education, Master's Program in Primary School Education

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Prof. Dr. Ali ERSOY

In order for students to better adapt to the era they live in, current curriculum include many life skills and teachers can use different teaching methods in the course process while teaching these life skills to students. The main purpose of this study is to examine the effect of a third grade Life Sciences Course designed with the Flipped Learning Classroom Model on decision-making and self-management skills. A quantitative approach was adopted in this study in which the Flipped Learning Classroom Model was used. In the implementation process of the research, pre-test post-test unequalized control group design was used. The study group consisted of 48 third-grade students attending a public elementary school in Çukurova District, Adana Province. During the six week application process, data were obtained using the Decision-Making Skills Scale for Elementary School Students (Sever and Ersoy, 2019) and the Self-Management Skills Scale for Elementary School Students (Köseoğlu and Boyacı, 2022). In the normality analysis conducted to determine the tests to be used in the analysis of quantitative data collected from the scales, it was found out that it was appropriate to use parametric tests by taking into account the results of the Shapiro-Wilk Normality Test. Independent sample t-tests were preferred in the intergroup pre-tests, ANOVA was preferred for Mixed Measurements in the decision-making ability variable and ANCOVA was preferred in the self-management variable. In the research findings, it was concluded that the third grade Life Sciences Course designed with the Flipped Learning Classroom Model did not have a statistically significant effect on decision-making and self-management skills.

Keywords: Primary school, Life sciences, Flipped learning, Decision making skills, Self-management skills.

TEŞEKKÜR

Çok isteyerek başladığım bu zorlu fakat keyifli yüksek lisans yolculuğumun her aşamasında, sabrıyla ve engin tecrübesiyle bana rehberlik eden; aynı zamanda öğretmenlik kimliğimin oluşması için örnek aldığım çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ali ERSOY'a en derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürisinde yer alarak çalışmama yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER ve Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a müteşekkirim.

Araştırmamın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen okul yönetimine, sınıf öğretmenlerine ve çalışma grubumu oluşturan tüm öğrencilere içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca olduğu gibi bu süreçte de varlıklarıyla bana güç veren kıymetli annem Nergiz ARI ve tez yazma sürecimi tüm neşesiyle güzelleştiren sevgili babam Hüseyin ARI'ya gönülden teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım kardeşlerim Beyza ve Enver Halit'e de minnettarlığımı ifade etmek isterim. Ailem yanımda olmasaydı, bu yüksek lisans yolculuğu benim için bu kadar anlamlı ve keyifli olmazdı.

Elif ARI

Eskişehir, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Elif ARI

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı/almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Elif ARI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	4
1.3 Önem	5
1.4 Sınırlılıklar.....	6
1.5 Tanımlar.....	6
2 ALAN YAZIN	7
2.1 Hayat Bilgisi Dersi.....	7
2.1.1 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı	8
2.1.2 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan beceriler.....	9
2.2 Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli	11
2.2.1 Ters Yüz Sınıf Modelinin temel özellikleri.....	12

2.2.2 Ters Yüz Sınıf Modelinin yararları ve sınırlıkları	14
2.2.3 Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokulda uygulanması	16
2.3 Karar Verme Becerisi	17
2.3.1 Karar verme becerisinin önemi.....	18
2.4 Öz Yönetim Becerisi.....	19
2.4.1 Öz yönetim becerisinin önemi	20
2.5 İlgili Araştırmalar	21
2.5.1 Karar verme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar	21
2.5.2 Öz yönetim becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar	27
2.5.3 Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili yapılan araştırmalar	30
3 YÖNTEM	38
3.1 Araştırma Modeli	38
3.2 Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araçları	39
3.3.1 İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği	40
3.3.2 İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği.....	40
3.4 Ters Yüz Sınıf Modeli için Ders Anlatım Videolarının Geliştirilmesi	40
3.5 Verilerin Toplanması	43
3.5.1 Araştırmacının rolü.....	43
3.5.2 Pilot uygulama	44
3.5.3 Deneyisel uygulama süreci	45
3.6 Veri Analizi	57
3.6.1 İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği için geçerlik ve güvenilirlik.....	58
3.6.2 İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği için geçerlik ve güvenilirlik.....	58
3.7 Araştırmada Etik	60

3.8 Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	61
3.8.1 Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test Cronbach's Alfa değerleri	61
3.8.2 Araştırma süreci için geçerlik ve güvenirlik	62
4 BULGULAR.....	64
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1 Sonuç	67
5.1.1 Deney ve kontrol gruplarının karar verme ve öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanları arasında anlamlı bir etkinin incelenmesine ilişkin sonuçlar	67
5.1.2 Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme becerisine etkisinin incelenmesine ilişkin sonuçlar	67
5.1.3 Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öz yönetim becerilerine etkisinin incelenmesine ilişkin sonuçlar	68
5.2 Tartışma	68
5.3 Öneriler	71
5.3.1 Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler	71
5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Temel Yaşam Becerileri.....	11
Tablo 2.2 Ters Yüz Sınıf Modelinin Yararları ve Sınırlılıkları.....	15
Tablo 2.3 Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Görüşlerine Göre Yararları ve Sınırlılıkları.....	16
Tablo 3.1 Ön-Test Son-Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen İşlem Süreci.....	39
Tablo 3.2 Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinin Uygulama Tarihleri ve Öğretimi Yapılan Kazanımlar.....	47
Tablo 3.3 Uygulama Sürecinde Öğretimi Yapılan Kazanımlar için Hazırlanan Ders Anlatım Videolarının Süreleri ve Ders Anlatım Videolarında Bulunan Etkinlikler.....	47
Tablo 3.4 Deneysel Uygulama Sürecinde Ders Anlatım Videosunu İzlemeyen Öğrenci Sayısı, Kodları ve İzlememe Nedenleri.....	57
Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri.....	60
Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri.....	61
Tablo 3.7 Deney ve kontrol gruplarının “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” ön-test son-test Cronbach’s Alfa Değerleri.....	62
Tablo 3.8 Deney ve kontrol gruplarının “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” ön-test son-test Cronbach’s Alfa Değerleri.....	63
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	65

Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Göre Yapılan Karışık Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Son-Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	67



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Ters Yüz Sınıf ile Geleneksel Sınıfın Zamansal Karşılaştırılması.....	13
Şekil 2.2 Ters Yüz Sınıf Modelinin Dört Temel Bileşeni.....	15
Şekil 3.1 Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasında Kullanılacak Videoların Hazırlık Süreci.....	42



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Güvenli Hayat Ünitesinin İlk Kazanımı için Ders Anlatım Videosu Oluşturma Süreci.....	43
Görsel 3.2 Ders Anlatım Videosunun Sonunda Bulunan Etkinliğin Karekodu.....	43
Görsel 3.3 Uygulamanın Birinci Haftasında İzletilen Ders Anlatım Videosunun Sonunda Bulunan Etkinlik.....	44
Görsel 3.4 Deney Grubu Uygulama Sürecinden Bir Kesit.....	49
Görsel 3.5 Deney Grubu Sınıfından İkinci Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit.....	51
Görsel 3.6 Deney Grubu Sınıfından Üçüncü Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit.....	53
Görsel 3.7 Deney Grubu Sınıfından Beşinci Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit.....	55

KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- TDK : Türk Dil Kurumu
- TYMM : Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli



1 GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ele aldığı soruna, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmanın ana kavramlarına ilişkin tanımlarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

1.1 Sorun

Bilgi çağı ile oluşan teknoloji toplumu içerisinde gün geçtikçe çeşitli yaşam becerileri ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu yaşam becerileri bireyin hem günlük yaşamında hem de eğitim öğretim sürecinde işe koşabileceği becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler bireylerin tüm zekâ alanlarına hitap eden çok yönlü olmasını sağlayan becerilerdir. 21. yüzyıl artık bireylerden zeki olmalarını değil çok yönlü olmalarını istemektedir (Özmete, 2008). Bireylerin çok yönlü olabilmesi için birden fazla alanda beceri sahibi olması en önemli eğitimidir. Yaşam becerileri hem bireyin günlük yaşam içerisinde bulunduğu ortamlarla geliştirilebilir hem de bu yaşam becerilerine programlı eğitimler yoluyla istenilen seviyede yön verilebilir (Yayla-Eskici ve Özsevgeç, 2019). Bu doğrultuda çağın gerekliliklerine göre belirlenen temel yaşam becerileri günümüz eğitim programlarında yerini almaktadır.

Trilling ve Fadel (2009) 21. yüzyılın gerektirdiği üzere bireylere öğrenme ve inovasyon becerilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve kariyer ve yaşam becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğu savunmaktadırlar. Bu becerileri kazandıracak öğretim programlarının hazırlanması dijital çağın öğrencilerinin sürdürülebilir bir yaşama sahip olması açısından oldukça önemlidir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim sürecine katılan temel yaşam becerileri 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2023 yıllarında yapılan değişikliklerle programların amacı olarak yerini almaktadır. Hayat Bilgisi dersi disiplinler arası anlayış sergileyen bir ders olduğu için bu ders kapsamında kazandırılması hedeflenen temel yaşam becerileri diğer disiplinleri de etkilemektedir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersinin temel yaşam becerilerinin edindirilmesinde en etkili derslerden biri olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2021). Temel yaşam becerileri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklarla etkili bir biçimde başa çıkmalarını sağlayan, uyumlu ve olumlu davranışlar gösterebilmeleri için gerekli olan yeteneklerdir (World Health Organization [WHO], 1997, s. 1). Bu becerilerden olan karar verme becerisi ve öz yönetim becerilerinin temelini Hayat Bilgisi dersi ile atılması oldukça önem taşımaktadır. Hayat Bilgisi dersi

kapsamında kazandırılması hedeflenen bu becerilerin yaşama aktarılması ile diğer derslerde öğrenilen soyut kavramların somutlaştırılması da kolaylaşmaktadır.

Temel yaşam becerilerinin öğretim programlarında yer almasıyla birlikte bu becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan öğretim modelleri de ön plana çıkmaktadır. Bu öğretim modellerinden bazılarında çevrimiçi öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları öğretim sürecinin kontrolünü öğretmenden öğrenciye aktararak öğrencinin öz yönetim becerisini daha fazla kullanmasını gerektirmektedir (Artino, 2008). Aynı zamanda çevrimiçi ortamlar ile öz yönetim becerilerini geliştirici eğitim etkinliklerinin birlikte sunulması öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmasının da yolunu açacaktır (Koçdar, 2015). Yapılan bu araştırma için kullanılacak olan Ters Yüz Sınıf Modeli çevrimiçi öğrenme ortamları gibi tamamen uzaktan internet tabanlı bir öğretim modeli olmamakta, bu modelde öğrenme sürecinin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise uzaktan yürütülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden çevrimiçi öğrenme ortamlarında olduğu gibi Ters Yüz Sınıf Modelinde de öz yönetim becerilerini işe koşmaları beklenmektedir. Ters Yüz Sınıf Modeli, geleneksel sınıf anlayışına karşı olan bir model olmasından kaynaklı olarak öncelikle Türkiye’de 2005 yılından itibaren öğretim programlarının benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşıma hizmet edebilen bir modeldir. Bu modelde öğrenme süreci ders öncesi sınıf dışı ortamda başlayarak öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine olanak sağlarken aynı zamanda da yapılandırmacı yaklaşımın en önemli beklentilerinden birisini de karşılayabilmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilmesi için karar verme becerisine ve öz yönetim becerilerine de etkin bir biçimde sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda Ters Yüz Sınıf Modelinin hem karar verme becerisini hem öz yönetim becerilerini hem de yapılandırmacı yaklaşımı ortak bir paydada birleştirdiği söylenebilir.

Temel yaşam becerileri 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] bünyesinde de öğretim programlarının amaçlarını oluşturmaktadır. Karar verme becerisi güncel olarak TYMM Beceriler Çerçevesinin Kavramsal Beceriler başlığı içerisinde TYMM ’de Kavramsal Beceriler “Temel Beceriler (KB1), Bütünleşik Beceriler (KB2) ve Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3)” olarak belirtilmiştir. Karar verme becerisi, Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3) alt başlığı olarak yer almaktadır. Temel ve bütünleşik becerilerin öncelik sonralık durumu olmaksızın üst düzey becerilerin edinilmesinin

temelini oluşturduğunu belirtilmektedir (MEB, 2024). Öz yönetim becerilerini oluşturan öz düzenleme, öz farkındalık, öz yansıtma becerileri TYMM Beceriler Çerçevesinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri başlığı içerisinde bulunmaktadır. TYMM’de Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri “Benlik Becerileri (SDB1), Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) ve Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)” olarak belirtilmiştir. Öz yönetim becerileri, Benlik Becerileri (SDB1) alt başlığı olarak yer almaktadır. MEB (2024), sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin temelinde benlik becerilerinin olduğunu ve benlik becerilerinin edinilmesinin bireyin kişiliğini ve özünü geliştirmesinde önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedir.

Karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmasının sebebi bu öğretim modelinin kazandırılması hedeflenen becerileri doğrudan geliştirebilecek özelliklerinin olmasıdır. Öğretim modelinin sınıf dışında planlanan sürecinde öğrenci, ders içeriğini ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar sürede izleyeceğini planlarken diğer becerilerin yanı sıra özellikle öz düzenleme ve karar verme becerilerini kullanacaktır. Ders içeriğini izledikten sonra öz değerlendirme becerisini işe koşarak konuyla ilgili düşünüp içeriği tekrar izleyip izlemeyeceğine karar verecektir. Tüm bu ders öncesi sınıf dışı öğretim sürecinde öz denetim ve öz yeterlilik becerilerinin de etkin olarak kullanılması gerekir. Bu doğrultuda öz düzenleme, öz değerlendirme, öz denetim ve öz yeterlilik becerileri için kapsayıcı bir başlık olan öz yönetim becerileri ve her aşamada kullanılacak olan karar verme becerisi Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf dışı sürecinde etkin rol oynayacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretme kavramı yerine öğrenme kavramının odağa alınmasıyla birlikte düşünme becerileri önem kazanmıştır. Öğretim programlarının yapı taşı olarak görülen düşünme becerileri dünyanın işleyişini keşfetmek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için bireyin zihninde var olan bilgiyi kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Çubukçu, 2014). Bu tanımdan yola çıkıldığında düşünme becerilerinin bir bölümünü problem çözme sürecinde var olan karar verme becerisinin oluşturduğu görülmektedir. Düşünme becerilerinin iş birliği içerisinde olduğu birbirlerini etkilediği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak karar verme becerisinin geliştirilmesinin diğer düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rol oynadığı söylenebilir. Düşünme becerileri öz yönetim becerileriyle de ilişkilendirilebilir. Eğitim yoluyla kazandırılan düşünme becerileri, öğrencide kendi kendine öğrenme becerisini geliştirirken aynı zamanda kendisini daha

iyi tanınmasını sağlar ve bireysel olarak öğrenme sürecini yönetebilmesi için akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2015). Kendi kendine öğrenme becerisi öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi öz değerlendirmeyi ve öz denetimi içermesi tüm bu kavramlara kapsayıcı olan öz yönetim becerisinin düşünme becerileri ile birlikte ele alınmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda karar verme ve öz yönetim becerilerinin düşünme becerileri için önemli ve vazgeçilmez beceriler olduğu görülmektedir. Öz yönetim becerileri öğrencinin duygu yönetimini de içermektedir. Günümüzde duyguların yönetimini ifade edebilmek için *duygusal okuryazarlık* kavramı ortaya atılmıştır. Steiner (2003, s.1) duygusal okuryazarlığı, “duyguları kendi yaşam kalitemizi ve etrafımızda bulunan diğer insanların yaşam kalitesini arttıracak yönde etkin bir biçimde kullanmak” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarsak bireyin hem kendi yaşamını yönetebilmesi hem de toplumda bulunan diğer bireylerin yaşamını olumlu yönde etkileyebilmesi için duygusal okuryazar olması gerekmektedir. Duygusal okuryazarlığın kazanılmasında öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Karar verme ve öz yönetim becerilerinin gelişiminin ölçülmesinde yapılacak araştırma kapsamında Ters Yüz Sınıf Modeli kullanılacaktır. Mevcut çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasına olanak sağlaması, ders süresinin etkili, verimli kullanılabilmesi için teknolojiden yardım alması Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin ölçülmesi için kullanılmasına karar verilmesinde etkili olmuştur.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol gruplarının karar verme ve öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme becerisine etkisi nedir?
- Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öz yönetim becerilerine etkisi nedir?

1.3 Önem

Araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisinin incelenmek istenmesi, bu becerilerin gelişiminde etkili olabilecek öğretim yöntemlerinin ortaya konulabilmesi açısından önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ilkokul düzeyinde uygulanan Ters Yüz Sınıf Modeli sonucunda öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden genel olarak olumlu dönütler alınması bu modelin ilkokul kademesi için uygun hale getirilebilmesi için daha fazla çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda Ters Yüz Sınıf Modeli ile yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve merak duygularının beslendiği yönünde olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır (Aladağ ve Kaya, 2022; Ağırman, 2023; Ay, 2023; Çınar, 2023; Erdoğan, 2022; Erkan, 2023; Evci, 2022; Taşkın-Serbest, 2023; Uçaş, 2023; Kaya, 2023; Nayci, 2017; Gündoğan-Önderöz, 2021; Güven-Demir, 2018; Oğuz, 2023; Sekin, 2023; Şengün, 2021; Uyanık, 2022). Sınıfı Ters Yüz Öğrenme Modeline göre tasarlanmanın amacı öğrencilerin derse katılımını arttırmak ve süreç sonunda elde edilen öğrenme çıktılarının daha tatmin edici olmasını sağlamak olduğu için de önemli görülmektedir (Hung, 2014). Ters Yüz Sınıf Modeli son zamanlarda eğitimcilerin, araştırmacıların dikkatini fazlaca çekmiş olmasına rağmen Türkiye’de konuyla ilgili daha fazla çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir (Aşıksoy ve Özdamlı, 2016). Özellikle ilkokulda Ters Yüz Sınıf Modeliyle gerçekleştirilen araştırmaların planlanması ve sonuçlandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu araştırmanın Türkçe alan yazına Ters Yüz Sınıf Modeliyle yapılan araştırmalara katkı sağlaması, yapılması planlanan araştırmalara yol gösterici olması açısından gerekli görülmektedir. Bununla birlikte yapılacak araştırmanın eğitimin odağında bulunan dijital yeterliklerin geliştirilmesine hitap edecek bir sınıf ortamı oluşturmayı hedefleyen öğretmenlere, Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokul düzeyinde uygulanabilirliğini görmelerine fırsat tanınması açısından da önemli olduğu söylenebilir. Ters Yüz Sınıf Modelinin hem 21. yüzyıl becerilerinin hem de temel yaşam becerilerinin geliştirilmesinde rol alan güncel bir öğretim modeli olması da yapılacak araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırma, karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilebilir beceriler olup olmadığının saptanması açısından da gerekli görülmektedir.

Eğitimin odağı olan öğrencilerin gelişim sürecinde önemli olan kritik dönem ilkesi göz önüne alındığında karar verme becerisinin ve öz yönetim becerilerinin örgün eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya ve geliştirilmeye başlanması oldukça önemlidir. Yaşam becerilerinin erken çocukluk dönemlerinde kazandırılmasının bireylerin gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi, bu becerilerin bireyleri geliştirmesi ve aynı zamanda öğrenilebilir beceriler olduğunun da farkındalığının kazandırılması açısından önemlidir (Koran, 2020). Alan yazında ilkokul düzeyinde Hayat Bilgisi dersi kapsamında karar verme ve öz yönetim becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu becerilerin kazandırılması veya geliştirilmesinde teknolojinin dâhil edildiği araştırmaların yapılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Bu durumda bu becerilerin üzerinde daha fazla çalışılmanın yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Araştırma bulguları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 3/C ve 3/G sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen araştırma verileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesi kazanımlara yönelik hazırlanan Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ders planları ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Karar Verme: Karar verme, belirlenen bir ihtiyacın karşılanması doğrultusunda hedefler belirlemek, bu hedeflerle ilgili bilgiler toplamak ve elde edilen bu bilgileri değerlendirip en uygun seçeneği seçme becerisi (Güçray, 2003, s.30).

Öz Yönetim: Kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışını değiştirmesi ya da sürdürmesiyle ilgili stratejilere dayanan, birçok bireysel faaliyetin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi (Shapiro ve Cole, 1994, s.5).

Ters Yüz Sınıf Modeli: Öğrencinin dersle ilgili içeriğe ders saatinden önce sınıf dışında ulaştığı, bu içeriğe yönelik pekiştirmelerin ise sınıf içerisinde yapıldığı geleneksel yöntemin tam tersinin işlediği sınıf modeli (Strayer, 2012, s. 171).

2 ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde Hayat Bilgisi dersine, bu dersin öğretim programına, bu programda yer alan temel yaşam becerilerine dair bilgiler verildikten sonra Hayat Bilgisi Dersinde uygulanabilir bir yöntem olan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ve Sınıf Modeline, bu modelin özelliklerine, yararlarına, sınırlılıklarına ve ilkokulda uygulanabilirliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ters Yüz Sınıf Modelinin açıklamaları ardından ise bu modelin geliştirebileceği düşünülen karar verme ve öz yönetim becerilerine dair bilgiler de yer almaktadır.

2.1 Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi, ilkokul kademesinde öğrencilerin yaşamla bütünleşmelerine olanak sağlamayı amaçlayan bir derstir. Sönmez'e (2016, s. 2) göre Hayat Bilgisi doğal ve toplumsal bilinenle ilişkilendirilerek bir bağ kurma evresi ve bu evrenin sonucunda elde edilen bilgilerdir.

Hayat Bilgisi dersi birçok disiplini bünyesinde barındırarak kapsayıcı özellik gösteren temel bir derstir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfta okutulan bu ders, ilgili sınıf düzeyinde bulunan tüm derslerle ilişkilendirilir. Her disiplinin Hayat Bilgisi dersiyle ilişkilendirilmesini ve Hayat Bilgisi dersinin her disiplinde bir karşılık bulması dersin bütüncül anlayışıyla açıklanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının temel amacını temel yaşam becerilerini edinmiş, öz farkındalığı gelişmiş, dengeli ve korunaklı bir yaşam sürdürebilen, kültürel kimliğini benimsemiş, çevresine özen gösteren, merakını araştıran, üretime odaklı ve yaşadığı ülkeyi seven bireyler eğitmek olarak açıklamaktadır (MEB, 2023). Öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üreten ve içinde bulundukları topluma uyumlu olmalarını sağlamayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersi için bir yaşam dersi olduğu söylenebilir (Arıbaş ve Yılmaz, 2004).

Hayat Bilgisi dersinin hem doğasını belirtmek hem de içeriğini aktarabilmek için birden fazla tanım yapılmıştır. Devci'ye (2008) göre Hayat Bilgisi doğal ve toplumsal hayatla ilgili durumları, öğrencilerin gelişim seviyeleri doğrultusunda işlerken aynı zamanda da iyi tutum ve davranışlar kazandırmayı da amaçlayan bir derstir. Meydan ve Bahçe (2010, s. 21) Hayat Bilgisi dersini iyi bir insan, etkin bir vatandaş olma amacıyla birlikte topluma uyum sağlama gibi en temel davranışları kazandırmayı amaçlayan bir

ders olarak tanımlamaktadırlar. Kabapınar (2016, s. 1), Hayat Bilgisi dersini çocuğun ilkokul dönemine kadar geçirdiği zamanı zihninde nasıl anlamlandırıldığını merkeze alarak, yaşamının devamı ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, insan ilişkileri ve mekânsal çevresini anlamasına yardımcı olmaya çalışan bir ders olarak belirtmektedir. Öğrenciler Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla programlı bir biçimde hem bireysel hem de sosyal yaşam alanlarına dair ilk düşüncelerini oluştururlar (Aladağ, 2016). Yaşam alanlarına uyumun öğretilmesi de Hayat Bilgisi dersi ile mümkündür. Hayat Bilgisi dersi için yapılan tanımlar göz önüne alındığında bu dersin çerçevesinin birey, toplum ve doğa olmak üzere üç temel ayaktan oluşturulduğu ifade edilebilir. İnsan, doğa ve toplum kapsamında bilginin temelini ise doğa bilimleri (fen bilimleri), toplumsal bilimler (sosyal bilimler), sanat, fikir ve değerler oluşturmaktadır (Tay, 2017).

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim esasına dayandırılan bir derstir (Bilasa, 2016). Türkiye’de kabul gören toplu öğretimi tasarlayan kişi, Herbart’tır (Ergün ve Özdaş, 1997). Herbart, eğitimin bir sınırı olmadığını aynı zamanda eğitimin okul, aile, çevre üçgeninde oluşması gerektiğini ve eğitim sürecinin yaparak yaşayarak gerçekleştirilmesini savunmaktadır (Azrak ve Kaya, 2022). Aynı zamanda Herbart’a göre her bir ders başka derslere değinilecek ve ilişkilendirilecek biçimde öğretilmelidir (Çoban, 2020). Hayat Bilgisi dersi için benimsenen toplu öğretimin fikir babası Herbart dersin işlenişi için disiplinler arası bir anlayışın da önemli olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe dayanarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının da disiplinler arası bir bakış açısıyla yapılandırıldığı görülmektedir.

2.1.1 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı

Hayat Bilgisi dersinin düşünce temelleri Platon’a kadar dayandırılmaktadır. Toplumların oluşmaya başladığı dönemlerde ortaya çıkan Hayat Bilgisi dersinin eğitim-öğretim ortamlarına yansımaları ise Comenius, Decroly, Dewey, Herbart, Pestalozzi ve Rousseau’nun fikirleriyle olmuştur (Gündoğan, 2020).

1926 yılından itibaren ilkokulun ilk üç sınıfında ana ders olarak okutulan Hayat Bilgisi dersi için içerisinde bulunan dönemin istekleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak bir dizi değişiklikler yapılmış, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 programları hazırlanmıştır (Atik ve Aykaç, 2019). Son olarak da MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 26.04.2023 tarihinde alınan karar ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değişiklik yapılarak 2023-2024 eğitim ve öğretim yılından itibaren

tüm sınıf seviyelerinde uygulanmasına karar verilen 2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur (MEB, 2023). Öğretim programında yapılan değişikliklere bakıldığı zaman, genel olarak kazanımlar ve kazanımlara yönelik açıklamalar düzeyinde olduğu, değişikliğe gidilen kazanım sayısının 6 ile sınırlandırıldığı, acil durum ve doğa kaynaklı afetlere yönelik değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Akkaya, 2023).

2023 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelenmeye başlandığında tüm öğretim programlarıyla ilgili ortak yapılandırılan başlıklarla karşılaşılmaktadır. İlk olarak öğretim programlarının özellikleri, amaçları, perspektifi, değerleri, yetkinlikleri, ölçme değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları başlıkları açıklanmış ve sonuç bölümü oluşturulmuştur (MEB, 2023). Devamında ise Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının özel amaçlarına, kazandırılması amaçlanan temel yaşam becerilerine, program işe koşurken dikkat edilecek hususlara, programın yapısına, ders kitabı, forma sayıları, ebatları ve 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanmış olan ünite temelli yaklaşıma göre sınıflandırılan kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2023). Hayat Bilgisi dersi farklı disiplinleri içeren bir ders olduğu için doğal olarak birçok becerinin kazandırılmasını da kapsamaktadır.

2.1.2 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan beceriler

İnsanoğlu dünya değiştikçe ona ayak uydurmak zorundadır. İçgüdüsel bir davranış olan hayatta kalma isteği ile yeni durumlara ve imkânlara ayak uydurabilmek için bir öncekinden daha farklı beceri ya da beceriler gerekebilir. Zaman içerisinde ihtiyaç duyulan becerileri erkenden fark edip, en iyi biçimde tanımlamak, bireyler tarafından o beceriyi hızlıca kavrayabilmek ve işe koşabilmek açısından oldukça önemlidir denilebilir. Bireylerin yaşamını sürdürebilmesi için çok önemli olan bu becerilerin öğretimi ve geliştirilmesi, içinde bulundukları toplumun eğitim kurumları ile mümkündür. Bu bağlamda eğitim kurumlarına düşen en büyük görev öğretim programları aracılığıyla öğrencilere temel yaşam becerilerinin öğretilmesidir (Mutluer, 2013). Yaşam becerileri eğitimi, amacını bireyin kimliğini oluştururken her yönden beceri kazandırmaya odaklandığından dolayı bireylerin kişisel, sosyal, akademik, mesleki ve ahlaki anlamda gelişebilmeleri için hazırlanmıştır (Kolburan ve Tosun, 2011). Spence'a (2003) göre temel yaşam becerileri, bireyin karşılaşabileceği farklı yaşam koşullarına ve bireysel isteklerine uyumlanabilen, etkili beceriler ile çocukların davranışsal ve bilişsel yeterlilikleri göz önünde bulundurularak bir bütün haline getirilen örgütlenmedir.

Türkiye’de öğrencilere yaşam becerileri edindirme; 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ele alınmıştır (Yıldırım, 2021). 2023 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 23 temel yaşam becerisi bulunmaktadır. Güncellenen programda kazandırılması planlanan yaşam becerileri Tablo 2.1’de verilmiştir (MEB, 2023, s. 8).

Tablo 2.1

Hayat Bilgisi Dersinde Kazandırılması Hedeflenen Temel Yaşam Becerileri

• Araştırma • Bilgi ve İletişim • Teknolojilerini Kullanma • Değişim ve Sürekliliği • Algılama • Dengeli Beslenme • Doğayı Koruma • Girişimcilik • Gözlem • İletişim	• İş Birliği • Karar Verme • Kariyer Bilinci • Geliştirme • Kaynakların Kullanımı • Kendini Koruma • Kendini Tanıma • Kişisel Bakım • Kurallara Uyma • Mekânı Algılama	• Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma • Öz Yönetim • Sağlığını Koruma • Sorun Çözme • Sosyal Katılım • Zaman Yönetimi
--	--	--

Kaynak: MEB, 2023

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen 23 adet temel yaşam becerisi bulunmaktadır. Güncel öğretim programında hedeflenen temel yaşam becerileri Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 2004-2005 eğitim öğretim yılından bu yana programın amacı olarak yerini almaktadır.

Bilgi içeren ve performans gerektiren bir kavram olan beceri kavramı öğrencilere, öğrenme öğretme süreci içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyet olarak tanımlanmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2009). Türk Dil Kurumu [TDK] beceri kavramını bireyin doğuştan yeteneğine ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırabilme yeteneği veya mahareti olarak açıklamaktadır (TDK, 2023). TDK’nin bu tanımından yola çıkarak bireylerin becerilere doğuştan meyilli olabileceğini veya sonradan da öğrenip, geliştirerek uygulamaya koyabileceği çıkarımı yapılabilir. Bireylerin becerilere olan yatkınlığını ortaya çıkarmak veya daha sonrasında edinebilmesi amaçlanan beceriler öğretim programlarında yerini almaktadır. Öğretim programlarında karşımıza çıkan becerilerden birisi de karar verme becerisidir.

Günümüz eğitim sisteminde kullanılan birçok öğretim modeli bulunmaktadır. Bunların bazıları geleneksel eğitime hizmet ederken bazıları da günümüz beceri temelli

eğitim yaklaşımına hizmet etmektedir. Bu beceri temelli yaklaşıma en uygun modellerden birinin de Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli olduğu söylenebilir.

2.2 Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli

Ters Yüz Öğrenme Modeli alan yazında “dönüştürülmüş sınıflar” (inverted classrooms), “dönüştürülmüş öğrenme” (inverted learning), “ters yüz edilmiş sınıflar” (flipped classrooms) veya “ters yüz edilmiş öğrenme” (flipped learning) (Bergmann ve Sams, 2012), olarak isimlendirilirken Türkçe alan yazında araştırmacılar tarafından da farklı isimlendirilmiştir. Ters Yüz Öğrenme Modelini Demiralay ve Karataş (2014) “evde ders okulda ödev” olarak isimlendirirken diğer araştırmacılar “tersine sınıf” (Boyraz, 2014), “ters yüz öğrenme” (Görü-Doğan, 2015), “çevrilmiş öğrenme” (Topalak, 2016), “ters yüz sınıf” (Aydın, 2016; Çukurbaşı, 2016), “dönüştürülmüş sınıf” (Yıldız vd., 2017) ve “ters çevrilmiş sınıf” (Şenel, 2017) olarak isimlendirmektedir.

Ters Yüz Öğrenme Modeli ilk kullanılmaya başlanıldığı zaman dönüştürülmeye ya da çevirmeye çalışılan “sınıf” kavramı olurken son zamanlarda dönüştürülmeye ya da çevirmeye çalışılan “öğrenme” kavramı olmuştur. Bundan kaynaklı olarak ilk zamanlarda sıkça kullanılan “Ters Yüz Edilmiş Sınıflar” kavramı son zamanlarda “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme” olarak kullanılmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018).

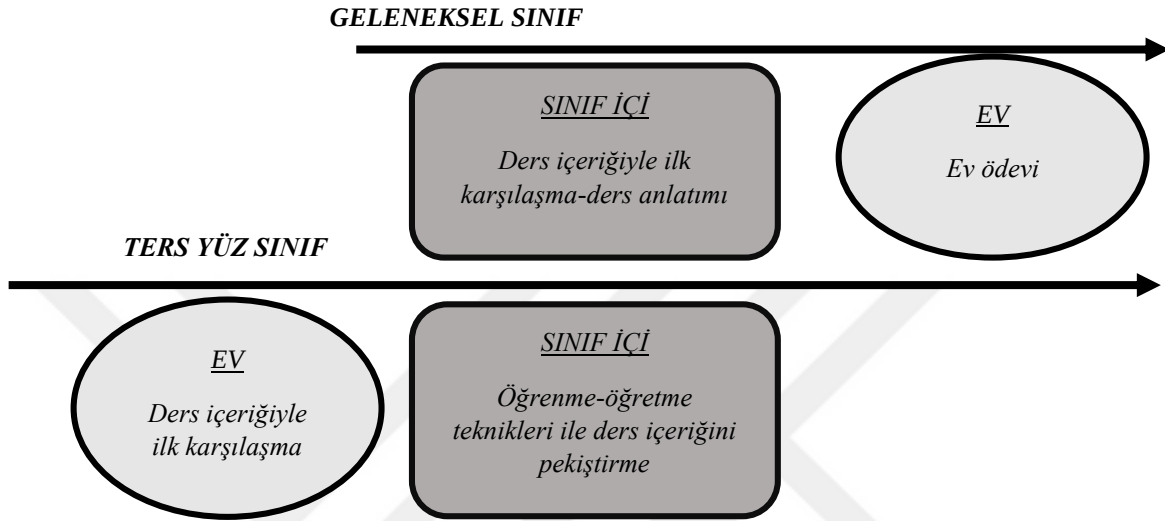
Ters Yüz Sınıfların temel amacına bakıldığında geleneksel sınıf modeline ters olan bir yaklaşım görülmektedir. Bu yaklaşımı Bergmann ve Sams (2012), öğrencilerin işlenecek dersin içeriklerine önceden ulaşip derse ilişkin hazırlıklarını tamamlayarak sınıfa gelmeleri olarak açıklamaktadırlar. Ters Yüz Sınıflar, öğrencilerin ders içeriğiyle sınıf dışında tanıştığı, sınıfta ise öğretmen ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerle uygulamanın yapıldığı bir sınıftır (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021). Geleneksel yaklaşımın gerektirdiği sınıf içerisinde öğrenci ve öğretmene ait olması gereken geleneksel roller tersine çevrilerek Ters Yüz Sınıflara ulaşılır (TeachThought Staff, 2019; aktaran Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021).

Zaman içerisinde Ters Yüz Sınıf uygulamalarına yönelik çalışmalar çeşitlenip farklılaştıkça bu modele yönelik eleştiriler de çoğalmıştır. Eleştirilerin en temelinde işlenecek derslerin sadece video formatında öğrencilere iletilmesi, uygulama aşamasında herhangi bir çevrimiçi veya sınıf içi eğitim etkinliğinin önerilmemesi, dersin anlatımında farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması vardır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2016). Yapılan bu eleştiriler modelin odak noktasına sınıf kavramı yerine öğrenme

kavramının dönüşmesinin önünü açarak Ters Yüz Edilmiş Sınıf adlandırılması Ters Yüz Edilmiş Öğrenme olarak adlandırılmasının yolunu açmıştır. Şekil 2.1’de geleneksel sınıf ve Ters Yüz Sınıfın zamansal karşılaştırılması verilmiştir.

Şekil 2.1

Ters Yüz Sınıf ile Geleneksel Sınıfın Zamansal Karşılaştırılması



Kaynak: Kara, 2016, s. 13.

2014 yılında Bergmann ve Sams tarafından kurulan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı’nda (FLN) Ters Yüz Sınıf ve Ters Yüz Edilmiş Öğrenme kavramlarının farklı kavramlar olduklarını ve birbirleri yerine kullanılamayacağını belirtilmiştir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu araştırmada karar verme ve öz yönetim becerilerinin işe koşulacağı bir öğretim modeli olduğu düşünüldüğünden dolayı uygulama sürecinde “Ters Yüz Sınıf Modeli” tercih edilmiştir.

2.2.1 Ters Yüz Sınıf Modelinin temel özellikleri

Ters Yüz Sınıf Modeli günümüz eğitim sistemine yeni bir anlayış kazandırarak sistemde yaşanan sorunlara ve yetersizliklere bir çare olarak görülen yeni bir öğrenme yaklaşımıdır (Serçemeli, 2016). Aynı zamanda Ters Yüz Sınıf Modeli, öğretmen odaklı ve dört duvar arasına sınırlandırılmış geleneksel anlayışın tersinin işlediği, yer, zaman, bilgi, beceri, performans, anlama ve teknoloji kavramlarını harmanlayan bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Görü-Doğan, 2015). Dönüştürülmüş öğrenme olarak da ifade edilebilen Ters Yüz Sınıf ile öğrenilenlerin, sınıf ortamında eğitim etkinlikleriyle sınıf içi etkileşimi artırarak uygulama imkânı sağlayan ve sınıf dışında da öğrenmenin etkin olmasını sağlayan bir süreci ifade etmektedir (Baepler vd., 2014).

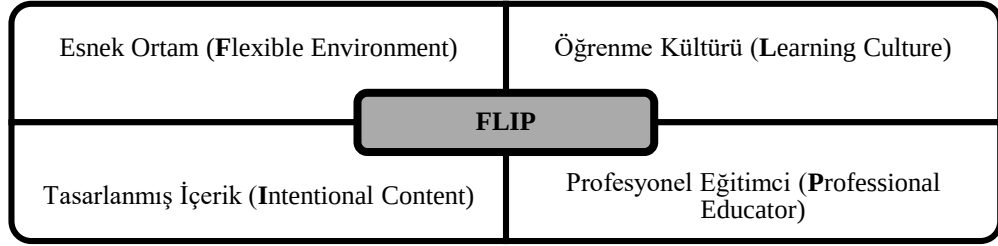
Bristol (2014), Ters Yüz Sınıf Modelinin temelinde, Bloom taksonomisine göre sınıf içerisinde olan anlama, hatırlama ve kavrama öğrenme aşamalarının sınıfa gelmeden gerçekleştirilmesi sınıfa geldiğinde ise uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma aşamalarının gerçekleştirilmesi olduğunu söylemektedir.

Ters Yüz Sınıf Modeli öğrencinin bireysel sorumluluk almasını, kendi bilişsel öğrenme sürecini işletmesini ve bu süreçte etkin olmasını sağlamaktadır. Ters Yüz Sınıf Modeli, hedeflenen öğretimle ilgili eğitim etkinliklerinin, öğrenmeye ayrılacak zamanın farklı bölümlerinde çevrimiçi ortamların dâhil edilmesiyle, sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde, sınıf dışında da öğrencinin kendi sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Nayci, 2017).

2014 yılında Bergmann, Sams ve Bennett gibi öncü isimler tarafından kurulan Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı “FLIP” kelimesinin baş harflerinden bu modele ait özellikleri belirlemişlerdir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu bileşenler öğrenenlerin ders içeriğine nerede ve nasıl ulaşacağını, sınıf içi özgür bir öğrenme ortamı sağlanmasını belirten “Esnek ortam” bileşeni, geleneksel öğrenme modelinin tam tersi bir anlayışla öğrenmenin odağına alınan öğrenci merkezli anlayışı ifade eden bileşen “Öğrenme kültürü” bileşenidir. Eğitimin uygulanacağı öğrencilere uygun eğitim materyallerinin tasarlanması ve sunulmasının gerektiğini açıklayan “Tasarlanmış içerik” ve son olarak sınıf içerisinde rehber rolünü üstlenen, öğrencilere anında ve sürekli geribildirim sağlayacak olan aynı zamanda tüm öğrenme sürecini planlayan, tasarlayan öğreticiyi tanımlayan “Profesyonel eğitimci” bileşeni olarak açıklanabilir. Ters Yüz Sınıf ortamlarının tasarlanmasında dikkat edilecek olan bu dört bileşen yapılacak eğitimin verimliliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Şekil 2.2’de Ters Yüz Sınıf Modelinin bileşenleri verilmiştir.

Şekil 2.2

Ters Yüz Sınıf Modelinin Dört Temel Bileşeni



Kaynak: Hayırsever ve Orhan, 2018, s.579.

2.2.2 Ters Yüz Sınıf Modelinin yararları ve sınırlıkları

Her öğrenme modelinin olabileceği gibi Ters Yüz Sınıf Modelinin de yararları ve sınırlılıkları vardır. Öğrenme modeli işe koşulurken ona ait sınırlılıkları bilmek öğrenme modelinin daha doğru olarak kullanılabilmesinin de önünü açar. Doğru uygulanan öğrenme modeli kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin yürütülmesini sağlar.

Alan yazın incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modeline dair araştırmacılar tarafından yararlar ve sınırlılıklar belirtilmiştir (Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Vergeler, 2013; Johnson, 2012; Kara, 2016; Serçemeli, 2016; Talbert, 2012). Bu yararlar ve sınırlılıklar Tablo 2.2'deki gibi ifade edilebilir.

Tablo 2.2

Ters Yüz Sınıf Modelinin Yararları ve Sınırlılıkları

Yararları	Sınırlılıklar
Öğrenciler öğretimi yapılacak konuya ait ders videolarını kendi öğrenme sorumlulukları dâhilinde kendi öğrenme hızlarında izleyebilirler.	Öğrencilerin teknolojik altyapılarının yetersiz olması okula ilgiyi azaltabilir.
Ev ödevleri sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde yapıldığı için zorlanılan yerlerde öğretmen hemen rehberlik edebilir.	Ders anlatımının sınıf dışında da gerçekleşmesi okula ve sınıfa olan aidiyet duygusunu zedeleyebilir.
Öğrencinin üst düzey becerilerinin gelişimine yardımcı olur.	Anlatımı yapılan ders içeriğine ulaşamayan veya bağlanamayan öğrenci derse geldiğinde konuyu anlayamayabilir.
Sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini güçlendirerek, grup dinamiğinin sağlanmasına katkı sağlar.	Öğrenci dersi dinlerken soru soramaz, soruları derste sorması beklenir fakat öğrencinin not almaması bu durumun işe yaramasını zorlaştırabilir.
Öğrenciler sınıf içerisinde öğrenilenleri uygulama fırsatı yakaladıkları için derin öğrenme sağlanır.	Ders içeriklerinin hazırlanması uzun zaman alabilir ve bu da eğitiminin öğrenme modeline karşı olumsuz bakış açısı geliştirmesine yol açar.

Akran öğretimi öğrenilenlerin daha da pekiştirilmesini sağlar.	Öğrencinin yanlış öğrendiği bilgiyi açıklamak ve düzenlemek için ders dışı vakit ayrılması gerekir.
Öğretim sürecinde teknolojiyi etkin kullanmayı ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi sağlar.	Dezavantajlı öğrenciler dersin öğretiminde yalnız kaldıkları için ön öğrenmeleri verimli gerçekleşmez.

Tablo 2.2 incelendiğinde her öğretim modelinde olduğu gibi Ters Yüz Sınıf Modelinin de yararlarının yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu güncel öğretim modelinden uygulama sürecinde en doğru şekilde yararlanılabilmesi için sınırlılıkların farkında olunmalı ve bu sınırlılıklardan en az etkilenecek şekilde tedbirler alınarak bir uygulama tasarlanmalıdır.

Öğrenme modeli uygulanırken sadece öğretmen bakış açısıyla değil öğrenci bakış açısıyla da değerlendirilmelidir. Alan yazında öğrencilerin bakış açılarıyla yapılan bir çalışmada Ters Yüz Sınıfların yararları ve sınırlılıkları (Turan ve Göktaş, 2015) aşağıda Tablo 2.3'teki gibi sıralanmıştır.

Tablo 2.3

Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Görüşlerine Göre Yararları ve Sınırlılıkları

Yararları	Sınırlılıkları
Sınıf içi uygulamaların yapılması	Öğrenme modeline alışma süreci
Öğretilecek konunun tekrarının sağlanması	Çok vakit alması
Ezber öğrenmelerin önüne geçmesi	Öğrenmenin yapıldığı anda soru sorulamaması
Ders öncesi hazırlık yapılması	Ders içeriklerinin izlemesinin zorunlu olmaması
Öğretimin kalıcılığının artırılması	

Tablo 2.3'e bakıldığında Ters Yüz Sınıf Modeli ders içerisinde daha aktif bir öğretim ortamı oluşturmaya olanak sağlaması için öğrenciler tarafından bildirilen bir görüş olmuştur. Aynı zamanda öğrenciler öğretimin kalıcılığını arttıran bir yöntem olduğunu da belirtmektedir. Bu durumun nedeninin Ters Yüz Sınıf Modelinde aktif öğrenme yöntemlerinin işe koşulması olduğu söylenebilir (Turan ve Göktaş, 2015).

2.2.3 Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokulda uygulanması

Her öğrenme yönteminde olduğu gibi Ters Yüz Sınıf Modelinde de uygulanacağı okul kademesine göre farklılıklar vardır. Bergmann ve Sams (2015) bu farklılıkların nedenini ilkokul kademesinde bulunan öğrencilerin 7-11 yaş grubunda olması ve bu dönem öğrencilerinin bilişsel gelişim dönemlerinden olan somut işlemler döneminde bulunmasıyla açıklamaktadırlar.

İlkokul kademesinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulanırken öğrencilerin somut dönemde olan bilişsel algıları göz önünde bulundurularak ders anlatım videoları hazırlanmalıdır. Aynı zamanda öğretmen ilkokul döneminde öğrencilere kazandırmayı hedeflediği kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi için sınıf dışı öğretim sürecini veli desteği alarak sürdürmelidir. Ters Yüz Sınıf Modelinin etkililiğinin artması öğrencilerin derse katılımı ile doğru orantılı olduğu için öğretmen öğrencilerin devamsızlık takibini dikkatle yapmalıdır. Bergmann ve Sams (2015) Ters Yüz Sınıf Modelini uygulamayı tercih eden sınıf öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Ters Yüz Sınıf Modeli diğer alternatif öğrenme modelleri gibi düşünülmelidir.
- Modelin ilk olarak uygulanacağı yer, ders veya konu önemlidir. Öğrencilerin zorluk yaşadığı dersler veya konular ilk olarak seçilebilir. Modelin amacı derslerin ya da konuların anlatımını çevrimiçi ortamlarda medya araçları kullanarak kolaylaştırmak olduğu için zor olan alanlar seçilerek kolaylaştırılabilir.
- Öğretiminin yapılacağı konu için kısa bir başlangıç videosu hazırlanabilir. Burada dikkat edilecek husus hazırlanan videoların 10 dakikayla sınırlı tutulmasıdır. Öğretim kademesine göre video süresi arttırılabilir veya azaltılabilir.
- Hazırlanan videonun öğretimi yapılacak olan konunun neresinde kullanılacağı önceden belirtilmelidir. Bununla birlikte öğrenciye hazırlanan içeriğin nasıl izleneceği anlatılmalı ve dönütlerin nasıl olacağı, videonun izlenip izlenmediğinin nasıl belirleneceği mutlaka açıklanmalıdır.
- Hazırlanan içerik öğrencilere bir ödev olarak değil de öğrenme sürecinin bir aşaması olarak verilebilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinde amaç dersin anlatımının kolaylıkla yapılması için videolu içerikler hazırlanması ve ders saatinde bu içeriğe uygun eğitim etkinliklerinin yapılması olduğu için öğrencinin mutlaka dersin içeriğini izlemiş olması gerekmektedir. Aksi takdirde içeriğe kendi isteğiyle ya da farklı sebeplerden kaynaklı olarak ulaşamayan öğrenci ders saatinde yapılan etkinliklerden verim alamayabilir. Bu durumun önüne geçmek için hazırlanan içeriklerin izlenip izlenmediğinin takibi yapılmalı, öğrencinin derse katılıp katılmadığı mutlaka gözlenmelidir.

2.3 Karar Verme Becerisi

Yaşam süreci için karar verme becerisinin vazgeçilmez bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Karar verme, bireyin hangi eylemde bulunacağını seçmesi, izleyeceği yola karar vermesi ve seçenekler arasından hangisini tercih edeceğiyle ilgili bir beceridir (Adair, 2017). Bu süreçte bireyler karar verirken kendilerine bir hedef koymakta, hedefi gerçekleştirmek için bir ya da birden fazla seçenek belirlemekte, seçenekleri değerlendirdikten sonra hedeflerine ve kendilerine en uygun seçeneği seçerek işe koşmaktadırlar (Sever ve Ersoy, 2019). Alan yazında karar verme süreci için birden çok sıralama belirtilmektedir. Adair (2017) karar verme sürecini klasik bir yaklaşımla aşağıdaki aşamalar olarak sıralamıştır:

1. Amaç belirlenir.
2. Gerekli görülen bilgiler toplanır.
3. Amaca ulaşılabilecek uygun seçenekleri oluşturulur.
4. Karar alınır.
5. Alınan kararlar uygulanır ve sonuçlar değerlendirilir.

Aynı zamanda Massachusetts Dartmouth Üniversitesi (2023) de karar verme sürecini 7 aşamada açıklamaktadır:

1. Durumun farkına varılması: Karar verilmesi gereken bir durumun farkına varmak, bu sürecin en kritik adımıdır.
2. Bilgi toplanması: Kararlar ilgili mevcut bilgiler ve çeşitli kaynaklardan elde edilebilecek veriler toplanmalıdır.
3. Alternatiflerin belirlenmesi: Olası seçenekler tanımlanarak sistemli bir şekilde listelenmelidir.
4. Alternatiflerin değerlendirilmesi: Belirlenen her bir alternatif, eldeki veriler ve kanıtlarla karşılaştırılarak analiz edilmelidir.

5. Uygun alternatifin seçilmesi: Yapılan analiz sonucunda en uygun karar belirlenmelidir.
6. Seçilen kararın uygulanması: Belirlenen alternatif doğrultusunda harekete geçilmelidir.
7. Sonuçların gözden geçirilmesi: Kararın etkileri değerlendirilir, sonuç yeterli değilse süreç yeniden başlatılabilir.

Karar verme becerisi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının uygulandığı her sınıf kademesi için doğrudan verilecek beceriler arasında gösterilmektedir. MEB (2009), öğrencilere hangi konuda karar vereceğini belirleyebilme, karar seçenekleri üretebilme, verilebilecek kararların sonuçlarını düşünebilme, değerleri açıklama, uygun görülen kararı verip uygulamasının ardından verdiği kararın ve bu karar sonucunda meydana gelen sonuçların sorumluluğunu üstlenebilme becerilerinin kazandırılmasını belirtmektedir. Öğretim ortamlarında kazandırılması hedeflenen karar verme becerisi planlanan süreç içerisindeki her aşamada beceriye uygun yöntem ve teknikler kullanılarak desteklenmeli, bu beceriyi içeren çeşitli etkinlikler yapılmalı ve yine bu beceriyi geliştirmeyi amaçlayan öğretim materyalleri kullanılmalıdır (Çakmakçı, 2009). Karar verme becerisinin etkili bir biçimde edinilmesi hem bireysel yaşam hem de okul yaşamı için oldukça gerekli ve önemlidir.

2.3.1 Karar verme becerisinin önemi

Bireyler sürdürdükleri yaşam süresince birçok durumla karşılaşır ve bu durumların çoğu bireyin karar vermesini gerektirir. İnsan yaşamı, kendisi ve çevresindekilerin günlük hayat içerisinde verdiği kararlarla şekillenmektedir (Öncül, 2013). Yaşamın şekillenmesi günlük olarak verilen mikro kararlardan toplumsal olarak alınan makro kararlarla olmaktadır (Torun, 2015). Birey bu kararları verirken bazen bilinçli davranır bazen de bilinçsizce karar verir (Tekin ve Ulaş, 2016). Yerinde, doğru ve uygun verilen kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olabilirken, hatalı verilmiş kararlar yaşamın gidişatını olumsuz yönde de etkileyebilmektedir (Güçray, 1998). Bireyler hayatlarını en iyi biçimde yönetebilmek, toplum içinde en iyi kararları verebilmek ve kendileri için en uygun olanı seçebilmek adına karar verme becerisini etkili bir biçimde kazanması oldukça önemlidir.

Karar verme sürecinin öğrencilere adeta bir meyvenin olgunlaşması gibi bir süreç olduğunun öğretilmesi de çok önemlidir. Öğrencilere yukarıda örnek olarak verilen Adair

(2017) ve Massachusetts Dartmouth Üniversitesi (2023) tarafından tanımlanan karar verme sürecinin seyri aktarılmalıdır. Bu süreci benimseyen bireylerin bir bilimsel süreç basamaklarıyla da benzer bir ilişkilendirme yapması da oldukça kolay olacaktır. Disiplinlerarası bir yaklaşım barındıran Hayat Bilgisi dersi böylelikle bilimsel süreç basamaklarını kazandırmayı amaçlayan diğer derslerle de ilişkilendirilebilecektir. Aynı zamanda öğretim programlarında bulunan kök değerler arasında bulunan “sabır” kavramı da bu süreçte kazandırılabilir bir değerdir. Öğrenci karar verme sürecini sabırla en doğru biçimde yönetmeye çalışırken hem bir beceriyi kavrayabilir hem de bir değeri öğrenebilir.

Eğitim sürecinde bireye etkili karar verme becerisinin kazandırılması çok önemlidir. Karar verme becerisini küçük yaşlarda kazanıp bu beceriyi etkili kullanarak hayatını olumlu biçimde yöneten bir bireyin hayata karşı olan tutumu da olumlu olacaktır. Bu olumlu tutum bireyin yaşam kalitesine de etki ederek her açıdan sağlıklı bir hayat sürmesine yardımcı olacaktır. Toplum içerisinde etkili ve doğru karar alan bireylerin bulunması toplumsal refaha ve bilinçli nesillerin oluşmasına yol açabilir. Bununla birlikte etkili karar verme becerisi olmayan bireylerin hayatlarında olumsuz durumlarla karşılaşma olasılığı daha yüksektir (Byrnes, 1998; aktaran Tekin ve Ulaş, 2016). Karar verme becerisinin etkin bir biçimde kullanılabilmesi için öz yönetim becerisi de gereklidir fakat birbirinin ön koşulu değildir. Karar verme ve öz yönetim becerisi birbirini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.

2.4 Öz Yönetim Becerisi

Öz yönetim becerisinin öz düzenleme, öz kontrol ve öz değerlendirme gibi kavramlarla aynı anlam ifade ettiği düşünülebilir fakat belirtilen bu kavramların her biri alan yazında farklı bir karşılık bulmaktadır. Shapiro ve Cole, (1994) öz yönetim kavramını çocukların bir ebeveyn ya da bir gözetmen kontrolü olmadan hedeflenen görevleri etkin bir biçimde yerine getirmeleri olarak açıklamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarsak öz yönetim kavramının aslında öz düzenleme, öz kontrol ve öz değerlendirme içerdiğini söyleyebiliriz. Goleman (2011) ise öz yönetime daha dar bir pencereden bakarak bireylerin duygusal alt durumlarının idaresinde kullanılabilen bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu da öz yönetim kavramının içerisinde duygu yönetiminin de varlığını gösterebilir. Öz yönetim insan aklı ve duyguları arasında istikrarlı bir denge kurabilme meselesidir (Maboçoğlu, 2006). Öz yönetim becerisi uygulandıkça derinleşen, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu kazanmayı ve hayat boyu öğrenme sürecini içeren bir

beceridir (Berger, 2003). Öz yönetim becerisinin yaşam boyu öğrenme için temel bir öge olduğunu söyleyebiliriz.

Öz yönetim becerisi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında kazandırılması gereken yaşam becerileri arasında yer almaktadır. Güncel öğretim programında (MEB, 2023) öz yönetim becerisi altında alt beceriler bulunmazken 2009 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öz yönetim başlığı altında 12 alt beceri belirtmiştir. Bu alt beceriler programda; “etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, zamanı ve mekânı doğru algılama, katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma, liderlik ve farklılıklara saygı duyma” olarak yer almıştır (MEB, 2009). Bu alt beceriler dikkate alındığında öz yönetim becerisinin hitap ettiği kavram çerçevesinin çok geniş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öz yönetime ait bu alt beceriler öğrencilerden kendi duygu ve davranışlarını kontrol altına almalarına yönelik beklentilerinin olduğunu göstermektedir (Uzunkol, 2020). 2009 dışındaki diğer Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelendiğinde öz yönetim becerisinin alt becerilerinde bulunan farklı başlıkları kazandırılması amaçlanan beceriler arasında görülmektedir. Öz yönetim becerisi diğer öğretim programlarında belirtilmeyen sadece Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına özgü olan bir beceridir (Kılıç ve Gültekin, 2015). Bunun sebebini öz yönetim becerisi veya alt becerilerinin bireyin yaşamı için önemli bir beceri olması ve bu becerinin bir yaşam kılavuzu olarak görülen Hayat Bilgisi dersi ile kazandırılabilir olmasıyla açıklanabilir.

2.4.1 Öz yönetim becerisinin önemi

Öz yönetim becerisi hem bireysel hem de toplumsal anlamda bir yeterliliktir. Öz yönetim becerisine sahip olan bireyler kendi öğrenme sorumluluklarının farkında olurken aynı zamanda toplumsal hayatın da bir parçası olmaktadır (Köseoğlu ve Boyacı, 2022). Kendi yaşamlarını istedikleri doğrultuda mutlu bir biçimde yönetebilen bireyler toplumsal rollerinde ve çalışma hayatlarında bu istikrarı sağlayabilirler. Berger’in (2003) yapmış olduğu araştırmada bireylerin iş hayatında yöneticilerle sorunsuz çalışabilmesi için öz yönetim becerisinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öz yönetim becerilerinin bireyin hayatında büyük bir önem arz ettiğini ve bireyin yaşamının en temelinden başlanarak bu becerinin öğretilmesi ve geliştirilmesinin çok önemli olduğu söylenebilir (Köseoğlu ve Boyacı, 2022).

Öz yönetim becerisinin alt becerileri ile 21. yüzyıl becerileri ilişkilendirilebilir. 21. yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ve kariyer ve yaşam becerileri olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Düşünme becerileri, iş birliği içerisinde çalışma ve etkili iletişim, öğrenme ve yenilik becerilerinden olan yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri öğrenme ve yenilik başlığı altında açıklanmaktadır. Dijital okuryazarlık ana başlığının altında ise bilgi, iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı becerileri bulunurken son olarak yaşam ve kariyer ana başlığı da öz yönetim, üretkenlik, esnek olma ve uyum becerilerini barındırmaktadır (Kıyasoglu ve Çeviker-Ay, 2020). Bu açıklamadan yola çıkıldığında 21. yüzyıl becerileri içerisinde öz yönetim kavramını alt becerilerini bizzat barındırdığı görülmektedir. Sonuç olarak öz yönetim becerilerini kazandırmak içinde bulunulan çağın gerektirdiği güncel becerilerini de kazandırmaktır.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesini inceleyen aynı zamanda Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf içi uygulanmasını konu alan ulusal ve uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

2.5.1 Karar verme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

Acer (2022), araştırmasının temel amacını ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde sosyobilimsel konuları eğitimin odağı yaparak öğretimin etkisi olarak belirtmektedir. Deneysel desen benimsenen bu çalışmada veri toplama araçları İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Uluçınar ve Akar, 2021) ve İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan uygulamanın eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde etki ettiği fakat karar verme becerisine olumlu yönde etki etmediği saptanmıştır.

Akdaş'ın (2013) deneysel desenle yürütmüş olduğu çalışmada temel amaç ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkisini saptamaktır. Veri toplama aracı olarak karar verme formu kullanılmış, bu formdaki verilerin hesaplanması için de karar verme becerisi rubriği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında güncel olaylar temelinde hazırlanan öğretim etkinlikleri uygulamasının, MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmen kılavuz

kitabında bulunan etkinliklere göre, öğrencilerde karar verme becerisi puanlarını anlamlı bir biçimde arttırdığı saptanmıştır.

Aşık (2025) çalışmasında araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin ilköğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisini incelemiştir. Nicel bir yaklaşım benimsenen bu çalışmada kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi ve İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi ışığında araştırma sorgulamaya dayalı uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları ve karar verme becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran (2019) yapmış olduğu çalışmada hikayelerle desteklenmiş dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, biliş üstü düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Düzeyleri belirlenmek istenen akademik başarı kavramı için araştırmacı tarafından başarı testi ve açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Tutum ölçeği, biliş üstü düşünme ölçeği, karar verme ölçeği için ise mevcut alan yazından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı ve tutum puanları, karar verme stratejileri, biliş üstü düşünme ve güdülenme düzeyi puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Baysal (2009) Hayat Bilgisi dersi kapsamında demokrasi eğitimi için karar verme modelini kullanmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninde yürüttüğü çalışma sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yapıları ve kamera kayıtlarından elde edilmiş daha sonra betimsel çözümleme yapılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin çözüm için daha yaratıcı çözümler üretmesi, seçenekleri sıralamasıyla kendi kararlarına ulaşmaları sınıf ortamının daha demokratik olabildiği kanısına varılmıştır.

Çakmakçı'nın (2009) yapmış olduğu deneysel desen araştırmada temel amaç ilköğretim dördüncü sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik, karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisini incelemektir. Araştırma verilerinin için ön-test son-test sonuçlarını ortaya koyabilmek için Karakaş-Günel'in (1999) geliştirmiş olduğu "Karar Verme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda

yapılandırılmış drama dersinin öğrencilerin karar verme becerilerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dal-Çalışıcı (2023) araştırmasında akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada ölçekler ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Demirbaş-Nemli (2018) çalışmasındaki temel amacı ilkökul dördüncü sınıf kademesindeki öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde geliştirecek bir model oluşturmaktır. Bu temel amaca yönelik araştırma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçek ve amaca uygun model kullanılmıştır. Aynı zamanda gerekli izinler alınarak uyarlanan vaka analiz formu da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ise içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hem üretilen seçenek sayısının hem de seçenek üreten öğrenci sayısında artış görülmüş ve öğrencilerinde karar verme becerilerinde olumlu bir gelişme saptanmıştır.

Esen (2019) yapmış olduğu çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan zekâ oyunlarının öğrencilerde okul doyumu, sabır ve karar verme becerileri üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Belirtilen sabır ve karar verme becerileri için araştırmacı tarafından ölçekler üretilmiş, okul doyumu kavramı için de Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (Telef, 2014) ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerle elde edilen verilerin analizi sonucunda ise öğrencilerin okul doyumu, sabır ve karar verme beceri düzeylerinde artış görülmüştür.

Goloğlu (2009) çalışmasında ele aldığı temel amaç sosyo-bilimsel aktiviteler aracılığıyla verilen dengeli beslenme eğitiminin öğrencilerde karar verme becerilerine katkısını ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesidir. Deneysel desende yapılan bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorularla ve Karar Verme Becerileri Anketi ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyo-bilimsel etkinlikler aracılığıyla verilen dengeli beslenme eğitiminin hem karar verme becerilerini geliştirmede hem de kavram öğrenmelerinde etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Gömlüksiz ve Kan, (2007) yaptıkları çalışmanın genel amacını ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde uygulanan Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada etkililik düzeyini öğrenci görüşleriyle belirlenmesi olarak açıklamaktadırlar. Veri toplama için anketler kullanılarak verilerin çözümlenmesi sonucunda ise Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Güneypınar (2021) yürüttüğü çalışmanın genel amacını ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan masal temelli eğitim etkinliklerinin karar verme becerilerine ve algılarına etkisini belirlemek olarak açıklamaktadır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan etkinlik kâğıtları, öğrenci için öz değerlendirme formu ve araştırmacı günlüğü ile izni alınmış ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ön ve son etkinlik, masal temelli etkinliklere göre öğrencilerin karar verme becerileri olumlu etkilenmiş, ölçek sonuçlarına göre ise öğrencilerin karar verme becerisi ile ilgili algılarının değişmediği tespit edilmiştir.

Karakaş-Günel (1999) çalışmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerini çözebilmeye yönelik karar verme becerilerini ölçmeye yönelik Likert tipinde bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen ölçekle öğrencilerin cinsiyetleri ve okulun bulunduğu çevre ile karar verme becerilerinde bir farklılık olup olmadığına da bakılarak bu iki değişkene göre karar verme becerilerinde bir farklılık yaşandığı saptanmıştır.

Kardaş (2013), Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisini amaçlayan çalışmasını deneysel desene dayalı karma yöntemle gerçekleştirmiştir. İlkokul beşinci sınıf kademesinde bulunan öğrencilerle yürütülen çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda argümantasyon yöntemiyle oluşturulan öğretim yöntemi uygulamasının öğrencilerde karar verme becerisini olumlu yönde geliştirdiği ve problem çözme becerisinde ise anlamlı bir farka sebep olmadığını ulaşılmıştır.

Kılınç (2024) yapmış olduğu araştırmada argümantasyon temelli öğretimin ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön-test son-test tek gruplu zayıf deneysel desen benimsenen bu araştırmada veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda argümantasyon temelli eğitimin ilkokul dördüncü sınıf

öğrencilerinin karar verme becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Köseoğlu (2014) yürütmüş olduğu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf kademesinde yapılan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerinin üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende oluşturulan bu çalışmada veri toplama amacıyla Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Karakaş-Günel, 1999) ve Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Serin vd., 2010) ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yapılan drama dersi etkinliklerinin problem çözme ve karar verme becerileri açısından istatistiksel anlamda herhangi değişikliğe yol açmadığı belirlenmiştir.

Öncül (2013) yapmış olduğu araştırmanın temel amacını ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması olarak belirtmiştir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli benimsenmiş veri toplama aracı da araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket ile oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ise alınan öğretmen görüşleri ışığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bireysel ve çevresel özellikler ile kararlarını şekillendirdikleri kanısına ulaşılmıştır.

Öztürk (2024), çalışmasında sosyobilimsel konularda senaryo temelli öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine, Hayat Bilgisi tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Ön-test son-test tek gruplu zayıf deneysel desen benimsenen bu çalışmada veriler İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019), Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği (Oker ve Tay, 2020) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyobilimsel konularda senaryo temelli öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini, Hayat Bilgisi tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu bir şekilde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sellüm (2020) çalışmasını ilkokul dördüncü sınıf kademesinde bulunan öğrencilerle yürütmüştür. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen benimsenerek nicel verileri İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019), Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği (Karaçalı, 2011) kullanılarak elde edilirken nitel verileri araştırmacı günlükleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği'nin (Karaçalı, 2011) iki

farklı alt boyutunda ön-test son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülürken karar verme becerileri ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sever (2018), yaptığı araştırma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deseni yakınsayan paralel desen olarak benimsenerek araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin karar verme becerisinin öğretimi ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin yarıya yakınının ise karar problemini betimleme konusunda zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Tekin ve Ulaş (2016) yapmış oldukları araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini cinsiyet, yaşanan yer ve öğrenim görülmekte olan okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerini göz önünde bulundurarak incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Karakaş-Günel, 1999) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda belirtilen değişkenler için bağımlı ve bağımsız alt boyutları belirtilmiştir. Bu alt boyutların bağımlı ve bağımsız alt boyutta görülen farklılaşma açıklanmıştır.

Tetik (2013), Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Karar Verme Becerisine Etkisi isimli çalışmasını ilkokul dördüncü sınıf kademesinde bulunan öğrencilerle yürütmüştür. Deneysel desende planlanan bu araştırma sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu, veli görüşme formu ve başarı testi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda veli görüşleri ışığında probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenciler için olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda probleme dayalı öğrenme yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuzunda bulunan etkinliklere göre başarı düzeyini artırma açısından daha etkili ve olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar (2019) çalışmasında ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için hazırlanan çeşitli etkinliklerle karar verme beceri durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan “Eylem Araştırması” yöntemiyle modellenmiştir. Sonuç olarak yapılan etkinliklerde öğrencilerin araştırma öncesinde zorluk yaşadıkları

görülmüş fakat çalışma sonuna kadar öğrencilerin ikilem yaşadıkları durumlarda karar verme sürecinde olumlu gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Alan yazında ilkokulda karar verme becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Drama derslerinde çalışıldığı görülmektedir. Disiplinle arası olarak da çalışılan karar verme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok benimsenen araştırma yönteminin deneysel desen (Acer, 2022; Akdaş, 2013; Aşık, 2025; Başaran, 2019; Çakmakçı, 2009; Dal-Çalışıcı, 2023; Demirbaş-Nemli, 2018; Esen, 2019; Goloğlu, 2009; Güneypınar, 2021; Kardaş, 2013; Kılınç, 2024; Köseoğlu, 2014; Öztürk, 2024; Tetik, 2013) olduğunu söyleyebiliriz. Diğer çalışmalarda ise tarama türü (Baysal, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2007; Karakaş-Günel, 1999; Öncül, 2013; Tekin ve Ulaş, 2016), karma yöntem (Sellüm, 2020; Sever, 2018) ve eylem araştırması (Yaşar, 2019) yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir. Karar verme becerisi, yapılan çalışmalarda genel olarak Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmiştir. Alan yazında ilkokulda karar verme becerisinin ölçülmesinde ya da geliştirilmesinde derslere göre bir değerlendirme yapıldığında Hayat Bilgisi dersinde konuyla ilgili çalışmalar yapılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deneysel desende yürütülen araştırmaların sonuç kısımlarında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan karar verme becerisine etkisinin olduğunu belirtilmektedir. Bu bağlamda karar verme becerisinin bağımsız değişkenler yoluyla etkilenebileceği, geliştirilebileceği ya da öğretilebileceği söylenebilir.

2.5.2 Öz yönetim becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar

Aktı-Aslan (2022) çalışmasında uzaktan eğitimde ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, çevrimiçi ortamlarda öz düzenleme becerisi ve birbirleriyle etkileşim düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizi ışığında çevrimiçi ortamda ters yüz sınıf uygulamasının öğrencilerin öz düzenlemeleri ve birbiriyle etkileşimi üzerine olumlu etkisinin olduğu ancak öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arsal (2010) çalışmasında öz düzenleme öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitelerindeki akademik başarıya ve tutuma etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öz düzenleme öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf matematik programında yer alan kesirler ve ondalık

sayılar ünitelerindeki akademik başarıya ve tutuma karşı anlamlı olarak etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Belmonte vd. (2023) yapmış oldukları araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacını ise pandemi şartlarında öz düzenleme, sosyal yeterlilik ve karar verme becerilerini geliştirebilmek için ters yüz öğrenme modelini kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında pandemi şartlarında ters yüz öğrenme modeli kullanımının öz düzenleme ve karar verme becerilerini geliştirmesine rağmen sosyal yeterliliği geliştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çatalbaş ve Semerci (2016) yapmış oldukları çalışmada Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrenciler üzerinde öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol grubu modeli ile yürütülen bu çalışmanın verileri ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerde öğrenme ve çalışma sorumluluğuna olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2024) araştırmasında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinden betimsel yöntem olan bu çalışmada veriler İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ve Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (Oker ve Tay, 2020) ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta seviyede anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2015) yapmış olduğu çalışmanın temel amacını Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinden öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisini belirlemek olarak belirtmiştir. Karma model benimsenen bu çalışmada veri toplama aracı olarak Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği (Kılıç ve Gültekin, 2015) ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi t testi ile nitel verilerin analizi ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerde öz yönetim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerinde bu becerileri günlük yaşamlarında işe koştukları belirtilmiştir.

Köseoğlu (2023) yapmış olduğu araştırmanın temel amacını Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerin temel yaşam becerilerinden biri olan öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi olarak belirtmektedir. Karma yöntem benimsenen bu çalışmada çalışma grubunu ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) nicel veri toplamı aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise gözlem, görüşmeler, günlükler ve öğrenci ürünleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde kullanılan dijital öyküleme uygulamalarının öğrencilerde öz yönetim becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkisinin olduğuna ve öğrencileri dijital öyküleme uygulamaları sırasında öz yönetim becerilerini işe koşturduğuna ulaşılmıştır.

Rasheed vd. (2020) yaptıkları bu sistematik çalışmada ters yüz sınıf modelinin uygulandığı sınıflarda öz düzenlemeli öğrenme için öğretimi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ters yüz edilmiş sınıflarla ilgili araştırmaların artmasına rağmen bu sınıflarda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin birçoğuna odaklanmadığı görülmüştür.

Silverajah vd. (2022) öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik araştırmaları ve bu becerilerin geliştirilmesinde ters yüz edilmiş sınıflarla ilişkisini incelemek için sistematik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sürecinde incelenen çalışmalardan elde edilen veriler ışığında ters yüz sınıfın öz düzenleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere ve gelecekte yapılacak araştırmalara ters yüz öğrenmenin temel özellikleriyle oluşturulan başarılı bir öğretim ortamı düzenlemelerini tavsiye etmişlerdir.

Subagyo ve Widodo (2024) çalışmalarında ilköğretim beşinci ve altıncı sınıfların öz denetime etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular ışığında ters yüz sınıf modelinin öz denetimin geliştirilmesine, motivasyonu artırmaya, kavramların daha iyi öğrenilmesine, bağımsız öğrenebilmeye, zamanı yönetebilmeye ve sorumlulukların gerçekleştirilmesine yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında ilkokul düzeyinde öz yönetim becerisiyle az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda araştırma yöntemi olarak karma yöntem (Kılıç, 2015; Köseoğlu, 2023; Subagyo ve Widodo; 2024), deneysel yöntem (Aktı-Aslan, 2022; Arsal, 2010; Belmonte vd., 2023; Çatalbaş ve Semerci, 2016; Rasheed vd., 2020;

Silverajah vd., 2022) ve betimsel yöntem (Çelik, 2024) benimsenmiştir. Alan yazında bulunan öz yönetim becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında yeterli olmadığını görülmektedir. Öz düzenleme, öz değerlendirme ve öz yeterlilik kavramlarına kapsayıcı bir başlık oluşturan öz yönetim becerisini odağa alarak yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu söylenebilir.

2.5.3 Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili yapılan araştırmalar

Ağırman (2023) yapmış olduğu çalışmada Ters Yüz Sınıf Modelinin Matematik dersinde uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve gruplarda bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Karma desen benimsenen çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Ters Yüz Sınıf Modelinin üçüncü sınıf matematik dersi örneği üzerinden ilkokulda uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğuna, öğrencilerde akademik başarıyı arttırdığına ve veli desteğinin bu yöntem için önemli bir kolaylaştırıcı olduğuna ulaşılmıştır.

Alakuş (2025) yapmış olduğu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf İngilizce dersinde Ters Yüz Öğrenme Modelinin akademik başarıya ve tutumlara etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi benimsenen bu çalışmanın nicel kısmında eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılırken nitel kısmında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma sürecinde nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve izni alınmış ölçekten elde edilmiştir. Araştırmada nitel veriler için ise hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda ilkokul düzeyinde Ters Yüz Öğrenme Modeli ile yapılan İngilizce dersinin akademik başarı ve tutum üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay-Yiğit (2024) çalışmada Ters Yüz Öğrenmenin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma beceri, tutum ve öz yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Nicel yaklaşım benimsenen bu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Modeliyle tasarlanan yazma sürecinin öğrenciler üzerinde yazma beceri, tutum ve öz yeterliliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2023) çalışmada ilkokul dördüncü sınıf müzik öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin güdülenme ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel planlanan bu çalışmada

veriler amaca uygun izinleri alınmış ölçekler kullanılarak elde edilmiştir. Analizi yapılan veriler doğrultusunda öğrencilerin hem güdülenmelerinde hem de niyetli öğrenme boyutunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Aygün ve Çelik (2024) yapmış oldukları çalışmada Ters Yüz Sınıf Modeline dâhil edilen artırılmış gerçeklik teknolojilerinin model üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler ışığında Ters Yüz Sınıf Modeli ile artırılmış gerçeklik uygulamalarının birlikte kullanılması hem öğrencilerin bireysel hızlarında ilerleyebilmelerine fırsat tanımış hem de artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğrenilenler somutlaştırılarak daha kalıcı bir hale getirilmiştir.

Bergmann ve Sams (2008) çalışmalarında kimya dersinin sınıf içi sürecinde uygulamalı etkinliklere daha fazla vakit ayırabilmek için konu anlatım videoları hazırlamışlardır. Uygulama sürecinde hem öğrencilerden hem de velilerden olumlu dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Veliler bu modelin öğrencileri yükseköğretimin ders tekniğine hazırladığını söylerken öğrenciler ise sınıf dışı süreçte öğrenme sorumluluğunu kendilerinin üstlenmesinin daha özgür ve güvende hissettirdiğini söylemişlerdir.

Çınar (2023) yapmış olduğu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf Matematik dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Yarı deneysel modelde bir araştırma olup elde ettiği verilerin analizi sonucunda öğrencilerin motivasyonu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ters Yüz Sınıf Modeli uygulaması için alınan öğrenci görüşleri doğrultusunda ise olumlu dönütler verildiği gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2022) yapmış olduğu çalışmada Ters Yüz Eğitim Modelinin ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla sorumluluk alma ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntem olarak planlanan araştırma sürecinde veriler amaca uygun izinleri alınmış ölçekler ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ise Ters Yüz Eğitim Modelinin öğrencilerde sorumluluk alma ve teknolojiyle kendi kendilerine öğrenme becerilerinde anlamlı ve olumlu bir farklılık tespit edilmiştir.

Erkan (2023) yürüttüğü çalışmada Fen Bilimleri dersinde Ters Yüz Öğrenme Modeli ile tasarlanan STEM etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık, STEM tutumu ve STEM algılarına yönelik tutumlarını belirlemek ve uygulama süreciyle ilgili öğrenci görüşlerini almayı amaçlamıştır. Karma yöntem

benimsenen çalışmada veriler amaca uygun ölçekler ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Ters Yüz Öğrenme Modeliyle tasarlanan STEM etkinliklerinin öğrencilerde bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve STEM algılarına olumlu bir etki oluşturduğu fakat STEM'e karşı tutumlarında anlamlı bir etki oluşturmadığına ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri ise yapılan etkinliklerin öğretici, eğlenceli ve yararlı olduğu yönündedir.

Evcı (2022) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde yürütülen Fen Bilimleri dersinin öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmasında öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen benimsenen çalışmada nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 25 sorudan oluşan akademik başarı testi ile toplanırken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ise uygulamanın yürütüldüğü deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek başarı elde edildiği saptanırken öğrenci ve velilerden alınan görüşlerin büyük çoğunluğunda uygulamaya yönelik olumlu görüşlerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğan-Önderöz (2021) çalışmasında Ters Yüz Öğrenme yönteminin ilkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma eylem araştırması modeliyle yürütülmüş veriler ise gözlem formu, öğrenci görüşme formu, alan notları ve güvenilirlik formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda ise Ters Yüz Öğrenme yönteminin ilkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven-Demir (2018) yapmış olduğu araştırmanın amacını Ters Yüz Sınıf Modeline dayalı uygulamaların ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerilerine etkisini araştırmak olarak belirtmiştir. Karma desen benimsenen çalışmada veri toplamak için biri araştırmacı tarafından geliştirilen toplam üç tane başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda Ters Yüz Sınıf Modeli ile yapılan uygulamaların Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde akademik başarı düzeyine anlamlı etki yaptığı görülürken akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kaya (2023) yürütmüş olduğu çalışmanın amacını ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan Fen Bilimleri dersinin akademik başarıya, kalıcılığa ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek olarak belirtmiştir. Çalışmanın araştırma süreci karma desene uygun olarak planlanmış, veri toplama araçları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ise öğretim yönteminin kullanılmasında öğrencilerde akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilirken tutum ölçeklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Kahramanoğlu ve Şenel (2018) yapmış oldukları çalışmada ilkokul dördüncü sınıf İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak yürütülen bu çalışmada veriler öğrenci görüşleri alınarak ve araştırmacının gözlemleri ile elde edilmiştir. Elde edilen görüş ve gözlemler ışığında ters yüz sınıf uygulaması öğrenciler tarafından eğlenceli olduğu ifade edilirken uygulamayı yapan öğretmen tarafından sınıf düzeyine uygun bir yöntem olmadığını belirtmiş fakat öğrencilerin öğrenme sürecine daha ilgili olduklarını da eklemiştir.

Kithinji (2020) yapmış olduğu araştırmada Ters Yüz Sınıf Modelini ortaöğretim yedinci sınıf Fen Bilimleri dersinde işe koşarak öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında Fen Bilimleri dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmasının akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte okul ve sınıf içi fiziki ortamların bu modeli uygulamaya fırsat oluşturacak imkânlarla donatılması gerektiğini de önermektedir.

Lage, Platt ve Treglia (2000) yapmış oldukları çalışmada Ters Yüz Sınıf Modeli ile kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını amaçlamışlardır. Çalışmada Ters Yüz Sınıf Modelinin yararlılıklarından biri olan sınıf içerisinde öğrenilenleri pekiştirmek için yeterli vakit kalmasından kaynaklı olarak farklı öğretim yöntemlerine de zaman ayrılabilceği vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda ise farklı öğrenme stillerine hitap edebilmenin bir yolu olarak da Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse olan ilgilerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Li, Fu ve Liu (2024) çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğrenciler üzerinde ters yüz edilmiş sınıfların verimliliğini incelemişlerdir. Üç düzeyli

meta-analizden elde edilen veriler ışığında ters yüz edilmiş sınıfların öğrencilerde akademik başarı, bilişsel ve duyuşsal alanlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Moghadam ve Ravazi (2022) yapmış oldukları araştırmada Ters Yüz Öğrenme Modelinin ilkökul üçüncü öğrencilerinin akademik başarıları ve yaratıcılıkları üzerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgular doğrultusunda Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcılıklarına olumlu etki ettiğini söylemişlerdir.

Nayci (2017) yapmış olduğu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulmasını ve modelin sürecine ilişkin öğrenci ve velilerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yarı deneysel yürütülen araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 42 maddelik başarı testi ile toplanmış aynı zamanda öğrenci ve velilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda Ters Yüz Sınıf Modeli ile yürütülen öğretim sürecinde bulunan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek başarı ortaya koyduğuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2023) çalışmasının amacını Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin Ters Yüz Edilmiş Sınıf modeli ile Web 2. 0 araçları kullanılarak başarılarına etkisini incelemek olarak belirtmektedir. Deneysel desende planlanan bu çalışmada veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ön-test son-test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okutan (2024) çalışmasında Web 2. 0 destekli Ters Yüz öğretimin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön-test son-test yarı deneysel kontrol gruplu yöntem kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi ile amaca uygun ölçekler ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda Web 2. 0 destekli Ters Yüz öğretimin matematik başarısına olumlu etkisi bulunurken motivasyona anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Sekin (2023) yapmış olduğu çalışmanın amacını Ters Yüz Öğrenme Modeli kullanılarak Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisine olan etkisinin incelemek olarak belirtmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmış, nitel boyutu içinse olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırma sonucunda

ise Ters Yüz Öğrenme Modelinin dördüncü sınıf öğrencilerinde dinleme/izleme becerilerini ve derse karşı ilgi ve isteği arttırdığını söylenebilir.

Strayer (2007) araştırmasında Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla geleneksel yöntem ile Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulandığı farklı sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeline sınıfın fiziki yapısından dolayı alışmakta zorlandıklarını fakat yine de bu modelin öğrenme sürecine farklı bir bakış açısı getirdiğini belirtmişlerdir.

Şengün (2021) yürüttüğü çalışmada ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen benimsenen bu çalışmada veri toplama aracı olarak amaca uygun başarı testi ve ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin deney grubu özelinde okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılık görülmüş fakat motivasyona anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Taşkın-Serbest (2023) yapmış olduğu çalışmada Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi diyaloglar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışmada nicel veriler İlkokullarda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Uluçınar ve Akar, 2021) ile alınan verilerden oluşurken nitel veriler ise ders sürecinde alınan ses kayıtlarından oluşmaktadır. Verilerin analizi sonucunda ise Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme becerisine anlamlı etkisinin olduğuna aynı zamanda bu öğretim yönteminin ders içerisinde diyalogların arttırdığına ulaşılmıştır.

Tunggyshbay, Balta ve Admiraal (2023) çalışmalarında fizik dersinde ters yüz edilmiş sınıfları konu alan 30 dergi makalesinin kapsamlı olarak analizini yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda fizik dersi eğitiminde geleneksel sınıflara kıyasla ters yüz sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesine olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Uçaş (2023) çalışmasında oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda

araştırma sürecinde yarı deneysel desen benimsenerek veriler İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (Uluçınar ve Akar, 2021), İlkokul Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Serin vd., 2010) ve Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeği (Işın vd., 2020) aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinde ve fen öğrenme motivasyonlarında olumlu yönde anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Uyanık (2022), ilkokul Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapmış olduğu çalışmada Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin öğrenme-öğretme sürecine yansımaları ortaya koymak amacıyla eylem araştırmasına deseni benimsenmiş bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıf kademesinde olan sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu, akademik başarı testleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, sanal sınıf ortamı verileri, gözlem notları, geçerlik komitesi kararları ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi doğrultusunda Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yolal (2024), Hayat Bilgisi dersi kapsamında eğitsel dijital oyunlarla desteklenen Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel bir yaklaşım benimsenerek eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Ülkemizde Hayat Ünitesi Akademik Başarı Testi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile Ters Yüz Öğrenme Modelinin dâhil edilerek işlendiği Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel sınıflar öğrencilerin etkili öğrenme süreçlerinin önüne geçebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerde akademik başarı, motivasyon artırımında, derse karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde ve temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğrencilere daha özgür bir öğrenme süreci tanıyan Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli gibi yeni öğretim modelleri işe koşulmalıdır. Alan yazın incelendiğinde ilkokul düzeyinde Ters Yüz Sınıf Modeli benimsenerek yapılan çalışmaların son yıllarda sayısında artış olduğu görülmektedir. Bunun sebebi için araştırmacıların günümüz dünyasında öğrencilerde dijital yeterlik başta olmak üzere güncel becerileri geliştirme yönünde çabalarının olması gösterilebilir. Aynı zamanda sınıf dışı ders sürecinin

benimsenmesi için eğitimin ilk yıllarından başlanması öğrencilerin bu yönde gerekli becerileri erkenden edinmesinde ve bu becerilerin geliştirilmesinde önemli olması Ters Yüz Sınıf modelinin ilkokul düzeyinde çalışılmasının da yolunu açmıştır. Yapılan çalışmalarda karma desen (Alakuş, 2025; Ağırman, 2023; Erkan, 2023; Taşkın-Serbest, 2023; Kaya, 2023; Güven-Demir, 2018; Sekin, 2023; Strayer, 2007), deneysel desen (Atalay-Yiğit, 2024; Ay, 2023; Aygün ve Çelik, 2024; Çınar, 2023; Erdoğan, 2022; Evcı, 2022; Kithinji, 2020; Moghadam ve Ravazi, 2022; Nayci, 2017; Okutan, 2024; Oğuz, 2023; Şengün, 2021; Uçaş, 2023; Yolal, 2024), meta-analiz (Li, Fu ve Liu, 2024; Tunggyshbay, Balta ve Admiraal, 2023), durum çalışması deseni (Bergmann ve Sams; 2008; Kahramanoğlu ve Şenel, 2018) ve eylem araştırması deseni (Gündoğan-Önderöz, 2021; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Uyanık, 2022) benimsenmiştir. Alan yazında ilkokulda Ters Yüz Sınıf Modeli araştırmacılar tarafından Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Müzik derslerinde işe koşulmuştur. Birden fazla ders özelinde uygulanmış olan Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında her ders için olumlu bir etki yaratarak kolaylıkla uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ilgili alan yazında farklı öğretim modellerine uygun okul, sınıf ortamının oluşturulabilmesi için gerekli bütçelerin ayrılması da önerilmektedir. Öğrenci merkezli sınıflarda Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrenme sürecinde kullanılması hem sınıf içi hem de sınıf dışı süreci aktif kılarak kalıcı öğrenmenin yolunu açtığı belirtilmektedir. Ters Yüz Sınıf Modeli ortaya çıktığı ilk dönemlerde yükseköğretim kademesi için kullanılmışsa da bugün yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokul düzeyinde de oldukça başarılı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde benimsenen araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma verilerinin nasıl elde edildiği ve araştırmada elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine ve yorumlandığına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada gruplar arasında karşılaştırma yapılmamış, ön-test son-test arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığı için bu desenin araştırma için uygun olduğu söylenebilir. Araştırmada kontrol ve deney gruplarında bulunacak deneklerin seçkisiz olarak atanması mümkün olmadığından dolayı ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen seçilmiştir. Çünkü araştırma öncesinde öğrencilerin bulundukları şubeler bellidir ve araştırmacı tarafından değiştirilmesi mümkün değildir (Baştürk, 2014). Karasar (2022, s.137) ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu deseni “grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir” olarak ifade etmektedir. “Desen işlem koşulları ve tekrarlı ölçümler içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2023, s. 210). Araştırmada uygulanan işlem süreci Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Ön-Test Son-Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen İşlem Süreci

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney grubu	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği	Ters Yüz Sınıf Modeliyle	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği
	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği	Tasarlanmış Hayat Bilgisi Dersi	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği
Kontrol grubu	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği	Ters Yüz Sınıf Modeliyle	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği
	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği	Yürütülmeyen Hayat Bilgisi Dersi	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi bu araştırmanın uygulama sürecinde ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol

gruplu desende dikkat edilmesi gereken nokta deney grubunda işe koşulan bağımsız değişkenin, bu araştırma için Ters Yüz Sınıf Modelinin, kontrol grubunda kullanılmaması ve bu durumun mutlaka kontrol altında tutulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Uygulama sürecinde kontrol grubunda Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmadığından emin olabilmek için uygulama öncesinde kontrol grubunun sınıf öğretmenine Ters Yüz Sınıf Modeli anlatılarak uygulama sürecinde kullanılmaması söylenmiştir. Uygulama sürecinde ise kontrol grubunun sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmaması için kontrol edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Adana ili Çukurova ilçesinde sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde sayılabilecek ve aynı kültürel özellikler gösteren ailelerin çocuklarının bulunduğu bir devlet okulu seçilmiştir. Araştırma kapsamında 48 öğrenci yer almaktadır; 24 öğrenci deney grubunda, 24 öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma uygulamasına başlamadan önce deney (3/G) ve kontrol (3/C) grubunun sınıf öğretmenlerinden ve öğrencilerin velilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılım için imzalı izin belgesi alınmıştır (EK-6, EK-7).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma deneysel desende planlandığı için nicel veri toplama araçları araştırma süresince kullanılmıştır. Araştırma süresince kullanılan nicel veri toplama araçları araştırmanın alt problemleri bağlamında aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış olan Hayat Bilgisi dersi uygulamasından önce öğrencilerin karar verme becerileri ne düzeydedir?” alt problemi doğrultusunda deneysel işlem yapmadan önce nicel veri toplamak için İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılmıştır.
2. Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış olan Hayat Bilgisi dersi uygulamasından önce öğrencilerin öz yönetim becerileri ne düzeydedir?” alt problemi doğrultusunda deneysel işlem yapmadan önce nicel veri toplamak için İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılmıştır.
3. Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış olan Hayat Bilgisi dersi uygulaması öğrencilerin karar verme becerisini anlamlı olarak etkilemiş midir?”

alt problemi doğrultusunda deneysel işlem sonrasında nicel veri toplamak için İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılmıştır.

4. Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış olan Hayat Bilgisi dersi uygulaması öğrencilerin öz yönetim becerisini anlamlı olarak etkilemiş midir?” alt problemi doğrultusunda deneysel işlem sonrasında nicel veri toplamak için İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılmıştır.

3.3.1 İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği

Gerçekleştirilen bu araştırmada bağımlı değişkenlerden biri olan karar verme becerisini ölçmek için Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılmıştır. Uzman görüşü alınan ve iki ayrı pilot uygulama ile şekillenen bu ölçek dörtlü Likert türünde (hiçbir zaman, ara sıra, genellikle, her zaman) 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek puanlar 15 ile 60 puan arasında sınırlandırılmıştır.

3.3.2 İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

Gerçekleştirilen bu araştırmada bağımlı değişkenlerden biri olan öz yönetim becerisini ölçmek için Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken amacına uygun kullanılması için Temel Eğitim alanında çalışan 15 uzmanın görüşüne sunulmuş ve 54 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. 3'lü Likert türünde (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ve 20 maddeden oluşturulan bu ölçek için alınabilecek puanlar 20 ile 60 arasındadır.

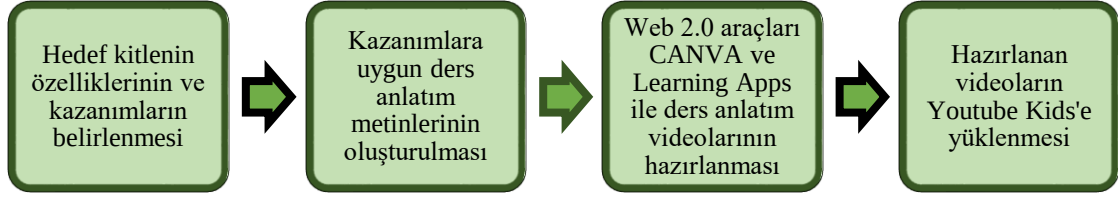
3.4 Ters Yüz Sınıf Modeli için Ders Anlatım Videolarının Geliştirilmesi

Bu araştırma için tasarlanan ders anlatım videoları “Canva” isimli Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanmıştır. Ders anlatım videoları için öncelikle haftalık ders planları oluşturulmuş (Örneğin; EK-8a, EK-8b, EK-8c, EK-8d, EK-8e) ardından ders anlatımı için MEB (2023) ve üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları (İkan, 2023) dikkate alınarak ders anlatım metinleri oluşturulmuştur. Bu kitapların seçilmesinin nedeni halen araştırma yapılacak okuldaki sınıflarda okutuluyor olmasıdır. Pilot uygulamada 5 kazanımı bulunan “Sağlıklı Hayat” ünitesi için 5 adet, asıl uygulama için ise “Güvenli Hayat” ünitesinde

bulunan 7 kazanım için toplam 6 adet ders anlatım videosu hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlanan bu ders anlatım videolarına güvenli bir yoldan kolaylıkla ulaşabilmeleri amacıyla “Youtube Kids” uygulamasından yararlanılmıştır. Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmasında kullanılacak videoların hazırlık süreci Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1

Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasında Kullanılacak Videoların Hazırlık Süreci

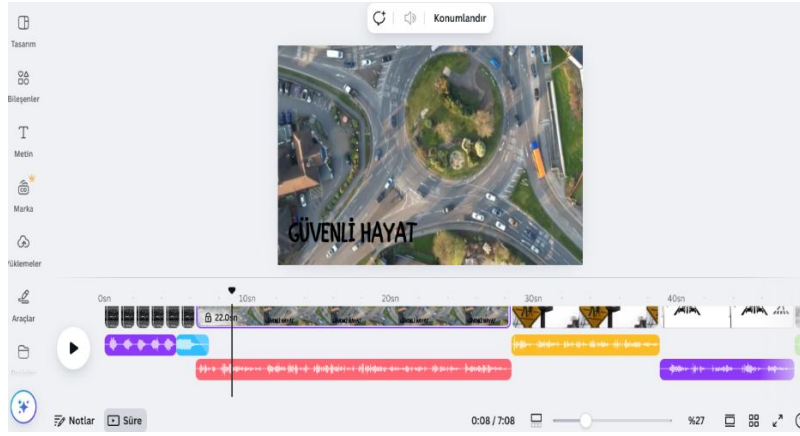


Şekil 3.1 incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmasında kullanılacak videoların hazırlık sürecine araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin özelliklerinin, ünitenin ve kazanımların belirlenmesi ile başlanılmıştır. Araştırma sürecinde olası bir karışıklığın önüne geçmek aynı zamanda öğrencilerin derse farklı ders anlatım videosunu izleyerek gelmesinin engelleyebilmek için videolar Youtube Kids’e haftalık olarak eklenmiştir. Haftalık olarak Youtube Kids uygulamasına yüklenen ders anlatım videoları ders planları ile birlikte uygulamanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmeniyle de paylaşılmıştır.

Ders anlatım videolarının süresi öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurularak en uzun video 7 dakika 8 saniye en kısa video ise 3 dakika 16 saniye olarak oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan ders anlatım videolarından birincisi olan “Güvenli Hayat” videosunun Web 2.0 aracı Canva ile oluşturulma sürecinden bir kesit Görsel 3.1’de verilmiştir.

Görsel 3.1

Güvenli Hayat Ünitesinin İlk Kazanımı için Ders Anlatım Videosu Oluşturma Süreci



Görsel 3.1’de, belirlenen kazanım için oluşturulan metinler araştırmacı tarafından seslendirilerek bir ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve Canva Web 2.0 aracı kullanılarak ders anlatım videolarına eklenmiştir. Hazırlanan ders anlatım videolarının sonuna ilgili kazanımlar için animasyon, şarkı ve araştırmacı tarafından hazırlanmış etkinliklerin karekodu yerleştirilerek Ters Yüz Sınıf Modelinin okul dışı sürecinde de öğrencilerin etkin olması amaçlanmıştır. Görsel 3.2.’de örnek bir ders anlatım videosunun sonuna yerleştirilen “Levha Eşleştirme” etkinliğinin karekodu bulunmaktadır.

Görsel 3.2

Ders Anlatım Videosunun Sonunda Bulunan Etkinliğin Karekodu



Öğrenciler Görsel 3.2’de bulunan karekodu telefon, tablet vb. araçlarının kameralarından okutarak “Learning Apps” isimli Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “Levha Eşleştirme” oyununa ulaşmışlardır. Uygulama süreci için geliştirilen oyunlardan biri olan “Levha Eşleştirme” oyunundan bir kesit Görsel 3.3’te verilmiştir.

Görsel 3.3

Uygulamanın Birinci Haftasında İzletilen Ders Anlatım Videosunun Sonunda Bulunan Etkinlik



Görsel 3.3'te "Levha Eşleştirme" oyununun başlangıç ekranından bir kesit bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu etkinlikte öğrenciler yönergeyi okuyarak oyuna başlamaktadır. Devamında ise ders anlatım videosunda anlatımı yapılan levhaların anlamlarını eşleştirerek oyunu tamamlarlar. Oyunu tamamlayan öğrenciler Görsel 3.3'ün sağ alt köşesinde bulunan mavi butona basarak doğru ve yanlış eşleştirmelerini görebilmektedir. Öğrenciler oyundan aldıkları bu dönüt sayesinde kendi öğrenmelerinin de ne kadar gerçekleştiğine karar verebilir ve isterlerse yeniden oyunu oynayabilirler.

3.5 Verilerin Toplanması

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler Adana İli Çukurova İlçesi'nde bulunan bir devlet okulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören iki farklı şubeden alınmıştır. Araştırma sürecinde 24 öğrencinin bulunduğu şube deney grubunu oluştururken ve 24 öğrenciden oluşan şube ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ön-test son-test olarak uygulanan ölçekler araştırmacı tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.5.1 Araştırmacının rolü

Araştırmacı Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma için problem durumunu açıklayarak problemin amacını ve alt

amaçlarını tanımlamış, araştırmanın yöntemini belirleyerek bir uygulama süreci akış planı oluşturmuştur. Araştırma süreci öncesinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 04.12.2023 tarihli ve 650495 sayılı izni almış daha sonra MEB'den araştırmanın Adana'da uygulanması için gerekli izinleri alarak uygulama sürecine geçilmiştir. Asıl uygulama süreci öncesinde yapılan iki haftalık pilot uygulama süreci için araştırmacı sınıf öğretmeni ve öğrenciler için rehber rolünü üstlenmiştir. Asıl uygulama süreci içinse deney grubunu oluşturan sınıfın sınıf öğretmenin ve okul yönetiminin izni ile uygulayıcı rolünü üstlenerek altı haftalık uygulama sürecini araştırmacının kendisi yürütmüştür. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan ön-test son-test ölçekler sınıf öğretmenlerinin izni alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından istatistiksel olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.5.2 Pilot uygulama

Araştırmada deney grubu ile yapılacak uygulama sürecinde kullanılmak üzere her kazanım için ders anlatım videoları oluşturulmuş ve ders planları hazırlanmıştır. Bu ders anlatım videolarının uygulama esnasında ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarını belirlemek, öğrencilerin internete erişimi, hazırlanan ders anlatım videolarının süresi ve seslendirilmesi gibi teknik nedenlerle yaşanabilecek aksaklıkları test edebilmek için deneysel uygulamanın yapıldığı okulda ilkökul üçüncü sınıfta (3-İ) öğrenim gören 17 öğrenci ile pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma için okul yönetimi bilgilendirilerek izin alınmış ve bu ilkökulun üçüncü sınıfın sınıf öğretmeni pilot uygulama için gönüllü olmuştur. Pilot çalışma planlanırken uygulama yapılacak sınıfa eş değer bir sınıf ortamı seçilerek uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Pilot uygulama tüm kazanımlarıyla birlikte toplamda 6 ders olarak 2 hafta yürütülmüştür.

Ters Yüz Sınıf Modeliyle yürütülen uygulama sonunda sınıf öğretmenine ve tüm öğrencilere fikirleri sorularak alınan dönütler not edilmiştir. Bu dönütler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Hazırlanan ders anlatım videolarının süresinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu,

- Videoların sonunda pekiştirme amaçlı yer verilen etkinliklerin eğlenceli olduğu ve amacına ulaştığı,
- Hazırlanan ders planlarında bulunan etkinliklerden bir tanesinin çok vakit aldığı,
- Fazla vakit alan etkinlik yerine birkaç tane farklı etkinlik daha oluşturulması yönünde dönütler alınmıştır.

Pilot uygulamaya katılan tüm öğrencilere ve sınıf öğretmenine uygulamaya katılımıyla araştırmacıya ve araştırma sürecine yardımcı oldukları için teşekkür edilmiştir.

3.5.3 Deneysel uygulama süreci

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada asıl uygulama için ders anlatım videoları ve ders planları pilot uygulama sonuçları da dikkate alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan ders anlatım videoları ve ders planları için uzman görüşü alınmak üzere Uzman Değerlendirme Formları (EK-9a ve EK-9b) hazırlanarak sınıf eğitimi alanında uzman akademisyen ve öğretmenlere gönderilmiştir. Aynı zamanda hazırlanan ders anlatım videoları ve ders planları için deneyimli sınıf öğretmenlerinden de görüş alınmıştır. Uzman akademisyenlerin ve deneyimli sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ders planlarında ve ders anlatım videolarında değişiklikler yapılmıştır. Ders anlatım videolarında bulunan görseller daha yerel görsellerle değiştirilerek yakından uzağa ilkesi sağlanmıştır. Altıncı haftanın ders planına uzman akademisyenler görüşü doğrultusunda sınıf dışı öğrenme ortamında gerçekleştirilecek etkinlik eklenmiştir. Uzmanlardan alınan tüm dönütler ışığında uygulama için hazırlanan ders anlatım videoları ve ders planları yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Deney grubu belirlendikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Deneysel uygulama işlemi öncesinde ilkökul öğrencileri için hazırlanmış İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön-test verileri toplanmıştır. Deneysel işlemin uygulama süreci deney grubu sınıf öğretmenin izniyle araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlem uygulama süreci toplamda altı hafta sürmüştür.

Tablo 3.2’de Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinin uygulama tarihleri ve bu haftalarda öğretimi yapılan kazanımlar verilmiştir.

Tablo 3.2

Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinin Uygulama Tarihleri ve Öğretimi Yapılan Kazanımlar

Hafta	Kazanım	Tarih
1	HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.	5-11 Şubat 2024
2	HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir. HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.	12-18 Şubat 2024
3	HB.3.4.4. Afet ve acil durum sonrasında yapılması gereken davranışları açıklar.	19-25 Şubat 2024
4	HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	26 Şubat-3 Mart 2024
5	HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.	4-10 Mart 2024
6	HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	11-17 Mart 2024

Kaynak: MEB, 2024

Tablo 3.2’ye göre araştırmanın asıl uygulama süreci Güvenli Hayat Ünitesinde bulunan yedi kazanımı içerecek şekilde planlanmış ve planlanan bu uygulama altı hafta sürmüştür.

Tablo 3.3’te uygulama sürecinde öğretimi yapılacak kazanımlar için hazırlanan ders anlatım videolarının süreleri, adları ve videoların sonunda karekodları bulunan kazanımlara yönelik hazırlanmış etkinlikler verilmiştir.

Tablo 3.3

Uygulama Sürecinde Öğretimi Yapılan Kazanımlar için Hazırlanan Ders Anlatım Videolarının Süreleri ve Ders Anlatım Videolarında Bulunan Etkinlikler

Hafta	Kazanım ve Ders Anlatım Video Adı	Video Süresi	Videoda Bulunan Etkinlik
1	HB.3.4.1. ve HB.3.4.2. Güvenli Hayat	7 dakika 8 saniye	Levha Eşleştirme
2	HB.3.4.3. Çevremizdeki Kazalardan Korunalım	3 dakika 16 saniye	Bilgi Yarışması
3	HB.3.4.4. Afet ve Acil Durum	3 dakika 50 saniye	Şarkı
4	HB.3.4.5. Tehditler Karşısında Ben	3 dakika 20 saniye	Doğru-Yanlış
5	HB.3.4.6. Olağanüstü Durumlarda Güvenlik Tedbirleri	5 dakika 36 saniye	Davranış Sıralama
6	HB.3.4.7. Oyun Alanlarında Güvenlik	3 dakika 40 saniye	Animasyon

Tablo 3.3 incelendiğinde birinci ve ikinci kazanıma ortak olarak diğer kazanımların ise her birine ayrı olacak biçimde ders anlatım videosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ders anlatım videoları öğrencilerin dikkat sürelerine uygun hazırlanmıştır. Ders anlatım videolarının sonunda bulunan etkinlikler ile öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf dışı sürecinde etkin olmaları amaçlanmıştır.

Ters Yüz Sınıf Modeline yönelik hazırlanan ders anlatım videolarının süresi deney grubunu oluşturan öğrencilerin içerisinde bulundukları gelişim dönemi göz önünde bulundurulmuş ve ders anlatım videoları öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ters Yüz Sınıf Modeliyle işlenen Hayat Bilgisi dersinin 6 haftalık uygulama süreci birinci haftadan altıncı haftaya aşağıda açıklanmıştır.

1. Hafta

Birinci hafta deney grubu sınıf öğretmeninin izni ile bir ders saatinde öğrencilerle tanışılarak uygulanacak ölçekleri, uygulamanın nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği ve ders anlatım videolarına nereden ulaşacakları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ardından öğrencilere İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoglu ve Boyacı, 2022) ön-test olarak uygulanarak veriler toplanmıştır.

İlk hafta “Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır” (MEB, 2024) ve “Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir” (MEB, 2024) kazanımlarına uygun hazırlanmış “Güvenli Hayat” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf öğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı, ilk hafta uygulama ders saatinde Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra onlara bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Beş öğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan “Levha Eşleştirme” etkinliğinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönütler Youtube ve Learning Apps uygulamaları üzerinden kontrol edildiğinde videoları izleyen her bir öğrencinin ders anlatım videosunu dörder kez izlediği ve etkinliğin her öğrenci tarafından birer defa yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Ders anlatım videosunu izlemeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda öğrencilerden üçü ailelerinin evde onlara ders anlatım videosunu izlemeleri için hatırlatmada bulunmadıklarını, biri ders anlatım videosunu izlemek istemediğini ve diğeri ise videoyu izlemeyi unuttuğunu belirtmiştir.

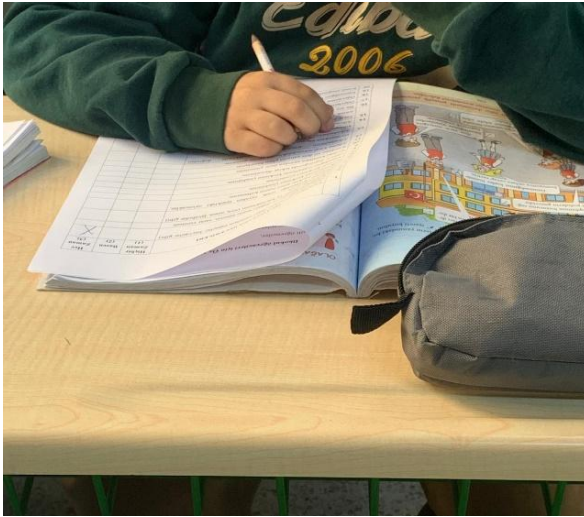
Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için birinci haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir.

Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından ders sırası etkinliklere geçilmiştir. Öğrencilere öğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?” ve “İfadeleri Uygun Resimlerle Eşleştirme” etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler sırasında herhangi bir problem yaşanmamıştır. Dersin ölçme değerlendirme süreci için mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla hazırlanan “Kulaktan Kulağa”, “Balık Kılıcı” ve “Söylediğim Renge Dokunma” etkinlikleri de yaptırılarak ders sonlandırılmıştır.

Sınıf mevcudunun kalabalık olması ile birlikte Kulaktan Kulağa etkinliği sınıf ortamını daha eğlenceli, Balık Kılıcı etkinliği daha yaratıcı, Söylediğim Renge Dokunma etkinliği ise daha rekabetçi kılmıştır. Etkinlikler sırasında her öğrencinin ders sürecinde etkin olmasına dikkat edilmiştir. Ders sonunda öğrencilerden sözel olarak ders sürecinde çok eğlendiklerine, sürekli kitaptan ders işlemedikleri için mutlu olduklarına ve ders anlatım videosunu izlemek istemeyen öğrencilerin ise mutlaka gelecek haftaki Hayat Bilgisi Dersine ders anlatım videosunu izleyerek geleceklerine dair dönütler alınmıştır. Görsel 3.4’te deney grubunda ölçek dolduran bir öğrencinin görseline yer verilmiştir.

Görsel 3.4

Deney Grubu Uygulama Sürecinden Bir Kesit



2. Hafta

Uygulamanın ikinci haftasında “Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıkla” (MEB, 2024) kazanımına uygun

hazırlanmış “Çevremizdeki Kazalardan Korunalım” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf öğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı ikinci hafta uygulama ders saatinde ise Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Altı öğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan “Bilgi Yarışması” etkinliğinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönütler Youtube ve Learning Apps uygulamaları üzerinden kontrol edildiğinde ders anlatım videosunu izleyen her bir öğrencinin videoyu üçer kez izlediği ve etkinliğin her öğrenci tarafından birer defa yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Ders anlatım videosunu izlemeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda öğrencilerden üçü videoyu izlemeyi unuttuğunu, biri ailesinin evde ona ders anlatım videosunu izlemesi için hatırlatmada bulunmadığını, biri kardeşiyle telefonu paylaşmadığını son olarak da diğer bir öğrenci ise ders anlatım videosunu izlemek istemediğini belirtmiştir.

Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için ikinci haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir. Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından öğrencilere öğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?” ve “Resimleri Yorumla” etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler sırasında herhangi bir problem yaşanmamıştır. Dersin ölçme değerlendirme süreci için ise sırasıyla hazırlanan “Çözüm Bizde” ve “Robot” etkinlikleri de yaptırılarak ders sonlandırılmıştır. Çözüm Bizde etkinliği öğrencilere bulundukları okulu ve sınıfı daha ayrıntılı bir biçimde fark etmelerini sağlarken Robot etkinliği de yaratıcı düşüncelerini sağlamıştır. Bulundukları ortamda bulunan tehlikeli durumları öğrendiklerinin en büyük belirtisi teneffüslerde birbirlerini tehlikeli alanlarda uyarmaya başlamalarıdır. Yaratıcı düşüncelerini çalıştırdıklarının en büyük belirtisi ise çizdikleri robotlara verdikleri isimler ve robotun özellikleridir. Ders sonunda öğrenciler çok keyifli bir ders süreci geçirdiklerini ve defter veya kitaba bağlı kalmadıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Görsel

3.5’te ikinci hafta Ters Yüz Sınıf Modeli deney grubu uygulamasından bir kesit sunulmuştur.

Görsel 3.5

Deney Grubu Sınıfından İkinci Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit



3. Hafta

Uygulamanın üçüncü haftasında “Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar” (MEB, 2024) kazanımına uygun hazırlanmış “Afet ve Acil Durum” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf öğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı, üçüncü hafta uygulama ders saatinde ise Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. İki öğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan şarkının dinlendiği belirlenmiştir. Bu dönütler Youtube üzerinden kontrol edildiğinde videoyu izleyen her bir öğrencinin ders anlatım videosunu ikişer kez izlediği çıkarımına ulaşılmıştır. Her öğrencinin de ders anlatım videosunun sonunda bulunan şarkıyı dinlediği görülmüştür. Ders anlatım videosunu izlemeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda öğrencilerden biri ders anlatım

videosunu izlemek istemediğini diğeri ise ailesinin videoyu izlemesi için hatırlatmada bulunmadığını belirtmiştir.

Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için üçüncü haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir. Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından öğrencilere öğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?”, “Yapboz Tamamlıyorum” ve “Fotoğraf Karesi” etkinlikleri yaptırılmıştır. Yapboz Tamamlıyorum etkinliğinde sınıfta dört grup oluşturulmuş ve zaman kısıtlaması olmadan etkinliğin tamamlanması beklenmiştir. Bu etkinlik süresinde her grupta öğrencilerin kendi aralarında bir lider seçmesi istenmemesine rağmen oy birliğiyle kendilerine lider seçmişlerdir. Dersin ölçme değerlendirme süreci için ise sırasıyla hazırlanan “Afiş Hazırlama” ve “Empati” etkinlikleri de yaptırılarak ders sonlandırılmıştır. Fotoğraf Karesi, Afiş Hazırlama ve Empati etkinlikleri birbirini tamamlayan etkinlikler olduğu için bir ders süresi içerisinde yapılmıştır. Fotoğraf Karesi etkinliğinde daha önce oluşturulmuş olan dört grup öğretmen tarafından bahsedilen anın fotoğrafı oluşturulur. Bu etkinlik öğrencilerin yaratıcı düşünme, işleve takılmama gibi özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bunlara yangın anı için yapılan fotoğraf karesinde bir öğrencinin uzun kulakları olan bir bereyi itfaiyecinin tuttuğu su hortumuna benzetmesi veya sel anının fotoğraf karesi için sınıftaki sırt çantalarının kum torbası olarak kullanılması gibi örnekler verilebilir. Afiş Hazırlama etkinliğinde gruplar hazırladıkları afişleri grup sözcüsü seçerek sunmuşlardır. Empati etkinliğinde ise grup içi tartışmanın ardından grup sözcüleri gruplarının düşüncelerini sınıfa aktarmıştır. Ders sonunda öğrenciler çok keyifli bir ders süreci geçirdiklerini ve defter veya kitaba bağlı kalmadıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Görsel 3.6’da üçüncü hafta Ters Yüz Sınıf Modeli deney grubu uygulamasından bir kesit sunulmuştur.

Görsel 3.6

Deney Grubu Sınıfından Üçüncü Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit



4. Hafta

Uygulamanın dördüncü haftasında “Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar” (MEB, 2024) kazanımına uygun hazırlanmış “Tehditler Karşısında Ben” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf öğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı, dördüncü hafta uygulama ders saatinde ise Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Bir öğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan “Doğru-Yanlış” etkinliğinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönütler Youtube ve Learning Apps uygulamaları üzerinden kontrol edildiğinde videoyu izleyen her bir öğrencinin ders anlatım videosunu ikişer kez izlediği ve etkinliğin her öğrenci tarafından birer defa yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Ders anlatım videosunu izlemeyen tek öğrenciye bu durumun nedeni sorulduğunda öğrenci ders anlatım videosunu izlemeyi istemediğini belirtmiştir.

Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için dördüncü haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir. Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından ğrencilere ğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?” ve “Sen Olsaydın Ne Sylerdin?” etkinlikleri yaptırılmıştır. Dersin lme değeriendirme süreci için ise sırasıyla hazırlanan “Rol Yapalım” ve senaryo temelli öğrenme yöntemi kullanılarak oluşturulan “Sibel’in Hatası” etkinlikleri de yaptırılarak ders sonlandırılmıştır. “Sen Olsaydın Ne Sylerdin?” ve “Rol Yapalım” etkinliklerinde yaratıcı dramadan yararlanılmıştır. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin genellikle ebeveynlerini taklit ettikleri gözlemlenmiştir. “Sibel’in Hatası” etkinliğinde ise öğrenciler günlük hayatta yaşadıkları tehlikeli durumları anlatarak çok fazla kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ders sonunda öğrenciler çok keyifli bir ders süreci geçirdiklerini ve defter veya kitaba bağlı kalmadıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

5. Hafta

Uygulamanın beşinci haftasında “Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir” (MEB, 2024) kazanımına uygun hazırlanmış “Olağanüstü Durumlarda Güvenlik Tedbirleri” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf ğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı, beşinci hafta uygulama ders saatinde ise Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Dört ğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan “Davranış Sıralama” etkinliğinin yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönütler Youtube ve Learning Apps uygulamaları üzerinden kontrol edildiğinde videoyu izleyen her bir öğrencinin ders anlatım videosunu ikişer kez izlediği ve etkinliğin her ğrenci tarafından birer defa yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Ders anlatım videosunu izlemeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda iki ğrenci ailesinin evde onlara ders anlatım videosunu

izlemeleri için hatırlatmada bulunmadıklarını diğer iki öğrenci ise ders anlatım videosunu izlemek istemediklerini belirtmiştir.

Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için beşinci haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir. Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından öğrencilere öğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?”, senaryo temelli öğrenme yöntemi kullanılarak oluşturulan “Rüzgâr” ve “Önerilerine İhtiyacımız Var” etkinlikleri yaptırılmıştır. “Rüzgâr” etkinliğinde okunan metin sırasında öğrencilerin merakla dinlediği gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin ise sınıfta Rüzgâr isminde bir öğrencinin olmasının neden olduğu anlaşılmıştır. Dersin ölçme ve değerlendirme süreci için ise “6 Şapkalı Düşünme” ve “Güvenli İnternet Kullanma Sözleşmesi” etkinlikleri de yaptırılarak ders sonlandırılmıştır. 6 şapkalı düşünme tekniğini ilk iki grup gerçekleştirirken sınıftaki diğer öğrenciler merakla dinlemiş fakat diğer gruplar etkinliği gerçekleştirirken sınıftaki ilgi dağılmıştır. Sınıf mevcudunun bu etkinlik için uygun olmadığı düşünülebilir. Ders sonunda öğrenciler çok keyifli bir ders süreci geçirdiklerini ve defter veya kitaba bağlı kalmadıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Görsel 3.7’de beşinci hafta Ters Yüz Sınıf Modeli deney grubu uygulamasından bir kesit sunulmuştur.

Görsel 3.7

Deney Grubu Sınıfından Beşinci Hafta Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Sürecinden Bir Kesit



6. Hafta

Uygulamanın altıncı haftasında “Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir” (MEB, 2024) kazanımlarına uygun hazırlanmış “Oyun Alanlarında Güvenlik” isimli ders anlatım videosu ders öncesinde öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerin ders anlatım videosunu izleyerek derse gelmeleri için ders öncesinde sınıf öğretmeni aracılığıyla veli iletişim grubunda hatırlatmalar yapılmıştır. Araştırmacı, altıncı hafta uygulama ders saatinde ise Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanmış ders planı ile sınıfa gelmiştir. Öğrenciler selamlandıktan sonra bu ders için heyecanlı olup olmadıkları ve ders anlatım videosunu izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Üç öğrenci hariç diğer öğrencilerin ders anlatım videosunu izledikleri ve ders anlatım videosunun sonunda bulunan animasyonun izlendiği öğrenilmiştir. Bu dönütler Youtube uygulaması üzerinden kontrol edildiğinde her bir öğrencinin ders anlatım videosunu ikişer kez izlediği ve etkinliğin her öğrenci tarafından birer defa yapıldığı çıkarımına ulaşılmıştır. Ders anlatım videosunu izlemeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda bir öğrenci evde misafir olmasıyla birlikte ailesinin evde ona ders anlatım videosunu izlemesi için hatırlatmada bulunmadıklarını, bir öğrenci ders anlatım videosunu izlemeyi unuttuğu ve son olarak bir öğrenci ise ders anlatım videosunu izlemek istemediğini belirtmişlerdir.

Derse geçiş öncesi dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamaları tamamlandıktan sonra derse geçiş aşamasında hem izleyen hem de izlemeyen öğrenciler için altıncı haftaya ait ders anlatım videosu etkileşimli tahta kullanılarak izletilmiştir. Ders anlatım videosu sınıfta tekrar izletilirken daha önceden izleyen öğrencilerin videoya hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Ardından öğrencilere öğretimi hedeflenen kazanımla ilgili mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra sırasıyla “Doğru mu Yanlış mı?” ve “Öz Değerlendirme Formu” etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yaptırılırken herhangi bir problem yaşanmamıştır. Dersin ölçme değerlendirme süreci için mevcut ders kitabında bulunan etkinlik yaptırıldıktan sonra “İstasyon Tekniği” kullanılarak oluşturulan etkinlik yaptırılarak ders sonlandırılmıştır. İstasyon Tekniği için sınıf içerisinde kolaylıkla hareket edilebilecek alanlar oluşturularak etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürünler sınıf panosunda sergilenmiştir. Dersin kalan süresinde öğrencilerden gelen istek doğrultusunda ders

anlatım videosunun sonunda karekodu bulunan animasyon etkileşimli tahta aracılığıyla yeniden izlenmiştir.

Sınıf öğretmenin izniyle uygulamanın sonlandırıldığı dersten hemen sonraki ders saatinde öğrencilere İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) son-test olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Sonra öğrencilere ve sınıf öğretmenine teşekkür edilerek uygulama bitirilmiştir.

Altı haftalık deneysel uygulama sürecinde ders anlatım videosunu izlemeyen öğrenci sayısı, öğrencilerin kodları ve izlememe nedenleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

Deneysel Uygulama Sürecinde Ders Anlatım Videosunu İzlemeyen Öğrenci Sayısı, Kodları ve İzlememe Nedenleri

Uygulama Haftası	Videoyu İzlemeyen Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kodları	İzlememe Nedenleri
1.	5 öğrenci	Ö6D, Ö13D, Ö18D, Ö20D, Ö26D	Zaman yönetimi (Unutmuş): Ö26D-Ailevi neden (Veli İlgisizliği): Ö6D, Ö13D, Ö20D - Kendi başına anlamada zorlanmış: Ö18D
2.	6 öğrenci	Ö6D, Ö7D, Ö10D, Ö12D, Ö24D, Ö26D	Zaman yönetimi (Unutmuş): Ö10D, Ö24D, Ö26D-Ailevi neden (Kardeşiyle cihaz paylaşımı-veli ilgisizliği): Ö6D, Ö7D-Motivasyon eksikliği (İstememiş): Ö12D
3.	2 öğrenci	Ö7D, Ö12D	Ailevi neden (Veli İlgisizliği): Ö7D-Motivasyon eksikliği (İstememiş): Ö12D
4.	1 öğrenci	Ö12D	Motivasyon eksikliği (İstememiş): Ö12D
5.	4 öğrenci	Ö1D, Ö2D, Ö4D, Ö15D,	Ailevi neden (Veli İlgisizliği): Ö2D, Ö4D-Motivasyon eksikliği (İstememiş): Ö1D, Ö15D
6.	3 öğrenci	Ö6D, Ö15D, Ö27D	Zaman yönetimi (Unutmuş): Ö27D-Ailevi neden (Veli İlgisizliği-Evde misafirlerin olması): Ö6D-Motivasyon eksikliği (İstememiş): Ö15D

Tablo 3.4 incelendiğinde öğrencilerden alınan sözel dönütlere göre deneysel uygulama sürecinde toplam 21 öğrencinin ders anlatım videosunu izlemediği görülmektedir. Tablo 3.4'e göre dört öğrencinin (Ö10D, Ö24D, Ö26D, Ö27D) okul dışında zaman yönetimi hâkimiyeti olmamasından kaynaklı olarak ders anlatım videosunu izlemeyi unuttuğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrencilerin Ters Yüz

Sınıf Modeline henüz alışamadıkları yorumu yapılabilir. Tablo 3.4'e bakıldığında en az 6 öğrenci (Ö2D, Ö4D, Ö6D, Ö7D, Ö13D, Ö20D) ailevi nedenlerden dolayı ders anlatım videosunu izlememiştir. Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin eksikliğinin görülmesi, ev ortamının ders anlatım videosunu izlemeye uygun olmaması, ders anlatım videosuna ulaşılabilir cihazların paylaşımında yaşanan sorunlar gibi nedenler bu modelin ilkokulda ders dışı sürecinde öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesini zorlaştırmaktadır. Tablo 3.4'e göre bir diğer neden ise öğrencilerin yaşadığı motivasyon eksikliğidir. Deneysel uygulama sürecinde toplam 3 öğrenci (Ö1D, Ö12D, Ö15D) ders anlatım videosunu izlemek istemediğini belirtmiştir. Bu durumun oluşmasının nedenleri olarak öğrencinin derse karşı olan tutumu ve deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik uygulamaların az olmasının sebep olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda son olarak Tablo 3.4 incelendiğinde 1 (Ö18D) öğrencinin ders anlatım videosunu kendi başına izlediğinde anlamakta zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Deneysel uygulama sürecinin ilk haftasında karşılaşılan bu sorunun sonraki haftalarda tekrar edilmemesinin nedenine ilişkin öğrencinin Ters Yüz Sınıf Modeline alışmış olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 3.4'te altı hafta süren deneysel uygulama sürecinde ders anlatım videolarını izlemeyen öğrencileri hem sayısal olarak hem de nedenleri olarak göstermektedir. Deneysel uygulama sürecinde öğrencilere verilen kodlar sayesinde ders anlatım videosunu izlememe durumunun sürekliliği ve tekrarlanan nedenler görülebilmektedir.

Tablo 3.4 incelendiğinde Ö6D kodlu öğrencinin üç hafta Ö7D kodlu öğrencinin iki hafta ders anlatım videosunun izlemeden derse gelmelerinin nedeninin evde ailelerinin bu yönde hatırlatma yapmaması olarak görülmektedir. Aynı zamanda Tablo 3.4'te Ö12D kodlu öğrenci üç hafta Ö15D kodlu öğrenci ise iki hafta motivasyon eksikliği yaşadıkları için ders anlatım videosunu izlemek istemediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak Ö26D kodlu öğrenci ise uygulama sürecinin ilk iki haftasında ders anlatım videosunu izlemeyi unuttuğunu belirtmiştir.

3.6 Veri Analizi

Bu bölümde araştırmada uygulama aşaması öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğine (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ait geçerlik ve güvenirlik açıklamalarına yer verilmiştir.

Aynı zamanda araştırmada veri toplama aşamasında nicel veriler toplanarak nicel analiz tekniklerine yer verilmiştir.

3.6.1 İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik

İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) oluşturulma sürecinde yapı geçerliği çalışmaları Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. Bu ölçek için AFA, faktörlerin öz değerleri ve yamaç grafiği kullanılarak tek faktörlü 15 maddelik bir yapı oluşturulması gerektiğine ulaşılmıştır. DFA devamında Ki-kare değeri (χ^2/df) hesaplanarak ulaşılmış olan 2.02 oranı ve aynı zamanda diğer uyum indekslerinde ulaşılan değerlerin (RMSEA: .075, RMR: .030, SRMR: .059, NFI: .93, NNFI: .96, CFI: .97, GFI: .88, AGFI: .85) kabul sınırları içerisinde olduğu belirtilmiştir. Ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsam geçerliği kontrolü, Alt-Üst %27'lik Gruplar için t-Testi ve Madde Toplam Korelasyonu, Test Tekrar Test Korelasyonu ve Cronbach Alfa İç Tutarlık katsayısı kullanılarak yapılmıştır. Kapsam geçerliği kontrolü sonucunda kapsam geçerliğinin yüksek olduğu yorumu yapılmış, Alt-Üst %27'lik Gruplar için t-Testi değerinin ($p < .001$) anlamlı olduğu görülmüş ve madde toplam korelasyon değerlerinin .48 ve .67 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Test Tekrar Test güvenirliği için Pearson Korelasyonu .79, Cronbach Alfa İç Tutarlık katsayısı .89 bulunmuştur. Yapılan tüm çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda karar verme becerileri ölçümü için geliştirilen bu ölçeğin kapsam geçerliğinin, iç tutarlılığının, zamana karşı kararlılığının yüksek olduğu tespit edilmiş ve ölçülmek istenen özelliğin ölçümüne hizmet eden güvenilir bir ölçme aracı olduğu yorumu yapılmıştır (Sever ve Ersoy, 2019).

3.6.2 İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) oluşum sürecinde yapı geçerliği çalışmaları AFA ve DFA ile yapılmıştır. Promax eğik rotasyon sonucunda maddelerin faktör yüklerinin en az 0.434 en fazla 0.823 değerleri arasında olduğu sonucuna ulaşılarak bu değerlerin kabul edilebilir bir düzeyde olduğuna karar verilmiştir. DFA ile altı faktörlü yapı 20 madde ile doğrulanmıştır. Ölçekte yer verilen faktörlerin birbiriyle anlamlılığını belirleyebilmek için yapılan korelasyon analizi ile faktörlerin pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu

görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılarak .818 değeri bulunmuş ve ölçeğin öz yönetim becerilerinin ölçülmesi için güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yorumu yapılmıştır (Köseoğlu ve Boyacı, 2022)

Araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ön-test son-test olarak uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ön-test son-test ölçek uygulamalarından sonra toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo 3.5’te deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ön-test son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5

Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Gruplar		$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği					İstatistik	Sd	p
Ön-Test	Deney	2,7500	-,094/,472	-1,150/,918	,951	24	,288
Ön-Test	Kontrol	3,0593	-,281/,472	-,485/,918	,957	24	,386
Son-Test	Deney	2,8111	-,144/,472	-,168/,918	,971	24	,697
Son-Test	Kontrol	3,2543	-,187/,472	-,313/,918	,984	24	,960

Tablo 3.5’e bakıldığında deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ön-test son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği (S-W(DG ön-test)=0,288, S-W(KG ön-test)=0,386; $p>0,05$), (S-W(DG son-test)=0,697, S-W(KG son-test)=0,960; $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 3.6’da deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ön-test son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.6

Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Gruplar		$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği					İstatistik	Sd	p
Ön-Test	Deney	2,5333	-,406/,472	-,660/,918	,956	24	,363
Ön-Test	Kontrol	2,7019	-,422/,472	-,735/,918	,949	24	,257
Son-Test	Deney	2,4917	-,299/,472	-,379/,918	,979	24	,873
Son-Test	Kontrol	2,7259	-1,089/,472	,909/,918	,900	24	,022

Tablo 3.6’ya bakıldığında deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ön-test son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği (S-W(DG ön-test)=0,363, S-W(KG ön-test)=0,257; $p>0,05$), (S-W(DG son-test)=0,873; $p>0,05$) görülmektedir. Test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği hakkında yorum yapılabilmesi için bakılan diğer değerler ise çarpıklık ve basıklık değerleridir. Tablo 3.5 ve Tablo 3.6 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri genel olarak +1 ve -1 arasında değerler almıştır. Büyüköztürk (2023), değerlerin normal dağılımdan çok fazla sapma göstermemesi durumunda yapılan testlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Tablo 3.5 ve Tablo 3.6 incelendiğinde değerlerin normal dağılım göstermesinden dolayı yapılacak analizlerde parametrik testlerden olan Karışık Ölçümler için ANOVA ve ANCOVA kullanılmıştır.

3.7 Araştırmada Etik

Etik, araştırma sürecinin ilk adımından son adımına kadar araştırma sürecine eşlik etmesi gereken önemli bir kavramdır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği hakkında yorum yapabilmek için araştırma sürecinde etik koşulların ne kadar sağlandığına bakmak gereklidir. Bu araştırmanın etik koşullar altında yapılması için gerekli tüm izinler alındıktan sonra araştırma süreci başlamıştır. Araştırma için öncelikle Anadolu Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul İzni alındıktan sonra MEB’e araştırma izni için başvurularak gerekli izinler alınmıştır (EK-4, EK-5a ve EK-5b). Araştırma izinleriyle eşzamanlı olarak uygulamanın yapılması planlanan Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan bir devlet okuluna gidilerek okul müdürü, müdür yardımcıları ve üçüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülerek sözlü izinler de alınmıştır. Araştırmada veri toplama ve uygulama süreci tamamen gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmesi sebebiyle hem sınıf öğretmenlerinden hem de velilerden

araştırmaya katılım için sözlü ve yazılı izinler alınmıştır (EK-6 ve EK-7). Araştırmanın ders dışı uygulama süreci öğrencilerin ve velilerin yaşamlarını olumsuz etkilemeyecek biçimde yürütülmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan tüm uygulamalar katılımcıların, öğretmenlerin ve velilerin ulaşımına açılmıştır. Veri toplama sürecinde ölçekleri cevaplayan öğrencilerden isimleri alınmamış ve gerektiği durumlarda kod isimler verilmiştir.

3.8 Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırmada uygulama aşaması öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinden (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) elde edilen verilerle yapılan bu araştırma için güvenirlik değerleri hesaplanarak açıklanmıştır. Aynı zamanda araştırma süreci içerisinde geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için alınan önlemler de belirtilmiştir.

3.8.1 Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test Cronbach's Alfa değerleri

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma kapsamındaki iç tutarlılıklarını belirlemek amacıyla Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 3.7'de deney ve kontrol gruplarının “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” ön-test son-test Cronbach's Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.7

Deney ve Kontrol Gruplarının “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Cronbach's Alfa Değerleri

		Ölçme Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Gruplar	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği			
	Deney	Ön-test	15	,842
		Son-test	15	,863
	Kontrol	Ön-test	15	,772
		Son-test	15	,755

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test son-testleri için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları incelendiğinde ,755-,863 değer aralığında bulundukları görülmektedir.

Tablo 3.8’de “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” ön-test son-test Cronbach’s Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.8

Deney ve Kontrol Gruplarının “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Cronbach’s Alfa Değerleri

		Ölçme Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach’s Alfa
		İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği		
Gruplar	Deney	Ön-test	20	,781
		Son-test	20	,820
	Kontrol	Ön-test	20	,769
		Son-test	20	,807

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği için hesaplanan Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayıları incelendiğinde ,769-,820 değer aralığında bulundukları görülmektedir.

Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayısı, birden fazla uygulama yapılmasına gerek olmadan, kullanılan ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün iç tutarlılığının göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2023). Alan yazında Cronbach’s alfa güvenirlik katsayısının 0,70-0,90 arasında bir değer alması kabul edilebilir iç tutarlılık düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Bu doğrultuda kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayısının yorumlanmasında belirtilen değer aralığı dikkate alınmıştır. Tablo 3.7 ve Tablo 3.8’de hesaplanan değerlere bakıldığında ölçek puanlarının alan yazında kabul gören iç tutarlılık değerlerini sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın örneklemini oluşturan grubun ölçek puanlarının araştırma için güvenilir sonuçlar verebileceği yorumu yapılabilir.

3.8.2 Araştırma süreci için geçerlik ve güvenirlik

Yapılan araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için öncelikle gerekli tüm izinler alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilir ve nitelikli olabilmesi için araştırma sürecine etki edebilecek her türlü faktör göz önünde bulundurularak kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma için çalışma grubu belirlenirken evreni en iyi temsil edebileceği düşünülen sosyoekonomik düzeyi orta düzey olan bir ilkokul belirlenmiştir. Belirlenen bu ilkokulda bulunan üçüncü sınıf öğrencilerinin bulunduğu sınıflar arasından mevcut öğrenci sayısı birbirine en yakın iki sınıf belirlenerek veli onam ve öğretmen rıza formları ile deneysel sürece gönüllü katılım göz önünde bulundurulmuştur.

Yapılan bu araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin geliştirilme süreçleri incelenerek araştırma için geçerli ve güvenilir bir sonuç sağlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada deney grubunun uygulama süreci daha etkili olabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca kontrol grubu da araştırmacı tarafından gözetim altında tutulmuştur.



4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt sorulara cevap bulmak amacıyla toplanan nicel verilere ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgulara yönelik yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön-Test	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği						
	Deney	24	41,25	8,404	36,684	-1,853	,072
	Kontrol	24	45,33	4,827			

$p>0,05$

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunun İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği ön-test puan ortalamasının $\bar{X}=41,25$, kontrol grubunun ise $\bar{X}=45,33$ olduğu görülmektedir. Yapılan t-Testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{(46)}=-1,853$; $p=,072$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri açısından ön test ölçek puanları yönüyle istatistiksel olarak denk olduğunu göstermektedir. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği’ne ait ölçek puanlarının karışık ölçümler için ANOVA kullanım koşullarını sağladığı görülmüştür. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” ön-test son-test sonuçlarına göre yapılan karışık ölçümler için ANOVA sonuçları Karışık Ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Göre Yapılan Karışık Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Denekler arası	4160,239	47	561,482			
Grup	481,510	1	481,510	6,021	,018	,116
Hata	3678,729	46	79,972			
Denekler içi	812,5	48	103,383			
Süreç	71,760	1	71,760	4,554	,038	,090
Süreç*Grup	15,844	1	15,844	1,005	,321	,021
Hata	724,896	46	15,759			
Toplam	4972,739	95				

$P>0,05$

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere test ayrımı olmaksızın deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{1-46}=6,021$; $p=,018<0,05$; $\eta^2=0,116$). Buna göre, deney veya kontrol grubunda olmak karar verme becerisini etkilemiştir. Etki büyüklüğü ise $\eta^2=0,116$ bulunmuştur. Bu değere göre farklı grupta yer almanın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($0,116 < 0,14$).

Tablo 4.2’ye göre sürecin etkisinin test edildiği, farklı bir ifadeyle gruplar dikkate alınmadan ön-test son-test ölçek puan ortalaması karşılaştırmasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{1-46}=4,554$; $p=,038<0,05$; $\eta^2=,090$). Ortalamalar incelendiğinde son-test puan ortalamasının ($\bar{X}_{(\text{Deney_son-test})}=42,17$) ön-teste göre ($\bar{X}_{(\text{Deney_ön-test})}=41,25$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre sürecin önemli bir değişken olduğu yorumu yapılabilir. Sürecin etki büyüklüğü ise $\eta^2=,090$ bulunduğu için sürecin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($0,090 < 0,14$).

Tablo 4.2’de bulunan süreç ve grubun ortak etkisi göz önünde bulundurulduğunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{1-46}=1,005$; $p=,321>0,05$; $\eta^2=,021$). Bu duruma göre ön-test son-test ölçek puan ortalamalarındaki değişimin deney ve kontrol grubunda uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulandığı grupta bulunmak ile (grup etkisi) ön-test ve son-test uygulaması (süreç etkisi) elde edilen değişimin karar verme becerisi üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Süreç ve grubun ortak etkisinin de küçük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,021 > 0,14$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön-Test	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği						
	Deney	24	50,54	4,818	46	-2,998	,004
	Kontrol	24	54,21	3,563			

$P<0,05$

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubunun öz yönetim becerileri ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=50,54$, kontrol grubunun ölçek ortalamasının $\bar{X}=54,21$ olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu

tespit edilmiştir ($t_{(46)}=-2,998$; $p=,004$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları açısından başlangıçta denk olmadığını, kontrol grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Yapılan t-Testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu nedenle gruplar arasındaki son test puan farkının daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için ön test puan ölçek puanları kovaryat (kontrol değişkeni) olarak alınarak ANCOVA analizi yapılarak gruplar arası fark, başlangıç seviyeleri sabitlenerek analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçek puanları, ön test ölçek puanları sabitlenerek ANCOVA ile analiz edilmiştir. Son-test ölçek puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Deney ve Kontrol Grubunun "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği" Son-Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	sd	F	p	η^2
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği				
Grup	1	,010	,921	,000
Kovaryant (Ön-Test)	1	64,868	,000	,590
Hata	45			

$p>0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde grup değişkeninin son-test puanları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(1,45) = ,010$; $p=,921$). Bu bulgu, ön-test ölçek puanlarındaki farklar kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, kovaryant olan ön-test ölçek puanlarının modeli etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(1,45) = ,64,868$; $p=,000$). Ön-test ölçek puanlarının modele etkisinin büyüklüğünü gösteren eta kare (η^2) değeri ,590'dır ve bu oldukça yüksek düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin son-test ölçek puanlarının büyük ölçüde ön-testteki ölçek düzeylerine göre şekillendiğini göstermektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmada toplanan nicel verilerden elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu bölümün sonunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Araştırmada nicel verilerin analizi ile elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanan alt soruların sırasına göre sunulmuştur.

5.1.1 Deney ve kontrol gruplarının karar verme ve öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanları arasında anlamlı bir etkinin incelenmesine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Deney ve kontrol gruplarının karar verme ve öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu doğrultusunda nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- Deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme becerisine etkisinin incelenmesine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme becerisine etkisi nedir?” sorusu doğrultusunda nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- Elde edilen ANOVA bulgularına göre, grup değişkeni (deney-kontrol) anlamlı bir fark oluşturmuş, bu durum Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, süreç

değişkeni (ön-test son-test) de anlamlı bulunmuş, süreç içerisinde deney grubunda bulunan öğrencilerin karar verme becerilerinde genel bir artışın yaşandığı belirlenmiştir. Ancak grup ve süreç değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu bulgu, Ters Yüz Sınıf Modeli ile karar verme becerisi artışı arasındaki ilişkinin zamanla anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, her iki grubunda karar verme becerisinde artış görülmüş olsa da bu artışın uygulanan modele göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3 Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öz yönetim becerilerine etkisinin incelenmesine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın “Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öz yönetim becerilerine etkisi nedir?” sorusu doğrultusunda nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

- Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçek puanları, ön test ölçek puanları sabitlenerek yapılan ANCOVA analizi ile Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin öz yönetim becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öz yönetim becerisi ön-test ölçek puanlarının modele etkisinin büyüklüğünün çok yüksek olması, öğrencilerin son-test ölçek puanlarının büyük ölçüde ön-testteki ölçek düzeylerine göre şekillendiğini göstermektedir.

5.2 Tartışma

Bu çalışmada, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisinin incelenmesi için bir öğretim süreci planlanmış ve uygulanmıştır. İlkokul üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesi kapsamında, kontrol grubu öğrencileri Ters Yüz Sınıf Modelini içermeyen yöntemle; deney grubu öğrencileri ise Ters Yüz Sınıf Modeli ile tasarlanan Hayat Bilgisi Dersi ile öğrenme hedeflerini tamamlamışlardır. Uygulama süreci 6 hafta, 12 ders saati sürmüştür. Yapılan bu araştırmanın Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubuna uygulanan ön-test son-test ölçek puanları incelendiğinde deney grubunda yapılan uygulama sonucunda ölçek puan ortalamalarının sayısal olarak arttığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanan Hayat Bilgisi Dersinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve öz yönetim becerilerini arttırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazında yer alan bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Belmonte vd., 2023; Pamuk ve Alagözlü, 2024; Rasheed vd., 2020; Silverajah vd., 2022). Bu durum araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun özellikleri, yapılan uygulamanın süresi ya da uygulamanın yapıldığı dersin farklı olması gibi değişkenlerden kaynaklanmış olabilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Hayat Bilgisi Dersinde uygulanması karar verme ve öz yönetim becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmada da ölçek puan ortalamalarındaki sayısal artışa bakıldığında bu modelin ilkökul düzeyinde kullanımının uygun olduğu yorumu yapılabilir. Yapılan bu yorum alan yazın incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkökulda uygulanabilirliği ve olumlu sonuçlar alınabildiği sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ağırman, 2023; Aladağ ve Kaya, 2022; Atalay-Yiğit, 2024; Ay, 2022; Belmonte vd., 2023; Erdoğan, 2022; Evci, 2022; Gündoğan-Önderöz, 2021; Kahramanoğlu ve Şenel, 2018; Kithinji, 2020; Lage vd., 2000; Li vd., 2024; Moghadam ve Ravazi, 2022; Nayci, 2017; Sekin, 2023; Sık ve Zehir-Topkaya, 2024; Taşkın-Serbest, 2023; Tütüncü ve Aksu, 2018; Uçaş ve Say, 2024; Uyanık, 2022; Yolal, 2024). Yapılan bu araştırma ve alan yazında bulunan araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bağlamında öğrencilerin modelin uygulandığı derse ilgilerinin arttığı ve aktif bir öğrenme sürecini desteklediği yorumu yapılabilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf dışı öğretim sürecinin ilkökulda veli desteği olarak sürdürülmesi modelin etkili uygulanması için önemlidir. Alan yazında Ters Yüz Sınıf Modeliyle yapılan çalışmalarda veli desteğinin önemi vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Ağırman, 2023; Alakuş, 2025; Bond, 2019; Tambunan vd., 2022; Uçaş ve Say, 2024). Tambunan vd.'ın (2022) yapmış oldukları araştırmada Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin olduğu ve olmadığı iki grubu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda veli desteğinin olduğu grubun akademik yeterliliğinin daha fazla olduğu ve uygulanan modele karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Yapılan tüm bu

araştırmalar Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasının bir diğer nedeni olarak veli desteğini tam olarak alamamış olması şeklinde ifade edilebilir.

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisi inceleyen bu çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görölmüştür. Ulaşılan bu sonucun araştırmanın deneysel uygulama sürecinin 6 hafta ile sınırlı olmamasına dayalı olduğu biçiminde açıklanabilir, Çünkü öğrenci görüşlerine göre Ters Yüz Sınıf Modelinin sınırlılıklarından bir tanesi de uygulanan modele alışma süresidir (Turan ve Göktaş, 2015). Gerçekleştirilen araştırmada deney grubundaki öğrencilerin ve bu öğrenci velilerinin Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasına tam olarak alışmamış olmaları bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel olarak etkili çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Yapılan bu çalışmanın deneysel uygulama sürecinde öğrencilere kod isimler verilmiştir. Öğrencilere verilen bu kodlar uygulama süreci boyunca öğrencilerin videoları izlememe nedenleri ve bu nedenlerin ne sıklıkta tekrarlandığını belirlemeyi sağlamıştır. Araştırma süresince yapılan gözlemlerden elde edilen bilgiler sonucunda öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini tam olarak edinememesinden kaynaklı olarak sorumluluğunu unutması, veli ilgisizliği, derse karşı motivasyon eksikliği nedeniyle öğrencilerin videoyu izlemek istememesi ve kendi başına videoyu anlamadıkları nedenlerini belirttikleri görölmüştür. Bu nedenlerden en çok ifade edilenlerin başında veli ilgisizliği daha sonra motivasyon eksikliği en son olarak da ders anlatım videosunun izlenilmesinin unutulması gelmektedir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkokulda öğrenci, veli ve öğretmen olmak üzere üç temel ayağının olduğu bu ayakların herhangi birinin ihmal edilmesi durumunda modelin işleyişinin eksik kalacağı yorumu yapılabilir.

Araştırmada, deney ve grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” ön-test puanları arasında yapılan bağımsız t-Testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, grupların deneysel uygulama öncesinde denk olmadığını göstermektedir. Bu nedenle son-test puanları karşılaştırılmasında, ön-testin etkisini kontrol altına almak amacıyla ANCOVA uygulanmıştır. ANCOVA sonuçlarına göre

grup değişkeninin son-test ölçek puanlarına etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte ön-test ölçek puanlarının etkisi anlamlı ve yüksektir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = ,590$ olup, bu değer alan yazında bulunan sınıflamalara göre büyük düzeydedir (Cohen, 1988; Field, 2013). Bu bulgular öğrencilerin son-testteki öz yönetim düzeylerinin büyük oranda ön-testteki başlangıç düzeylerine bağlı olduğunu ortaya koymakta; uygulamanın bu değişken üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada uygulanan modelin, öğrencilerin karar verme ve öz yönetim becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Yapılan bu araştırma ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinde bulunan 7 kazanımı ve öğretim programında amaçlanan karar verme ve öz yönetim becerilerini kapsamaktadır. Araştırma, orta sosyoekonomik düzeydeki bir devlet okulunda bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmanın bu kapsamı genişletilip ve sınırlılıkları en aza indirilip Ters Yüz Sınıf Modeli, karar verme ve öz yönetim becerileri kavramlarının dâhil edildiği araştırmalar tasarlanabilir.

5.3 Öneriler

Bu araştırmada, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler

- Ters Yüz Sınıf Modeli ile bir öğretim süreci oluşturmak isteyen sınıf öğretmenleri, modelin ders dışı süreci için uygulama öncesinde velilerle model hakkında bilgilendirici toplantılar yapabilir.
- Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmasında kullanılan videolar sınıf öğretmeni olan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenleri anlatımını yapmak istedikleri konu hakkında video tasarlayabilir ve bu videoları derslerin öğretiminde kullanabilir.

- Araştırma esnasında öğrencilerin video sonlarında bulunan ve karekod ile ulaşılan oyunların öğrencileri videoları izlemeye teşvik ettiği görülmüştür. Derslere yönelik hazırlanacak videoların içeriğine farklı etkinlikler dâhil edilebilir.

5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan diğer temel yaşam becerileri üzerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler araştırmalara dâhil edilebilir.
- Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan araştırmalardan etkili bir sonuç alınabilmesi, öğrencilerin ve velilerin modele alışabilmesi için deney grubuna asıl uygulama öncesinde Ters Yüz Sınıf Modelinin pilot uygulaması yapılabilir.
- Araştırmanın uygulandığı devlet okulu orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Çalışma grubu alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan ilköğretilerdeki öğrencilerden oluşan gruplarla araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili görüşleri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, B. (2022). *Covid-19 pandemisi bağlamında hazırlanan sosyobilimsel konu içeriklerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerisine etkisi* (Yayın Numarası: 755762) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (G. Korkmaz, Çev.; 1. Basım). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1997)
- Ağırman, N. (2023). *Ters yüz sınıf modelinin ilkokulda uygulanabilirliğinin incelenmesi: Üçüncü sınıf Matematik dersi örneği* (Yayın Numarası: 785210) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdaş, H. B. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi* (Yayın Numarası: 349075) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2023). 2018 ve 2023 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 60-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3132625>
- Aktı-Aslan, S. (2022). The effect of flipped classroom approach on learning achievement, online self-regulation and interaction in synchronous distance education [Tersine sınıf yaklaşımının senkron uzaktan eğitimde öğrenme başarısı, çevrimiçi öz düzenleme ve etkileşim üzerindeki etkisi]. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(3), 535-552. <https://doi.org/10.31681/jetol.1094205>
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: tanımı, amacı ve doğası. İçinde S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Basım ss. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, S. ve Kaya, G. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 6(3), 289-303. <https://ankad.org/index.php/ankad/article/view/141/265>
- Alakuş, A. (2025). *Ters yüz öğrenme modelinin ilkokul İngilizce dersindeki akademik başarıya ve tutumlara etkisi* (Yayın Numarası: 915355) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). Hayat Bilgisi dersinin öğretimine ilişkin bir araştırma ve bazı öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/aribas-yilmaz.htm
- Artino, A.R. (2008). Promoting academic motivation and self-regulation: Practical guidelines for online instructors [Akademik motivasyonun ve öz düzenlemenin desteklenmesi: Çevrimiçi eğitmenler için pratik kılavuzlar]. *TechTrends*, 52(3), 37-45. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0153-x>
- Arsal, Z. (2010). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-12. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4/2>

- Aşık, N. (2025). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi* (Yayın Numarası: 914560) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıksoy, G. ve Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS Model of Motivation and applied to a physics course [ARCS Motivasyon Modeline uyarlanmış ve bir fizik dersine uygulanmış ters yüz sınıf]. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 12(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>
- Atalay-Yiğit, G. (2024). *Ters yüz öğrenmenin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma beceri, tutum ve öz yeterliklerine etkisi* (Yayın Numarası: 853008) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(4), 708-722. <https://doi.org/10.24315/tred.520314>
- Ay, N. (2023). *Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenme düzeylerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi* (Yayın Numarası: 812069) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayın Numarası: 429768) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aygün, E. B. ve Çelik, S. (2024). A systematic review on augmented reality supported flipped classrooms studies [Artırılmış gerçeklik destekli tersine sınıf çalışmaları üzerine sistematik bir inceleme]. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-15. : <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2358459>
- Azrak, S. ve Kaya, E. (2022). Johann Friedrich Herbart'ın toplu öğretim anlayışının Sosyal Bilgiler dersi açısından incelenmesi. *Educational Academic Research*, (45), 106-112. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.877135>
- Başaran, H. (2019). *İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikayelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi* (Yayın Numarası: 582248) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baysal, Z. N. (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/90072/demokrasi-egitimi-icin-karar-verme-modelinin-kullanilmasi-ilkogretim-ucuncu-sinif-hayat-bilgisi-dersi-ornekleme>
- Baepler, P., Walker, J.D., ve Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms [Mesele ders süresi değil: Aktif öğrenme sınıflarında harmanlama, ters çevirme ve verimlilik]. *Computers and Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Belmonte, L., Marín-Marín, J.A., Segura-Robles, A., ve Moreno-Guerrero, A.J. (2023). Flipped learning for promoting self-regulation, social competence and decision

- making in pandemic conditions [Pandemi koşullarında öz düzenlemeyi, sosyal yeterliliği ve karar vermeyi teşvik etmek için tersine öğrenme] *SAGE Open*, 13 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Basım, ss. 31-53). Anı Yayıncılık.
- Berger, D. S. (2003). *The effects of learning self-management on student desire and ability to self-manage, self-efficacy, academic performance, and retention* (Yayın Numarası: 3111347) [Doktora Tezi, Albany State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2008). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities [Kimya dersini yeniden düzenlemek: Colorado'lu iki öğretmen, uygulamalı etkinliklere zaman ayırmak için derslerini vodcast haline getiriyor]. *Learning and Leading with Technology*, 36(4), 22–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ904290>
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* [Sınıfınızı çevirin: Her öğrenciye her gün, her sınıfa ulaşın]. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2015). *Flipped Learning for elementary instruction* [İlkokul için ters yüz öğrenme]. International Society for Technology in Education.
- Bilasa, P. (2016). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi. İçinde S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Basım, ss. 24-56). Pegem Akademi.
- Bishop, J. L., ve Verleger, M. A. (2013, 23-26 Haziran). *The flipped classroom: A survey of the research* [Sözlü Bildiri]. 120th ASEE Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA, United States.
- Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study [Ortaokullarda ters yüz öğrenme ve veli katılımı: Güney Avustralya'da bir vaka çalışması]. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1294–1319. <https://doi.org/10.1111/bjet.12765>
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 372445) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage [Eğitin, heyecanlandırın, katılım sağlayın]. *Teaching and Learning in Nursing*, 9, 43-46. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2013.11.002>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. Basım). Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* [Davranış bilimleri için istatistiksel güç analizi]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 241570) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çatalbaş, A. ve Semerci, Ç. (2016). Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194934>
- Çenberci, S., Çalışkan Karakulak, B. ve Tol, H. Y. (2023). Ters yüz sınıf modeli ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 767-799. <https://doi.org/10.18009/jcer.1337303>
- Çelik, M. U. (2024). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayın Numarası: 860148) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, M. (2023). *İlkokul 4. sınıf Matematik dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 797402) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, M. ve Ünsal, H. (2024). Ters yüz sınıf modeline göre tasarlanan ortaokul matematik dersinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(8), 20245. Gözden geçirilme tarihi gönderen <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/534>
- Çoban, A. (2020). Eğitimde program geliştirmenin tarihsel temelleri. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. Basım, ss. 119-149). Pegem Akademi.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-lego uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yayın Numarası: 448207) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. İçinde S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (4. Basım, ss. 281-331). Pegem Akademi.
- Dal-Çalışıcı, İ. (2023). *Akıl ve zeka oyunlarının 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 850260) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirbaş-Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* (Yayın Numarası: 506858) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31b.demiralay.pdf>
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İçinde Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri* (1. Basım, ss.1-19). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Basım, ss. 146-185). Pegem Akademi.
- Erdoğan, S. (2022). *Ters yüz eğitim modeline dayalı Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin sorumluluk alma ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 766706) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen STEM etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, STEM tutumu ve STEM algıları üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 793655) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergene, Ö. ve Karaboğaz, Y. (2024). The effect of the flipped classroom model on students proportional reasoning [Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin orantısal akıl yürütmeleri üzerindeki etkisi]. *Pedagogical Research*, 8(1), 294-311. <https://doi.org/10.33902/JPR.202425424>
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Kaya Matbaacılık.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 590945) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Evcı, M. (2022). *Fen Bilimleri dersi öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayın Numarası: 763392) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* [IBM SPSS istatistiklerini kullanarak istatistikleri keşfetmek] SAGE Publications.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemli?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.; 34. Basım). Varlık Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2000).
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme* (Yayın Numarası: 250820) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77141>
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal Bilgiler programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 39-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47181/594083>
- Görü-Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Tersyüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35559>

- Gündüz, A. Y. ve Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. İçinde A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (1. Basım, ss. 237-251). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Gündoğan, A. (2020). Hayat Bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi. İçinde Aktepe, V. ve Gündüz, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Basım, ss. 22-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğan-Önderöz, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 677027) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güneypınar, Ş. (2021). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile masal temelli karar verme etkinliklerinin öğrencileri karar verme becerisi algısı düzeyine etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 662473) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-16. <https://doi.org/10.17066/pdrd.26072>
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents [Ergenlerde karar verme davranışları ve algılanan problem çözme becerilerinin analizi]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), 29-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102015.pdf>
- Güven-Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerilerine etkisi* (Yayın Numarası: 519317) [Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>
- Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning [Aktif öğrenmeyi teşvik etmek adına İngilizce öğrenenler için sınıfı ters çevirmek]. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- İkan, E. (2023). *İlkokul Hayat Bilgisi ders kitabı*. TUNA Matbaacılık.
- Işın, O., Akcay, H., ve Kapıcı, H. (2020). Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 505-529. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.24>
- Johnson, D. (2012). Power up! Taking charge of online learning [Güçlenin! Çevrimiçi öğrenimin sorumluluğunu üstleniyorsunuz]. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85. <https://www.ascd.org/el/articles/taking-charge-of-online-learning>
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kahramanoğlu, R. ve Şenel, M. (2018). İlkokul İngilizce Dersinde Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 28-37.

- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45), 12-26. <https://doi.org/10.25282/ted.256096>
- Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. (Yayın Numarası: 286744) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş-Günel, E. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayın Numarası: 89595) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayın numarası: 344310) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, E. (2023). *Ters yüz sınıf modeline dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi ve tutumlarına etkisi* (Yayın Numarası: 823274) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kithinji, M. A. (2020). Effect of flipped learning facets on primary school pupils academic achievement in science in Abothuguchi Central Division, Meru County (Publication No. E60/88925/2016) [Doctoral dissertation, University of Nairobi]. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/153133>
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Yayın Numarası: 415877) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, Z. ve Gültekin, M. (2015). Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321311>
- Kılınç, M. (2024). *Argümantasyon temelli öğretimin ilkökul öğrencilerinin karar verme becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın numarası: 893108) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kıyasoglu, E. ve Çeviker-Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35568>
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir

model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.

- Koran, N. (2020). Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi. İçinde A. Ummanel (Ed.). *Yaşam becerileri* (1. Basım, ss. 1-10). Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 381614) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, E. (2023). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital öyküleme uygulamaları* (Yayın Numarası: 792951) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, E. ve Boyacı, Ş. D. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 15(59), 2495-2517. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62591>
- Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment [Sınıfı tersine çevirmek: Kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya açılan bir kapı]. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. [10.1080/00220480009596759](https://doi.org/10.1080/00220480009596759)
- Li, S., Fu, W., Liu, X. and Hwang, G. J. (2024). Effectiveness of flipped classrooms for K-12 students: evidence from a three-level meta-analysis [K-12 öğrencileri için ters yüz edilmiş sınıfların etkinliği: üç düzeyli meta-analizden elde edilen bulgular]. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-43. <https://doi.org/10.3102/00346543241261732>
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayın numarası: 186900) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- University of Massachusetts Dartmouth. (2023, Ocak). *Decision-making process* (Karar verme süreci). <https://www.umassd.edu/fycm/decision-making/process/>
- Moghadam, S. N., and Razavi, M. R. (2022). The effect of the flipped learning method on academic performance and creativity of primary school students [Ters yüz öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin akademik performansı ve yaratıcılığı üzerindeki etkisi]. *European Review of Applied Psychology*, 72(5), 100811. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100811>
- MEB. (2009). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2023). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kurul Kararı ve Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1263>

- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Meydan, A. ve Bahçe A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90110>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 481748) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oker, D. ve Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756. [10.23863/kalem.2020.173](https://doi.org/10.23863/kalem.2020.173)
- Okutan, E. (2024). *Web 2.0 destekli ters yüz öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve motivasyonuna etkisi* (Yayın Numarası: 909414) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oğuz, O. (2023). *Hayat Bilgisi dersinde web 2.0 araçları ile ters yüz edilmiş sınıfların öğrenci başarısına etkisi* (Yayın Numarası: 816699) [Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayın Numarası: 354938) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/177.pdf
- Öztürk, S. (2024). *Sosyobilimsel konularda senaryo temelli öğretimin ilköğretim öğrencilerinin karar verme becerilerine, Hayat Bilgisi tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayın Numarası: 869583) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pamuk, İ. and Alagözlü, N. (2024). A study on self-regulated learning in a flipped classroom model of EFL writing instruction [İngilizce yazma öğretiminde ters yüz sınıf modelinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma]. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 120-133. <https://doi.org/10.14686/buefad.1131031>
- Rasheed, A., Kamsin A., Abdullah, N. A., Kakudi, H. A., Ali, A. S., Musa, A.S. and Yahaya, A. S. (2020). Self-regulated learning in flipped classrooms: a systematic literature review [Ters yüz edilmiş sınıflarda öz-düzenlemeli öğrenme: Sistemik bir literatür taraması]. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(11), 848-853. [10.18178/ijiet.2020.10.11.1469](https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.11.1469)

- Sekin, V. (2023). *İlkokul 4. sınıf dinleme/izleme metinlerinin ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın numarası: 773078) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sellüm, F. S. (2020). *Fen Bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerine ve bu derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayın numarası: 629285) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90752>
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (69), 115-126. <https://doi.org/10.25095/mufad.396664>
- Sever, I. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın Numarası: 524006) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 662-692. <https://doi.org/10.14812/cuefd.533443>
- Shapiro, S. E. ve Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom* [Sınıfta davranış değişikliği]. The Guildford Press.
- Silverajah, V. S. G., Wong, S. L., Govindaraj, A., Khambari, M. N. MD., Rahmat, R. W. B. O. K. and Deni, A. R. M. (2022). A systematic review of self-regulated learning in flipped classrooms: key findings, measurement methods, and potential directions [Ters yüz edilmiş sınıflarda öz-düzenlemeli öğrenme üzerine sistematik bir inceleme: Temel bulgular, ölçüm yöntemleri ve potansiyel yönelimler]. *IEEE Access*, 10, 20270-20294. [10.1109/ACCESS.2022.3143857](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3143857)
- Sık, P. and Zehir-Topkaya, E. (2024). Flipped Classroom Model With Young Learners Vocabulary Learning in Primary ELT Classroom [İlkokul İngilizce sınıflarında genç öğrencilerin kelime öğrenimi ile ters yüz sınıf modeli]. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 302-333. <https://doi.org/10.17718/tojde.1213698>
- Sönmez, V. (2016). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Spence, H. S. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart* [Duygusal okuryazarlık: Kalbi olan zeka]. Personhood Press.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Publication No. osu1189523914) [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses

- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. [10.1007/s10984-012-9108-4](https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4)
- Subagyo, C. and Widodo, J. P. (2024). The impact of a flipped classroom on students self-regulation in primary education [İlköğretimde ters yüz sınıf uygulamasının öğrencilerin öz-düzenlemeleri üzerindeki etkisi]. *Magister Scientiae*, 52(1), 51-65. <https://doi.org/10.33508/mgs.v52i1.5358>
- Şahin, İ., ve Çiftçi, B. (2024). The effect of flipped classroom model application on academic achievements and attitudes of secondary school sixth-grade students towards social studies courses [Ters yüz sınıf modeli uygulamasının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi]. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 52-72. <https://doi.org/10.53048/johass.1480373>
- Şenel, N. (2017). *Çevrilmiş sınıf modelinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 463462) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi* (Yayın Numarası: 708082) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tambunan, H., Silitonga, M., and Sinaga, N. (2022). Parents involvement in elementary schools learning through flipped classrooms in Indonesia [Endonezya'da ters yüz edilmiş sınıflar aracılığıyla öğrenen ilkokullarda ebeveyn katılımı]. *Education 3-13*, 51(6), 919–930. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2028877>
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom [Ters yüz edilmiş sınıf]. *Colleagues*, 9(1), 7. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1183&context=colleagues>
- Taşkın-Serbest, M. (2023). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi diyaloglar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 799238) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: hayatın bilgisi. İçinde B. Tay (Ed.) *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Basım, ss. 1-39). Pegem Akademi.
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha [Cronbach'ın alfa katsayısını anlamak]. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. [10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.3.E0026>
- Telef, B.B. (2014). Çocuklar için kapsamlı okul doyumu ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 1-13. <https://doi.org/10.17244/eku.43152>

- Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (Yayın Numarası: 326103) [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times* [21. yüzyıl becerileri: Çağımızda yaşam için öğrenme] Jossey-Bass.
- Tonbuloğlu, İ. ve Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme analiz raporu*. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <https://avesis.yildiz.edu.tr/publication/details/a8725a6c-cb51-4587-8d18-cd02d1db2079/egitimde-dijital-donusum-harmanlanmis-ogrenme>
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Yayın Numarası: 452188) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, F. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayın Numarası: 421458) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tunggyshbay, M., Balta, N., and Admiraal, W. (2023). Flipped classroom strategies and innovative teaching approaches in physics education: A systematic review [Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf stratejileri ve yenilikçi öğretim yaklaşımları: Sistematik bir derleme]. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), em2283. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13258>
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. [10.5961/jhes.2015.118](https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118)
- Tütüncü, N. ve Aksu, M. (2018). A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education [Türk eğitiminde ters yüz sınıf çalışmaları üzerine sistematik bir inceleme]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 207-229. <https://doi.org/10.24289/ijsser.405647>
- TDK. (2023, Ekim). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçaş, G. (2023). *Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 822649) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uçaş, Ü. G. ve Say, S. (2024). Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.56423/fbod.1377092>
- Uluçınar, U. and Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: a study of scale development [İlkokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği: ölçek geliştirme çalışması]. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 2031-2047. [10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1673](https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1673)
- Uyanık, C. (2022). *Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 773795) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Uzunkol, E. (2020). Hayat Bilgisi öğretiminde temel beceri eğitimi. İçinde V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Hayat bilgisi eğitimi* (1. Basım, ss. 105-149). Pegem Akademi.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* [Okullarda çocuklar ve ergenler için yaşam becerileri eğitimi. Yaşam becerileri programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını kolaylaştırmak için giriş ve rehber ilkeler]. World Health Organization.
- Yaşar, E. B. (2019). *İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında karar verme durumlarının incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın numarası: 606857) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yayla-Eskici, G. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3 (5), 1-15. <https://doi.org/10.31458/iej.421255>
- Yaşar, A., Ünal, İ. ve Dağdelen, E. (2025). Fen bilimleri eğitimi alanında ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulamalarının kullanıldığı çalışmaların betimsel analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 301-323. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1505173>
- Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 168-184. <https://doi.org/10.53444/deubefd.874527>
- Yıldırım, G. (2021). Temel yaşam becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Bilgi, ihtiyaç ve öncelikler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1199-1222. <https://doi.org/10.37217/tebd.937637>
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alan yazına dayalı incelemesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86. <https://doi.org/10.17755/esosder.2896>
- Yolal, T. T. (2024). *Hayat Bilgisi dersinde dijital oyunlarla desteklenen ters yüz modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayın Numarası: 889447) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1a. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Birazdan cevaplayacağınız ölçek, sizin bir konuda karar verirken nasıl davrandığınızı ve anlayabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplayacağınız bu ölçeğin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Ölçekte bulunan cümleleri **dikkatli bir biçimde** okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin (Hiçbir zaman, Ara Sıra, Genellikle, Her Zaman) altındaki kutucuğa [X] koyunuz. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde başka bir kişi, kurum ve kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Zaman ayırıp bana yardımcı olduğunuz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ali ERSOY

Sınıf Öğretmeni Elif ARI

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

EK-1b. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği

	KARAR VERME BECERİLERİ	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1.	Karar vereceğim konuyu detaylı bir biçimde düşünürüm.				
2.	Karar vereceğim konuyu anlamak için konunun içeriğini incelerim.				
3.	Nasıl bir konuda karar vereceğimi kendime sorarım.				
4.	Karar vereceğim konuyu anlamak için farklı yollar denerim.				
5.	Karar vermem gereken konuda hangi seçeneklerimin olduğunu araştırırım.				
6.	Karar vereceğim konuda seçeneklerimle ilgili bilgi toplarım.				
7.	Karar vereceğim konuda başka seçeneklerin olup olmadığını araştırırım.				
8.	Karar vereceğim konuda seçeneklerle ilgili topladığım bilgilerin doğru olup olmadığını araştırırım.				
9.	Karar vereceğim konudaki seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlerim.				
10.	Karar vereceğim konuyla ilgili seçenekleri incelemek için bazı kurallar oluştururum.				
11.	Karar vereceğim konuyla ilgili seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.				
12.	Verdiğim kararı nasıl uygulayabileceğimi düşünürüm.				
13.	Vermiş olduğum kararın nasıl sonuçlandığı konusunda düşünürüm.				
14.	“Bu kararı verdiğime değdi mi?” sorusunu kendime sorarım.				
15.	Başka bir karar vereceğim zaman, öncekinin nasıl sonuçlandığını düşünürüm.				

EK-2a. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Birazdan cevaplayacağınız ölçek, sizin gün içerisindeki davranışlarınızı planlarken ve uygularken nasıl davrandığınızı anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplayacağınız bu ölçeğin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Ölçekte bulunan cümleleri **dikkatli bir biçimde** okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğin (Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman) altındaki kutucuğa **[X]** koyunuz. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde başka bir kişi, kurum ve kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Zaman ayırıp bana yardımcı olduğunuz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ali ERSOY

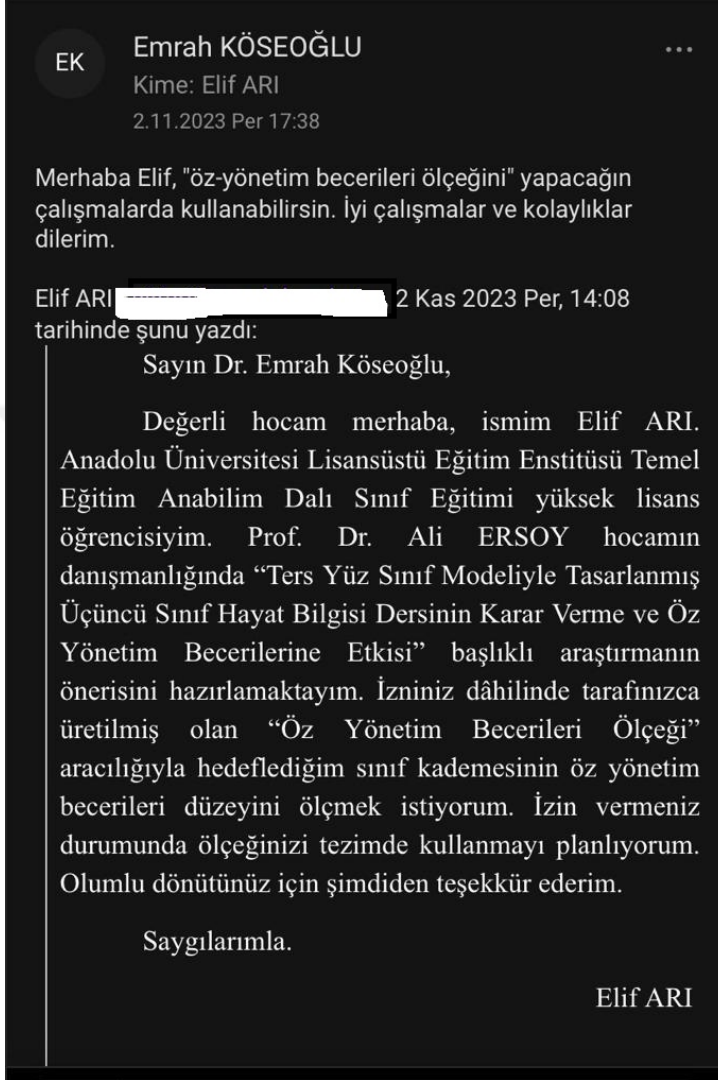
Sınıf Öğretmeni Elif ARI

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

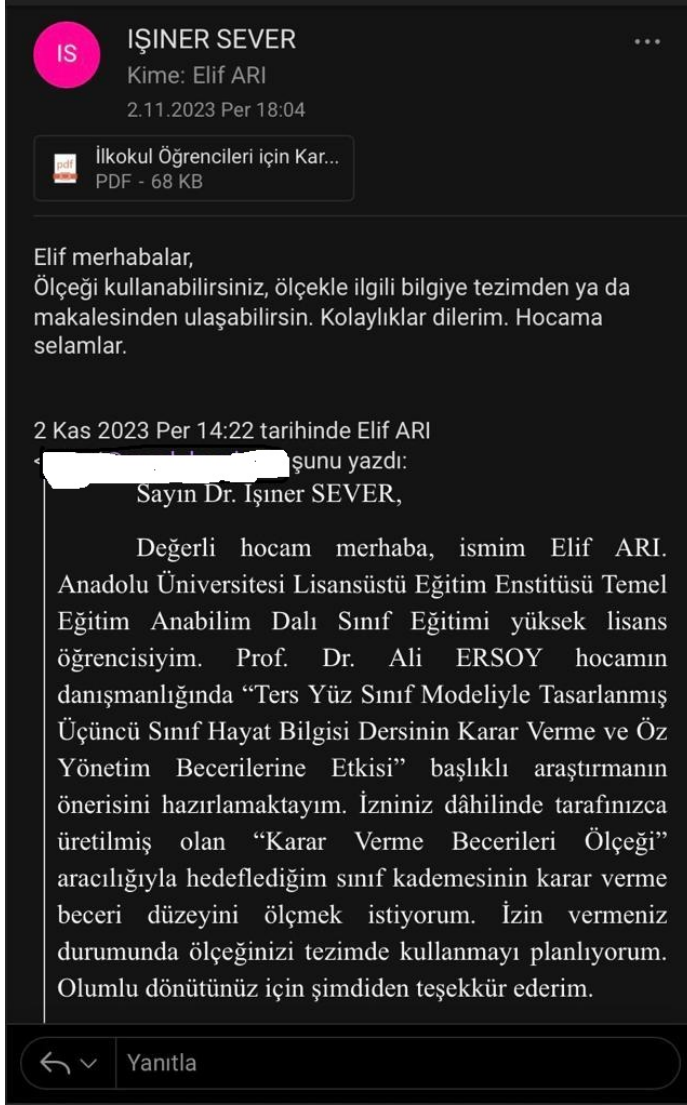
EK-2b. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

	ÖZ-YÖNETİM BECERİLERİ	Hiçbir Zaman (1)	Bazen (2)	Her Zaman (3)
1.	Yaşadığım çevredeki diğer canlılara (ağaçlar, hayvanlar gibi) zarar vermem.			
2.	Yaşadığım çevreyi ve doğayı temiz tutarım, zarar vermem.			
3.	Okulun eşyalarını ve kaynaklarını (sıra, masa, lavabolar gibi) özenli kullanırım.			
4.	Herkesin kullandığı ortak eşyaları (parktaki oyuncaklar, duraktaki banklar gibi) özenli kullanırım.			
5.	Okulumuzun krokisini çizebilirim.			
6.	Evimin krokisini çizebilirim.			
7.	Yaşadığım mahallenin krokisini çizebilirim.			
8.	Odamı dağıttığımda tekrar düzenlerim.			
9.	Evdeki kurallara uymaya özen gösteririm.			
10.	Kendime ait ders çalışma planı hazırlarım.			
11.	Aileme karşı sorumluluklarımı yerine getiririm.			
12.	Arkadaşlarım arasındaki anlaşmazlıklarda doğruları söylemekten kaçınmam.			
13.	Arkadaşlarımın haklarına saygı gösteririm. (Onlar konuştuğunda dinlerim, konuşma sırası beklerim gibi.)			
14.	Ailemdeki kişilere her konuda doğruları söylerim.			
15.	Etkili öğrenmek için farklı yolları (tekrar etme, not alma, soru sorma, hikâyeleştirme gibi) kullanırım.			
16.	Bir şey üzerinde çalıştığım zaman tüm dikkatimi ona veririm.			
17.	Ödevlerimi dikkatle yaparım.			
18.	Ödevlerimi yapacağım zamana kendim karar veririm.			
19.	İstemediğim bir durumda hayır diyebilirim.			
20.	Kendi isteğimle kişisel temizliğimi yaparım.			

EK-3a. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik
Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinin Kullanımı İçin İzin Mailleri



EK-3b. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinin Kullanımı İçin İzin Mailleri



EK-4. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2023

Protokol No: 650495

Tarih: 04.12.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ali ERSOY		
TEZ YAZARI:	Elif ARI		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		

EK-5a. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.01.2024-678973



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-93874944
Konu : Araştırma Önerisi
(Elif ARI)

08.01.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

İlgi: a) 22.12.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-669899 sayılı yazınız.
b) Müdürlük Makamı'nın 05.01.2023 tarih ve E-98258552-604.01.01-93774234 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ARI, Prof.Dr.Ali ERSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi " başlıklı çalışmasını 2023-2024 (Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs) ayları boyunca Adana Çukurova İlçesi öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerine yapmak isteği ile ilgili ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

2020/2 Nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; Bilimsel Araştırma sonuç raporunun ya da Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin verildiğine dair tez sonuç linkinin çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Onay Örneği (1 Sayfa).

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-dbyis>

Telefon No : 0 () _ _ _ _

Bilgi için: S.HACIRUSTEMOĞLU Sınıf Geliştirme 2 (AR-GE)

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : mebu@is01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 271e-1eab-302b-a27d-6391 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5b. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.01.2024-678973



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98258552-604.01.01-93774234
Konu : Tez Çalışması Kurum İzni
(Elif ARI)

05.01.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi'nin 22/12/2023 tarih ve E-63784619-605.01-669899 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Asabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ARI, Prof.Dr.Ali ERSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi " başlıklı çalışmasını 2023-2024 (Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs) ayları boyunca Adana Çukurova İlçesi öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerine yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 05/01/2024 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Şube Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet IŞIKLI
Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Döçeme Mah.Mücahitler Cad.Yeni Valilik Binası

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (322) 200 91 82

Bilgi için: Ersin ARSLAN-V.HK.I

E-Posta : argo01@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : <http://adana.meb.gov.tr>

Faks:0000000000

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden d704-57c3-3ef3-a2d7-3580 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, bir Yüksek Lisans tez çalışması olup “**Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi**” adıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde 5 Şubat 17 Mart tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın temel amacı Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: “İzinleri alınmış ölçekler” aracılığıyla yapılacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta **özgürdür**. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra **istediği an vazgeçebilir**. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımla.

Araştırmacı: Elif ARI

İletişim bilgileri: E-posta: ----- Tel:-----

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

EK-7. Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU – GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi olan Elif ARI tez danışmanı Prof. Dr. Ali ERSOY danışmanlığında yapacağı araştırmanın amacını ve kapsamını bana açıklamıştır. Araştırma sürecinde kullanacağı veri toplama araçlarını benimle paylaşmıştır. Bu araştırmaya herhangi bir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Araştırmacı Elif ARI ile araştırma boyunca yapacağımız görüşmeler ve diğer veri toplama araçlarının kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Araştırmacı: Elif ARI

Telefon:

İmza:

Tarih:

Katılımcı Sınıf Öğretmeni:

Telefon:

İmza:

EK-8a. Uygulama İçin Hazırlanan Örnek Bir Ders Planı

3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS PLANI 26 ŞUBAT-3 MART HAFTASI*

Süre	40+40+40 dakika
Ders/Sınıf Düzeyi/Ünite No-Adı	Hayat Bilgisi/3/4/Güvenli Hayat
Kazanım	HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.
Beceri ve Değerler	Gözlem, Kendini Koruma, Kurallara Uyuma, Karar verme, Öz yönetim Becerileri, Öz denetim ve Sorumluluk Değerleri
Strateji, Yöntem ve Teknik	Ters Yüz Sınıf Modeli, Sunuş yolu stratejisi, Senaryo Temelli Öğrenme Tekniği, Doğru-Yanlış, Drama
Materyaller, Araç ve Gereçler	Hayat Bilgisi 3. Sınıf TUNA Yayınları Ders Kitabı, Etkileşimli Tahta
Ders Öncesi Süreç (Okul dışı ev vb. ortamlar)	
Öğrenciler hedef kazanım doğrultusunda hazırlanmış olan ders içeriğine ders öncesinde burada bulunan Youtube adresinden ulaşır. (https://youtu.be/2EdQCWjZX5E)	
Ders İşleme Süreci	Derse Geçiş Öncesi Dikkat Çekme: Öğretmen sınıfa giriş yapar ve öğrencilere yaşadığı bir durum hakkında bir şeyler anlatmak istediğini söyler. “Dün telefonumda kayıtlı olmayan bir numara beni aradı. Bende açtım ve kim olduğunu sordum. Bankadan aradıklarını ve bazı kişisel bilgilerimin silindiğini söylediler. Benden bu kişisel bilgilerimi tekrar istediler. Bende ‘Siz yarın tekrar arayın bunu biraz düşünmek istiyorum.’ deyip telefonu kapattım. Akşam tekrar arayacaklarmış. Sizce ne yapmalıyım? Güvenip bilgilerimi verebilir miyim?” diyerek öğrencileri bu durum hakkında düşünceleri ve konuşmaları için yönlendirir. Alınan fikirler eleştirilmeden dinlenir, doğru-yanlış diye bir dönüt verilmez. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere “Bu derste pekiştirdiğimiz bilgilerimiz ile büyüklerimiz yanımızda olmadan kendi güvenliğimiz için nasıl davranmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bu öğrendiklerimiz sonucunda günlük yaşamınızda daha güvenli hissedeceksiniz.” der. Devamında öğretmen öğrencilere “Günlük hayatımızı güvenli bir şekilde sürdürebilmemizin yolu etrafımızdan gelebilecek tehlikeli durumları ve güvenilmeyecek insanları bilip onlara dikkat etmekten geçer.” diyerek öğrencilere daha önce tanımadıkları bir insanın onlardan bir şey isteyip istemediğini ve bu durumda nasıl davrandıklarını sorar. Gözden Geçirme (Hedeften Haberdar Etme): Öğretmen, “Bugün sizinle birlikte ders öncesinde edindiğimiz güvenliğimizi tehdit eden bir kişi veya bir durum olduğunda nasıl davranmamız gerektiği hakkındaki bilgilerimizi pekiştireceğiz.” der. Derse Geçiş: Öğretmen öğrencilerden ilk olarak ders öncesi izlenen içerikle ilgili duygu ve düşüncelerini ister, içerik hakkında konuşarak yanlış öğrenmeleri tespit eder, düzeltmeler yapar, ders sırasında yapılması planlanan etkinlikleri tanıtarak derse geçer. (Gerekirse ders öncesinde hazırlanan konu anlatımlı içerik öğrencilere izletilebilir.)
	Ders Strası Etkinlik 1: Öğrencilere Hayat Bilgisi TUNA yayınları ders kitabındaki (s. 120) “Etkinlik Yapalım” etkinliği yaptırılır. Bu etkinlik sonrasında öğrenciler yazmış oldukları düşünceler üzerine konuşurlar. Etkinlik 2: Öğrencilere EK-1’de belirtilen “Doğru mu Yanlış mı?” etkinliği yaptırılır. Etkinlik sırasında öğrencilerden doğru ya da yanlış cevaplarının nedenlerini söylemeleri beklenir. Etkinlik 3: Öğrencilere EK-2’de belirtilen “Sen Olsaydın Ne Söyledin?” etkinliği yaptırılır.
	Ölçme-Değ. Süreci Etkinlik 4: Öğrencilere “Rol Yapalım” etkinliği yaptırılır. Bu etkinlik drama tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Etkinlik ile ilgili açıklamalar EK-3’te belirtilmiştir. Etkinlik 5: Bu etkinlik “Senaryo Temelli Öğrenme” yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Etkinlik ile ilgili açıklamalar EK-4’te belirtilmiştir.

EK-8b. 26 Şubat-3 Mart Haftası Etkinlikleri

Aşağıda bulunan “Doğru mu Yanlış mı?” etkinlik kartını öğretmen öğrencilere sırayla okuyarak cevap vermelerini bekler. Verilen cevaplar için açıklamalar dinlenir. Eğer istenirse aşağıda gösterildiği gibi kırmızı ve yeşil kartonlardan dikdörtgenler kesilerek öğrencilere dağıtılarak doğru cevap için maviyi yanlış cevap içinse kırmızıyı kaldırmaları sağlanabilir.

DOĞRU MU YANLIŞ MI?

- *Ailemize haber vermeden arkadaşlarımızın evine gidebiliriz.*
- *Bazı durumlarda “hayır” diyebilmek bizi birçok tehlikeden korur.*
- *Okuldan çıkınca eve gitmeyip parkta birazcık oyun oynayabiliriz.*
- *Yabancı birisi bize bir şey verdiğinde reddetmeliyiz.*
- *Birisinin bizi takip ettiğini düşünüyorsak تنها sokaklara girmeliyiz.*
- *Tanımadığımız kişiler bizi arabasıyla eve bırakmak istediğinde hayır demeli ve oradan uzaklaşmalıyız.*
- *Ailemiz üzülmesin diye başımıza gelen kötü şeyleri onlara anlatmamalıyız.*
- *Ailesinden habersiz bize gelen arkadaşımızın ailesine hemen haber vermeliyiz.*
- *Tehlikeli durumlarda bağıarak yardım isteyemeyiz.*
- *Kapı çaldığında “kim o” demeliyiz ve gelen kişiyi tanımıyorsak da kapıyı açabiliriz.*



EK-8c. 26 Şubat-3 Mart Haftası Etkinlikleri

Sen olsaydın neler söyledin?

Öğretmen aşağıda bulunan cümleleri sırasıyla sınıfa söyleyerek öğrencilere söz verir.

Öğrenciler bu tehlike içeren cümlelere karşı ne cevap vereceklerini söyler.

- Köpeğimi kaybettim. Birlikte arayalım mı?
- Ben annenin arkadaşım. Annen seni çağırıyor.
- Bu oyuncacı ister misin? Daha çok istiyorsan bizim eve gidelim.
- Çocuklar sizi motosikletimle gezdireyim mi?
- Duvarın arkasında kaykay var. Binmek istersen gidelim.



Rol Yapalım

- ✓ Öğretmen aşağıda belirtilen 5 durumu canlandırmaları için öğrenciler seçer. Seçilen öğrenciler verilen durumla ilgili doğaçlama bir senaryo oynar. Oynanan durumlar aşağıda belirtilen sorular doğrultusunda sınıfça tartışılır.

Durum 1: Markette tanımadığın bir kişi yanına geliyor ve sana istediğin bir şeyi alabileceğini söylüyor.

Durum 2: Yolda yürürken biri yanına yaklaşıyor ve seni evine götürmeyi teklif ediyor.

Durum 3: Parkta tanımadığın bir kişi yanına yaklaşıyor ve annenin arkadaşı olduğunu söylüyor. Annenin hastanede olduğunu ve seni onun yanına götürebileceğini söylüyor.

Durum 4: Bir arkadaşın mahallenin en ıssız yerinde, hiç kimsenin yaşamadığı bir evin bahçesinde oynamak için ısrar ediyor.

Durum 5: Bir komşun, ailenin haberi olmadan markete gitmeni ve kendisine ekmek almanı istiyor. Bunun için sana para uzatıyor.

1. Güvenliğinizi tehdit eden kişi ile başa çıkabilmek için ne yaptınız? Durumları canlandırırken ne hissettiniz?
2. Durumla başa çıkmada yaptıklarınız sizce etkili oldu mu? Neden?

EK-8e. 26 Şubat-3 Mart Haftası Etkinlikleri

- ✓ Öğretmen aşağıda bulunan metni öğrencilere okuduktan sonra aşağıda bulunan soruları teker teker sorarak öğrencilerden cevap vermelerini ister.

Sibel okuldan çıkınca annesini beklemiş. Annesi gelmeyince kendisi eve doğru yola çıkmış. Annesiyle gelip gittiği yol yerine kestirme yoldan gitmek istemiş. Ancak yolunu şaşırınca sokaklarda dolaşıp durmuş. Yolda arkadaşı Ayla ile karşılaşmış. Ayla “Haydi parka gidip biraz oynayalım” demiş. Sibel da kabul etmiş. Sibel ile Ayla o kadar eğlenmişler ki havanın karardığının farkında değilmiş. Ayla’yı annesi çağırdığı için eve gitmiş. Sibel hava iyice karardığı için eve gitmek için yola çıkmış, ama evini bulamamış. O sırada yanında bir araba durmuş. Şoför “Çocuk hava karardı, gel seni evine bırakayım” demiş. Sibel hemen kabul edip arabaya binmiş. O günden beri hiç kimse Sibel’i görmemiş. Sibel’in annesi ve babası hala onu arıyorlar.

- 1-Sibel’in yaptığı ilk hata nedir?
- 2-Sibel, annesi okula gelmediği zaman ne yapmalıydı?
- 3-Ayla eve gidince Sibel yalnız kaldı. Ayla’nın yerinde olsaydınız ne yapardınız?
- 4-Sibel hava karardığı halde evini aramaya devam etmiş. Siz ne yapardınız?
- 5-Sibel hala kayıp. Başına neler gelmiş olabilir?

EK-9a. Uzman Değerlendirme Formu

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın

Değerli hocam, ismim Elif ARI. Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisan öğrencisiyim. Prof. Dr. Ali ERSOY hocamın danışmanlığında “Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmanın uygulama öncesi dönemindeyim. Altı haftalık olarak planladığımız uygulama için hazırlamış olduğumuz ders planları ve ders öncesi video içerikleri uzman değerlendirme formlarında yer almaktadır. Yapılacak uygulama için uzman görüşünüze ihtiyacımız vardır. Yapacağınız öneri ve görüşler için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ARI

Prof. Dr. Ali ERSOY

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Uzmanın Ünvanı/Adı-Soyadı	
Planlanan Uygulama Tarihi	5-11 Şubat Haftası
Ünite/Hedeflenen Kazanım ve Açıklaması	Güvenli Hayat Ünitesi <i>HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.</i> Öğrencilerin güvenliği için öncelikli olan trafik işaretleri ve işaret levhaları (yaya geçidi, okul geçidi, ışıklı trafik işaret cihazı, mecburi yaya yolu, yaya giremez, kontrolsüz demir yolu geçidi ve bisiklet giremez vb.) üzerinde durulur. <i>HB.3.4.2. trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.</i>
Hazırlanan Video Ders İçeriği	https://youtu.be/ujdK4oXpk7A
Hazırlanan Ders Planı	https://drive.google.com/file/d/1jwhjLhi2EeLbDgvwnbOVZqS3jJERHrS4/view?usp=sharing

Öneri ve Görüşleriniz:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Elif ARI

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri/Yılı:

E-Posta:

ORCID Numarası:

Eğitim Bilgileri:

2022, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyimi: