



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÜÇLENDİRME
PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DERYA DOĞAN

Tez Danışmanı

PROF. DR. HÜLYA GÜVENÇ ERSİN

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÜÇLENDİRME PROGRAMININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

DERYA DOĞAN

Tez Danışmanı

PROF. DR. HÜLYA GÜVENÇ ERSİN

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Derya DOĞAN tarafından Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN yönetiminde hazırlanan ve 14/08/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışma, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN
(Danışman)

.....

Doç. Dr. İsim SOYİSMİ

.....

Dr. Öğr. Üyesi İsim SOYİSMİ

.....

Tez No : 10566121

Tez Savunma Tarihi : 14/08/2023

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

..././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Derya DOĞAN

.././20..

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Hlyya GÜVENÇ ERSİN'e sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince stres ve kaygılı zamanlarımda destek olan sevgili arkadaŐlarıma, kuzenlerime, hayatımın her evresinde olduğu gibi tez sürecimde de bana destek olan değerli aileme, yüksek lisans yapma sürecimin ders ve tez dönemimde ihtiyaç duyduğum her anda destek veren Menderes Ortaokulu ailesine ve çalıŐmama gönüllü katılım gösteren, bu süreci keyifle hatırlamamı sağlayan oğrencilerime sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Derya DOğAN
anakkale, Haziran 2023

ÖZET

ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÜÇLENDİRME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Derya DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

12/07/2023, 94

Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeli öğrenme programının, ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli temelinde bir öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı geliştirilmiştir. Program, öz düzenlemeli öğrenmenin farklı evrelerine yönelik bilişsel ve biliş üstü strateji öğretimi ve yansıtma ilerleticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada yarı deneysel desenlerden, ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu, Çanakkale ili Bayramiç ilçesinde bir devlet ortaokulunun iki şubeli beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Şubelerden biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olacak şekilde rastgele belirlenmiştir. Her iki grubun mevcudu 15 kişidir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma süresince, öz düzenlemeli öğrenme öğrencilere ders dışı oturumlarla tanıtılmış, program dahilinde uygulamalar yapılmıştır. Programın strateji öğretimi ve yansıtma aşamaları, derslerle bütünleşik şekilde devam etmiştir.

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini ölçmek amacıyla yapılan ön testlerde grupların denk olduğu görülmüştür. Programın uygulanması sonucu yapılan son testlerde ise, deney grubunun güdüsel düzenleme bölümünde öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz

yeterlik inançlarının; öğrenme stratejileri bölümünde ise, çaba yönetimi, üst bilişsel stratejiler, yineleme, düzenleme stratejilerinin uygulamadan olumlu etkilendiği görülmüştür. Özetle geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırma, öz düzenlemeli öğrenmenin önemi ve etkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliğine, öğretmen ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenlemeli Öğrenme, Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı, Ortaokul Öğrencileri

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SELF-REGULATED LEARNING EMPOWERMENT PROGRAM ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING

Derya DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ ERSİN

12/07/2023, 94

The purpose of this research is to investigate the impact of a self-regulated learning empowerment program on middle school students' self-regulated learning. To achieve this goal, a self-regulated learning reinforcement program was developed based on Zimmerman's cyclical self-regulated learning model. The program consists of cognitive and metacognitive strategy instruction and reflection prompts targeting different phases of self-regulated learning.

A quasi-experimental design, specifically a pretest-posttest control group design, was employed in the study. The research participants consisted of fifth-grade students from a public middle school with two branches in the Bayramiç district of Çanakkale province, Turkey. One branch was randomly assigned as the control group, while the other branch served as the experimental group. Each group consisted of 15 students. Students' self-regulated learning was measured using the Scale of Motivational Strategies for Learning. Throughout the research period, self-regulated learning was introduced to students through extracurricular sessions, and various activities were implemented within the program. The strategy instruction and reflection stages of the program were integrated with regular lessons.

Pretests indicated that the groups were equivalent in terms of self-regulated learning. However, the posttests conducted after implementing the program revealed that the experimental group showed positive effects on their perceived control and self-efficacy beliefs regarding learning in the motivational regulation section. Additionally, in the learning strategies section, the experimental group demonstrated positive effects on effort management, metacognitive strategies, rehearsal, and organizational strategies. In summary, the developed self-regulated learning reinforcement program positively influenced students' self-regulated learning.

The research emphasizes the importance and impact of self-regulated learning, and provides recommendations for collaboration between the Ministry of National Education and universities, as well as suggestions for teachers and researchers.

Keywords: Self-Regulated Learning, Self-Regulated Learning Empowerment Program, Middle School Students

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
Öz Düzenleme.....	6
Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	6

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	7
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri.....	11
2.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	11
Öngörü Aşaması.....	15
Performans Aşaması.....	15
Öz Yansıtma Aşaması.....	16

2.2.2. Boekaerts’ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	17
2.2.3. Pintrich’in Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçevesi.....	25
Bilişin Düzenlenmesi.....	27
Güdülenmenin ve Duygunun Düzenlenmesi.....	28
Davranışın Düzenlenmesi.....	29
Bağlamın Düzenlenmesi.....	30
2.2.4. Borkowki’nin Süreç Odaklı Üstbilis Modeli.....	31
2.2.5. Winne ve Hadvin’in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	33
2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenen Özellikleri	35
2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflar	36
2.4.1. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Öğretmenler	36
2.4.2. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Öğrenme Süreci	37
2.4.3. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Değerlendirme	39
2.5. Önceki Çalışmalar	41
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	41
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	52
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Aracı.....	53
3.4. İşlem Yolu	54
3.4.1. Hazırlık Çalışmaları.....	54
Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Geliştirilmesi.....	54
Gerekli İzinlerin Alınması ve Planlama.....	54
3.4.2. Uygulama	55
3.4.3. Son Testlerin Uygulanması.....	56
3.5. Veri Analizi	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Öğrencilerin Güdüsel Düzenlemeleri Üzerindeki Etkileri.....	57
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Güdüsel Düzenleme Ön Testlere İlişkin Bulgular	57
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	59
Deney Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	60
Kontrol Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	62
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Güdüsel Düzenleme Son Testlerine İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri üzerindeki Etkileri.....	66
4.2.1. Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Ön Testlere İlişkin Bulgular	66
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	69
Deney Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
Kontrol Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	73
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Bölümü Son Testlerine İlişkin Bulgular	75

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Güdüsel Düzenlemeye İlişkin Sonuçlar	79
5.2. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar	81
5.3. Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER	I
EK 1 ÖLÇEK FORMU.....	I

EK 2 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÜÇLENDİRME PROGRAMI DERS PLANI.....	VIII
EK 3 DERS DIŞI OTURUM RAPORLARI.....	XXIX
EK 4 STRATEJİ ÖĞRETİM PLANLARI.....	XLVIII
EK 5 ETİK KURUL ONAYI.....	LVIII
EK 6 MEB ARAŞTIRMA İZNI.....	LIX
EK 7 OKUL ÇALIŞMA İZNI.....	LX
EK 8 "ÖĞRENMEM KONTROL ALTINDA" ÇALIŞMA KAĞIDI.....	LXI
EK 9 YANSITMA ARACI.....	LXII
ÖZGEÇMİŞ.....	LXIII



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
TYÇ	Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
ÖDÖGP	Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı
N	Katılımcı sayısı
\bar{X}	Aritmetik ortalama
Ss	Standart sapma



TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Öz düzenlemeli öğrenme modelinin bileşenleri	23
Tablo 2	Araştırma deseni	52
Tablo 3	Öğrencilerin güdüsel düzenleme bölümü alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ön test betimsel istatistikleri ve <i>t</i> - testi sonuçları	58
Tablo 4	Öğrencilerin güdüsel düzenleme bölümü öğrenme kontrolü alt boyutu ön teste ilişkin Mann- Whitney U Testi sonuçları	59
Tablo 5	Deney grubu öğrencilerinin güdüsel düzenleme bölümü alt boyutları ve toplam güdüsel düzenleme puanlarına ilişkin ön-son betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	60
Tablo 6	Deney grubu öğrencilerinin görev değeri ve öğrenme kontrolü ön-son Wilcoxon Testi sonuçları	61
Tablo 7	Kontrol grubu öğrencilerinin güdüsel düzenleme bölümü ön-son betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	62
Tablo 8	Kontrol grubu öğrencilerinin görev değeri ve öğrenme kontrolü alt boyutları ön-son Wilcoxon Testi sonuçları	63
Tablo 9	Öğrencilerin hedef yönelimi, öz yeterlik, sınav kaygısı ve toplam güdüsel düzenleme son teste ilişkin betimsel istatistikleri ve <i>t</i> - testi sonuçları	64
Tablo 10	Öğrencilerin görev değeri ve öğrenme kontrolü alt boyutları son teste ilişkin Mann- Whitney U Testi sonuçları	65
Tablo 11	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	67
Tablo 12	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	68

Tablo 13	Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve toplam öğrenme stratejileri puanlarına ilişkin ön-son betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	70
Tablo 14	Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutlarına ilişkin ön-son Wilcoxon Testi sonuçları	71
Tablo 15	Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve toplam öğrenme stratejileri puanlarına ilişkin ön-son betimsel istatistikleri ve <i>t</i> -testi sonuçları	73
Tablo 16	Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü ön-son Wilcoxon Testi sonuçları	74
Tablo 17	Öğrencilerin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve öğrenme stratejileri toplamı son teste ilişkin betimsel istatistikleri ve <i>t</i> - testi sonuçları	76
Tablo 18	Öğrencilerin öğrenme stratejileri bölümü son teste ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları	77

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Davranışsal kuramda öz düzenlemeli öğrenme	8
Şekil 2	Döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli	12
Şekil 3	Döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modelinin bileşenleri	14
Şekil 4	Boekaerts'in öz düzenlemeli öğrenme modeli.	21
Şekil 5	Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi	26

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Son yıllarda öğrenmenin, bir aktarım sonucu gerçekleşmesi yerine bilgiyi elde etme ve kullanma yollarının öğrenildiği bir anlayış öne çıkmaktadır (Duman, 2003). Bu doğrultuda öğrenmeyi öğrenme anlayışı ile, öğrenenlerin öğrenme sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerle öğrenmeyi inşa edebilecekleri ve bu yöntem ve teknikleri nasıl uygulayabilecekleri önemli hale gelmektedir. Öğrenmede; öğrenilen duruma dikkat, sürecin planlanması, duygu ve davranışların düzenlenmesi gibi süreçler önemlidir. Bireyin amaçlarının belirlenmesi, davranışlarını ve zihnini sürece hazırlayabilmesi bu düzenleme içindedir. Öz düzenleme olarak tanımlanan bu beceri, kişisel hedeflere ulaşılması için planlanan ve döngüsel olarak üretilen düşünceler, duygular ve eylemler olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 2000).

Schunk ve Green (2018), öz düzenlemeyi bir hedefe yönelik bilişin, motivasyonun, davranış ve duyguların sistematik olarak harekete geçirilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, bir hedefe bir amaca yönelik gerçekleştirilir. Bu bağlamda öğrenme sürecine öz düzenlemenin dahil edilmesi, öğrenmenin niteliğini ve verimini artırabilir. Nitelikli ve verimli öğrenmenin, eğitim adına toplumsal bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Toplumun ihtiyaçları, bireyin ihtiyaçları, bireylerden sahip olmaları beklenen özellikler eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasında temel faktörlerdendir. Uluslararası düzeyde öne çıkan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü OECD'nin 2030 Öğrenme Çerçevesi'nde, öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri arasında bağlantı kurmalarını destekleyen kişiselleştirilmiş ve motive edici öğrenme ortamlarına değinilmekte ve öğrencilerin gelişen koşullarda bilgilerini uygulayabilecekleri; duygusal, pratik ve fiziksel beceriler, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilere ihtiyaçları olacağı belirtilmektedir (OECD, 2018). Bu sebeple, eğitim programlarının ve okul/sınıf bağlamlarında öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenmelerini destekleyecek öz düzenlemeli öğrenmelerinin içinde buldukları süreçte ve gelecekte karşılaşılabilecekleri değişimlere uyum sağlamalarının ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim Terbiye Kurulu’nun Türkiye Yeterlikler Çerçevesin’de kişilerin ihtiyaç duyacağı yeterliklerden biri “öğrenmeyi öğrenme”dir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği; öğrenenin öğrenme sürecinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yapabilmesi ve öğrenmede istekli ve sürekli olarak kendini düzenleyebilmesini içermektedir (MEB,2018). Öğrencilerin bu yeterliğe sahip olabilmeleri için, öğrenmelerini düzenleyebileceklerinin farkında olmaları önemlidir. Öğrenmelerini nasıl yapılandırabilecekleri, kendilerini süreç içinde izleyebilmeleri, varsa hatalarını fark etmeleri, kullandıkları yöntem ve teknikleri değiştirebilmeleri öz düzenlemeli öğrenmenin öğretilmesi ve okulda desteklenmesi ile gelişebilir.

Pintrich (2000)’e göre öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenlemenin okul ve sınıfta gerçekleşen akademik öğrenmelerde uygulanmasını içermektedir. Ayrıca farklı öz düzenlemeli öğrenme modellerinin, temel bazı varsayımları paylaştıklarını belirtmektedir; öğrenenin öğrenmede aktif olması, öğrenme sürecinde kendilerini izleyebilme, düzenleyebilme ve kontrol edebilmeleri, süreçte bir hedef, kriter olması ve öz düzenleme faaliyetlerinin kişisel ve bağlamsal olarak başarıda aracı olduğu varsayılmaktadır. Zimmerman (1989), öz düzenlemeli öğrenenlerin, öz yeterlik algıları temelinde belirli bir hedefe ulaşmak için belli stratejileri kullanabilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenenler olmaları, sınıf bağlamında öğrenmelerini aktif olarak yapılandırabilmeleri, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ile sağlanabilir. Bu noktada öz düzenlemeli öğrenmenin neden gerekli olduğu ve öğrencilerde nasıl geliştirilebileceği sorusu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim ve öğrenmede öz düzenlenmeye dair çalışmalar, 1980’lerde sistematikleşmeye başlamış ve günümüzde öğrenmede öz düzenleme çalışmaları devam etmektedir. Araştırmacıların 1980’lerden bugüne ilgisini çeken öğrenmede öz düzenleme çalışmaları, yaygın çalışmaların kapsamı bakımından farklı dönemlere ayrılmaktadır. Schunk ve Greene (2018), eğitim araştırmalarında öz-düzenlemeyi baskın özelliklerden yola çıkarak tarihsel ve sistematik olarak üç bölüme ayırmaktadır. 1980’lerin ortalarından başlayıp 1980’lerin sonu 1990 arası dönem, gelişim dönemi olarak belirtilmekte ve bu

dönemin baskın metodu teorik çalışmalardır. Teorik dönemdeki çalışmalar sonucunda öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir. 1980'lerin sonu ve 2000 arasındaki dönem müdahale dönemi olarak belirtilmekte olup, bu dönemin baskın metodu ampirik çalışmalardır. Özdüzenlemeli öğrenmenin müdahale döneminde ise öğrenmede öz düzenlemenin öğrenciler için en etkili şekilde nasıl gerçekleştirileceği önce öz düzenlemeyi etkileyen faktörlere yönelik araştırmalarla, daha sonra bu etkilerle beraber öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin nasıl öğretileceği ve öğrenme ürünlerine etkisi araştırılmıştır. 2000'lerden günümüze uzanan dönem ise pratik çalışmalarla beraber operasyon dönemi olarak belirtilmektedir. Pratik dönem çalışmaları, özdüzenleme alanyazının ortaya koyduğu kavramsal bilgilerin ve ilkelerin uygulamada nasıl işe koşulacağını öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin örnekler sunmakta ve bunların etkililiğini tartışmaktadır (Schunk ve Green, 2018).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yukarıda belirtilen pratik dönem kapsamında, Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi nedir sorusuna yanıt aramaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme süreçlerindeki yeterliklerinin olumlu yönde geliştirilmesidir. Bu amaçla Zimmerman'ın (2000) üç aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modeli temelinde bir öz düzenlemeli öğrenme programı geliştirilmiş ve programın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öz düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının ortaokul öğrencilerinin güdüsel düzenlemeleri üzerindeki etkisi nedir?
2. Öz düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme programı, öz düzenlemeli öğrenmenin doğası temel alınarak, öğrencilerin öğrenmelerini düzenleme becerilerinin gelişmesi hedefiyle tasarlanmıştır. Bu hedefle çalışmada, öğrencilerin hedef belirleme, plan yapma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Ayrıca programda; öğrencilerde öğrenme stratejileri farkındalığının gelişmesi, uygun stratejileri seçebilmelerinin desteklenmesi amacıyla strateji öğretiminin yanı sıra yansıtma araçları ile kendilerini değerlendirebilecekleri etkinlikler yer almaktadır.

Türkiye’de alan yazınında, öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, Zimmerman (2000)’ın döngüsel öz düzenleme modelinde yer alan ön görüş, performans ve kendi kendini yansıtma aşamalarının üçünü de güçlendirecek etkinliklere yer verilen bir programın ortaokul düzeyinde eksikliği görülmektedir. Ülkemizdeki çalışmalar daha çok Türkiye’de MEB (2018)’in öğretim programlarında öğrencilerde hedeflenen öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, öz düzenlemeli öğrenme modelleri bağlamında öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerini güçlendirecek programlar ile desteklenebilir. Ulusal ve uluslararası eğitim araştırmalarında önemli yeri olan öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması eğitim sistemi içinde öğrenciler ve okul örgütü için bir ihtiyaçtır. Yakın zamanda yaşanan Covid-19 Pandemi dönemi ile yaygınlaşan online eğitimlerin, öğrenmenin düzenlenmesinde bireysel becerilerin önemini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca eğitim ve öğrenme, akademik süreçleri de içine alan yaşam boyu devam eden süreçlerdir. Öğrencilerin okul yaşamında öz düzenlemeli öğrenmelerinin desteklenmesi, okul dışında ve gelecek yaşantıları içinde öğrenen bireyler olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple kullanılan yöntem ile bu çalışmada geliştirilen ve uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının, öğrenme süreçlerinde farkındalık sağlamanın, öğrencilere pratik yapma imkânı sunmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında öz düzenlemeli öğrenmeyi güçlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların olumlu etkileri olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Cleary, Velardi ve

Schnaidman, 2017; Cuenca-Carlino vd., 2015; Çakıroğlu ve Öztürk, 2021; Çatalbaş ve Semerci, 2016; Dalkıran, 2019; Hughes vd., 2019; Kayıran ve Doğanay, 2017; Kostons, von Gog ve Paas, 2012; Labuhn, Zimmerman ve Hasselhorn, 2010; Losinski, Ennis ve Shaw, 2020; Nunez vd., 2013; Öz ve Şen,2021; Schmitz ve Perels, 2011; Stoeger ve Ziegler, 2008; Türkben, 2019; Vandevelde, van Keer ve Wever, 2011). Bu doğrultuda bu araştırmanın yarı deneysel tasarımı ile öz düzenlemeli öğrenme destek programlarının etkisiyle ilgili alan yazına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

Ayrıca çalışma kapsamında öğretmenlere, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini destekleme konusunda izlemeleri gereken yollara dair örnek teşkil edebilir. Araştırmadan öğretmenler ve öğrencilerin faydalanabilmesinin yanı sıra araştırmacıların gelecek çalışmaları için de fikirler verebilir. Sonuç olarak bu çalışma; öğrenci, öğretmen, öğretim programları, bilimsel araştırmalar kapsamlarında katkı sayılabileceği düşünüldüğünden önemlidir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada problemleri çözmeye yönelik verilerin toplanması sürecinde ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayım temel alınmıştır.

Araştırmanın katılımcıları araştırma süresince yöneltilen sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtları

Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim Dönemi'nde Türkiye'nin kuzey batısında, Marmara Bölgesi'nde yer alan Çanakkale il merkezinin Bayramiç ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, ölçme aracı olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz Düzenleme

Bir hedefe yönelik bilişin, motivasyonun, davranış ve duyguların sistematik olarak harekete geçirilmesi ve sürdürülmesi öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Schunk ve Greene, 2018).

Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öğrenenin öğrenme sürecinde seçimler yaptığı, kararlar aldığı, kendini değerlendirdiği, öğrenmeye güdülenmesini sağlayan veya güdülenmeyi olumsuz etkileyen unsurların farkında olduğu sistemli bir öğrenme biçimidir (Zimmerman, 1990).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde; öz düzenlemeli öğrenme, alan yazınında öne çıkan öz düzenlemeli öğrenme modelleri yer almaktadır. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme modelleri kapsamında yapılan çalışmalar doğrultusunda, öz düzenlemeli öğrenen özelliklerine, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıfların özelliklerine yer verilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıflar; öğretmen, öğrenme süreci, değerlendirme başlıklarında incelenmiştir. Son olarak yurt içinde ve yurt dışında daha önce yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme

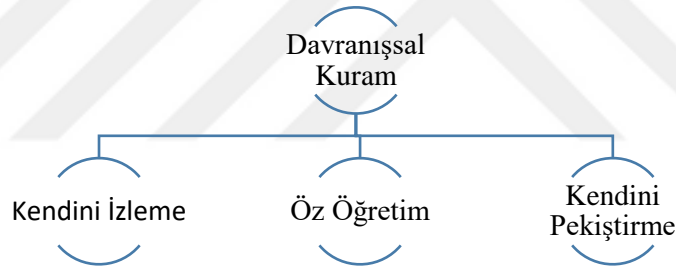
Öz düzenlemeli öğrenme; öğrenenlerin bilişsel, davranışsal olarak ve güdüleyici etmenlerle akademik başarılarının nasıl ilerlediğini açıklayan bir kavramdır (Zimmerman ve Schunk, 1989). Yanı sıra öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrenenin öğrenme sürecinde seçimler yaptığı, kararlar aldığı, kendini değerlendirdiği, öğrenmeye güdülenmesini sağlayan veya güdülenmeyi olumsuz etkileyen unsurların farkında olduğu sistemli bir öğrenme biçimi olduğu söylenebilir (Zimmerman, 1990). Öz düzenlemeli öğrenme ile, öğrenilmesi hedeflenen davranışın veya becerinin farkında olunması, öğrenme stratejilerinin düzenlenebilmesi ve sonraki öğrenme hedefleri için yararlı ve yararsız uygulamaların ayırt edilebilmesi sağlanmaktadır (Winne, 1995). Öz düzenlemeli öğrenmenin bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar ve geliştirilen modeller ile on yıllardır öğrenme sürecini açıklayan ve öğrenenlere destekleyici uygulamalar sunan bir çalışma alanı olduğu söylenebilir (Schunk ve Green, 2018).

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin ilk çalışmalar, insanın öz denetimi ve öz düzenlemesinin incelenmesiyle ilgili daha genel çabalardan ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 1989b). Çocukların yemek yeme, görev tamamlama gibi kişisel kontrol alanlarında; hedef belirleme, kendi kendini pekiştirme, kendi kendine talimat verme gibi davranışlarıyla ilgili araştırmalar, eğitim araştırmacıları için akademik öğrenmede öz düzenlemenin araştırılması

için dikkat çeken bir zemin oluşturmuştur (Zimmerman, 1989b). Bu doğrultuda öz düzenlemeli öğrenmeyi açıklayan birçok kuram ve model ortaya atılmıştır.

Schunk (2012), öz düzenlemeli öğrenmeyi ele aldığı çalışmasında, bu konudaki kuram ve modelleri; davranışsal kuram, sosyalbilişsel kuram, bilgiyi işleme kuramı, yapılandırmacı kuram şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmada yer alan yaygın kuramlar kısaca şu şekilde açıklanabilir.

Davranışsal kurama göre öz düzenleme, dışsal ödül veya ceza olasılıklarının denetiminde gerçekleşir (Zimmerman, 1989b). Bu kurama göre öz düzenleme, üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar kendini izleme, öz öğretim ve kendini pekiştirme aşamalarıdır (Schunk, 2012).



Şekil 1. Davranışsal kuramda öz düzenlemeli öğrenme. Uyarlanan kaynak “Self-regulation” D. H. Schunk, 2012, Learning Theories:An Educational Perspective 6.Baskı, s. 401, Pearson Education.

Şekil 1’ de görüldüğü gibi ilk aşama olan kendini izleme aşaması; bir davranışın ortaya çıkma sıklığına, yoğunluğuna ve kaydedilmesine dayanmaktadır. İkinci olarak öz öğretim aşaması ise, pekiştirmeye yol açan öz düzenleyici tepkiler için kişinin kendi kendisine talimat verme sürecini kapsar. Son olarak pekiştirme aşaması, istenen bir yanıt için koşullu öz pekiştirme yapılmasıdır (Schunk, 2012). Davranışçı bakış açısında, öz düzenlemenin davranış ve tepkilere yönelik incelendiği söylenebilir.

Sosyal bilişsel kuram Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura (1976), kendi kendini pekiştirmeyi, bireylerin kendilerini ödüllendirerek davranışlarını geliştirmeleri ve sürdürmeleri süreci olarak açıklamaktadır. Ödüllerin yanı sıra olumsuz öz tepkiler de davranışın düzenlenmesinde etkili olduğu için Bandura öz düzenlemeyi, kişinin kendi belirlediği ölçüte ulaşması sürecindeki öz tepkileri ile kendi davranışını düzenlemesi olarak açıklamaktadır. Bandura (1986; aktaran Zimmerman, 1989a, 1989b), öz düzenlemeyi; kendini gözleme, yargısal süreç ve öz tepki olmak üzere üç aşama ile açıklamaktadır. Kendini gözleme, öğrencinin performansını sistematik olarak izlemesidir. Gözleme, öğrenene hedeflerine nasıl daha iyi ulaşabileceği bilgisini verebilir. Öz yansıtma aşamasında, alt aşamalar olarak öz yargı ve öz tepki süreçleri yer almaktadır. Öz yargı, performansın sistematik olarak bir ölçüt ile veya hedefle karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırmalar sonucunda, öğrenme sürecini değerlendirerek düzenlemeler yapması ise öz tepki sürecidir. Öz tepki; öz yeterlik, hedef belirleme, üst biliş planlama gibi kişisel etmenleri ve davranışsal çıktıları içermektedir. Öz tepkiler üç şekilde sınıflandırılır; kendi öğrenmelerinde en iyi sonuca en iyi şekilde ulaşmalarını sağlayan davranışsal tepkiler, öğrenme sırasında kişisel belirleyicileri geliştirmeye çalıştıkları kişisel tepkiler ve öğrenme ortamını iyileştirmeye yönelik çevresel tepkilerdir (Zimmerman, 1989a).

Ayrıca sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme; karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile kişisel, davranışsal ve çevresel etmenlerin etkileşimlerini içermektedir (Bandura,1986; aktaran Zimmerman, 2000; Zimmerman, 1989a,). Kişisel etmenlerde, kişinin yeteneklerine olan inancı öz-yeterlik, kendi kendini yönetebilmesi, kendi kendine güdülenme, öz değerlendirme gibi bileşenler bireyin davranışını düzenlemesinde etkilidir (Bandura, 1986; aktaran Aydın ve Atalay, 2015).

Davranışsal etmenlerde söz konusu olan, bir kendini değerlendirme stratejisinin kullanılması ile öğrenen için geri bildirim sağlanması ve davranışın düzenlenmesidir. Öz düzenlemenin üçlü etkileşimindeki çevresel etmenlerde, öğrenme ortamının özellikleri olan fiziksel bağlam ve sosyal etkileşimi içeren deneyimler etkilidir. Örneğin, öğrenenin çalışma ortamını öğrenmeye uygun olacak şekilde düzenlenmesi için bir dizi davranış çevresel etmenler kapsamındadır. Böylece kişisel, davranışsal ve çevresel etmenlerin sağladığı karşılıklı geri dönütler ile öz düzenlemeli öğrenme gerçekleşir. Ayrıca sosyal bilişsel

kuramcılara göre, kişisel etmenler örtük olarak üst bilişsel stratejilerin kullanılmasından etkilenir. Kişisel etmenlerden olan öz yeterliğin öz düzenlemeli öğrenmede önemli bir değişken olduğu varsayımı öğrencilerin öz yeterlik algılarının, öz düzenleme döngüsünde yer alan öğrenme stratejilerini kullanmaları ve kendini izleme aşamalarıyla ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar ile desteklenmiştir (Zimmerman, 1989a).

Bilgiyi işleme kuramında, öğrenme, uzun süreli bellekte bilginin kodlanmasıdır. Bu kuram, biliş ve güdülenmeyi sağlayan öz düzenleme süreçlerini birleştirerek geliştirilmiştir. Öz düzenleme ise üst biliş farkındalığı, yani öğrenenlerin hedeflerini, kişisel niteliklerini ve görevin tamamlanması için stratejileri bilmelerini içermektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre öz düzenlemeli öğrenmede, bilişsel değişkenler ve güdülenmeyi etkileyen değişkenler önemlidir (Schunk, 2012).

Bilgiyi işleme kuramı temelinde öz düzenlemeli öğrenmeyi inceleyen Borkowski'ye (1996) göre, öz düzenlemeli öğrenmede, bir görev için (problem çözme gibi) stratejilerin seçilmesi ve uygulanması üst bilişle ilişkilidir. Ayrıca Borkowski, öğrencilerin güdüleyici değişkenlerden de etkilendiğini (akademik öz değer gibi) ve bu etkinin de öz düzenlemede işlevi olduğunu belirtmektedir (Borkowski, 1996).

Yapılandırmacı kuramda öz düzenlemeli öğrenme, bilgiyi ve kazanım yollarını yapılandırma ve ilgili alanda uygulama şeklinde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre öz düzenleme, öğrenenlerde bilgiyi aramak için içsel bir güdülenme olduğu ve anlamının bilginin ötesinde olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ayrıca yapılandırmacı kuramda, öğrenmede gelişime dayalı koşullarla birlikte, zihinsel temsillerin zamanla geliştiği düşünülmektedir (Schunk, 2012). Dolayısıyla bu kurama göre öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerde içsel bir güdülenme ile gelişimlerine bağlı olarak geliştiği söylenebilir.

Özetle her bir kuram, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak bulduklarını ve öğrenme sürecini ne şekilde düzenlediklerini, öz düzenlemeli

öğrenmelerinde etkili olan etmenleri açıklamaktadır. Bu kuramların ortaya koydukları doğrultusunda, öz düzenlemeli öğrenme sürecini açıklayan birçok model ortaya atılmıştır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde alan yazınında öne çıkan modellerden beş tanesi açıklanacaktır.

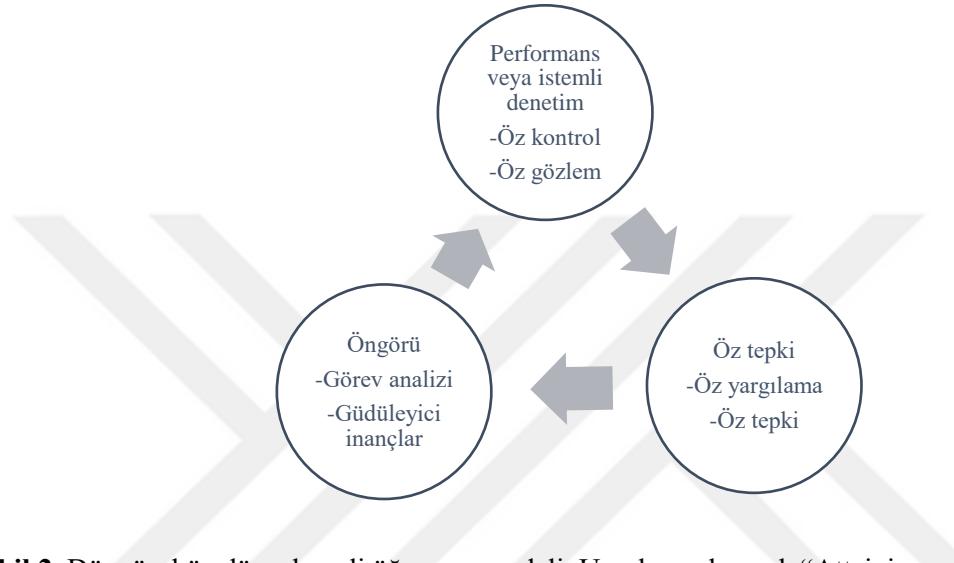
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Alan yazınında öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik birçok model yer almaktadır. Bu modellerden bazıları; daha önce yapılan çalışmalarda incelenmesi, modellerin desteklenmesine yönelik deneysel araştırmalarda kullanılmaları gibi nedenlerle öne çıkıyor. Bu çalışmada ise Zimmerman'ın (2000) döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli, Boekaerts'in (1996) bilişsel ve güdüleyici etmenlerin birleşimindeki öz düzenlemeli öğrenme modeli, Pintrich'in (2000) öz düzenlemeli öğrenme için genel çerçevesi, Borkowski'in (1996) üst bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli ve Winne ve Hadvin'in (1998) öz düzenlemeli öğrenme modeli açıklanacaktır.

2.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Barry J. Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenme modelini sosyal bilişsel kuram temelinde geliştirmiştir. Zimmerman (1990), öz düzenlemeli öğrenmeyi; öğrenme sırasında kullanılan stratejilerin etkililiğinin izlendiği, öğrenme çıktılarında geri dönüt alınan, açık ve gizli algılarla öğrenmede değişiklikler yapılmasını sağlayan döngüsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmenin döngüsel yapısını ise geri bildirim mevcut çabalar sürecinde ayarlamalar yapmak için kullanılması şeklinde açıklamaktadır (Zimmerman, 2000). Bu döngüsel süreç, öğrenme sırasında örneğin matematik sınavına hazırlanan bir öğrenci için öğrenme yöntemlerinde düzenleme yapabilmesini sağlar. Öğrencinin çalışmasının bir değerlendirme sonucuna göre hedefine ulaşip ulaşamaması ise, çalışma ortamı, zaman yönetimi gibi çevresel yapılarda düzenleme yapmasına olanak verir. Zimmerman (1990), öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrenenlerin belirli bir stratejiyi neden ve nasıl kullanmayı seçtikleri bilgisini içerdiğini belirtmektedir. Ona göre, öz düzenlemeli öğrenme, öğrenmeye başlamak ve sürdürmek için belli bir hazırlık, dikkat, çaba gerekir, bu

çabanın ortaya çıkması içinse öğrenenler güdülenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çabanın ortaya çıkması ve sürdürülebilir olması için, öğrenenlerin sonuçlardan tatmin olabilmeleri de önemlidir. Aksi takdirde öğrenenler öz düzenleme yapmamayı seçebilirler. Öyleyse Zimmerman'ın modelinde, güdülenmeyi etkileyen unsurların da önemli olduğu görülmektedir.



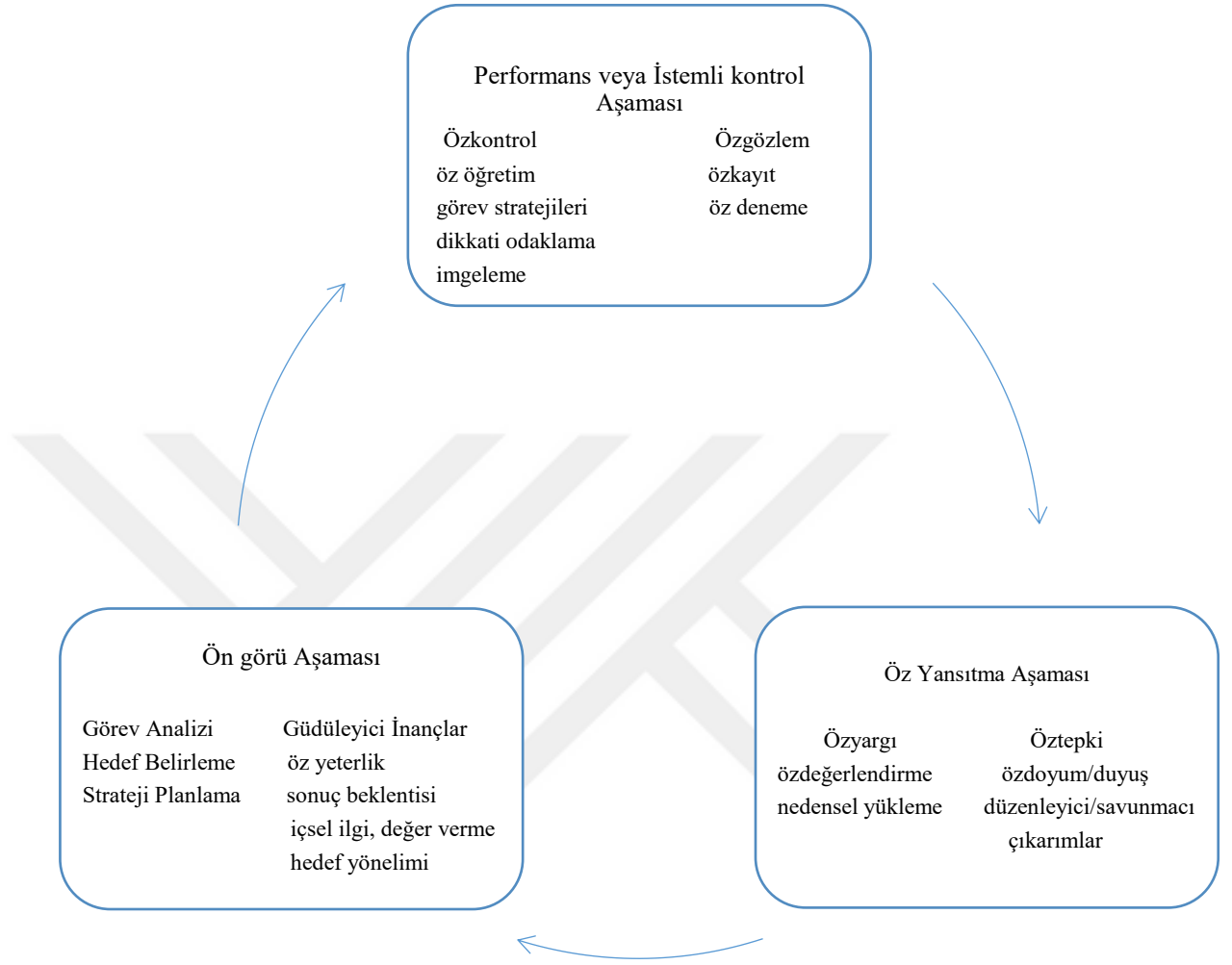
Şekil 2. Döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli. Uyarlanan kaynak “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”, B.J. Zimmerman, 2000, Handbook of self-regulation, M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds), s. 16, Elsevier Academic Press.

Şekil 2’ de görüldüğü gibi Zimmerman’ın modelinde öz düzenleme; öngörü, performans veya istemli denetim ve öz tepki olmak üzere döngüsel olarak üç aşama ile gerçekleşir. Öngörü aşaması, gerçek performanstan önce etkili eylem aşamalarını belirleyen süreçtir. Performans aşaması, performans sırasında meydana gelen dikkat ve eylemi etkileyen süreçleri içerir. Öz tepki aşaması ise performanstan sonra kişinin deneyimine yönelik tepkilerini içerir. Yansıtma ile öngörülerin etkilenmesi döngüsel sürecin devamlılığını sağlar (Zimmerman, 2000).

Öz düzenlemeli öğrenmenin döngüsel aşamalarında kişisel, çevresel ve davranışsal belirleyicilerin önemli rolü vardır. Kişisel, çevresel ve davranışsal etmenlerin öğrenme ve performans sırasında değişebiliyor olması, öğrenmede geri bildirim dayalı düzenlemelerin

yapılmasını gerekli kılmaktadır. Davranışsal öz düzenleme, kişinin öğrenme yöntemi gibi belirli bir davranış içeren durumda kendi kendini gözlemlemesi ve performans süreçlerini stratejik olarak ayarlamasını; çevresel öz düzenleme, çevresel koşulları veya sonuçları gözlemleyerek ayarlamayı ifade eder. Kişisel öz düzenleme, öğrenenin hatırlama için imgeler kullanması, öğrenme sürecinde kaygısını kontrol etmesi gibi bilişsel ve duygusal durumları izlemeyi ve ayarlamayı içerir. Öğrencilerin kişisel, davranışsal ve çevresel olarak kendilerini izleme süreçlerindeki doğruluk ve süreklilik, stratejik ayarlamalarının etkililiğini ve kendileriyle ilgili inançlarının doğasını doğrudan etkilemektedir (Zimmerman, 2000).

Dolayısıyla bir öğrenci, bir göreve içsel olarak hazır hissetmiyorsa, bu durum çevresel ve davranışsal düzenlemelerini etkileyebilir veya bu düzenlemeleri yapmasını tamamen engelleyebilir. Bu doğrultuda her bir aşamayı kişisel davranışsal ve çevresel belirleyicileri içerecek şekilde irdelemek gereklidir.



Şekil 3. Döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modelinin bileşenleri. Uyarlanan kaynak “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”, B.J. Zimmerman, 2000, Handbook of self-regulation, M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds), s. 16, Elsevier Academic Press.

Şekil 3’te döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modelinin aşamaları özetlenmektedir. Ön görü aşaması, performans aşaması ve yansıtma aşaması şeklinde belirtilen bu üç aşama aşağıda açıklanacaktır.

Öngörü Aşaması

Öngörü aşaması; görev analizini ve güdülenme inançlarını kapsamaktadır. Öngörü aşamasında görev analizi, hedeflerin belirlenmesini ve stratejilerin planlanmasını içermektedir. Hedef belirleme, bir çalışma sırasında belirlenen sayıda problem çözmek gibi, performansın sonucuna yönelik kararları kapsamaktadır. Görev analizinin bir diğer şekli strateji planlama, öğrencinin göreve ilişkin en kullanışlı stratejileri seçmesidir. Öngörü aşamasında, öğrenenin kendisi ve görevle ilgili inançları güdüleyici inançlarını oluşturmaktadır. Öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi, değer verme, hedef yönelimleri güdülenme ile ilgili inançlarıdır (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002). Bu inançlar, öğrenenin hedef için güdülenmesinde etkilidir.

Güdüleyici inançlardan öz yeterlik, bir performans hakkında kişinin gerekli kapasiteye sahip olduğuna inanması yani görev sonucunda istenen sonuca ulaşabileceğine dair inançlarıdır. Sonuç beklentileri, bir performans sonucunda kişinin başarılı olmayı beklemesi, bir sınavı geçmesi, işe girmesi gibi süreç sonucundaki beklentileri ifade etmektedir. Bir öğrencinin, bir araştırma projesindeki konuya ilgi duyması, konunun önemli olduğuna inanması ise ilgi/değer verme kapsamında yer almaktadır. Hedef yönelimi, kişinin bir görevi yaparken sonuç odaklı veya süreç odaklı olması ile ilgili olabileceği gibi hedefin onun için ne ifade ettiği ile de ilgilidir. Takdir edilmek, öne çıkmak gibi hedef yönelimleri *performans hedef yönelimleri* iken, öğrenme amacı olan yönelimler *öğrenme hedef yönelimini* ifade etmektedir (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2020).

Performans Aşaması

Performans aşaması, iki temel süreç içerir, bunlar öz kontrol ve kendini gözlemlemedir (Zimmerman, 2000).

Öz kontrol veya kendi kendini denetleme aşaması, öngörü aşamasında seçilen yöntem veya stratejilerin işe koşulmasını kapsamaktadır. Temel öz kontrol yöntemleri arasında, imgeleme, kendi kendine talimat verme, dikkati odaklama ve görev stratejileri yer almaktadır. Bu özdenetim eylemleri ile öğrenen, göreve odaklanır ve görev için gerekli olan çabayı gösterebilir. Kendi kendine öğretim, örneğin, bir matematik problemi çözerken izlenen stratejilerin tanımlanmasını içermektedir. İmgeleme, öğrenme görevine ilişkin görsel veya zihinsel kodlamaların yapıldığı, yapılacak görevin zihinde şekillendirilmesi olan bir özdenetim biçimidir.

Dikkati odaklamada, öğrenen dikkatini öğrenme görevine, performansına odaklar ve içsel/çevresel etkileri kontrol eder. Görev stratejileri, bir görevin temel parçalarına ayrılarak görevin gerçekleştirilmesine yardımcı olan eylemlerdir. Öz gözlem sürecinde ise öz kayıt veya kişinin kendi kendini denemesi ile gözlem yapmasıdır. Kendini gözlemlemede, performansın, performansını çevreleyen koşulların ve ürettiği etkilerin izlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin kendini izlemesi; yazılı ve sözlü olarak eylemlerini ve tepkilerini raporlaştırması ile iki yaygın yöntemle yapılabilir. Kendi kendini deneme ise, kişinin gözlemleri sonucunda sistematik bir işleyişin farkına varması ile bu işleyişte gerekli olan değişikliği yapmayı kendi kendine denemesidir (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002). Bir öğrencinin çalışırken zaman tutması, bir denemeye matematik sorularından başladığında denemeyi zamanında bitirip bitirmediğine dair gözlemler yapması ile matematik sorularından başladığında kaygı düzeyini gözlemlemesi ve bu gözlemlerini bir günlüğe yazması kendini gözlemlemeye örnek verilebilir. Ayrıca öğrenci matematik sorularından başladığında, zamanı etkili kullanmadığını fark eder ve örneğin Türkçe dersi soruları ile deneme çözmeye başlarsa bu durumda kendi kendine deneme sürecinde olduğu söylenebilir.

Öz Yansıtma Aşaması

Yansıtma aşaması, kendini gözlemlemeyle yakından ilişkili olan öz yargı ve öz tepki süreçlerinden meydana gelmektedir. Öz yargı, öğrenenin belirli ölçütlere göre kendini değerlendirmesi ve başarı veya başarısızlık gibi sonuçlara nedensel yüklemelerde bulunmasını içermektedir. Değerlendirme kriterlerini; uzmanlığa dayalı, önceki performansa dayalı, normatif (sosyal karşılaştırmalar) ve iş birlikli ölçütler oluşturmaktadır

(Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002). Öğrenenler değerlendirmeleri sonucunda, bir başarısızlık durumunda kullandıkları stratejinin yanlış olduğunu veya daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini fark edebilirler. Bunlar gibi kontrol edebilecekleri durumlara ilişkin yüklemeleri, öğrenmelerini düzenlemelerinde olumlu etki yapabilir. Aksine, karşılaştığı sorunların nedenlerini, yetenek gibi değiştiremeyeceği durumlara yükleyen öğrenciler, öğrenme için çaba göstermeyebilir ve öğrenme hedefinden vazgeçebilirler.

Öğrenenlerin öğrenme sürecine dair yaptıkları değerlendirmeleri sonucundaki öz tepkileri, performansa ilişkin öz doyumunu, tatmin olmayı içerir. Bir kişinin kendinden memnun olması, performansından tatmin olması çalışmaya verdiği değer ve önemle ilişkilidir.

Kendinden tatmin olan kişi, öğrenme sürecinde kendini teşvik ederek güdülenebilecektir. Ayrıca uyarlanabilir ve savunmacı tepkiler de bu aşamada yer alır. Uyarlanabilir tepkiler, öğrenmeye yönelik çabaları destekleyen davranışları; savunmacı tepkiler, öğrenme ortamından uzaklaşma gibi davranışları içermektedir (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002).

Zimmerman'ın üç aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modelinin, öğrenme sürecindeki adımları ve bu süreçte karşılaşılabilecek olası durumları içeren oldukça kapsamlı bir model olduğu görülmektedir. Model, öğrenenler ve sınıf ortamında öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenmeyi öğretmek isteyen öğretmenler için ayrıntılı bir şekilde öğrenmenin nasıl öz düzenlemeli şekilde gerçekleştirilebileceğini açıklamaktadır.

2.2.2. Boekaerts'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrencilere kazandırılmasında önemli olan noktaları araştıran eğitimcilerden biri de Boekaerts'dir. Boekaerts'e (1996) göre öz düzenlemeli öğrenme, gerçek yaşam durumlarında bilgi ve becerilerin kullanılabilmesini

sağlayan ve öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla bağımsız olmalarını sağlayan güçlü bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıkmıştır.

Boekaerts'in bu alandaki çalışmalarını, öğrenme süreçlerinde karşılaşılabilecek ve izlenebilecek yolların ele alınmasıyla geliştirdiği görülmektedir. Boekaerts (1992), “Uyarlanabilir Öğrenme” adını verdiği, davranış değişikliğinin başlaması ve sürdürülmesi üzerine olan çalışmasında, öğrenenlerin bu süreçte yaptıkları değerlendirmeler ile davranışlarını nasıl yönlendirdiklerini açıklamaktadır. Boekaerts, çeşitli araştırmaların bulguları ile öğrenmede güdülenmenin ve güdülenmeyi etkileyen unsurların, öğrenmeye başlama ve süreci devam ettirmedeki etkilerine dikkat çekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin hedefi başarmaya yönelik kullandıkları stratejiler ile benliklerini korumaya yönelik kullandıkları stratejilerin, öğrenme sürecinde iki yoldan gerçekleşmesinin, onun öz düzenlemeli öğrenme modelinin temelini oluşturduğu söylenebilir (Boekaerts, 1992).

Boekaerts'e (1992) göre öğrencilerin öğrenme sürecinde seçtikleri ve kullandıkları stratejiler için hedefe ne şekilde yöneldikleri önemli bir belirleyicidir. Hedef yönelimleri, aynı zamanda öğrenmenin kalitesini belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Bir öğrencinin hedefe yönelimi, öğrenme fırsatı olarak “görev katılımlı” yönelmesi ile sınıfta üstün olma ve yeteneklerini gösterme gibi “ego katılımlı” yönelmesi şeklinde farklılaşabilir (Boekaerts, 1992). Bu farklılaşan hedef yönelimleri öğrenme sürecindeki davranışlarını yani öğrenmedeki öz düzenlemelerini etkileyebilir. Boekaerts (1992)'in üzerinde durduğu güdülenmeyi etkileyen bir diğer etmen, öz yeterlidir. Öz yeterliği yüksek olan bir öğrencinin zor veya ani bir görevle karşılaştığında kullanacağı stratejiler ile öz yeterliği düşük olan bir öğrencinin kullanacağı stratejiler farklılaşır. Üçüncü olarak ise güdülenme sürecinde, performans üzerindeki olumsuz etkileri ile kaygıyı ele almıştır. Boekaerts, güdülenme etmenlerinin de dikkate alındığı öğrenme sürecini, sınıfta uyarlanabilir öğrenme için açıklarken öğrencinin hedefinin mevcut bilgi ve becerilerini genişletmek ve mevcut kaynaklarını korumak şeklinde iki farklı yoldan gerçekleştiğini belirtmektedir (Boekaerts, 1992).

Boekaerts'in (1992; Boekaerts ve Niemivirta, 2000) üzerinde durduğu güdülenme ile ilgili etmenler, öğrencilerin öğrenmedeki düzenlemelerini şu şekilde farklılaştırabilir. Örneğin, öğrenme ortamındaki durumu değerlendirirken kendine güvenen, bilgileri öğrenme niyetiyle alan öğrenciler öğrenme sürecinde aktif bir şekilde bulunurlar. Öte yandan başarısız olacağını veya yapamayacağını düşünen öğrenci benlik kavramı temelinde, olumsuz hissettiği durumda benlik koruması için bu durumla nasıl başa çıkacağına yönelir (Boekaerts, 1992; Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Bu durumda öğrenci, öğrenme rotasında değildir, var olan iyi halini sürdürmeye yönelik bir yola girmektedir. Boekaerts (1992) öğrenme yolundaki davranış kontrollerinin; bilişsel, eyleme yönelik ve duygusal kontrol olmak üzere üç şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir. Uyarlanabilir öğrenme ise bilişsel davranışsal kontrolü veya öğrenme durumlarını iyimser bir şekilde değerlendirme eğilimini (öz-yeterlik ve zevk uyandırma) gerektirir, böylece öğrenme niyetleri oluşur. Ayrıca, bu niyetlerin hayata geçirildiğini görmek için eylem kontrolünü ve yaklaşan olumsuz duyguları ve ruh hallerini hızla azaltmak için duygu kontrolünü gerektirir (Boekaerts, 1992).

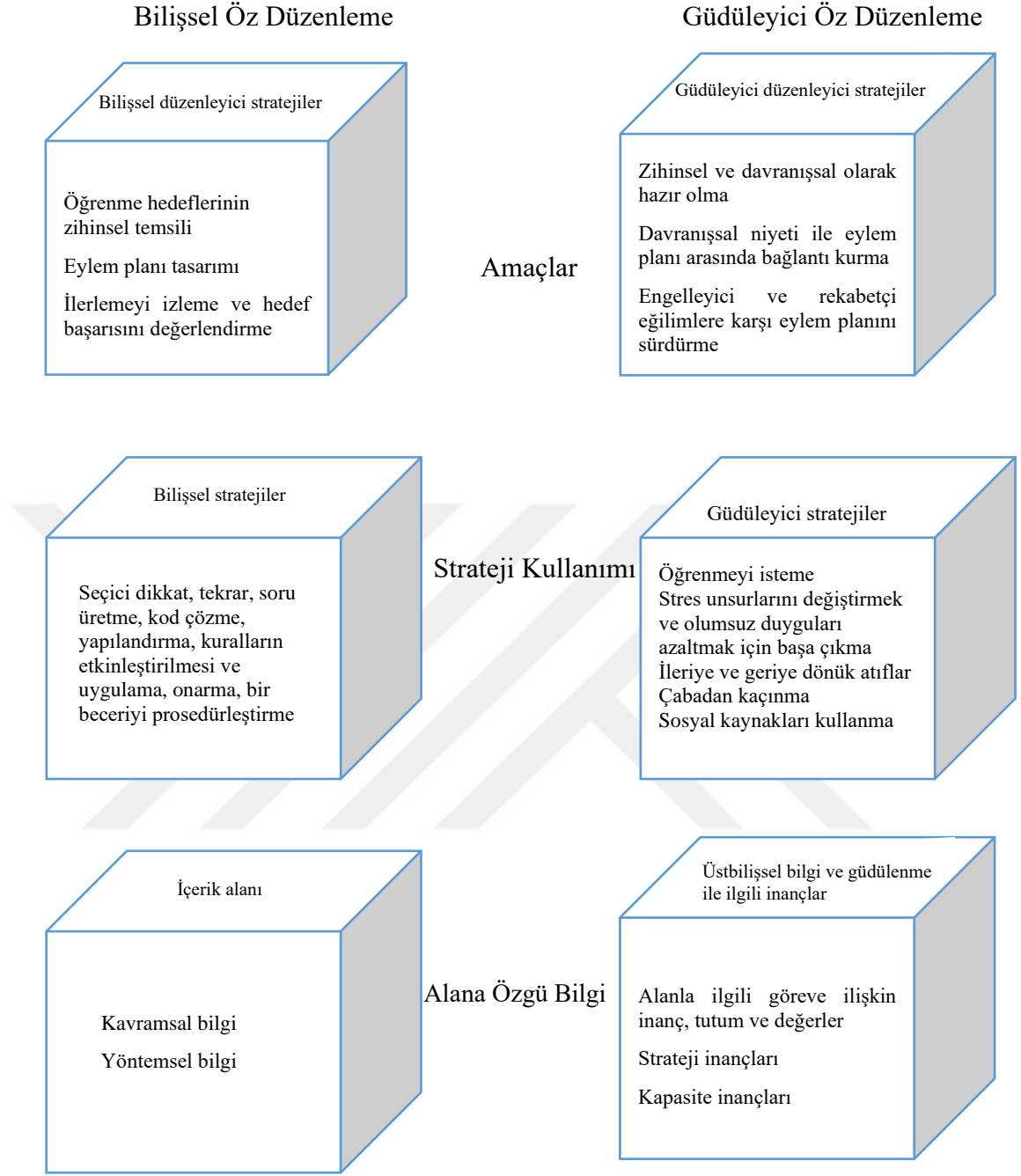
Boekaerts (1997), öğrencilere, öz düzenleme becerileri öğretiminin, eğitimin temel hedefi olduğu belirtilerek, öz düzenleme becerilerinin yalnızca okul yaşamında değil, okuldan sonra da bireylerin bilgilerini güncelleyebilecekleri ve kendi kendini eğitebilecekleri beceriler olduğu için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmede farklı ön bilgi türlerinin gerekli olduğunu belirten Boekaerts'in (1996) modeli, farklı tipteki ön bilgiler üzerine yapılandırılmış bir öz düzenlemeli öğrenme modelidir. Bu ön bilgiler şunlardır;

- Alana özgü bilgi ve beceriler
- Bu alanlarda uygulanabilen bilişsel stratejiler
- Üst bilişsel bilgi ve beceriler
- Üst motivasyonel bilgi ve beceriler

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların bilişsel öz düzenleme ve güdülenme için öz düzenleme olarak iki temel süreç üzerine kısmen ayrılmış şekilde gerçekleştirildiğini belirten Boekaerts (1996), kendi modelini bilişsel bilgi işleme sistemi ve

güdülenme için duygusal sistem olmak üzere iki paralel ve güçlü sistemin ilişkisi üzerine kurulması şeklinde açıklamaktadır. Bu modelde bilişsel stratejiler ve güdülenme stratejileri, öz düzenlemenin iç içe geçmiş bileşenleridir.

Boekaerts'in modelinde, öz düzenlemeli öğrenenlerin bağımsız öğrenebilmeleri için gerekli olan 6 ön bilgiden bahsedilmektedir. Bu 6 bileşenden oluşan küpün 3'ü güdülenmede öz düzenlemeyi, 3'ü bilişsel öz düzenlemeyi temsil etmektedir. Modelin yapısı, alana özgü seviye (en alt seviye), strateji seviye (orta seviye) ve hedef seviye (en üst seviye) olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Bu üç boyutlu yapıyı temsilen küpleri kullanmıştır. Her bileşen, bir öğrencinin herhangi bir zamanda potansiyel olarak sahip olduğu belirli bir ön bilgi türünü temsil etmektedir. Her küpün arkada kalan kısmı, öğrencinin erişemeyeceği veya mevcut bağlamda yeterince kullanılmayan önceki bilgileri temsil etmektedir (Boekaerts, 1997).



Şekil 4. Boekaerts'in öz düzenlemeli öğrenme modeli. Uyarlanan kaynak "Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation" M. Boekaerts, 1996, European Psychologist, s.103.

Şekil 4'te görüldüğü gibi alana özgü yöntemsel ve kavramsal bilgiler, modelin 1.bileşenini oluşturmaktadır. Bilgiyi işlemek için gerekli olan seçici dikkat, kod çözme, tekrar, detaylandırma, düzenleme gibi stratejiler modelin 2.bileşenini oluşturmaktadır. Boekaerts'ın aktarımıyla, üst bilişsel farkındalığı olan öğrenenler, oryantasyon, planlama, yürütme, izleme, yansıtma ve kendini sınama becerilerine erişimi olanlardır. Bu öğrenenler, uygun bileşenleri etkinleştirebilir ve uygulayabilirler. Bilişsel düzenleme strateji bilgisi olmayan öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşmada zorluk yaşayabilirler. Henüz öz düzenlemeli öğrenme yapamayan öğrenciler, birinci ve ikinci bileşenler arasında yeni bilgileri işlemek ve entegre etmek için bağlantı kuramayabilir. Bu durumda, düzenlemeye öğretmenlerin dahil olması gibi dışsal düzenleyicilere ihtiyaç duyulabilir. Modelin ikinci yönü olan güdülenme için öz düzenleme, bilişsel öz düzenlemede olduğu gibi üç bileşene ayrılmaktadır. Güdülenme ile ilgili inançlar; güdülenme stratejileri ve güdülenme için öz düzenleme stratejilerinden ayrılır. Bu ayrım, öğrenmeden önce, öğrenme süresince ve sonrasındaki duygusal süreçlerin ve güdülenme süreçlerinin düzenlenme kapasitelerinden kaynaklanmaktadır. (Boekaerts, 1997). Bilişsel öz düzenleme, öğrenme sürecinin düzenlenmesi iken güdülenmeye yönelik düzenleme, öğrenme sürecindeki davranışların; eğilim, duyarlılık, seçim, katılım süresi ve düzeyi, çaba gibi unsurlarını içermektedir (Boekaerts, 1996).

Tablo 1

Öz düzenlemeli öğrenme modelinin bileşenleri

Bilişsel Öz Düzenleme	Güdülenme için Öz Düzenleme
<p><i>1. Alana Özgü Bilgi ve Beceriler:</i></p> <p>Alana özgü bilgiler, kavramsal ve yöntemsel bilgileri içermektedir.</p>	<p><i>4. Güdülenme ile ilgili İnançlar ve Zihin Teorisi:</i></p> <p>Bu bölümünde, konu alanı ve göreve ilişkin inançlar, tutum ve değerler, bir alanla ilgili strateji inançları, çalışma alanıyla ilgili kişisel yeterli inançları, yargıları ve değerleri, hedef yönelimler yer almaktadır.</p>
<p><i>2. Bilişsel Stratejiler:</i></p> <p>Bilişsel stratejiler, bir ödevi tamamlamak veya akademik bir görevi gerçekleştirmek için öğrenme deneyimlerinde kullanılan temel bilişsel süreçler ve davranışlardır. Bu stratejilerin bazıları kendiliğinden gerçekleştirilirken, bir kısmı ise öğrenenin kontrolünde gerçekleşir.</p>	<p><i>5. Güdülenme Stratejileri:</i></p> <p>Güdülenme stratejileri, öğrenme sürecinde kullanılan, öğrenme deneyimi sırasındaki olumlu zihinsel durumları üretme ve olumsuz durumlarla başa çıkma stratejileridir. Bilişsel stratejiler gibi, bu stratejiler de kendiliğinden veya öğrenenin kontrolünde ortaya çıkabilir.</p>
<p><i>3. Bilişsel Öz Düzenleyici Stratejiler</i></p> <p>Bilişsel öz düzenleme, öğrenenin kendi belirlediği hedeflere ulaşmasına yönelik bilişsel süreçleri ve davranışları üzerinden ele alınmaktadır. Bu düzenleyici stratejiler, üç temel beceri ile ilişkilidir. Bu beceriler, öğrenenlerin açıkça hedef belirlemeleri ve gerektiğinde hedeflerini yeniden yapılandırmaları, hedefe yönelik bir planı düzenleme, uygun olduğunda buna devam etme ve gözden geçirme kapasiteleri, öğrenme sürecinde davranışlarını izleyerek, uyumsuzlukları tespit etme ve öğrenme hedefine yönelik ilerlemeyi belirleme yetenekleridir.</p>	<p><i>6. Güdülenmeyi Sağlayan Öz Düzenleyici Stratejiler:</i></p> <p>Bu stratejiler öğrenenin, davranışsal niyetinin açık bir zihinsel temsilini yapabilme becerisini, davranış niyeti ile bilişsel ve güdülenme ile ilgili stratejileri içeren eylem planı arasında bağlantı kurma kapasitesini, kişinin davranışsal niyetini izleme, şekillendikten sonra onu koruma ve uygulama, alanla ilgili kaynakları öğrenmenin farklı yönlerine aktarma becerisini kapsamaktadır.</p>

Boekaerts (1996) "Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation" çalışmasından yararlanılarak oluşturuldu.

Öz düzenlemeli öğrenmeye dair dikkat çeken araştırmalardan biri olan Boekaerts ve Corno'nun (2005) sınıfta öz düzenleme üzerine yaptıkları çalışmada, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olarak öz düzenlemenin iki şekilde gerçekleşebileceği açıklanmaktadır. Boekaerts'in modelinde, öğrencilerin öğrenme sürecinde kaynakların yeniden gözden geçirilmesi gibi durumlarla karşılaştıklarında, iyi olma hali arayışına girdikleri, onlar için öğrenme hedefinde olmaktan daha çok iyi olmayı sürdürmenin önem kazandığı belirtilmektedir. Bu şekilde ortamdan etkilenen öz düzenlemenin, aşağıdan yukarıya doğru olduğu ifade edilmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005). Öğrenme sürecinde, öz düzenlemenin aşağıdan yukarıya doğru olması, öğrenenlerin güdülenmelerinde meydana gelebilecek istenmeyen durumların, öz düzenlemelerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Boekaerts'e göre (1997) okulda, sınıf bağlamında öz düzenlemeli öğrenmede bir diğer önemli nokta; hedeflerin belirlenmesi ve belirlenmiş hedefler için öğrencilerin harekete geçmesi arasındaki ayırmadır. Bu noktada öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemelerinin önemini vurgular. Çünkü öğrenci ve öğretmen için öğrenme hedefleri farklı anlamlar taşıyabilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hedefleri doğrultusunda hareket etmelerini beklerken, öğrenciler bu hedeflere odaklanamayabilirler veya hedefe ulaşmak için çaba ve güdülenmelerini sürdürmekte güçlük yaşayabilirler (Boekaerts ve Corno, 2005).

Bu durumda, öğrencilerin hedeflerini kendilerinin belirlemelerinin ve güdülenmelerini etkileyebilecek olumsuz durumlarla başa çıkma stratejilerini de kullanabilmelerinin, öz düzenlemeli öğrenmeleri için önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özetle Boekaerts'in (1992, 1996, 1997) modeli diğer öz düzenlemeli öğrenme modellerinden, iki paralel düzenleyici sistemden oluşması, bilişsel ve güdülenme ile ilgili süreçlerin alana özgü bilgi, strateji kullanımı ve hedefler şeklinde etkileşimli üç düzeyde bileşenlerden oluşması ve bu düzeylerin her birinde yeni öğrenme için gerekli olan ön bilgilerin etkisinin farklılaştığını varsayması ile ayrıldığı söylenebilir.

2.2.3. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçevesi

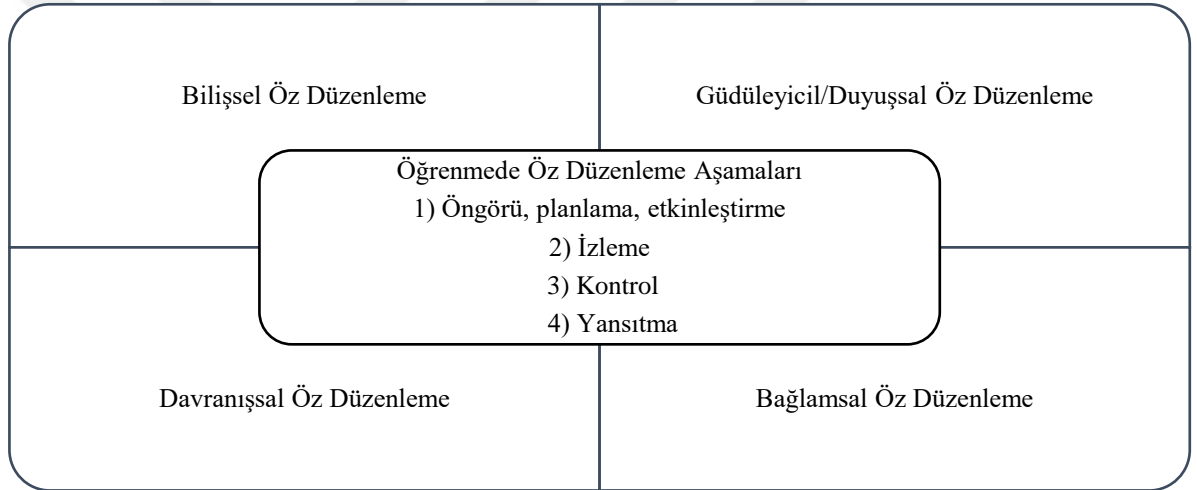
Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelinden önce, sınıf bağlamında öz düzenlemeli öğrenmenin güdülenme ile ilgili bileşenlerini incelediği söylenebilir.

Öğrencilerin planlama, izleme ve bilişlerini düzenlemek için üst bilişsel stratejiler kullanmaları, çalışmalarında çabalarını kontrol etmeleri ve yönetmeleri, öğrenme, hatırlama ve materyali anlamaya yönelik bilişsel stratejiler kullanılmaları öz düzenlemeli öğrenmeye işaret eden unsurlardır (Pintrich ve Groot, 1990; Pintrich, 1999).

Pintrich ve Groot'un (1990) çalışmasında öz düzenlemeli öğrenme çerçevesini sunmadan önce öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen etmenlerin üzerinde durdukları görülmektedir. Sınıf ortamında akademik performansı etkileyen, öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkili güdülenmeyi etkileyen bileşenler; göreve verilen değer, beklenti ve göreve ilişkin duygulardır. Bu bileşenler, öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde önemlidir. Öz düzenlemeli öğrenme bileşenleri ile öz yeterlik, içsel değer ve test kaygısı bileşenlerinin ilişkisinin incelendiği çalışmada, öz yeterlik inancı ve içsel değerlerin bilişsel strateji kullanımı (dolayısıyla bilişsel katılım ve performans) ile yüksek düzeyde ve pozitif ilişkisi olduğu tespit edilirken, sınav kaygısı bilişsel strateji kullanımı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pintrich ve Groot, 1990).

Ayrıca sınıf bağlamında öğrencilerin sınıfla ilgili algılarının, iş birlikli çalışmaya yönelik yüksek algıların öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme ve strateji kullanımını arttırdığı, sınav kaygı düzeylerini ise azalttığı yönünde bulgular, sınıfla ve çalışma ortamıyla ilgili özelliklerin de öz düzenlemeli öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir (Pintrich vd., 1994). Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenmedeki güdülenmeyi etkileyen etmenlerle ilgili çalışmasında belirttiği daha önceki deneysel araştırmaları; öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmede ve sürdürülebilir olmasında öğrencilerin kendilerine güvenmelerinin, akademik çalışmanın onlar için önemli, ilginç olması gibi görev değerinin olmasının ve hedef yönelimlerinin öğrenmeye yönelik uzmanlaşma hedefinde olmasının etkili olduğunu göstermektedir (Pintrich, 1999).

Bu araştırmalar ışığında Pintrich (2000), öz düzenlemeli öğrenmeyi bilişsel, güdüleyici/duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal alanlarda bir çerçeve halinde sunmaktadır. Pintrich'e göre (2000) öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenmek için hedef belirledikleri, amaçlarına ve çevredeki bağlamsal özelliklere göre biliş, güdü ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye, kontrol etmeye çalıştıkları, aktif oldukları bir süreçtir. Pintrich'in (2000) öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi de diğer öz düzenlemeli öğrenme modelleriyle benzer aşamalardan oluştuğu söylenebilir. Bu aşamalar; öngörü, izleme, kontrol ve düzenleme, yansıtma aşamalarıdır. Ayrıca Pintrich (2000), öğrencilerin, öğrenme sürecinde bu aşamaların her birini takip etmeyebileceklerini, onlar için öğrenmeyi daha örtük olarak gerçekleştirebilecekleri fırsatların da olduğunu belirtmektedir.



Şekil 5. Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi.

Uyarlanan Kaynak "The role of goal orientation in self-regulated learning" P.R. Pintrich, 2000, Handbook of self-regulation, M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds), s.454, Academic Press.

Şekil 5' te görüldüğü gibi öz düzenlemeli öğrenme aşamalarından birinci aşama; planlama, hedef belirleme, görev, benlik ve bağlamla ilişkili bilgi ve algıların etkinleştirilmesini içerir. İkinci aşama, benliğe, bağlama ve göreve ilişkin üst bilişsel farkındalığı temsil eden izleme süreçleridir. Üçüncü aşama, kontrol ve düzenleme çabalarını içerir. Dördüncü aşama ise çeşitli tepkileri ve yansımaları içermektedir. Pintrich, genel sıralı

bir zamanı temsil eden hiyerarşik ve doğrusal olarak görünen bu aşamaların her zaman bu sırayı izleyeceğine dair güçlü bir varsayım olmadığını da belirtmektedir (Pintrich, 2000).

Bu modele göre öğrenme sürecinde öz düzenlemenin gerçekleştiği alanlar olan biliş, güdü ve davranış kişinin doğrudan kendisiyle ilgilidir. Bunun yanı sıra, düzenleme görevle ve çevreyle ilgili de olabilir ki bu da öz düzenlemeli öğrenme çerçevesinin bağlamsal alanını temsil eder. Bağlamın öz düzenlemeli öğrenmede yer almasının sebebi, bağlama göre hareket eden ve bunu değiştirmeye, düzenlemeye çalışanın da kişinin kendisi olmasıdır. Bu sebeple, “öz düzenleme” kişisel benliğin dahil olduğu ve kişinin bağlamı izlemek, kontrol etmek ve düzenlemek için kullandığı stratejiler ile öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir yönünü oluşturur (Pintrich, 2000).

Pintrich'in (2000) “*The role of goal orientation in self-regulated learning*” isimli makalesinde öz düzenlemeli öğrenme için sunduğu bileşenler (bilişin düzenlenmesi, güdülenmenin ve duygunun düzenlenmesi, davranışın düzenlenmesi, bağlamın düzenlenmesi) ve bu bileşenlerin süreçleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Bilişin Düzenlenmesi

- 1. Bilişsel planlama ve etkinleştirme:** Bu alanda hedef belirleme, ilgili ön bilgilerin etkinleştirilmesi ve üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi olmak üzere üç planlama veya etkinleştirme türü vardır. Hedef belirleme, göreve başlamadan önce olabildiği gibi performans sırasında da gerçekleşebilir. İkinci olarak ön bilgilerin etkinleştirilmesi, otomatik olarak veya bilinçli düşünce olmadan gerçekleşebilir. Bununla beraber kişinin içerikle ilgili neler bildiğini düşünmesi ile de gerçekleşir. Üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi, bilişsel görev ve stratejiler hakkında bilginin etkinleşmesidir. Üst bilişsel görev bilgisi, görevin bilişi nasıl etkileyeceği hakkındaki bilgiyi içerir. Strateji bilgisi; ezberleme, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, planlama, çalışma, okuma, yazma gibi bireylerin biliş için çeşitli yöntemler ve stratejiler hakkında edinebilecekleri tüm bilgileri içerir. Üst bilişsel bilgide bilgi türleri, bildirimsel ve yöntemsel olmak üzere iki türdedir.

2. **Bilişsel İzleme:** Bireylerin bir görevi yerine getirirken üst bilişsel farkındalığını ve üst bilişsel yargılarını ve izlemelerini içerir. Bir öğrenme sırasında, öğrencilerin materyali anlamadıklarını fark etmeleri, hedefle kıyaslandığında hızlı veya yavaş olmalarının farkına varmaları gibi süreçler bu aşamada gerçekleşir. Üst bilişsel farkındalığın bir diğer türü olan bilme duygusu ise, örneğin bir kişinin bir şeyi yapması istendiğinde hatırlayamaması, ancak onu bildiğini bilmesi veya en azından bildiğine dair güçlü bir hissinin olması durumunda ortaya çıkar.
3. **Bilişsel Kontrol ve Düzenleme:** Bu aşama, bireylerin bilişlerini uyarlamak ve değiştirmek için giriştikleri bilişsel ve üst bilişsel etkinliklerin türlerini içerir. Bilişsel kontrol ve düzenlemede, göreve uygun bilişsel stratejilerin seçimi yapılır. Stratejilerin kullanılması kararı, strateji değişiklikleri gibi kararlar üst bilişsel kontrol ve düzenlemenin bir yönüdür.
4. **Bilişsel Tepki ve Yansıtma:** Tepki ve yansıtma süreçleri, öğrencilerin görevle ilgili performanslarına ilişkin yargılarını ve değerlendirmelerini, performansa ilişkin atıflarını içermektedir.

Güdülenmenin ve Duygunun Düzenlenmesi

Pintrich (2000), güdülenmenin ve duygunun düzenlenmesi süreçlerini dört aşamalı olarak belirtmektedir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

1. **Güdülenmenin Planlaması ve Etkinleştirilmesi:** Değer, ilgi gibi güdülenme ile ilgili inançların etkinleştirilmesini ve etkililik yargılarını içerir. Görevin zorluk derecesi, öğrenme kolaylığı, öz yeterlik yargıları, görevin kişi için değeri, kişinin göreve ilgisi gibi unsurların etkinleştirilmesi bu aşamada gerçekleşir. Bu noktada olumlu duyguların olabileceği gibi kaygı, korku gibi olumsuz duygular da ortaya çıkabilir ki bunlar da öz düzenlemeyi etkilemektedir.
2. **Güdülenmeyi İzleme:** Bu aşama için bireyin yeterliklerini, değerlerini, ilgilerini veya kaygılarını kontrol etmeye çalışmaları için güdülenmelerinin ve

duygulanımlarının farkında olmaları gerektiğinin ve belirli bir düzeyde izlemeleri gerektiğinin varsayılabilir olduğunu belirtilmektedir.

- 3. Güdülenmenin Kontrolü ve Düzenlenmesi:** Güdülenmenin kontrolü ve düzenlenmesi için stratejilerin kullanılması bu aşamada yer alır. Bu aşamada; kendi kendine konuşma, kendini sabote etme, defansif ktmselik gibi stratejiler kullanılabilir.
- 4. Gdlenmede Tepki ve Yansıtma:** ğrencilerin performansları hakkındaki düşünceleri, duyguları, deneyimlerine ilişkin yüklemeleri öz düzenleme sürecinde önemlidir. Hem kendileri için hem de gelecekteki görevler için güdülenmelerini korumak üzere tepkiler ve yansıtımlar yapılır. Dördüncü aşamadaki potansiyel değişikliklerin 1. Aşamaya geri dönmesi, öğrencilerin yeni görevdeki inançları haline gelir.

Davranışın Düzenlenmesi

Pintrich (2000), davranışın düzenlenmesi süreçlerini dört aşamalı olarak belirtmektedir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

- 1. Davranışsal ngr, Planlama ve Etkinleştirme:** ğrenme sürecinde çaba ve zamanın planlanması, öğrencilerin çalışmaları için ne kadar çaba harcayacakları ne kadar yoğun çalışacaklarına dair niyetleri bu aşamada yer alır.
- 2. Davranışsal İzleme ve Farkındalık:** Bu aşamada öğrenciler zaman yönetimi ve çabalarını izleyebilirler. Bu izlemeler, çabalarını kontrol etme ve düzenlemeleri için bir farkındalık içermelidir (Pintrich, 2000). Örneğin, bir okuma sırasında bir saatin yeteceğini n gören öğrencinin okurken hedefine ulaşmak için bir saatten daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunun farkına varması bu aşamada yer alır.
- 3. Davranışsal Kontrol ve Düzenleme:** Davranışsal kontrol ve düzenlemede, içinde bulunan öğrenme görevinde çalışmaya devam eden, ancak daha fazla çaba

göstermesi gerektiğinin farkına varan bir öğrencinin bu durumu davranışına yansıtması, örneğin ihtiyaç duyduğu yardımı araması bu aşamada yer alır.

- 4. Davranışsal Tepki ve Yansıtma:** Öğrenme sürecindeki davranışları ile ilgili yargılar, bu yargıların bir sonraki öğrenme sürecindeki davranışa yansıtılmasıdır. Örneğin, bir sınava bir gün önce değil bir hafta önce çalışmaya başlamak, bir ders seçimi döneminde hangi dersleri alacaklarına ilişkin kararlar bu aşamada gerçekleşebilir.

Bağlamın Düzenlenmesi

Pintrich (2000), bağlamın düzenlenmesi süreçlerini dört aşamalı olarak belirtmektedir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

- 1. Bağlamsal Öngörü, Planlama ve Etkinleştirme:** Kişinin görev ve bağlamla ilgili algılarıdır. Sınıf normlarına ve sınıf iklimine ilişkin algılar, öğrencilerin bağlamsal bilgileri etkinleştirme bilgilerinin önemli yönleridir. Sınıfta konuşulmasına izin verilmemesi, öğretmenin her zaman doğru cevabı vermesi gibi sınıf ile ilgili özellikler öğrencinin özerkliğini kısıtlayacağı gibi öğrenmede öz düzenleme yapmasını da engelleyebilir.
- 2. Bağlamsal İzleme:** Öğrencilerin bilişlerini, güdülenmelerini ve davranışlarını izlemeleri gibi bağlamı yani görevle ve sınıfla ilgili özellikleri de izlemeleri gerekir. Öğrenme ortamında sınıf kurallarının izlenmesi, öğretmen davranışlarının farkında olunması bağlamsal izleme ile ilgilidir.
- 3. Bağlamsal Kontrol ve Düzenleme:** Bağlamın kontrol ve düzenlenmesinde, örneğin sınıfla ilgili durumlarda her zaman öğrencilerin çok fazla özerkliği olmayabilir. Ancak yine de çalışma ortamının düzenlenmesi gibi öğrencilerin bağlamsal izlemeleri ışığında kontrol ve düzenlemeler gerçekleşebilir. Daha öğrenci merkezli sınıflarda, akademik görevlerin düzenlenmesi ve kontrolünde öğrencilere daha fazla sorumluluk ve özerklik sağlanır.

- 4. Bağlamsal Tepki ve Yansıtma:** Öğrenciler, görev ve sınıf ortamı hakkında genel değerlendirmeler yapabilirler. Bu değerlendirmeler ile öğrenci yeni görevdeki birinci aşamada yer alan bağlamsal bileşenlerine geri dönebilir.

2.2.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli

Borkowski'nin modeli, bilgiyi işleme kuramı temelinde oluşturulmuştur (Puustinen ve Pulkinen, 2001). Model üst bilişsel çalışmalara dayanmaktadır (Borkowski, 1996). Borkowski, Chan ve Muthukrishn (2000), üst bilişsel kuramın en önemli parçasının, strateji seçimi ve kullanımı olduğunu belirtmektedirler. Üst bilişsel kuramda, her bilişsel eylemin güdülenmeyi etkileyen sonuçları olduğu ve bu sonuçların gelecekteki öz düzenlemeyi güçlendirdiği varsayılır. Örneğin, göreve ilişkin veya kullandığı strateji ile öz yeterlik inancı veya hedef yönelimi gibi etmenler, öğrencinin bir sonraki öğrenme için çabasını düzenlemesini etkiler (Borkowski, 1992, Borkowski vd. 2000). Bilgiyi işleme becerisinin iyi olması, bilişsel, güdülenme, kişisel ve durumsal bileşenlerin başarılı bir şekilde iç içe geçmesine bağlıdır (Borkowski vd., 2000, Puustinen ve Pulkinen, 2001). Bu bileşenler, öz düzenlemeli öğrenmede de temel bileşenlerdir.

Borkowski, çalışmalarında öz düzenlemenin yürütücü bir işlev olduğunu belirtmektedir (Puustinen ve Pulkinen, 2001). Yürütücü işlevin bileşenleri ise görev analizi, strateji kontrolü (seçim ve gözden geçirme) ve strateji izlemedir. Görev analizi, ikinci aşamadaki strateji kontrolünde, uygun strateji seçimi için kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca üst bilişsel kuramda bu yürütme işlevinin başlamasını ve sürdürülmesini etkileyen etmenler de vardır. Öğrencinin görevi iyi yapacağına inanması ve bunun için çaba göstermesi, başarı beklentisi olması, görevdeki başarı veya başarısızlığında kendi kontrolünde olduğuna inanması, strateji kullanımının yararlılığı, strateji kullanmadaki yeterliği hakkındaki inancı gibi bileşenler aktif bir öz düzenleme sürecinin göstergeleridir (Borkowski vd., 2000).

Borkowski, strateji temelli öğretimin merkezine öz düzenlemeyi koymaktadır. Ona göre öz düzenleme, uygun bir strateji seçimi ile bir problemin çözümüne yönelik görevleri analiz etmek ve boyutlandırmak ile başlar. Daha sonra öz düzenleme, öğrenme sürecini

izlemeyi, seçilen stratejinin ayarlanmasını ve gözden geçirilmesini içermektedir. Bu bileşenlerin kolay kazanılmadığını belirten Borkowki, ayrıca öğrencilerin öz düzenleme becerisini olgunlaştıkça kazandıklarını belirtmektedir (Borkowski, 1992).

Daha geniş bir şekilde Borkowski ve Muthurishna, bu sürecin aşağıdaki aşamalarla geliştiğini belirtmektedir;

1. Çocuk önce bir öğrenme stratejisini kullanmayı öğrenir ve tekrar ederek stratejinin etkililiği, uygulanabilir alanları gibi strateji hakkında bilgiler edinir
2. Daha sonra başka stratejiler öğrenir ve bunları da tekrarlar ve böylece strateji bilgisi genişler. Çocuk artık farklı stratejiler ve bu stratejilerle ilgili özellikler hakkında bilgilidir
3. Yeni görevler için uygun stratejiler seçme ve kendi performansını izleyerek bilgi eksiklerini tamamlamaya çalışma becerisi gelişir. Bu aşamada üst düzey kontrol veya yürütme süreçleri ortaya çıkarak öz düzenleme başlamış olur
4. Stratejik ve yürütme süreçlerinde derinleşen çocuk, stratejilerin faydasını ve önemini de kavramaya başlar. Burada öz yeterlik inançları gibi güdülenmeyi etkileyen inançlar da oluşmaya başlar
5. Alana özgü bilgiler ve güdülenme bileşenlerinin gelecekteki görevlere etki etmesi ile döngüsel bir öz düzenleme gerçekleşir (Borkowski ve Muthukrishna, 1992; aktaran Borkowski, 1996; Borkowski vd. 2000).

Sınıf bağlamında öğrenme sürecinde öz düzenlemenin gelişmesi için bir “çalışma modeli” sunan Borkowski (1992), bu modelin bilgiyi organize eden, yeni bilgilerle ilişki kuran ve gelecekteki eylemlere aracılık sağlayan dinamik bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sınıf içinde öğretmenin kullanacağı bu düzenleyici model, kişisel deneyimlerden yararlanarak üst bilişsel kararlar almasını sağlar. Borkowski, üst biliş modeli ve strateji temelli öğrenmenin, içselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş olmasının önemli olduğunu belirtmektedir (Borkowski, 1992).

2.2.5. Winne ve Hadvin'in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne (1995), bilgiye dayalı süreçlerin öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenmede doğal olarak var olduğunu belirtmektedir. Ona göre öz düzenlemeli öğrenenler, neyi bildiklerinin ve güdülenmelerinin farkında olan, bir görev için bilgilerini ve güdülenmelerini planlayabilen, hedefe yönelik stratejilerini seçebilen ve düzenleyebilen bireylerdir. Winne öz düzenlemeli öğrenmenin doğası gereği, kasıtlı ve kasıtlı olmayan bilişsel katılımı bütünleştirdiğini varsayar.

Ayrıca, öğrencilerin yapmaları gerekenlerin bilgisi ve öğrenmeye nasıl katılacaklarının bilgisi öğrenmede hemen göze çarpmayan ama güçlü ve yaygın belirleyicilerdir. Öz düzenlemenin öğrencilerde yaygın bir beceri olduğunu belirten Winne, bazen bu becerinin etkili kullanılmasını engelleyen durumların olabileceğini düşünmektedir (Winne,1995).

Winne'ye göre öz düzenlemeli öğrenme; hedefler oluşturma, bir plan belirleme ve planda belirlenen taktik ve stratejilerin uygulandığı iki aşamadan oluşmaktadır. Bu iki aşamanın her ikisi de yapıcı ve üst bilişsel özellik taşır. Bu noktada Winne'nin öz düzenlemeli öğrenmede kullanılan "taktik ve strateji" kavramları arasında yaptığı ayırım da önemlidir. Bir koşul-eylem durumundaki eylem taktik olarak geçerken, strateji ise hangi taktiklerin kullanıldığı ve bu taktiklerin nasıl sıralanacağını planlama bilgisini içermektedir (Winne, 1996).

Winne ve Hadvin'in öz düzenlemeli öğrenme olarak inceledikleri çalışmada öz düzenlemeli öğrenme aşamalarından faydalanılmaktadır. Çalışma öğrenmeden farklı olarak, çalışmayı tamamlayan süreçlere katılım koşulları ile açıklanmaktadır. Çalışma modelinin ilk aşaması, görevlerin tanımlanmasıdır. Bu aşamada öğrenci, çalışma görevinin ne olduğuna, hangi kısıtlamaların ve kaynakların olduğuna yönelik bir algı oluşturur. İkinci aşamada bu tanımlardaki algısı ile hedeflerini belirler ve bir plan oluşturur. Üçüncü aşama, planlarını gerçekleştirme sürecidir. Dördüncü aşamada ise öğrenen, ilk üç aşamadaki çalışma etkinliği deneyimi ile gelecekteki çalışma görevleri için bilişsel yapıda değişiklikler yapar. Böylece gelecekteki çalışmalarında önemli olabilecek bilgi, beceri, inanç, eğilim gibi etmenleri

değiştirilebilir. Bu dört aşamada çevresel etkenler ve bilişsel bilgiler, bilişsel etkinliklerin meydana gelme koşullarını oluşturmaktadır. Her aşama, kendine özgü oluşan ürünlerle ayırt edilir. Ürünler; bilişsel veya performansa yönelik olabilir (Winne ve Hadvin, 2009).

Winne ve Hadvin'in (2009) öz düzenlemeli öğrenme modelinin aşamaları şu şekildedir;

1. Aşama Görev Tanımı: Bu aşamada öğrenci görevle ilgi algı oluşturur. Burada oluşan ürün, öğrencinin göreve yönelik hedef algısıdır. Hedef, görevin değerlendirilebileceği ölçütleri içerir.
2. Aşama Hedef Belirleme ve Planlama: Bu aşamada, öğrencilerin kendi ölçütleri görev için algılanandan farklıysa, yeniden hedef belirlenebilir. Hedefini belirleyen öğrenci, bu hedefe nasıl ulaşacağını planını da yapar.
3. Aşama Çalışma Taktikleri ve Stratejilerin Uygulanması: 2. aşamada planlanan stratejiler uygulamaya konulur. Burada strateji ve taktikler uygulanırken, bunlara dair değerlendirmeler de oluşur.
4. Aşama Üst bilişsel Uyarılama: Önceki aşamada oluşan ürünleri inceleyen öğrenci üst bilişsel kararlar alır. Bu aşamada, kullanılan stratejilerin nasıl düzenlendiği ve birbirleri ile nasıl uyum sağladıkları önemlidir. Mevcut çalışmalar, gelecekte görev için bilişsel koşullarda değişimler yapılmasına olanak sağlayabilir.

Görüldüğü gibi Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli, diğer öğrenme modellerine benzer şekilde hedef belirleme, hedefe yönelik stratejilerin seçilmesi ve bu stratejilerin uygulanması aşamalarını içerdiği söylenebilir. Öğrenmenin öz düzenlemeli şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan son aşama ise, bu işleyişin nasıl gerçekleştiğinin değerlendirilmesidir. Bu aşamada değerlendirmelere yönelik kararların, gelecekteki öğrenme için hazır bulunuşta önemli farkındalıklar sağlayacağı belirtilebilir.

Eğitim kuramcılarının ortaya attığı öz düzenlemeli öğrenme modelleri ile öğrenme sürecinde bu modellerde yer alan aşamaları gerçekleştirebilen öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenenler oldukları söylenebilir.

2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenen Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenenlerin, çevrenin etkisini anladıkları ve davranışsal olarak, çeşitli stratejilerle öğrenme sürecini nasıl iyileştirebileceklerini bildikleri varsayılır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Öz düzenlemeli öğrenenlerin, öz düzenlemeli öğrenme araştırmaları (Boekaerts, 1996; Borkowski, 2000; Johnson, Clohessy ve Chakravarthy, 2020; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Schunk, 1996; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990, 2002) temelinde şu özelliklere sahip oldukları söylenebilir;

- Kendi hedeflerini belirleyebilirler ve hedefleri öğrenme yönelimlidir
- Öğrenme hedefine ilişkin bildiklerinin ve bilmediklerinin farkındadırlar
- Planlama becerisi gelişmiş kişilerdir
- Öğrenme sürecinde strateji bilgisine sahip olan ve uygun stratejileri seçerek kullanabilen öğrenenlerdir
- Öğrenme ile ilişkili kişisel, çevresel kaynaklarının farkında olan ve bu alanlarda gerekli düzenlemeleri yapabilen öğrenenlerdir
- Zaman yönetimlerini etkili bir şekilde yapabilirler
- Öğrenme sürecinde kendilerini izleyen öğrenenlerdir
- Gerektiğinde strateji değişikliğine gidebilirler
- Güdülenmelerini olumlu ve olumsuz etkileyen etmenlerin farkında olan, öğrenme güdülleri güçlü olan, kendi kendilerine güdülenebilen kişilerdir
- Öz yeterlik inançları yüksektir
- Öğrenme sürecinde öz değerlendirme yapabilirler
- Değerlendirmeleri sonucundaki başarısızlıkla ilgili yüklemeleri gerçekçidir
- Başarısızlıklarını, çözümü olabilecek sebeplerle açıklama eğilimindedirler
- Zorluklarla başa çıkmada esnek olabilirler
- Öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler, deneyimlerinden sonuçlar çıkararak öğrenmelerini daha kalıcı ve nitelikli hale getirebilirler.

Okul bağlamında sınıf ikliminin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyecek fırsatlara sahip olması, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenenler olmalarını kolaylaştırabilir. Sınıf ikliminde öğrenme süreci; öğrenciler, öğretmen, öğrenme hedefleri, sürecin değerlendirilmesi gibi bileşenlerin iç içe olduğu bir yapıdır. Bu sebeple bir sonraki bölümde, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıfların özellikleri, öğrenme sürecinde neler olduğu bu bileşenler etrafında açıklanacaktır.

2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflar

Öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi, okul dışındaki çalışmalarında da kullanabilmeleri için öğrenme çevresi olarak sınıfta öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öz düzenlemeli öğrenme için nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark ettirmek gerekebilir. Sınıfın; öğretmen ve öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları ile buldukları, bu kişilerin karşılıklı etkileşimi ile öğrenme, değerlendirme süreçlerini içeren bir yapı olduğu söylenebilir.

Sınıf iklimi ve yapısı, soru sormaya cesaretlendirici, seçimler yapılmasına izin verilen, ne kadar destekleyici olduğu özellikleri ile öğrencilerin sosyal çevre hakkındaki inançlarını ve öğrenme sürecindeki davranışlarını etkiler (Paris ve Newman, 1990). Öğrenciler için öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen bir sınıf ortamı düşünülürken, öz düzenlemeli öğrenmenin doğası gereği sınıfın; öğrenme hedeflerini içeren, üst bilişsel, güdüleyici, sınıf içi etkileşimlere açık, değerlendirmelerin geri bildirim sağlayıcı olması gibi özelliklere sahip olması var sayılabilir. Burada öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıfların öğretmen, öğretim, değerlendirme özellikleri açıklanacaktır.

2.4.1. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Öğretmenler

Kramarski (2018); öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyi öğretebilmeleri için, kendilerinin de öz düzenlemeli öğrenme sürecinde yer aldıkları bir eğitim ortamı önermektedir. Buna göre öğretmenler, öğretimi ve kendi öğrenmelerini öz düzenlemeli

öğrenme aşamaları ile bütünleştirerek anlamlandırırken, öğrencilerinin öğrenmelerini öz düzenlemeli olarak nasıl, neden ve ne şekilde yapılandıracaklarını modelleme ile öğretebilirler. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin birlikte deneyimledikleri bir alan olduğu için bu alanda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesinde önemlidir (Alvi ve Gillies, 2020). Öğretmen ve öğrenciler arasında, öğrencilerin düşüncelerine, tartışmalarına, kendilerini düzenleyebilmelerine olanak sağlayan bir iletişim olmalıdır (Kramarski, 2018). Öğretmenler, öğrencilerin üst düzey düşünme stratejilerini seçmelerine, öğrenme görevlerine katılmalarına yardımcı olmalarının yanı sıra zorluklar karşısında cesaretlendirerek güdüleyici tutumları ile de öz düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimini desteklerler (Paris ve Newman, 1990). Sınıfta öğretmenler, öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmek için iki davranış içindedirler; bunlardan biri, öğrencilere doğrudan strateji öğretimi (açık ve örtük strateji öğretimi), diğer ise güçlü öğrenme çevrelerinin oluşturulması ile öğrencilerin dolaylı olarak teşvik edilmesidir (Dignath ve Veenman, 2020). Alvi ve Gillies'in (2020) araştırmasına göre öğretmenlerin, sınıfta öz düzenlemeyi destekleyen uygulamaları; *öğretim desteği (bilişsel ve üstbilişsel), güdüleyici ve davranışsal destek, araçsal/stratejik destek, eleştirel ve bağımsız düşünmeyi teşvik etme, sürekli izleme ve geri bildirim, dinlenme desteği ve topluluğu dahil etme* şeklinde sınıflanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada sınıfında öz düzenlemeli öğrenme için güdülenen öğretmenin, öğrencilerin de güdülenmesini olumlu anlamda etkileyebileceği belirtilmekte ve bu anlamda öğretmenin inanç ve değerlerinin etkisi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye katılabileceklerine dair inançları olmayan öğretmenlerin sınıflarının, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyecek şekilde olma ihtimali düşüktür (Randi ve Corno, 2000). Sınıfta öz düzenlemeli öğrenme için öğretmen rolüne dair yapılan literatür çalışmasına göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi açık bir şekilde açıklayan, bu öğrenme ile ilgili düşünce ve inançları olumlu olan, öğrencilerine hedeflerini belirlemelerine, öğrenme süreçlerinde yansıtma yapmaya yönlendirici sorular soran öğretmenler, sınıf içinde öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici bir ortam oluşturmaktadır (Moos ve Rindgal, 2012).

2.4.2. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Öğrenme Süreci

Peel(2020); günlük sınıf öğretiminde öz düzenlemeli öğrenme için, amaca yönelik öğrenmenin amaca yönelik katılımı birleşmesini, stratejilerin kullanılmasının kolaylaştırılmasını, başarı beklentisi için çeşitli fırsatlar sunan, sınıf içinde sosyal etkileşimi

içeren bir model önermektedir. Öğrenmenin bir hedefle başladığı düşünülürse, sınıf bağlamındaki hedeflerin öğrencileri öz düzenlemeli öğrenmeye teşvik edecek nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenler, sınıfta öğrencilerin öğrenme hedefleri yolunda hareket etmelerini beklerken, öğrenciler bu hedeflere odaklanamayabilir veya hedefe ulaşmak için çaba gösterme ve güdülenmelerini sürdürmede güçlük yaşayabilirler (Boekaerts ve Corno, 2005). Bu sebeple sınıfın, öğrencilerin hedeflerini kendilerinin belirleyebildikleri ve güdülenmelerini etkileyebilecek olumsuz durumlarla başa çıkma stratejilerini de kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı sunması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin sınıfa kendi hedeflerini getirdikleri bir sınıf ortamı olması, ayrıca sosyo-duygusal hedeflerin de öz düzenlemeli öğrenmeye dahil edilmesi onların yaşantıları ve öğrenmeleri arasında uyumu da beraberinde getirecektir (Boekaerts, 2002).

Hedef belirleyen öğrenciler, öğrenme sürecine çeşitli stratejilerin kullanılmasıyla çalışmaya devam ederler. Öz düzenlemeli öğrenmenin teşvik edilmesi, desteklenmesi amacıyla stratejiler farklı yöntemlerle öğrenciye fark ettirilir ve öğretilir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek amacıyla yapılan müdahale çalışmalarında, öğrencilerin öncelikle öz düzenlemeli öğrenme hakkında doğrudan öğretim ile bilgilendirilmeleri yer almasının yanı sıra öğrenme sürecinde modelleme ile öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmesi desteklenmektedir (Wilburne ve Dause, 2016). Dignath ve Veenman (2020), sınıf gözlem araştırmalarını inceleyerek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenebilmeleri için, sınıflarda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin açık bir şekilde öğretildiğini belirtirler. Ayrıca bu çalışmada öz düzenlemeli öğrenmenin sınıfta, önceki bilgilerle bağ kurulan öğrenme durumları içinde öğrenciyi merkeze alan, iş birlikli öğrenme etkinliklerini içeren bir öğrenme çevresi ile de dolaylı olarak teşvik edilebileceği çeşitli araştırmalarla açıklanmaktadır (Dignath ve Veenman, 2020). Öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden sınıf ortamında bir diğer öğretim desteği yapı iskelesi ile sağlanır (Alvi ve Gillies, 2020; Randive Corno, 2000). Randi ve Corno (2000), sınıfta öz düzenlemeli öğrenmenin öğretilmesinin öğretim programlarına gömülü bir şekilde olabileceğini açıklamalarının (bunu bir yolculuk anlatısı üzerinden modellemişlerdir) yanı sıra öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesini destekleyici öğrenme stratejilerinin öğretiminde bilişsel çıraklık ile öğrencilerin zaman içinde bağımsız strateji kullanabilmeleri ve kullandıkları stratejilerin farkında olmalarının amaçlandığına da değinirler. Perry ve Rahim (2011) ise öz düzenlemeli öğrenmede

sosyokültürel yaklaşımla, sınıfın sosyal etkileşimleri içeren bir alan olması nedeniyle ortak düzenleme, paylaşılan düzenleme gibi sınıf içinde kullanılan düzenleme örneklerine de dikkat çekmektedirler; bu tür düzenlemeler ile zamanla öğrencinin öğrenmesini bireysel olarak da öz düzenlemeli hale getirmesi sağlanabilir.

Öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden sınıflarda strateji öğretimi doğrudan öğretim ve modelleme ve rehberli pratikler ve bağımsız öğrenme fırsatlarının birleşimini içerirken, öğretmen ve akranlardan gelen sosyal destek ve geri bildirim de öz düzenlemeli öğrenmede önemlidir. Ayrıca sınıfta öğrenme sürecinde neyi neden yaptıklarını sorgulamalarına ve açıklamaları ile yansıtıcı pratiklerin olması da öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eder (Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011).

Öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesindeki uygulamalardan biri proje tabanlı öğrenmedir. Proje tabanlı öğrenme, otantik bir görev aracılığıyla öğrencilerin planlama ve uygulama sorumluluğu verirken, uygun modelleme ve iskele sağlanarak tasarlandığında öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eder (Paris ve Paris, 2001). Proje tabanlı öğrenme de öz düzenlemeli öğrenmenin kendini izleme ve geri bildirim gibi aşamalarını içermesine rağmen öğrencilere öz düzenlemeli öğrenmeye dair açık talimatlar verilmemesi bu öğrenmenin etkisini sınırlayabilir (Randi ve Corno, 2000). Dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenme için destekleyici öğrenme süreçlerin açık talimatlar, doğrudan strateji öğretimi ile sunulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca görevler, öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkmalarına olanak sağlayan, kişisel çabalarını ve meraklarını teşvik edecek zorlukta olduğunda öğrenciler öz düzenlemeli öğrenmeye güdülenebilirler (Perry ve Rahim, 2011).

2.4.3. Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Destekleyen Sınıflarda Değerlendirme

Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen bir sınıfta yapılan değerlendirmelerin, öğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıklarına dair geri bildirimler sağlayacak şekilde olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu bildirimlerin nedenlerini anlamlarına yardımcı

olacak açıklamalar öz düzenlemeli öğrenmenin, yansıtma aşaması için bir fırsat sağlayabilir. Sınıf değerlendirmesinin biçimlendirici şekilde olması ile öz düzenlemeli öğrenmenin paralel yönlerini tartışan araştırmacılar, çeşitli çalışmalar aracılığıyla biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencinin eksiklerini görmesi, hatalarını nasıl düzeltebileceğinin yollarını düşünmesinin öz düzenlemeli öğrenmede amaçlanan yansıtma, planlama gibi becerileri destekleyebileceğini belirtmektedirler (Brandmo, Panadero ve Hopfenbeck, 2020). Öz değerlendirme fırsatları ile öğrencinin hedefe yönelik ilerlemeleri sağlanır (Perry ve Rahim, 2011). Öz değerlendirme; bilişsel, güdüleyici ve duyuşsal olarak öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerini içeren bir değerlendirme olarak, öğrencilerin kendilerini izlemelerine fırsat sağlar ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alan, bağımsız öğrenenler olmalarında etkilidir (Paris ve Paris, 2001). Öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik eden sınıflarda değerlendirmelerin, sosyal karşılaştırmalar yerine öğrencilerin kişisel ilerlemelerine odaklanan, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanan ve üst bilişi harekete geçirebilecek öz değerlendirme, grup değerlendirmesi, portfolyo ile değerlendirme gibi değerlendirme türlerini içerecek özellikler taşıdığı görülmektedir (Basilio ve Whitebread, 2014; Pino-Pasternak, Randi ve Corno, 2000).

Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıf ikliminin, sosyal etkileşim, hedeflerin niteliği, strateji öğretimi, değerlendirmenin niteliği gibi boyutlarıyla; öğrencilerin bağımsız, eksiklerinin ve iyi yaptıklarının farkında olan öğrenenler olmaları için önemli olduğu söylenebilir. Örneğin, matematik derslerinde öz düzenlemeli öğrenmenin desteklenmesinde öğrencilerin düşünme süreçlerinin desteklenmesi, bir görev için plan oluşturmaları, öğrencilerin problemleri nasıl çözdüklerine dair sorularla çözüm sürecini, stratejilerini paylaşmaları, varsa hatalarını fark etmeleri sağlanarak öz düzenlemeli öğrenmelerine çalışılmaktadır (Bell ve Pape, 2014; Darr ve Fisher, 2004; Mavarech, Vershaffel ve Corte, 2018). Öz düzenlemeli öğrenme için sınıf, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı bir iletişimi barındıran, öğrencilerin aktif olduğu, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini teşvik eden öğretim pratiklerini içeren, öğrencileri zorluklarla yüzleşmeye teşvik eden, öğrencilere seçim yapma olanağı sağlayan esnek çalışmaları içeren, iş birliğine önem veren, fikirleri paylaşma ve tartışma fırsatı sunan bir alan olmalıdır (McCaslin vd., 2006; Paris ve Newman, 1990; Paris ve Paris, 2001; Perry ve Rahim, 2011; Randi ve Corno, 2000).

2.5. Önceki Çalışmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Fazlı ve Avcı (2022), bir öğrenciyle yaptıkları vaka çalışmasında matematik dersi için bir motivasyon çerçevesi temelinde öğrencinin motivasyonundaki değişimi incelemiştir. İnceleme sonucunda, verilen eğitim ile öğrencinin matematik algısında olumlu bir değişim olduğu ve öğrenmesini düzenleyebildiği belirtilmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, derslerin öz düzenlemeli öğrenmeyi içeren etkinliklerle yapılmasının öğrencilerin bilimsel başarılarını artırmada olumlu etkileri olduğu ayrıca yenilikçi ve öz düzenlemeli öğretimlerin öğrencilerin tutum ve tavırlarında da olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Güngör, 2022).

Kaçmaz ve Yıldız Demirtaş (2021), 4., 5. ve 6. Sınıfta bulunan özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterliliğin, öğrencilerin mükemmeliyetçiliğinin olumlu etkilerinin kapsamında olan uyumlu mükemmeliyetçiliği yordama düzeyini araştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin 6.sınıfta öz düzenleme ve öz yeterliklerinin düştüğü görülse de öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterlik, uyumlu mükemmeliyetçiliği anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri eğilimine etkisini incelediği çalışmada, 6.sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grubu olmak üzere katılımları ile öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleri ile zenginleştirilen ders planları uygulamıştır. Uygulama süreci sonrası yapılan son-testlerde ön-test puanları ile karşılaştırıldığında deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme puanları, kontrol grubu puanından anlamlı ve olumlu düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada uygulama sürecinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olabileceği belirtilmektedir (Öz ve Şen, 2021).

Yürük (2021), araştırmasında öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanımı ve çevrimiçi öğrenme sürecindeki motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Üniversite öğrencileriyle çevrimiçi ortamda yapılan araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde motivasyonu yordadığı ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, üst bilişsel ve meta duygusal stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hemşirelik öğrencilerinin, klinik hemşirelik uygulamaları kapsamında öz düzenlemeli öğrenmelerinin belirlendiği araştırmada, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin iyi düzeyde olduğu saptanmış ayrıca araştırmada okulunu seven öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmede daha fazla farklı strateji kullandıkları belirlenmiştir (Dığın ve İşcan Ataşen, 2021).

Balaman (2021), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, İngilizce yazma becerisinde öğrencilerin öz yeterlik algıları ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmaları ve bunların arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarının biraz yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik algıları ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılması arasında ise güçlü bir pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile tasarlanan ters yüz edilmiş bir İngilizce kursunda öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme ile desteklenen deney grubunda, konuşma, okuma, yazma becerilerinde, dil bilgisi testlerinde daha iyi sonuçlar ortaya çıkarken, dinleme becerilerinde gruplar arasında bir farklılık görülmediği belirtilmektedir (Çakıroğlu ve Öztürk, 2021).

Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada, Juggle öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin epistemolojik inançları ve öz düzenlemeli öğrenme algıları üzerindeki etkisi

incelenmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin epistemolojik inançlarının, öğrenmenin zor olduğunu kabul etme, keyifli hale getirilebileceği, süreçte sabırlı olma gibi çeşitlendiği, öz düzenlemeli öğrenme algılarında ise öğrenme şeklini tespit etme, öz disiplini sağlayabilme gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Öğrencilerin Juggle öğrenme deneyimi göstermiştir ki öz düzenlemeli öğrenme ile herhangi bir bilgi olmadan da öğrenme gerçekleşebilir (Akbaş, Taş ve Duman, 2021).

Öğretmen adayları ile yapılan bir başka araştırmada portfolyo kullanımının, öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, portfolyo kullanımının öğrencilerin içsel motivasyonunu ve dışsal motivasyonunu artırdığı, öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için içsel motivasyonun gerekliliği ve önemi göz önüne alındığında, portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir (Kır Yiğit ve Odabaşı Çimen, 2020).

İlköğretim 5.sınıf öğrencileriyle Fen Bilgisi dersi kapsamında yapılan bir çalışmada, soruşturmaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki gelişim incelenmiştir. Çalışmada iki sınıf kontrol grubu, iki sınıf deney grubu olarak gruplandırılırken, deney grubu ile yapılan soruşturmaya dayalı fen öğretiminin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden “çaba düzenlemesi, yardım arama” becerilerinde ve öğrencilerin öz yeterlik algılarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arun ve Bayram, 2020).

Lisans öğrencileri ile öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin belirlendiği ve yüksek öğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmedeki rolünün incelendiği çalışmada, öğrencilerin orta düzeyde öz düzenlemeli öğrenenler oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamında 9 fakültede birinci sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri yüksekken, 5 fakültede son sınıftaki öğrencilerinki daha yüksektir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyecek çeşitli eğitim uygulamalar olsa da Türkiye’de bu uygulamaların az olması sonucuna ulaşılmıştır (Güven ve Baldan Babayiğit, 2020).

Lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, dijital bağımlılık ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlılığa bağlı olarak arayış, yoksunluk gibi kavramların kaygılandırıcı olması nedeniyle öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri arttıkça öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düşmektedir (Arseven, 2020).

Okul öncesi yaş grubunda yapılan, “Çocuk Katımlı Eğitim Programı” ile çocukların öz düzenleme becerilerindeki değişimin ön test- son test ile ölçüldüğü çalışmada, son test sonuçlarına göre çalışmanın, deney grubunun öz düzenleme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelik ve Kamaraj, 2020).

Video-blog kullanılarak yapılan derslerle, kullanılmadan yapılan derslere katılan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine etkisinin incelendiği çalışmada ölçmeler anket ve sesli düşünme yöntemleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu arasında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine dair anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubunda vblog kullanılmasının, öğrencilerin birbirlerini eleştirmeleri ve öğrenmelerindeki eksikliklerin farkına varmaları ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile ilgili olumlu düşüncelerinin olduğu belirtilmektedir (Taşlıbeyaz, 2019).

Türkben, öz düzenlemeye dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin anlama, öz düzenleme becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, deney grubu öğrencilerinde ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan müdahale çalışması, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini, anlama ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir (Türkben, 2019).

5.sınıf öğrencileriyle İngilizce dersinde öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin akademik başarıya etkisinin incelendiği bir çalışmada, deney grubunda 4 hafta süre ile öz düzenlemeli öğrenme ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda her iki grup da

son test puanları artış gösterse de öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubunda, kontrol grubuna göre akademik başarı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Dalkıran, 2019).

Farklı yeterlik düzeylerindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımın ve öz yeterlik inançlarının incelendiği bir çalışmada, öz yeterlik inançları ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılması arasında orta düzeyde ilişki olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca öz yeterlik inancının yeterlik düzeyini yordarken, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri yeterlik düzeyini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çimenli ve Hırçın Çoban, 2019).

Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencileri ile anlamayı izleme stratejisinin kullanılmasına yönelik uygulamalar ile öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerindeki değişimi inceleyen çalışmada, uygulamanın yapıldığı deney grubunda biliş ötesi farkındalık düzeylerinde yükselme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise ön test-son test arasında bir değişim olmamıştır. Uygulamanın, biliş ötesi farkındalık düzeyinin gelişmesinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Sakarya ve Şendurur, 2019).

Börekçi ve Uyangör (2018); onuncu sınıf öğrencileri yaptığı proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile yapılan dersler sonucunda öğrenenlerin üst biliş ve öz düzenleme becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, Türkçe dersi kapsamında deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeliyle yapılırken kontrol grubunda ders öğretim programına göre öğretim yapılmıştır. Deney, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz düzenleme becerilerindeki değişimi incelemek amacı taşımaktadır. Çalışma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme modelinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıda daha etkili olduğu, öz düzenleme becerilerinde ise “bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının

yönetimi, görev değeri” bileşenlerinde anlamlı bir etkisi olduğu, “sınav kaygısı ve yardım isteme” de ise anlamlı bir etki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kayıran ve Doğanay, 2017).

Çatalbaş ve Semerci (2016), 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi için öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerle öğrencilerin çalışma ve öğrenme sorumluluğunu incelemiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol grubu deseniyle yürütülürken, dersler deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin, öğrencilerin çalışma ve öğrenme sorumluluğunu kalıcı bir davranış haline getirdiği belirtilmektedir.

Eker (2015), öz düzenleme becerilerinin öğretiminde “Bil-İste-Öğren” stratejisinin etkisini incelediği çalışmada, bu strateji öz düzenleme becerilerinin döngüsel doğasında öğrenilmesine aracı roledir ve etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2014); öz düzenlemeli öğrenme modellerinde öne çıkan Zimmerman, Pintrich, Winne, Boekaerts, Kanfer, Borkowski'nin modellerini karşılaştırmaktadır. Modellerin kendi içlerinde özelliklerine yer verilen çalışmada, Zimmerman, Pintrich, Boekaerts ve Kanfer'in öz düzenlemeli öğrenmeyi döngüsel modeller üzerine yapılandıkları; Borkowski ve Winne'nin modellerinde ise üstbilişsel süreçlerin öne çıktığını belirtmektedir.

Karakaş ve Altun (2011), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada matematik dersinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisini incelemişler ve ürün dosyalarının öğrenme becerilerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Güvenç (2011), çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada ise öğrenme günlüklerinin öz düzenlenmeli öğrenmelerini olumlu etkilediği ve öğrencilerin günlükler için görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencileriyle ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmada, iş birlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada iş birlikli öğrenme ve ders günlüklerinin; öz düzenlemeli öğrenmenin güdüsel boyutlarından öz yeterlik algısında, strateji boyutlarında ise “işleme, örgütlenme, eleştirel düşünme ve biliş üstü” stratejilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güvenç, 2010).

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla da kullanılmaktadır. Alan yazınında öz düzenlemeli strateji geliştirilmesi programlarının temelinde müdahale çalışmaları yer almaktadır. Bunlardan biri, üç beşinci sınıf öğrenciyle kesirlerde toplama işlemindeki eksikleri kapatmak amacıyla yapılmıştır. Müdahale çalışması ile kesirlerde toplama işlemi yapılırken kullanılan stratejinin öğretimi amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre, öz düzenlemeli strateji öğretimi, öğrencilerin belirtilen işlemi öğrenmesinde işlevsel olmuştur (Losinski, Ennis ve Shaw, 2020).

Üst bilişsel ve bilişsel strateji eğitiminin birlikte verildiği hibrit eğitim, yalnızca bilişsel strateji eğitiminin verildiği ve ikisinin de verilmediği kontrol grubu ile yapılan bir çalışmada; hibrit eğitimin, diğer iki eğitime kıyasla öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin yakın ve uzak aktarımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerinde eğitilebileceklerini göstermektedir (Schuster vd., 2020).

Öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenciyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek üzere öz düzenlemeli strateji geliştirme temelinde bir özetleme stratejisinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin özet çıkarma becerilerinin ilk durumdaki yazılarına kıyasla geliştiği belirtilmektedir. Ancak stratejinin başka yerlere aktarımına dair bir kanıt bulunmadığı da eklenmektedir (Saddler vd., 2019).

Öğrencilerin öz düzenlemeli matematiksel yazma stratejisinin kavramsal kanıtlı bir müdahale çalışmasında, 5. ve 6. Sınıftan yedisi öğrenme güçlüğü olan yirmi yedi öğrenci ile çalışılmıştır. Öz düzenlemeli strateji geliştirme temelinde tasarlanan müdahale çalışmasında, deney grubunda 18 kontrol grubunda 9 öğrenci yer almaktadır. Araştırmacılar, çalışma sonucunda öğrencilerin açık uçlu matematik problemlerinin çözümünde matematiksel yazma performanslarının deney grubunda geliştiğini, kontrol grubunda bir değişim olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca küçük grupla çalışılmasının, kavram kanıtı açısından sınırlı etkisi olduğu eklenmektedir (Hughes vd., 2019).

Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi ve farklı alanlara aktarımı ile ilgili yapılan bir çalışmada, öz değerlendirme ve görev seçimi eğitimi yer almaktadır. Video modelleme örnekleriyle Biyoloji alanında verilen bu eğitimlerin, matematikte öz düzenlemeli öğrenmeye aktarımı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik için bu aktarımın gerçekleşmediği belirtilmektedir (Raaijmakers vd., 2018).

Cleary, Velardi ve Schnaidman (2017), akademik olarak risk altındaki ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları öz-düzenlemeyi güçlendirme programı sonucu, program desteğini alan öğrencilerin iki yıl boyunca başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir eğilim sergilendiğini belirtmektedir.

Öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin uygulandığı bir çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerden oluşan 6 kişilik bir grupla çok adımlı denklemlerin çözülmesi üzerine çalışılmıştır. On iki haftalık çalışma sonucunda, öz düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin öğrencilerin denklem çözme becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu ve ayrıca öğrencilerin öz yeterliklerinin de arttığı belirtilmektedir (Cuenca-Carlino vd., 2015).

Üst bilişsel becerilerden planlama, izleme ve değerlendirmenin öğretimi üzerine tasarlanan bir müdahale çalışmasında, deney grubu öğrencilerine problem çözme ile beraber

üst bilişsel becerilere dair bilgiler verilirken, kontrol grubunda yalnızca problem çözme çalışmaları yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu öğrencileri, planlama, izleme ve değerlendirmeye dair daha fazla bildirimsel bilgi sahibi oldukları belirtilmektedir. Üst bilişsel becerilere dair öğretim ve uygulamanın bu becerilerin kazanılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Zepeda vd., 2015).

Kramarski, Weiss ve Sharon (2013), 7. Sınıf öğrencileriyle matematik derslerinde yaptıkları çalışmada, genel bağlama özgü ve özel bağlama özgü yaklaşımların düşük ve yüksek ön bilgilere sahip öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre planlama aşamasında bağlama özgü sorular daha faydalıyken, değerlendirme aşamasında genel sorular daha faydalı olmaktadır. Bir diğer sonuç özel bağlam yaklaşımı, yakın transferde etkiliyken genel bağlam yaklaşımı uzak transferde daha etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileri arasındaki farkla ilgili olarak da yüksek ön bilgiye sahip öğrencilerde gelişmenin, düşük ön bilgili olanlara kıyasla daha az olduğu belirtilmektedir. Bunun sebebinin ise yüksek ön bilgili öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenenler olabileceği ile açıklanmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme, bir mentorluk programının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarını, öz yeterliliklerini, öz düzenlemeli öğrenmenin algılanan kullanılabilirliğini ve matematik ve dil başarısını artırmadaki etkisini değerlendiren bir çalışmada yer almaktadır. Bu çalışma, 7. Sınıf öğrencileriyle bir yıl boyunca gerçekleştirilmiştir. İki deney ikisi kontrol grubunda olmak üzere, sınıflarda strateji öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda mentor destekli tasarımla çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mentor destekli deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz düzenlemeli öğrenme için öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenmenin algılanan kullanılabilirliği artmaktadır. Kontrol grubunda ise, ölçülen unsurların daha az bir artış gösterdiği belirtilmektedir (Nunez vd., 2013).

10 haftalık bir müdahale programı ile, öğrencilerin zihin haritası kullanımlarını destekleyen bir çalışma, öz düzenlemeli öğrenmenin bilişsel süreçleri temelinde tasarlanmıştır. Çalışma, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yapılmış olup zihin haritası

oluşturma stratejisi öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre müdahale sonucunda, öğrencilerin zihin haritası kullanma kurallarını uygulamada geliştikleri ve bir metni zihin haritasında işleme becerilerinde de geliştikleri belirtilmektedir (Merchie ve Keer, 2013).

Öz düzenlemeli öğrenmenin önemli aşamalarından olan öz değerlendirme ve görev seçimine yönelik yapılan bir araştırmada, modeli gözleme, örnekler ve uygulama yoluyla öz değerlendirme ve görev seçimi eğitimi gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test kullanılarak yapılan çalışmada, öz değerlendirme ve görev seçimine dair modellemeler ve uygulamaların öğrenme kazanımları açısından öz düzenlemeli öğrenmenin etkililiğinin arttığı belirtilmektedir (Kostons, von Gog ve Paas, 2012).

Matematik dersi kapsamında, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini desteklemek amacıyla kendini izleme süreçlerine yönelik günlük yapılandırılmış günlüklerle bir çalışma tasarlanmıştır. Bu çalışmada, günlükler aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeleri ve öz düzenleme yapmaları amaçlanmaktadır. 8.sınıf öğrencileriyle 7 hafta süresince yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinde öz düzenlemeli öğrenmelerinde gelişme görüldüğü belirtilmektedir. Bu gelişmenin, zamanla arttığı eklenmektedir (Schmitz ve Perels, 2011).

Beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde, risk altındaki öğrencilerle öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrenme motivasyonu ve üst bilişsel farkındalıkları üzerine özel ders programının etkilerinin incelendiği bir çalışmada, öğrenciler ikişer üçer kişilik gruplar halinde özel derslere alınmıştır. Müdahale, 6.sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu ve üst bilişsel farkındalıkları üzerinde pozitif bir etki yaparken, 5.sınıf öğrencilerinde bu bileşenleri geliştirmede etkili olmamıştır. Ayrıca çalışmada, müdahalenin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin daha yüzeysel bir kullanımdan yapılandırılmış ve sistematik bir hale geldiği sonucu çıkmıştır (Vandavelde, van Keer ve Wever, 2011).

Matematiksel problem çözmeye ve kalibrasyon doğruluğunda öz düzenlemenin geliştirilmesi ve öz değerlendirme standartlarının öz düzenlemeli öğrenmeye etkisinin incelendiği çalışmada, özellikle risk altındaki öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenmeye dair farkındalık oluşturabildiği ve öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini

izlemede olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Labuhn, Zimmerman ve Hasselhorn, 2010).

Almanya'da dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan müdahale çalışmasında, deney grubu öğrencileri beş haftalık öz düzenlemeli öğrenme temelinde eğitim almışlardır. Müdahale sınıf etkinlikleri ile beraber ev ödevlerini de kapsamaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinde göre, zaman yönetimi ve öz yansıtma becerilerinde gelişim göstermişlerdir. Araştırmacılar, deney grubu öğrencilerinde, sınıf performansında bir artış görülmeyip sabit kaldığını, kontrol grubunda ise azalma olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada, eğitimin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, öz yeterliğin olumlu etkilerinin yanı sıra çaba gösterme, ilgi, öğrenme hedef yönelimi gibi unsurlarla güdülenmelerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Stoeger ve Ziegler, 2008).

Öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyonel ve döngüsel modelinin desteklenmesi için öz düzenleme güçlendirme programı geliştirilen bir çalışmada, vaka çalışmalarına dayanılarak öğrenci başarısı, motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olabileceği belirtilmektedir (Clearly ve Zimmerman, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program, öz düzenlemeli öğrenmenin farklı evrelerine yönelik bilişsel ve biliş üstü strateji öğretimi ve yansıtma ilerleticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın deseni, yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desendir. Yarı deneysel desenler, deneysel sürecin uygulandığı ancak tüm dışsal değişkenlerin kontrol altında olmadığı desenlerdir. (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.316). Bu çalışmada, programı geliştiren öğretmen aynı zamanda uygulayıcıdır. Ön test- son test kontrol gruplu desende, biri deney diğeri kontrol grubu olan iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında testler yapılır (Karasar, 2010). Çalışmada, kontrol grubunda “5. Sınıf Matematik Programı” herhangi bir müdahale olmadan uygulanmıştır. Deney grubunda ise ders dışında ve derslerle bütünleşik olarak matematik derslerinde “Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, bağımsız değişken olan Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı’nın bağımlı değişken olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın araştırma deseni tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma deseni

Gruplar	Ön Test	Kullanılan Yöntem	Son Test
G_D	T_1	ÖDÖGP	T_1
G_K	T_1	–	T_1

G_D : Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının uygulandığı deney grubu

G_K : Kontrol grubu

T_1 : Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale ilinin Bayramiç ilçesine bağlı bir devlet okulunun iki beşinci sınıf şubelerinin öğrencileri oluşturmaktadır. Şubelerden biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olacak şekilde rastgele belirlenmiştir. Her iki grubun mevcudu 15 kişidir. Kontrol grubunda 5 erkek, 10 kız; deney grubunda 5 erkek 10 kız öğrenci bulunmaktadır. Bu durumda grupların mevcut ve cinsiyet bakımından denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine dair veriler, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ile toplanacaktır. Ölçek, motivasyon ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Motivasyon bölümü; öz-yeterlik, sınav kaygısı, içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, kontrol inancı ve görev değeri olmak üzere 6 faktörlüdür. Öğrenme stratejileri bölümü; bilişsel stratejiler, üst bilişsel kontrol stratejileri ve kaynak yönetimi stratejilerinden oluşmaktadır. 7'li likert tipi (1-benim için kesinlikle yanlış, 7-benim için kesinlikle doğru) ölçeğin Karadeniz ve diğerleri tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular; motivasyon boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=3.20$, RMSEA=0.055, RMR=0.16, SRMR=0.068, GFI=0.92, AGFI=0.90, CFI=0.86, NNFI=.084). Öğrenme Stratejileri bölümü için yapılan doğrulayıcı faktör analizi elde edilen uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=3.30$, RMSEA=0.047, SRMR=0.044, RMR=0.17, GFI=0.89, AGFI=0.87, CFI=0.89, NNFI=0.88). MSLQ'nun Türkçe formu için madde toplam korelasyonları motivasyon alt ölçeği için 0.58 ile 0.15 arasında, öğrenme stratejileri alt ölçeği için ise 0.68 ile 0.19 arasında değişmektedir. Ölçek ve ölçek kullanımı için araştırmacılardan alınan izin Ek 1'de verilmektedir.

3.4. İşlem Yolu

3.4.1. Hazırlık Çalışmaları

Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Geliştirilmesi

Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı alan yazın ışığında hazırlanmıştır. Hazırlanan program da Zimmerman (2000)'ın öz düzenlemeli öğrenme modelinde yer alan "ön görü, performans ve öz tepki" aşamaları temel alınarak, her bir evre için öğrencileri güçlendirecek öğelere yer verilmesi planlanmıştır. Hazırlanan programın ilk aşamasında, deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenmeyi tanıtmak ve öz düzenlemeli öğrenme aşamalarında yer alan; hedef belirleme, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, yansıtma, kendini güdüleme gibi aşamaların doğrudan öğretimi yapılmıştır. Bu amaçla, ders dışı oturumlarda, öz düzenlemeli öğrenme sunumu, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri sunumu kullanılmıştır. Sunumların yanı sıra, her hafta birer tane örnek olay metinleri kullanılmıştır. İlk hafta kullanılan örnek olay metni ve etkinlikler, öz düzenlemeli öğrenmeyi tanımayı ve hedef belirlemeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. İkinci haftada kullanılan etkinlik, öğrenme stratejilerine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Üçüncü haftada kullanılan örnek olay metni ise yansıtmaya dikkat çekmeyi ve yansıtma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Hazırlanan programın 3 haftası (Haftada 3 gün birer saat olmak üzere 9 saat) ders dışı, 7 haftası derslerle bütünleşik olarak oluşturulmuştur. Program uzman görüşüne sunulmuş, geri dönütler ışığında düzenlenerek son hali verilmiştir. Programın uygulanması sırasında kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Program Ek 2 de yer almaktadır.

Gerekli İzinlerin Alınması ve Planlama

Uygulama öncesinde, ön test- son test olarak uygulanacak anketin izni için araştırmacılarla iletişime geçilmiştir. Anket izni alındıktan sonra, üniversitenin etik kurulundan araştırma için onay alınmıştır (Ek 5). Çalışmanın, deneysel bir çalışma olup MEB'e bağlı bir devlet okulunda yapılması sebebiyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 6) ve çalışmanın yapılacağı okuldan (Ek 7) gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerle çalışmaya

başlamadan önce, okul idaresiyle çalışmanın yapılacağı günler planlanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasının ders dışı zamanda yapılacak olması nedeniyle, veliler bu konuda bilgilendirilmiştir.

3.4.2. Uygulama

Program süresince yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. **Ön Test:** Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği 01.03.2022 tarihinde deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

2. Denel işlemler

Hem deney hem kontrol grubunda matematik dersleri araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Deney ve kontrol grubunda program materyalleri hariç aynı ders materyalleri kullanılmıştır. Program süresince deney ve kontrol gruplarında aynı ders dışı (ödev proje vb.) ve ders içi (yöntem teknik) etkinliklere yönlendirilmiştir.

a) **Deney grubu:** Deney grubuna Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı toplam 10 haftada uygulanmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi program ders dışı oturumlar ve dersle bütünleşik çalışmalardan oluşmaktadır.

Ders dışı oturumlar: Uygulamanın birinci aşaması, ders dışı oturumlar şeklinde öğrencilere öz düzenlemeli öğrenmeyi tanıtmayı, öz düzenlemeli öğrenme pratiklerinin, onların öğrenmelerindeki örneklerinin ve eksiklerinin farkına varmalarını sağlamayı ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeyi içermektedir. Ders dışı oturumlar, 3 hafta ve haftada 3 gün, 60 dakika süren oturumlarla 9.03.2022-25.03.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ders dışındaki oturumların raporları Ek 3'te sunulmuştur.

Dersle bütünleşik oturumlar: 29.03.2022-27.05.2022 tarihleri arasında ise 7 ders saati sürmüştür. Strateji öğretim planları Ek 4'te verilmiştir.

b) **Kontrol grubu:** Kontrol grubuyla deney grubundaki öğrencilerle aynı süre geçirilmiş, ders dışı ve ders içinde programın uygulanması için kullanılan süre kadar eski konuyla ilgili soru çözümü yapılmıştır.

3.4.3. Son Testlerin Uygulanması

Uygulama sonunda her iki gruptaki öğrencilere, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği 31.05.2022 tarihinde son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinden elde edilen ön ve son ölçüm puanlar deney ve kontrol grupların göre incelenmiş, betimsel istatistikler hesaplanmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölümlerinden elde edilen sonuçların -1,96 ile +1,96 arasında olup olmadığı belirlenerek dağılımın normalliğine karar verilmiştir. Elde edilen verilerden parametrik test varsayımların karşılandığı alt boyutlarda deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılırken bağımsız gruplarda *t*-testi, grupların ön ve son testi puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplarda *t*-testi ne başvurulmuştur. Parametrik test varsayımların karşılanmadığı alt boyutlarda deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılırken ise Mann Whitney U testi, grupların ön ve son testi puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkisini incelemek için ön test ve son testlerden elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular almaktadır. Bulgular, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin iki boyutu olan güdülenme ve öğrenme stratejileri bölümlerinden aldıkları puanları tablolar ile gösterilerek iki ana başlıkta açıklanmıştır.

4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Öğrencilerin GÜdüsel Düzenlemeleri Üzerindeki Etkileri

Bu bölümde öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin güdüsel düzenleme ön ve son testlerinden elde edilen bulgular daha sonra ise ön test son test karşılaştırmasından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin GÜdüsel Düzenleme Ön Testlere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeği güdüsel düzenleme bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı hedef yönelimi görev değeri, öz yeterlik inancı ve sınav kaygısı alt boyutlarında *t*-test uygulanarak Tablo 3'te, parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutunda Mann-Whitney U testi uygulanarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin güdüsel düzenleme bölümü alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ön test betimsel istatistikleri ve *t*- testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	<i>T</i>	P
Hedef yönelimi	Deney	15	24,47	5,48	0,859	0,397
	Kontrol	15	23,00	3,68		
Görev değeri	Deney	15	23,67	3,61	1,387	0,177
	Kontrol	15	21,74	4,00		
Öz yeterlik	Deney	15	24,80	6,00	0,840	0,408
	Kontrol	15	22,73	7,40		
Sınav Kaygısı	Deney	15	15,60	3,41	1,477	0,151
	Kontrol	15	17,46	3,50		
Güdü Toplam Puanı	Deney	15	100,33	17,89	0,644	0,525
	Kontrol	15	96,46	14,85		

$p < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi hedef yönelimi (deney=24,47; kontrol=23,00), görev değeri (deney=23,67; kontrol=21,74) ve öz yeterlik (deney=24,80; kontrol=22,73) alt boyutlarında deney grubunun; sınav kaygısı (deney=15,60; kontrol=17,46) alt boyutunda ise kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak ($p > 0,05$); hedef yönelimi ($t=0,859$; $p=0,397$), görev değeri ($t=1,387$; $p=0,177$), öz yeterlik ($t=0,840$; $p=0,408$), sınav kaygısı ($t=1,477$; $p=0,151$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Güdüsel düzenleme bölümü toplam puanları incelendiğinde ise deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{deney}=100,33$ ve $\bar{X}_{kontrol}=96,46$). Deney ve kontrol grubunun güdüsel düzenleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak ($t=0,644$; $p=0,525 > 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin güdüsel düzenleme bölümü öğrenme kontrolü alt boyutu ön teste ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Öğrenme	Deney	15	14,93	224,00	104,000	0,720
Kontrolü	Kontrol	15	16,07	241,00		

$p < 0,05$

Grupların sıra ortalaması (deney=14,93; kontrol=16,07) ve sıra toplamı (deney=224,00; kontrol= 241,00) incelendiğinde, deney grubuna kıyasla kontrol grubunun puanlarının fazla olduğu tablo 4'te görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında öğrenme kontrolü alt boyutunda istatistiksel olarak ($U=104,00$; $p=0,720 > 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında her iki testin sonuçlarına göre, güdüsel düzenleme bölümü ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda grupların denk olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeği güdüsel düzenleme bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı hedef yönelimi, öz yeterlik inancı ve sınav kaygısı alt boyutlarında *t*-testi uygulanarak, parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen görev değeri ve öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutlarında Wilcoxon testi uygulanarak deney grubu ve kontrol grubu için aşağıda sunulmuştur.

Deney Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldığı n ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Deney grubu ğrencilerinin güdüsel düzenleme bölümü alt boyutları ve toplam güdüsel düzenleme puanlarına ilişkin n-son betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

Güdülenme	Testler	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	P
Hedef yönelimi	n	15	24,47	5,49	0,423	0,678
	Son	15	25,06	5,32		
z yeterlik	n	15	24,80	6,00	3,131	0,007*
	Son	15	28,20	4,93		
Sınav Kaygısı	n	15	15,60	3,42	0,127	0,900
	Son	15	15,73	3,08		
Güdü Toplam	n	15	100,33	17,90	2,148	0,050
Puanı	Son	15	107,73	12,40		

$p < 0,05$

Deney grubu ğrencilerinin, güdülenme boyutundaki ön test ve son *t* testi sonuçları yukarıda görülmektedir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında hedef yönelimi (n=24,47; son: 25,06), öz yeterlik (n=24,80; son=28,20) sınav kaygısı (n=15,60; son=15,73) alt boyutlarında son test ortalamalarının n test ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. İstatistiksel olarak, hedef yönelimi ($t=0,423$; $p=0,678$), sınav kaygısı ($t=0,127$; $p=0,900$) alt boyutlarında ve toplamda güdüsel düzenleme bölümü ($t=2,148$; $p=0,050$) n test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. z yeterlik alt boyutunda ise istatistiksel olarak ($t=3,131$; $p=0,007$), n test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$). Etki büyüklüğü incelendiğinde ise deneysel uygulamanın zyeterlik algısı üzerine etki büyüklüğü değeri Cohen's $d = ,604$ olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu

etki büyüklüğü değeri, Cohen'in (1992) sınıflamasına göre orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Deney grubu öğrencilerinin görev değeri ve öğrenme kontrolü ön-son Wilcoxon Testi sonuçları

Ön Test- Son test	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Görev değeri	Negatif	10	6,20	62,00	1,815	0,070
	Pozitif	2	8,00	16,00		
Öğrenme Kontrolü	Negatif	11	7,45	82,00	2,575	0,010*
	Pozitif	2	4,50	9,00		

p<0,05

Deney grubu öğrencilerinin güdülenme boyutuna ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tabloda görülmektedir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında görev değeri alt boyutunda ($Z=1,815$; $p=0,07$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrenme kontrolü alt boyutunda ise ön test ve son test sonuçlarına ($Z=2,575$; $p=0,01$) bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın, puanların sıra ortalaması ve toplamına bakıldığında son test lehine olduğu, uygulanan programın öğrencilerin öğrenme kontrolünü olumlu etkilediği görülmektedir.

Sonuç olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının, deney grubu öğrencilerinin güdusel düzenlemelerini genel olarak etkilemediği, ancak öz yeterlik algıları ve öğrenme kontrolü üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Kontrol Grubunun Güdüsel Düzenleme Bölümünden Aldığı n ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Kontrol grubu ğrencilerinin güdüsel düzenleme bölümü n-son betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

	Testler	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	P
Hedef yönelimi	n	15	23,00	3,68	1,798	0,094
	Son	15	24,93	2,96		
z yeterlik	n	15	22,73	7,40	0,779	0,449
	Son	15	24,13	7,47		
Sınav Kaygısı	n	15	17,47	3,50	0,890	0,388
	Son	15	16,00	5,11		
Güdü Toplam	n	15	96,47	14,85	0,715	0,486
Puanı	Son	15	99,33	14,09		

$p < 0,05$

Kontrol grubu ğrencilerinin, güdüsel düzenleme bölümü ön test ve son test *t*-testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde hedef yönelimi (n=23,00; son=24,93), öz yeterlik (n=22,73; son=24,13) alt boyutlarında ve toplam güdüsel düzenleme bölümünde (n=96,47; son=99,33) son test ortalamaları, ön test ortalarından ykseken sınav kaygısı (n=17,47; son=16,00) alt boyutunda ön test aritmetik ortalaması son test ortalamasından yüksektir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); hedef yönelimi ($t=1,798$ $p=0,094$), sınav kaygısı ($t=0,89$; $p=0,388$), öz yeterlik ($t=0,779$; $p=0,449$) alt boyutlarında ve toplamda güdüsel düzenleme bölümü ($t=0,715$ $p=0,486$) n test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 8

Kontrol grubu öğrencilerinin görev değeri ve öğrenme kontrolü alt boyutları ön-son Wilcoxon Testi sonuçları

Ön Test- Son test	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Görev değeri	Negatif	7	8,57	60,00	0,473	0,636
	Pozitif	7	6,43	45,00		
Öğrenme Kontrolü	Negatif	7	5,14	36,00	1,732	0,083
	Pozitif	2	4,50	9,00		

$p < 0,05$

Kontrol grubu öğrencilerinin görev değeri ve öğrenme kontrolü alt boyutlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları *Tablo 8*'de görülmektedir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında görev değeri ($Z=0,473$; $p=0,636$) ve öğrenme kontrolü ($Z=1,732$; $p=0,083$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin güdüsel düzenleme bölümü ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı, deney süresince kontrol grubu öğrencilerinin güdüsel düzenlemelerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Güdüsel Düzenleme Son Testlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeğinin son test ölçümlerinden güdüsel düzenleme bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı hedef yönelimi, öz yeterlik inancı ve sınav kaygısı alt boyutlarında *t*-testi uygulanarak *Tablo 9*'da, parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen görev değeri ve öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutlarında Mann-Whitney U testi uygulanarak *Tablo 10*'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin hedef yönelimi, öz yeterlik, sınav kaygısı ve toplam güdüsel düzenleme son teste ilişkin betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	P
Hedef yönelimi	Deney	15	25,06	5,32	0,085	0,933
	Kontrol	15	24,93	2,96		
Öz yeterlik	Deney	15	28,20	4,93	1,759	0,089
	Kontrol	15	24,13	7,47		
Sınav Kaygısı	Deney	15	15,73	3,08	0,173	0,864
	Kontrol	15	16,00	5,11		
Güdü Toplam Puanı	Deney	15	107,73	12,40	1,7333	0,094
	Kontrol	15	99,33	14,09		

$p < 0,05$

Tablo 9' da grupların *t*-testi sonuçlarına göre hedef yönelimi, öz yeterlik ve sınav kaygısı alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları görülmektedir. Hedef yönelimi ($\bar{X}_{\text{deney}}=25,06$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=24,93$) ve öz yeterlik ($\bar{X}_{\text{deney}}=28,20$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=24,13$) alt boyutlarında deney grubunun; sınav kaygısı ($\bar{X}_{\text{deney}}=15,73$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=16,00$) alt boyutunda ise kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak ($p > 0,05$); hedef yönelimi ($t=0,085$; $p=0,933$), öz yeterlik ($t=1,759$; $p=0,089$), sınav kaygısı ($t=0,173$; $p=0,864$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Güdü bölümünden elde edilen toplam puanlara göre deney grubunun ortalamasının ($\bar{X}=107,73$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=99,33$) yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak deney ve kontrol grubunun toplamda güdüsel düzenleme bölümü ölçümleri arasında istatistiksel olarak ($t=1,7333$; $p=0,094 > 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 10

Öğrencilerin görev değeri ve öğrenme kontrolü alt boyutları son teste ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Görev Değeri	Deney	15	18,60	279,00	66,000	0,052
	Kontrol	15	12,40	186,00		
Öğrenme Kontrolü	Deney	15	18,03	270,50	74,500	0,075
	Kontrol	15	12,97	194,50		

$p < 0,05$

Tablo 10'da grupların sıra ortalamaları incelendiğinde görev değeri (deney=18,60; kontrol=12,40) ve öğrenme kontrolü (deney=18,03; kontrol=12,97) alt boyutlarında deney grubu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Sıra toplamaları incelendiğinde de görev değeri (deney=279,00; kontrol=186,00) ve öğrenme kontrolü (deney=270,50; kontrol=194,50) alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla deney grubunun puanlarının fazla olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları arasında istatistiksel olarak görev değeri ($U=66,00$; $p=0,052 > 0,05$) ve öğrenme kontrolü ($U=74,50$; $p=0,075 > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubu güdüsel düzenleme bölümü son ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının uygulandığı denel işlemler deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin güdüsel düzenlemeleri üzerinde farklılaşmaya neden olmamış, ancak deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik algıları ve öğrenme kontrol algıları programdan olumlu etkilenmiştir.

4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri üzerindeki Etkileri

Bu bölümde öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenme stratejileri ön ve son testlerinden elde edilen bulgular daha sonra ise ön test son test karşılaştırmasından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Ön Testlere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeği öğrenme stratejileri bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı yineleme, düzenleme, ayırtılama, eleştirel düşünme, yardım arama, akran iş birliği, üst bilişsel stratejiler alt boyutlarında *t*-test uygulanarak Tablo 11’de, parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen çaba yönetimi, zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt boyutlarında Mann-Whitney U testi uygulanarak Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri ön test puanlarının betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	P
Yineleme	Deney	15	19,27	5,81	0,584	0,564
	Kontrol	15	18,13	4,76		
Düzenleme	Deney	15	18,13	4,98	0,708	0,485
	Kontrol	15	16,80	5,32		
Ayrıntılama	Deney	15	28,67	8,96	0,754	0,457
	Kontrol	15	26,33	7,95		
Eleştirel düşünme	Deney	15	23,87	5,30	0,552	0,585
	Kontrol	15	22,80	5,28		
Yardım arama	Deney	15	15,67	3,89	1,580	0,125
	Kontrol	15	13,53	3,50		
Akran iş birliği	Deney	15	10,40	5,14	0,681	0,501
	Kontrol	15	11,60	4,48		
Üst bilişsel strat.	Deney	15	49,60	11,21	0,354	0,726
	Kontrol	15	50,93	9,36		
Öğrenme Stratejileri Toplam	Deney	15	204,33	45,62	0,520	0,607
	Kontrol	15	196,27	39,07		

p<0,05

Tablo 11'de grupların yineleme, düzenleme, ayrıntılama, eleştirel düşünme, yardım arama, akran iş birliği ve üst bilişsel stratejiler alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları sunulmuştur. Yineleme ($\bar{X}_{\text{deney}}=19,27$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=18,13$), düzenleme ($\bar{X}_{\text{deney}}=18,13$;

$\bar{X}_{\text{kontrol}}=16,80$), ayrıntılama ($\bar{X}_{\text{deney}}=28,67$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=26,33$), eleştirel düşünme ($\bar{X}_{\text{deney}}=23,87$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=22,80$) ve yardım arama alt boyutlarında deney grubunun; akran iş birliği ($\bar{X}_{\text{deney}}=10,40$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=11,60$) ve üst bilişsel stratejiler ($\bar{X}_{\text{deney}}=49,60$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=50,93$) alt boyutlarında ise kontrol grubunun aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak ($p > 0,05$); yineleme ($t=,584$; $p=,564$), düzenleme ($t=,708$; $p=,485$), ayrıntılama ($t=,754$; $p=,457$), eleştirel düşünme ($t=,552$; $p=,585$), yardım arama ($t=1,580$; $p=,125$), akran iş birliği ($t=,681$; $p=,501$) ve üst bilişsel stratejiler ($t=,354$; $p=,726$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Strateji bölümü toplam puanlarına göre, deney grubu aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=204,33$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=196,27$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak deney ve kontrol grubunun strateji bölümü ölçümleri arasında istatistiksel olarak ($t=0,520$ $p=0,607 > 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin çaba yönetimi ve çalışma ortamı ve zaman yönetimi alt boyutlarına ilişkin ön test Mann-Whitney U testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Çaba yönetimi	Deney	15	16,20	243,00	102,000	0,660
	Kontrol	15	14,80	222,00		
Zaman ve	Deney	15	17,70	265,50	79,500	0,169
Çalışma ortamı yönetimi	Kontrol	15	13,30	199,50		

$p < 0,05$

Tablo 12’de grupların sıra ortalaması incelendiğinde; çaba yönetimi (deney=16,20; kontrol=14,80), zaman ve çalışma ortamı yönetimi (deney=17,70; kontrol=13,30) alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla deney grubunun puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların sıra toplamları incelendiğinde de çaba yönetimi (deney=243,00; kontrol=222,00) ve zaman ve çalışma ortamı yönetimi (deney=17,70; kontrol=13,30) alt boyutlarında deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak çaba yönetimi ($U=102,00$; $p=0,660 > 0,05$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($U=79,50$; $p=0,169 > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenme Motive Edici Stratejiler ölçeğinin öğrenme stratejileri boyutunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldıkları Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeği öğrenme stratejileri bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı yineleme, düzenleme, eleştirel düşünme, akran iş birliği alt boyutlarında *t*-testi uygulanarak; parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen ayrıntılama, çaba yönetimi, yardım arama, üst bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı yönetimi alt boyutlarında ise Wilcoxon testi uygulanarak deney grubu ve kontrol grubu için aşağıda sunulmuştur.

Deney Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 13

Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve toplam öğrenme stratejileri puanlarına ilişkin ön-son betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

Öğrenme St.	Testler	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	P
Yineleme	Ön	15	19,27	5,81	3,226	0,006*
	Son	15	22,93	4,45		
Düzenleme	Ön	15	18,13	4,98	2,712	0,017*
	Son	15	20,60	4,94		
Eleştirel Düşünme	Ön	15	23,87	5,30	1,286	0,219
	Son	15	26,00	6,01		
Akran İş Birliği	Ön	15	10,40	5,14	0,395	0,699
	Son	15	11,07	4,89		
Öğrenme Stratejileri Toplam	Ön	15	204,33	45,63	2,385	0,032*
	Son	15	230,07	37,44		

$p < 0,05$

Tablo 13'te deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümüne ilişkin ön ve son test aritmetik ortalamaları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; yineleme (ön=19,27; son=22,93), düzenleme (ön=18,13; son=20,60), eleştirel düşünme (ön=23,87; son=26,00), akran iş birliği (ön=10,40; son=11,06) alt boyutlarında ve öğrenme stratejileri toplamında, son test aritmetik ortalamaları ön test aritmetik ortalamalarından yüksektir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); eleştirel düşünme ($t=1,286$; $p=0,219$) ve akran iş birliği ($t=0,395$; $p=0,699$) alt boyutlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yineleme ($t=3,226$; $p=0,006$), düzenleme ($t=2,712$; $p=0,017$) alt

boyutlarında ve öğrenme stratejileri toplam puanı ($t=2,385$; $p=0,032$) ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deneysel uygulamanın bu boyutlardaki etki büyüklüğü incelendiğinde ise, yineleme stratejisi üzerine etki değeri Cohen's $d= ,689$ olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu etki büyüklüğü değeri, Cohen'in (1992) sınıflamasına göre orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Düzenleme stratejisi üzerine etki büyüklüğü değeri Cohen's $d= ,497$ olarak bulunmuştur. Bu etki değeri, Cohen'in (1992) sınıflamasına göre orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri toplamında ise etki büyüklüğü Cohen's $d= ,61$ olarak bulunmuş, etki değerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel uygulamanın, belirtilen boyutlarda orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutlarına ilişkin ön-son Wilcoxon Testi sonuçları

Ön Test- Son Test	Testler	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Ayrıntılama	Negatif	9	8,61	77,50	1,574	0,115
	Pozitif	5	5,50	27,50		
Çaba yönetimi	Negatif	13	7,27	94,50	2,664	0,008*
	Pozitif	1	10,50	10,50		
Yardım arama	Negatif	8	8,86	62,00	0,114	0,909
	Pozitif	7	6,17	58,00		
Üst Bilişsel Stratejiler	Negatif	12	8,46	101,50	2,358	0,018*
	Pozitif	3	6,17	18,50		
Zaman ve çalışma Ortamı yönetimi	Negatif	6	7,17	43,00	0,315	0,753
	Pozitif	6	5,83	35,00		

$p<0,05$

Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ilişkin Wilcoxon test sonuçları *Tablo 14'*te sunulmuştur.

İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); ayrıntılama ($Z=1,574$; $p=0,115$), yardım arama ($Z=2,664$, $p=0,009$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($Z=0,315$; $p=0,753$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Çaba yönetimi ($Z=2,664$; $p=0,008$) ve üst bilişsel stratejiler ($Z=2,358$; $p=0,018$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak ($p > 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın puanların sıra ortalaması ve toplamına bakıldığında son test lehine olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ön test ve son test sonuçlarına göre; öğrenme stratejileri boyutunda yineleme, düzenleme, çaba yönetimi, üst bilişsel stratejiler alt boyutlarında ve öğrenme stratejileri bölümü toplamında ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubunun Öğrenme Stratejileri Bölümünden Aldığı Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 15

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve toplam öğrenme stratejileri puanlarına ilişkin ön-son betimsel istatistikleri ve *t*-testi sonuçları

Öğrenme St.	Testler	N	\bar{X}	ss	<i>T</i>	P
Yineleme	Ön	15	18,13	4,76	0,567	0,580
	Son	15	18,67	6,28		
Düzenleme	Ön	15	16,80	5,32	1,471	0,164
	Son	15	14,87	6,06		
Eleştirel Düşünme	Ön	15	22,80	5,28	0,435	0,670
	Son	15	22,13	5,99		
Akran İş Birliği	Ön	15	11,60	4,48	1,559	0,141
	Son	15	10,40	4,44		
Strateji	Ön	15	196,27	39,07	0,016	0,988
	Son	15	196,13	45,82		

p<0,05

Tablo 15'te kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümüne ilişkin ön ve son test aritmetik ortalamaları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; yineleme alt boyutunda son test aritmetik ortalaması (\bar{X} =18,67), ön test (\bar{X} =18,13) ortalamasından yüksektir. Düzenleme (ön=16,80; son=14,87), eleştirel düşünme (ön=22,80; son=22,13), akran iş birliği (ön=11,60; son=10,40) alt boyutlarında ve öğrenme stratejileri toplam puanında (ön=196,27; son=196,13) ise ön test aritmetik ortalamaları son test

aritmetik ortalamalarından yüksektir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); yineleme ($t=0,567$; $p=0,580$), düzenleme ($t=1,471$; $p=0,164$), eleştirel düşünme ($t=0,567$; $p=0,580$), akran iş birliği ($t=1,559$; $p=0,141$) alt boyutlarında ve öğrenme stratejileri toplamında ($t=0,016$; $p=0,988$) ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 16

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bölümü ön-son Wilcoxon Testi sonuçları

Ön Test- Son Test	Testler	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Ayrıntılama	Negatif	7	7,64	53,50	0,370	0,711
	Pozitif	8	8,31	66,50		
Çaba yönetimi	Negatif	6	6,58	39,50	0,821	0,412
	Pozitif	8	8,19	65,50		
Yardım arama	Negatif	8	9,00	72,00	1,236	0,217
	Pozitif	6	5,50	33,00		
Üst Bilişsel St.	Negatif	11	7,86	86,50	1,507	0,132
	Pozitif	4	8,38	33,50		
Zaman ve çalışma ortamı yönetimi	Negatif	8	8,31	66,50	1,470	0,141
	Pozitif	5	4,90	24,50		

$p < 0,05$

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ilişkin Wilcoxon test sonuçları *Tablo 16*'da görülmektedir. İstatistiksel olarak ($p > 0,05$); ayrıntılama ($Z=-0,370$; $p=0,711$), çaba yönetimi ($Z=-0,821$; $p=0,412$), yardım arama ($Z=-1,236$, $p=0,217$), üst bilişsel stratejiler ($Z=-1,507$; $p=0,132$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($Z=-1,470$; $p=0,141$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrenme stratejileri bölümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Bölümü Son Testlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ölçeğinin son test ölçümlerinden öğrenme stratejileri bölümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış parametrik test varsayımlarının karşılandığı yineleme, düzenleme, eleştirel düşünme, çaba yönetimi, akran iş birliği alt boyutlarında *t*-test uygulanarak Tablo 17’de, parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı görülen ayrıntılama, üst bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ve yardım arama alt boyutlarında Mann-Whitney U testi uygulanarak Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin öğrenme stratejileri bölümü alt boyutları ve öğrenme stratejileri toplamı son teste ilişkin betimsel istatistikleri ve *t*- testi sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	P
Yineleme	Deney	15	22,9333	4,44758	2,148	0,040*
	Kontrol	15	18,6667	6,27452		
Düzenleme	Deney	15	20,6000	4,93964	2,841	0,008*
	Kontrol	15	14,8667	6,05766		
Eleştirel düşünme	Deney	15	26,0000	6,01189	1,765	0,088
	Kontrol	15	22,1333	5,98649		
Çaba yönetimi	Deney	15	12,6000	1,68184	2,877	0,008*
	Kontrol	15	9,7333	3,47371		
Akran iş birliği	Deney	15	11,0667	4,89120	0,391	0,699
	Kontrol	15	10,4000	4,43686		
Öğrenme Stratejileri Toplam	Deney	15	230,0667	37,44227	2,221	0,035*
	Kontrol	15	196,1333	45,82243		

$p < 0,05$

Tablo 17’de grupların yineleme, düzenleme, eleştirel düşünme, çaba yönetimi, akran iş birliği alt boyutlarına ve öğrenme stratejileri toplamına ilişkin aritmetik ortalamaları görülmektedir. Aritmetik ortalamaları incelendiğinde; yineleme ($\bar{X}_{\text{deney}}=22,94$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=18,67$), düzenleme ($\bar{X}_{\text{deney}}=20,60$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=14,87$); eleştirel düşünme ($\bar{X}_{\text{deney}}=26,00$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=22,13$), çaba yönetimi ($\bar{X}_{\text{deney}}=12,60$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=9,73$) ve akran iş birliği ($\bar{X}_{\text{deney}}=11,07$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=10,40$) alt boyutlarında deney grubu ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları arasında istatistiksel olarak ($p > 0,05$); yineleme ($t=2,148$; $p=0,040$), düzenleme ($t=2,841$; $p=0,008$) ve çaba yönetimi ($t=2,877$; $p=0,008$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu boyutlardaki anlamlı farklılığın etki büyüklükleri incelendiğinde ise,

yineleme stratejisi için etki büyüklüğü değerleri Cohen's $d= ,784$ olarak, düzenleme stratejisi için Cohen's $d= 1,04$ ve çaba yönetiminde ise Cohen's $d= 1,05$ olarak hesaplanmıştır. Cohen'in (1992) sınıflamasına göre deneysel uygulamanın yineleme stratejisi üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu, düzenleme stratejisi ve çaba yönetimi üzerindeki etki büyüklüklerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ($t=1,765$; $p=0,088$) ve akran iş birliği ($t=0,391$; $p=0,699$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak ($p> 0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrenme stratejileri toplamına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=230,07$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=196,13$) yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun öğrenme stratejileri toplam ölçümleri arasında istatistiksel olarak ($t=2,221$; $p=0,035<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen's $d= ,081$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1992) sınıflamasına göre bu etki değerinin, küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin öğrenme stratejileri bölümü son teste ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Ayrıntılama	Deney	15	18,30	274,50	70,500	0,081
	Kontrol	15	12,70	190,50		
Üst bilişsel stratejiler	Deney	15	17,50	262,50	82,500	0,212
	Kontrol	15	13,50	202,50		
Zaman ve çalışma ortamı yönetimi	Deney	15	17,73	266,00	79,000	0,163
	Kontrol	15	13,27	199,00		
Yardım arama	Deney	15	16,43	246,50	98,500	0,557
	Kontrol	15	14,57	218,50		

$p<0,05$

Tablo 18'de grupların sıra ortalaması incelendiğinde, ayrıntılama (deney=18,30; kontrol=12,70), üst bilişsel stratejiler (deney=17,50; kontrol=13,50), zaman ve çalışma

ortamı yönetimi (deney=17,73; kontrol=13,27) ve yardım arama alt boyutlarında (deney=16,43; kontrol=14,57) kontrol grubuna kıyasla deney grubunun puanlarının fazla olduğu görülmektedir. Grupların sıra toplamları incelendiğinde de ayrıntılama (deney=274,50; kontrol=190,50), üst bilişsel stratejiler (deney=262,50; kontrol=202,50), zaman ve çalışma ortamı yönetimi (deney=266,00; kontrol=199,00) ve yardım arama (deney=246,50; kontrol=218,50) alt boyutlarında deney grubunun puanlarının kontrol grubu puanlarından yüksel olduğu belirlenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları arasında istatistiksel olarak ayrıntılama ($U=70,50$; $p=0,081 > 0,05$), üst bilişsel stratejiler ($U=82,50$; $p=0,212 > 0,05$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($U=79,00$; $p=0,163 > 0,05$) ve yardım arama ($U=98,50$; $p=0,557 > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçümleri incelendiğinde; yineleme, düzenleme ve çaba yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ayrıca bu farklılıkların orta ve büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bu farklılık ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı'nın ortaokul öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, güçlendirme programının uygulanması sonucunda öğrencilerin güdüsel düzenlemeleri üzerindeki etkileri ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerine dair sonuçlara ve araştırma sonuçları ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Güdüsel Düzenlemeye İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ve uygulanan öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programında güdüsel düzenlemeye yönelik olarak, yakın ve uzak hedef belirleme, matematik dersi çalışma kâğıdı üzerinden hedef belirleme, zaman ayarlama gibi etkinlikler, örnek olay metinleri üzerinden soru cevap, Öğrenme Hedeflerini Bulalım, Öğrenmem Kontrol Altında, Değerlendirme Grafiği etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama sonrasında öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı uygulanan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz yeterlik inançlarının uygulamadan olumlu etkilendiği görülmüştür. Öte yandan yapılan uygulamanın hedef yönelimi, görev değeri ve sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmamıştır. Kayıran ve Doğanay (2017) çalışmalarında, Türkçe dersinde öz düzenlemeli öğrenme modelinin kullanılmasının öğrencilerin öz yeterlik algısını olumlu etkilediği, sınav kaygısı üzerinde ise anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmaları, bu çalışmada çıkan sonucu desteklemektedir. Benzer bir çalışmada, mentor destekli yapılan tasarımın da öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmede öz yeterlik inançlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Nunez vd., 2013).

Deneysel uygulamanın öz yeterlik inancı üzerinde etki büyüklüğü incelendiğinde, orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ile uygulanan programın deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının güçlenmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının öğrencilerin öz yeterlik inancını destekleyici sözel ifadeleri, uygulamalara yönelik geri bildirimleri olsa da özellikle bu boyut üzerine bir çalışma yapılmamıştır. Öğrencilerin öz yeterliğini destekleyecek etkinliklere yer verilmesi, programda yapılan

etkinliklerin daha uzun süreli ve daha sık tekrarlanması, sınıf ortamının öz yeterlik inancını artıracak şekilde düzenlenmesi etkinin daha büyük düzeyde ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada uygulanan program, öz düzenlemeli öğrenmenin üç aşamasını kapsayan bir program oluşturma amacıyla geliştirilmiştir. Program kapsamında güdüsel öz düzenlemenin bütün boyutları özelinde etkinliklerin uygulanmamış olması, güdüsel düzenlemeye ilişkin yukarıda belirtilen sonucun ortaya çıkmasının sebebi olabilir. Öz düzenlemeli öğrenme modellerini geliştiren araştırmacılardan Winne (1995); öz düzenlemeli öğrenenlerin ön bilgilerinin farkında olma, bir görev için bilgilerini ve güdülenmelerini planlayabilme özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedir. Bir diğer araştırmacı Boekaerts'in (1996) öz düzenlemeli öğrenme modelinde de alana özgü inanç, tutum ve değerler, strateji inançları ve kapasite inançları yer almaktadır. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar göstermektedir ki öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme ile ilgili kaynakların farkında olan ve gerekli durumlarda bu kaynaklarda düzenlemeler yapabilen, öz yeterliği yüksek olan öğrenenlerdir (Boekaerts, 1996; Borkowski, 2000; Johnson, Clohessy ve Chakravarthy, 2020; Pintrich, 2000; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Schunk, 1996; Zimmerman, 1990, 2002). Belirtilen araştırmaların ışığında öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesine bütünsel bakıldığında, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin, öğrenme hedeflerine ilişkin diğer becerilerini de geliştirebilecekleri söylenebilir. Ayrıca Çimenli ve Hırçın Çoban (2019), çalışmalarında öz yeterlik inancının öz düzenlemeli öğrenmeyi yordadığını belirtmektedir. Balaman (2021), çalışmasında öğrencilerin öz yeterlik algıları ile öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları ilişkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kontrol inancını ve öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin güdüsel düzenlemelerine karşılaştırıldığında, görev değeri, öğrenme kontrolü, hedef yönelimi, öz yeterlik puanlarında deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısında ise kontrol grubunun puanları, deney grubuna kıyasla yüksek olarak belirlenmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Güdüsel düzenlemelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı uygulanan öğrencilerin puanlarının daha

yüksek çıkması, uygulanan programın öğrencilerde güdüsel düzenlemeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ancak bu etkinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum programın daha uzun süre uygulanması ve güdüsel düzenlemeye yönelik etkinlikler açısından geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı uygulanan öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında; eleştirel düşünme, akran iş birliği, ayrıntılama, yardım arama, zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çaba yönetimi, üst bilişsel stratejiler, yineleme, düzenleme ve öğrenme stratejileri toplamında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan anlamlı farklılıklar için, deneysel uygulamanın Cohen'in (1988) etki düzeyi sınıflandırmasına göre, yineleme, düzenleme ve strateji toplamında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada geliştirilen program kapsamında; benzetim stratejisi, bilgi haritası oluşturma, çizelgeleştirme, soru sorma, anlamayı izleme stratejilerinin ve yansıtma becerilerinin öğrenilmesi ve uygulanmasını içeren etkinlikler yer almıştır. Bu bağlamda, ön test ve son test sonuçlarında ortaya çıkan farklılıkta geliştirilen programın öğrencilerin öğrenme stratejilerini olumlu etkisi olduğu ve bu etkinin strateji öğretimi ve etkilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile tasarlanan derslerin, dersle ilişkili becerilere (Cuenca-Carlino vd., 2015; Çakıroğlu ve Öztürk, 2021; Hughes vd., 2019; Saddler vd., 2019), strateji eğitiminin akademik başarıya (Dalgakıran, 2019), öz düzenlemeli öğrenmeye (Türkben, 2019) , öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına (Nunez vd., 2013; Vandeveld, van Keer ve Wever, 2011) olumlu etkisi olduğu ve öğrenilmesi amaçlanan konuda stratejilerin işlevsel olduğu (Losinski, Ennis ve Shaw, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca strateji uygulamalarının, biliş ötesi farkındalık düzeyinde anlamlı bir etki olduğu belirtilmektedir (Sakarya ve Şendurur, 2019). Araştırmaların sonuçları, bu çalışmada yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini güçlendirmede olumlu etkisi olduğu sonucunu desteklemektedir.

Çalışma Grupları karşılaştırıldığında son test sonuçlarının karşılaştırılması incelendiğinde; Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı uygulanan öğrencilerin kontrol grubuna göre yineleme, düzenleme, çaba yönetimi stratejileri kullanımlarının daha oluklu olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme, akran iş birliği, ayırtılama, üst bilişsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, yardım arama stratejilerinde ise deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı yineleme stratejisi için deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün Cohen'e göre (1992) orta düzeyde olduğu; düzenleme stratejisi ve çaba yönetimi için büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Düzenleme ve çaba yönetiminde ortaya çıkan etki büyüklüğü, uygulanan programın öğrencilerin öz düzenlemelerini güçlendirmede büyük oranda etkili olduğunu göstermektedir. Programda geliştirilen etkinliklerin, strateji öğretimlerinin yineleme ve düzenleme stratejileriyle ilişkili olması, ortaya çıkan etki üzerinde, uygulanan programın olumlu etkisi olduğunu desteklemektedir. Çaba yönetimi üzerinde belirlenen etki ile deneysel uygulamanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili bir şekilde çaba göstermelerini olumlu etkilediği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenme stratejileri toplamında etki büyüklüğü değerinin küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Cohen's d etki değerinin küçük olması, örneklemin daha büyük olması gerektiğini göstermektedir (Cohen, 1988). Araştırma örnekleminin değişmesi, strateji toplamında ortaya çıkan etki büyüklüğünü değiştirebileceği söylenebilir.

Genel olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programı'nın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu, strateji öğretiminin öğrencilerin strateji farkındalığı kazanmaları, stratejileri bilerek kullanmalarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmalar göstermektedir ki öz düzenlemeyi güçlendirme programları, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinde olumlu etki yaratmaktadır (Clearly ve Zimmerman, 2004; Cleary, Velardi ve Schnaidman, 2017; Stoeger ve Ziegler, 2008;). Öz düzenlemeli öğrenmenin güçlendirilmesi amacıyla yapılan müdahale çalışmaları küçük gruplarla ve risk altındaki öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir (Cleary, Velardi ve Schnaidman, 2017; Vandeveld, van Keer ve Wever, 2011). Bu çalışmada uygulanan program 15 kişilik bir grupla yapılmıştır. Grupların 3-5 kişi olacak şekilde ayarlanması ile daha etkili sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırma sürecinde, programın uygulanması aşamasında öğrencilerle hedef belirleme, zaman yönetimi gibi öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine dikkat çekilmiştir. Bu boyutlara dair test sonuçlarında anlamlı farklılık çıkabilmesi için daha uzun süreli, daha çok etkinlikle çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi, güçlendirilmesi için süreklilik gerektiren çalışmalar önemlidir.

Araştırmacı öğretmen tarafından uygulanan program, tek ders ile sınırlı kalmıştır. Randi ve Corno (2000), öz düzenlemeli öğrenmenin, öğretim programlarına gömülü şekilde olabileceğini belirtmektedirler. Öğrencilerde daha fazla gelişimin görülmesi için, bu ve benzer programların okul genelinde, başka derslerde de derslerle bütünleşik hale getirilmesi etkili olabilir. Ayrıca araştırmalara göre (Dignath ve Veenman, 2020; Wilburne ve Dause, 2016), öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, strateji öğretimine önem vermeleri ve ders planlarına eklemeleri, öz düzenlemeli öğrenen öğrencilerin yetişmesinde etkili olabilir. Bu çalışmada uygulanan program ve öz düzenlemeli öğrenme araştırmaları doğrultusunda, daha kapsamlı öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda sunulmaktadır.

1. Uygulayıcılar için öneriler:

- Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programlarının önemi ve etkisi konusunda öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi, bu eğitimlerde güçlendirme programlarının öğrenci gereksinimlerine ve konu alanı özelliklerine göre nasıl tasarlanacağına yer verilmesi gereklidir.

- Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite iş birliği ile farklı öğrenim düzeylerine yönelik öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programları geliştirilerek ve öğretmenlerin kullanımına açılarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri desteklenebilir. Özellikle pandemi ve deprem etkisiyle oluşan öğrenme kayıpları bu yolla daha etkili şekilde giderilebilir.
- Çalışmada uygulanan program etkinlikleri, matematik dersi kapsamında yapılmış olsa da öz düzenlemeli öğrenmeyi güçlendirecek etkinlikler, farklı branş ders öğretmenlerince kendi derslerine uyarlanarak kullanılabilir.

2. Araştırmacılar için öneriler:

- Benzer araştırmalar farklı öğrenim kademelerinde ve derslerde tekrarlanabilir.
- Öz düzenleme güçlendirme programlarında güdüsel düzenlemeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öz düzenlemeli öğrenmenin güçlendirilmesi, desteklenmesi amacıyla tasarlanan programların daha küçük gruplarla çalışılması daha etkili olabilir.
- Öğrenme güçlüğü olan, öğrenme bariyeri olan öğrencilerle çalışmanın verdiği zorluklar göz önünde tutularak, bu öğrenciler için programlarda güdüsel destekler artırılabilir.
- Öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programlarının etkisini inceleyen diğer çalışmalarda, akademik başarı üzerindeki etki de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O., Taş, İ ve Duman, S. (2019). “Öğretmen adaylarının Juggle öğrenme deneyimi sırasındaki epistemolojik inançları ve öz düzenlemeli öğrenme algıları”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 147-164.
- Alvi, E. and Gillies, R. M. (2020). “Self-regulated learning (srl): The emergence of an integrative, ecological model of srl-in-context”, *Education Sciences*, 10(4), 1-19.
- Arseven, İ. (2020). “Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Ekev Academic Review*, 24(82), 173–196.
- Aydın, S. ve Atalay, T. D. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atun, T. ve Bayram, Z. (2020). “Soruşturmaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 659–679.
- Balaman, S. (2021). “Investigating the relationship between the perception of self-efficacy and the use of self-regulated learning strategies in the English writing skill”, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 768-796. doi: 10.29000/rumelide.949696
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bell, C. V. and Pape, S. J. (2014). “Scaffolding the development of self-regulated learning in mathematics classrooms”, *Middle School Journal*, 45(4), 23-32.
- Boekaerts, M. (1992). “The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change”, *Applied Psychology*, 41(4), 377-397. doi:10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x
- Boekaerts, M. (1997). “Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers , educators , teachers , and students”, *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2002). “Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach”, *Learning and Instruction*, 12 (6), 589-604.

- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). "Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention", *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. and Nievimirta, M. (2000). "Self-Regulated Learning: Finding A Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals". M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G. (1992). "Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing, and math skills", *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 523-257. doi:10.1177/002221949202500406
- Borkowski, J. G. (1996). "Metacognition: Theory or chapter heading", *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. and Muthukrishna, N. (2000). "A Process-Oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning", *Issues in the Measurement of Metacognition*, 1-41.
- Brandmo, C., Panadero, E. and Hopfenbeck, T. N. (2020). "Bridging classroom assessment and self-regulated learning", *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice ISSN:*, 24(4), 319-331.
- Börekçi, C. ve Uyangör, N. (2018). "Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenenlerin öz düzenleme becerilerinin izlenmesi", *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 363-398. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13761>
- Cleary, T. and Zimmerman, B. (2004). "Self-Regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning", *Psychology in The Schools*, 41(5), 537-550.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NU: Elbaum.
- Cohen, J. (1992). "Statistical Power Analysis", *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. Doi: 10.1111/1467-8721.ep10768783

- Cuenca-Carlino, Y., Freeman-Green, S., Stephenson, G. W. and Hauth, C. (2015). "Self-regulated strategy development instruction for teaching multi-step equations to middle school students struggling in math", *The Journal of Special Education*, 50(2), 75–85. doi:10.1177/0022466915622021
- Çakıroğlu, Ü. and Öztürk, M. (2021). "Flipped classroom with problem based activities: Exploring self-regulated learning in a programming language course", *Educational Technology ve Society*, 20(1), 337–349.
- 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.
- Çelik, B. ve Kamaraj, I. (2020). "60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17. doi: 10.15285/maruaabd.559762
- Çimenli, B. and Hırçın Çoban, M. (2019). "Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies of preparatory school students and their relation with language proficiency levels", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 1072–1087. <https://doi.org/10.14686/buefad.603454>
- Dalkıran, B. (2019). "The effect of activities supported by self-regulated learning on students' academic achievement in english lesson", *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 202-211.
- Darr, C. and Fisher, J. (2004). Self-regulated learning in the mathematics class. *NZARE Conference*, (s. 24-26). Erişim: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.5914verep=rep1vetype=pdf>.
- Dığın F. and İşcan Ataşen G. (2021). "Determining the self-regulated learning status of nursing students regarding clinical nursing practices", *Humanistic Perspective*, 3(2), 420-432".doi: 10.47793/hp.888099

- Dignath, C. and Veenman, M. V. (2020). “The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies”, *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-553.
- Eker, C. (2015). “Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde K-W-L (Bil-iste-öğren) stratejisinin etkisi”, *Akademik Bakış Dergisi*, (51), 168-182.
- Eker, C. (2014). “Öz düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433.
- Fazlı, E. ve Avcı, O. (2022). “Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme: Tek bir durum çalışması”, *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 1-45. doi : <http://dx.doi.org/10.22596/hej.976349>
- Güngör, M. (2022). “Eğitim kurumlarında öz düzenlemeli öğrenme ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(15), 31-42. doi: 10.52096/jsrbs.8.15.33
- Güven, M. and Baldan Babayiğit, B. (2020). “Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70.
- Güvenç, H. (2010). “İş birlikli Öğrenme ve Ders Günlüklerinin Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri”, *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 10(3), 1461-1476.
- Güvenç, H. (2011). “Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 206-218.
- Hughes, Elizabeth M.; Lee, Joo-Young; Cook, Michelle J. and Riccomini, Paul J. (2019). “Exploratory study of a self-regulation mathematical writing strategy: proof-of-concept learning”, *Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(2), 85-203.
- Johnson, E. S., Clohessy, A. B. and Chakravarthy, P. (2020). “A Self-Regulated learner framework for students with learning disabilities and math anxiety”, *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 163-171. doi:10.1177/1053451220942203

- Kaçmaz, N. ve Yıldız Demirtaş, V. (2020). “Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 389–404. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.664763>
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, A. Ö. Kılıç-Çakmak, E. ve Demirel, F. (2008). “The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) for 12–18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (4). 30 Haziran 2010, www.tojet.net/articles/7412.pdf.
- Karakaş, N. ve Altun, S. (2011). “Matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyasının kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi”, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 406-414.
- Kayıran, B. ve Doğanay, A. (2017). “Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi”, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 89–112.
- Kır Yiğit, M. ve Odabaşı Çimer, S. (2020). P”ortfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerine etkisi”, *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 497-514.
- Kostons, D., van Gog, T. and Paas, F. (2012). “Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning”, *Learning and Instruction*, 22(2), 121–132. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.08.004
- Kramarski, B., Weiss, I. and Sharon, S. (2013). “Generic versus context-specific prompts for supporting self-regulation in mathematical problem solving among students with low or high prior knowledge”, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 197-214.
- Kramarski, B. (2018). “Teachers as Agents in Promoting Students’ SRL and Performance: Applications for Teachers’ Dual- Role Training Program”. D. H. Schunk, ve J. A. Greene (Dü) içinde, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 118-212). New York: Routledge.
- Labuhn, A., Zimmerman B. and Hasselhorn, M. (2010). “Enhancing students ’ self-regulation and mathematics performance : the influence of feedback and self-

evaluative standards”, *Metacognition Learning*, 5, 173-164. Doi: 10.1007/s11409-010-9056

Losinski, M., Ennis, R. P. and Shaw, A. (2020). “Using SRSD to improve the fraction computations of students with and at-risk for ebd”, *Behavioral Disorders*, 46(2), 108-119. doi:10.1177/0198742920912737

McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V. and Zhang, J. (2006). “Self-Regulated Learning and Classroom Management Publication”. C. M. Evertson, ve C. S. (Eds.) içinde, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 223-252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Merchie, E. and Keer, H. V. (2013). “Schematizing and processing informational texts with mind maps in fifth and sixth grade”, *Middle Grades Research Journal*, 8(3), 61–81.

Mevarech, Z. R., Verschaffel, L. and Corte, E. D. (2018). “Metacognitive Pedagogies in Mathematics Classrooms”. D. H. Schunk, ve J. A. Greene (Dü) içinde, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 93-106). New York: Routledge.

Moos, D. C. and Ringdal, A. (2012). “Self regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher’s role”, *Education Research International*, 1-15.

Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G. and González-Pienda, J. A. (2013). “A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school”, *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11–21.

Paris, S. G. and S. Newman, R. (1990). “Developmental aspects of self-regulated learning”, *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.

Paris, S. G. and Paris, A. H. (2001). “Classroom applications of research on self-regulated learning”, *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Peel, K. L. (2020). “Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning”, *Issues in Educational Research*, 30(1), 260-282.

Perry, N. E. and Rahim, A. (2011). “Studying Self-Regulated Learning in Classrooms”. B. J. Zimmerman, ve D. H. Studying (Dü) içinde, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 122-136). Routledge.

<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch8> adresinden alındı

- Pino-Pasternak, D., Basilio, M. and Whitebread, D. (2014). "Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: two intervention studies in United Kingdom primary classrooms", *Psyche*, 23(2), 1-13.
- Pintrich, P. R. (1999). "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning", *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000). "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning". M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Dü) içinde, *Handbook of Self-regulation* (s. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. and Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of a classroom", *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. and Groot, E. A. (1994). "Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning", *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161. doi:10.1177/027243169401400204
- Puustinen, M. and Pulkinen, L. (2001). "Models of self-regulated learning: A review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi:10.1080/00313830120074206
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J.G. and van Gog T. (2018). "Training self-assessment and task-selection skills to foster self-regulated learning: Do trained skills transfer across domains?", *Applied Cognitive Psychology*, 21(2), 270-277.
- Randi, J. and Corno, L. (2000). "Teacher Innovations in Self-Regulated Learning". M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 651-685). San Diego: Academic Press.
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M. and Cuccio-Slichko, J. (2019). "Teaching summary writing to students with learning disabilities via strategy instruction", *Reading ve Writing Quarterly*, 35(6), 1–15. doi:10.1080/10573569.2019.1600085

- Sakarya, G. ve Şendurur, Y. (2020). “Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeyine etkisi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(53), 435–457.
- Sakız, G. ve Yetkin-Özdemir, İ. E. (2020). “Özdüzenleme ve Özdüzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış”. G. Sakız (Dü.) içinde, *Özdüzenleme* (s. 1-26). Ankara: Nobel.
- Sarı, A. ve Akinoğlu, O. (2009). “Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar”, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 139-154.
- Schmitz, B. and Perels, F. (2011). “Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diaries”, *Metacognition and Learning*, 6(3), 255-273.
- Schunk, D. H. (1996). “Attributions and the development of self-regulatory competence”, *Annual Conference of the American Educational Research Association*, 1, s. 1-29. New York.
- Schunk, D. H. (2012). “Self-regulation”. *Learning Theories: An Educational Perspective 6. Baskı* (s. 399-443). içinde Boston: Pearson Education.
- Schunk, D. H., and Greene, J. A. (2018). *Handbook Of Self Regulation of Learning and Performance, İkinci Baskı*. (D. H. Schunk, & J. A. Greene, Dü) NY: Routledge.
- Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D. and Wirth, J. (2020). “Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study”, *Metacognition and Learning*, 15(3), 455–477. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>
- Stoeger, H. and Ziegler, A. (2008). “Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders”, *Metacognition and Learning*, 3(3), 207–230.
- Şen, E. ve Öz, H. Ş. (2021). “Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 934-960. doi: 0.17755/esosder.821097
- Taşlıbeyaz, E. (2019). “Video-blog kullanımının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine etkisi”, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1526-1537.

- Wilburne, J. M. and Dause, E. (2016). "Teaching self-regulated learning strategies to low-achieving fourth-grade students to enhance their perseverance in mathematical problem solving", *Investigations in Mathematics Learning* ISSN:, 38-52. doi:http://dx.doi.org/10.1080/19477503.2016.1245036
- Winne, P. H. (1995). "Inherent details in self-regulated learning", *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. doi:10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H. (1996). "A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning", *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi:10.1016/S1041-6080(96)90022-9
- Yürük, N. (2021). "Motivation and self-regulated learning in digital platforms", *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 257-278. doi: 10.18026/cbayarsos.958579
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P. and Nokes-Malach, T. J. (2015). "Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study", *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 954–970. doi:10.1037/edu0000022
- Zimmerman, B. J. (1989a). "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1989b). "Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement". B. J. Zimmerman, ve D. H. Schunk içinde, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (s. 1-25). Newyork: Springer-Verlag Publishing.
- Zimmerman, B. J. (1990). "Self-regulated learning and academic achievement:An overview", *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self Regulation: A Social Cognitive Perspective". M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Dü) içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview", *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use", *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theory, Research, And Practice*. Newyork: Springer-Verlag Publishing.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. and Roberts, E. D. (2011). "Encourage self regulated learning in the classroom", *Virginia Commonwealth University VCU Scholars Compass*. Erişim adresi:

https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs.

EKLER

ÖLÇEK FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek öz düzenlemeli öğrenme kapsamında kullandığınız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülenmenizi belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak cevabınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Araştırmanın başarılı olması açısından cevaplarınızın tarafsız ve içten olması önemlidir. Cevaplarınız bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Vereceğiniz destek ve katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Derya DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programı ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

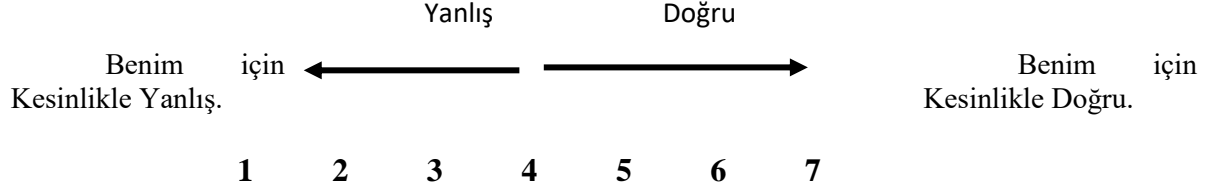
1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

2. Rumuz:

*Rumuzunuzu annenizin isminin ilk iki harfi, babanızın isminin ilk iki harfi ve doğum gününüz olarak oluşturunuz. Örneğin anne adı Ayşe, baba adı Ali doğum günü 5 Ocak ise Rumuz AyAl5 olacaktır.

ÖĞRENMEDE MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.



Soru
No

GÜDÜLENME

1.	Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Uygun bir şekilde çalışırsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

10.	Çok çalışırsam bu dersin tüm konularını anlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

21.	Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçıırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	Genellikle bu derse, konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

24.	Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28.	Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29.	Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30.	Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.	Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36.	Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37.	Bu dersi çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

39.	Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43.	Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44.	Bu derste önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45.	Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46.	Bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47.	Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48.	Bu derse ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49.	Derslerime belli bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52.	Bu derste herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

54.	Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55.	Bu dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56.	Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57.	Bu derse düzenli olarak devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58.	Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59.	İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60.	Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61.	Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÇALIŞMAMIZA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

Ölçek İzni



EK 2

ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÜÇLENDİRME PROGRAMI DERS PLANI

Hafta/Tarih	Amaç	Öğrenme Çıktıları	İçerik	Öğrenme Öğretme Süreci	Strateji, Yöntem ve Teknikler	Araç-Gereç ve Materyaller
01.03.2022	Ön Testlerin Yapılması				Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	
1.Hafta 1. gün 09.03.2022 Süre:60 dk	09.03.2022/12.03.2022 tarihli hafta için; Bu aşamanın amacı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin yapısını bilmeleri; planlama, hedef belirleme, kendi öğrenmesini izleme, kendini güdüleme gibi becerilerini geliştirmektir.	Öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin farkında olma.	Öz düzenlemeli öğrenmeyi tanıma	Birinci hafta, birinci günde öncelikle öğrencilerin yapılacak olan çalışmaya dair merak ettikleri sorular cevaplanır. Yapılacak çalışmanın, öğrenmeleri ile ilgili olduğu, kendi kendilerine nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair olduğu aktarılıp ve bütün dersleri kapsayabileceği belirtilir. Akıllı tahtada öz düzenlemeli öğrenmeyi tanıtan sunum eşliğinde öğrenmenin nasıl düzenlendiği anlatılır.	Sunuş, Tartışma	Akıllı Tahta Canva Sunum, Örnek Olay-Etkinlik kağıdı

				<p>Sunum sonunda öğrencilere, çalışma kağıdı dağıtılarak, metnin sonundaki soruları cevaplamaları istenir.</p> <p>Örnek olayda öğrencinin, hangi davranışlarının öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili olduğunu belirlemeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, tüm sınıf katılımıyla tartışılarak tahtaya yazılır.</p>		
<p>1.Hafta 2.gün 10.03.2022 Süre: 60 dk</p>		<p>Öğrenme hedefleri ve planlama süreçlerinin farkında olma</p>	<p>Öğrenmeyi planlayabilme</p>	<p>İkinci günde öncelikle bir önceki oturumda nelerden bahsedildiği öğrencilerle birlikte hatırlanır.</p> <p>Hedef kavramına odaklanılır.</p> <p>Günlük yaşamla ilgili kısa vadeli ve uzun vadeli hedeflere örnekler</p>	<p>Bütün sınıf tartışması, soru cevap</p>	<p>Akıllı tahta, Hangileri Öğrenme Hedefi Olabilir?</p>

verilir. Öğrencilerden de kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlemeleri istenir. İsteyen öğrenciler, hedeflerini sınıfla paylaşır.

Öğrenme hedefleri ve soru-cevap için sorular tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerinde görev analizi, hedef belirleme, plan yapma ve planları uygulamalarına yönelik düşünceleri sağlanır. Sınıf ortamında cevaplar paylaşılır.

Öğrenmeye başlamadan önce hedef belirlemenin neden önemli olduğu, plan yapmanın neden önemli olabileceği, hedeflerin nasıl belirlenebileceği tartışılır.

Hedef ve planlamanın önemi tartışılır, iyi bir hedefin özellikleri belirtilir. Öğrencilerden örnek olabilecek hedefler belirlemeleri istenir ve

				tahtaya yazılır. Ertesi günkü oturum için, gelecek hafta yapmaları gerekenleri düşünmeleri ve bunları içeren bir yapılacaklar listesi yazmaları istenerek oturum bitirilir.		
1.hafta 3.gün 11.03.2022 Süre:60 dk		Hedef belirleme	Kendisine uygun hedefi belirleyebilme	Bir önceki oturumun sonunda istenen yapılacaklar listesini sınıfa getiren öğrenciler, listelerini sınıfla paylaşır. Gün ve saat şeklinde yazılan planlama örneklerine dikkat çekilir. Öğrenciler, üç dört kişilik gruplara ayrılır. Çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerden çalışma kâğıdına göz atarak öncelikle kendileri	Bütün sınıf tartışması, grup çalışması	Çalışma kâğıdı

İçin bir hedef belirlemeleri, bu hedefi gerçekleştirmek için ne kadar süreye ihtiyaç duyacaklarını düşünmeleri ve bunları çalışma kağıdına yazmaları istenir. Grup üyeleri yazılan hedefleri inceleyerek öğrenmeyle ilgili hedeflerin neden birbirinden farklı olduğunu kendi aralarında tartışılır. Grup hedefi belirlemeleri istenir. Hedeflerin neden farklılaştığı tartışılır. Grup hedefi ile bireysel hedeflerine ulaşmaları karşılaştırılır.

Her öğrenciye çalışma kağıdının

				arkasındaki sorular için, bir hedef belirlemeleri istenir. Bir sonraki haftada belirledikleri hedefler için neler yaptıklarını, nasıl çalıştıklarını not almaları istenerek oturum sonlandırılır.		
<p>2.hafta 1.gün 15.03.2022 Süre: 60 dk</p>	<p>Bu aşamanın amacı, strateji kavramı ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin farkında olma, kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirleyebilmelerini ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmektir.</p>	<p>Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri</p>	<p>Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin farkında olma</p>	<p>İkinci haftanın ilk oturumunda, öğrencilere geçen haftaki çalışma kağıdının yanıtları verilir.</p> <p>Belirledikleri hedeflere ulaşım ulaşamadıkları paylaşılır.</p> <p>Çalışma kağıdını yaparken neler yaptıklarını paylaşmaları istenir.</p>	<p>Sunuş, bütün sınıf tartışması</p>	<p>Akıllı tahta, canva sunum</p>



				<p>Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra öz düzenlemeli öğrenme stratejileri sunumu yapılır. Önce strateji kavramı, ardından öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, sunudaki örneklerle kısaca açıklanır. Bu stratejilerden kullandıkları varsa söylemeleri istenerek oturum bitirilir.</p>		
<p>2. hafta 2.gün 16.03.2022 Süre: 60 dk</p>		<p>Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri</p>	<p>Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirleme</p>	<p>Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri öğrencilerle hatırlanarak tahtaya yazılır. Örnek olay metni dağıtılır. Metni okumaları ve</p>	<p>Soru cevap, bütün sınıf tartışması</p>	<p>Akıllı tahta, örnek olay etkinlik kağıdı</p>

				metnin altında yer alan soruları cevaplamaları istenir. Öğrenciler metni okuyup, cevaplayabildikleri soruları cevapladıktan sonra metin bir kez de sesli olarak okunur. Öğrenciler, sorulara verdikleri cevapları paylaşır ve verilen cevaplar tartışılır. Metinde geçen öğrencinin hangi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandığı tahtada işaretlenir.		
2.hafta 3.gün 17.03.2022 Süre: 60 dk		Zaman yönetimi	Problem çözerken zamanını yönetebilme	Üçüncü oturumda, tahtaya bir matematik problemi yansıtılır. Her öğrenciden	Sunuş, bütün sınıf tartışması	Akıllı tahta



				<p>problemi çözme süreleri için tahminde bulunmaları istenir. Bu süreci nasıl kullanacaklarına, neden birbirinden farklı süreye ihtiyaç duyduklarına dair tartışmalar yapılır. Zaman yönetimi stratejisine dikkat çekilir.</p> <p>İkinci bir problemle birlikte yeniden süre tahmini yapmaları istenir. Bu süreçte bir önceki problem hatırlatılarak, sürelerini ayarlamaya dikkat çekilir.</p>		
3.hafta 1.gün 23.03.2022 Süre: 60 dk		Öğrenme sürecinde öz yansıtma	Yansıtma kavramını bilme Öğrenme sürecinde yansıtmanın önemini kavrama	Birinci gün öğrenme sürecinde nasıl yansıtma yapılabileceği öğrencilere açıklanır.	Sunuş, örnek olay, tartışma	Akıllı tahta, Canva sunumu, örnek olay etkinlik kağıdı

				<p>Örnek olay metni dağıtılır. Metin okunduktan sonra, örnek olayda yansıtmanın nasıl yapıldığı tartışılır. Hangi davranışların yansitmaya örnek olabileceğini, örnek olay metnine dayalı sorularla düşünceleri istenerek yansıtmanın, öğrenmeyi düzenlemedeki etkisine dikkat çekilir.</p>		
<p>3.hafta 2.gün 24.03.2022 Süre: 60 dk</p>		<p>Öz değerlendirme</p>	<p>Çalışmalarını değerlendirebilme</p>	<p>Matematik çalışma kâğıdı dağıtılır. Çalışmaya başlamadan önce, hedef belirlemeleri ve ne kadar sürede yapacaklarını not etmeleri istenir. Çalışmaya başladıkları zamana dikkat çekilir, herkesin</p>	<p>Öz değerlendirme, Soru cevap</p>	<p>Matematik çalışma kâğıdı, Değerlendirme Soruları</p>



çalışmayı tamamlaması sonrasında yanıtlar verilir. Öğrencilere hedeflerine ulaşım ulaşamadıkları, belirledikleri sürenin yeterli olup olmadığı, süre hakkındaki düşünceleri sorulur. Bütün öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra öğrencilerden, çalışma sonunda değerlendirme yapmaları için, değerlendirme sorularını cevaplamaları istenir. Sorulara verdikleri cevaplara dikkat çekilip, bir sonraki çalışmada bunlara dikkat etmeleri vurgulanarak oturum bitirilir.

3.hafta
3.gün
25.03.2022
Süre: 60
dk

Öz yansıtma

Öz
değerlendirme
yapabilme
Çalışmasını
düzenleyebilme

Bir önceki derste kendileri için yaptıkları değerlendirmeleri, yeni çalışmaya yansıtılabilmeleri için farklı bir çalışma kâğıdı dağıtılır. Hedef belirleme ve süre ayarlamadan sonra çalışmayı yapmaya başlayan öğrencilerden, çalışmanın sonunda yer alan iki çalışmayı karşılaştırmaları için eklenen grafiği doldurmaları istenir. Bir öğrencinin, 1. Ve 2. Çalışmadaki doğru sayıları tahtada örnek bir grafik üzerinde gösterilir. Öğrencilerden, hangi stratejileri kullandıklarına

Öz
değerlendirme,
soru cevap

Çalışma
kağıdı,
değerlendirme
grafifi ve yansıtma
soruları

dair yanıtlar alınır. Hedeflerine ulaşım ulaşamamalarını, daha çok veya daha az yaptıklarına dair karşılaştırmaları ve paylaşımları istenir. İstekli öğrenciler, değerlendirme sorularına verdikleri cevapları sınıfla paylaşır.

Çalışırken, neler yaptıklarına dikkat etmeleri, çalışmaya başlamadan önce plan yapmaları ve hedef belirlemelerinin önemli olduğu, çalışmalarında kendi kendilerine sorular sorarak çalışmalarını düzenleyebilecekleri

vurgulanarak oturum bitirilir.

Üç haftalık bu çalışmaya ek olarak, matematik sınavına çalışmalarını düzenleyebilmeleri için Ek 8 “Öğrenmem Kontrol Altında” çalışma kâğıdı dağıtılır. Sınavdan önce ilk iki sütunu doldurmaları istenir. Sınav sonuçlarının açıklanmasından sonra, hedefleri ve aldıkları puanları karşılaştırmaları, yazılı kâğıdını inceleyerek nerelerde hata yaptıklarını incelemeleri istenir. Çalışma kâğıdında yer alan yansıtma sütununu doldurmaları istenir.

4. hafta 28.03.2022- 01.04.2022 Süre:1 ders saati	Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi	Benzetim stratejisini bilme ve kullanma	Benzetim stratejisi öğretimi	Öğrenme sürecinde öğrenme stratejileri kullanıldığı açıklanır. Benzetim stratejisi, ne için kullanıldığı, yararları açıklanır. “Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumu yön ve birim kullanarak ifade eder” kazanımına yönelik benzetim strateji, satranç	Soru- cevap, sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim model olma	Tahta, satranç tahtası, ders kitabı, matematik dersi etkinlik kitabı
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	-----------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

				<p>tahtası üzerinde atın konumu ve hareketleri ile modellenir.</p> <p>Çalışma kitabından konu ile ilgili etkinlikler yapılır.</p> <p>Dersin sonunda stratejiye yönelik soru cevap yapılır.</p>		
<p>5.hafta</p> <p>04.04.2022-</p> <p>08.04.2022</p> <p>Süre:1 ders saati</p>	<p>Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi</p>	<p>Bilgi haritası oluşturma</p>	<p>Bilgi haritası oluşturma öğretimi</p>	<p>Bilgi haritasının ne olduğu açıklanır.</p> <p>Bilgi haritasının ne zaman kullanılabileceği ve yararları açıklanır.</p> <p>Bilgi haritası oluşturma adımları tahtaya yazılır.</p>	<p>Sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim, model olma, bilgi haritası oluşturma, soru cevap</p>	<p>Tahta, pergel</p>



				<p>Açılar konusu, pergel yardımıyla anlatılır. Konu anlatımından sonra soru cevap yapılar özetlenir.</p> <p>Açılar konusu ile ilgili bilgi haritası oluşturulur. Ödev olarak öğrencilerden çokgenler konusunda bilgi haritası oluşturmaları istenir.</p>		
<p>6.hafta 18.04.2022- 22.04.2022 Süre:1 ders saati</p>	<p>Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi</p>	<p>Çizelgeleştirme stratejini bilme ve kullanma</p>	<p>Çizelgeleştirme stratejisi öğretimi</p>	<p>Önceki hafta öğrenilen stratejilerin hatırlatılmasına yönelik soru cevap yapılır.</p> <p>Çizelgeleştirme stratejisi, ne zaman kullanılabileceği, yararları açıklanır.</p>	<p>Sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim, model olma, çizelgeleştirme, soru cevap</p>	<p>Tahta, kağıt, kalem</p>

				<p>Çizelgele oluşturma adımları tahtaya yazılır.</p> <p>Soru cevap yapılarak açılar konusunda çizelge oluşturulur.</p> <p>İkili gruplara ayrılan öğrencilerden, üçgen çeşitlerini çizelge oluşturmaları istenir. Çizelgeler incelenerek geri bildirim verilir.</p>		
<p>7. hafta</p> <p>25.04.2022-</p> <p>29.04.2022</p> <p>Süre:1 ders saati</p>	<p>Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi</p>	<p>Soru sorma stratejisini bilme ve kullanma</p>	<p>Soru sorma stratejisi öğretimi</p>	<p>Soru sorma stratejisi ve faydaları açıklanır.</p> <p>Stratejinin nasıl kullanılacağına dair adımlar tahtaya yazılır.</p> <p>Üçgenler konusu ile ilgili soru sorma</p>	<p>Doğrudan öğretim, model olma, soru sorma stratejisi</p>	<p>Tahta, kağıt, kalem</p>



				<p>stratejisinin kullanılması sesli olarak modellenir. Soru ve cevaplar tahtaya yazılır.</p> <p>Öğrencilerden ikili gruplar halinde dörtgenler konusu ile ilgili soru sorma stratejisini uygulamaları istenir.</p> <p>Hazırladıkları soru cevaplar incelenerek geri bildirim verilir.</p>		
8.hafta 09.05.2022- 13.05.2022 Süre:1 ders saati	Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi	Anlamayı izleme stratejisini bilme ve kullanma	Anlamayı izleme stratejisinin öğretimi Yansıtma yapma	Anlamayı izleme stratejisi ve yararları açıklanır. Stratejinin nasıl kullanılacağı modellenir. Öğrencilerden üçlü gruplar halinde	Doğrudan öğretim, model olma, anlamayı izleme	Kağıt, kalem, “Öğrenmem Kontrol Altında Çalışma Kağıdı”

				<p>anlamayı izleme stratejinde kullanabilecekleri soruları yazmaları ve cevaplamaları istenir.</p> <p>Öğrencilere Öğrenmem Kontrol Altında çalışma kâğıdı dağıtılarak doldurmaları istenir ve tamamlan çalışmalar incelenir, geri bildirim verilir.</p>		
<p>9.hafta</p> <p>16.05.2022-20.05.2022</p> <p>Süre: 1 ders saati</p>	<p>Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi</p>	<p>Yansıtma yapma</p>	<p>Öz yansıtma</p>	<p>Bu aşamada, öğrencilerin ders içinde yaptıkları çalışmalarla beraber yansıtma becerilerini geliştirmek üzere yansıtma materyalleri uygulanır.</p>	<p>Öz değerlendirme, yansıtma</p>	<p>“Öğrenmem Kontrol Altında” çalışma kağıdı</p> <p>“Bu Ders Senin İçin Nasıldı” (Ek 9) yansıtma aracı</p>



					Yansıtma çalışmalarındaki sorulara verdikleri cevaplar, sınıf içinde incelenerek geri bildirimler verilir.		
10.hafta 23.05.2022- 27.05.2022 Süre:1 ders saati	Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desteklenmesi	Yansıtma yapma	Öz yansıtma	Bu aşamada, öğrencilerin ders içinde yaptıkları çalışmalarla beraber yansıtma becerilerini geliştirmek üzere yansıtma materyalleri uygulanır. Yansıtma çalışmalarındaki sorulara verdikleri cevaplar, sınıf içinde incelenerek geri bildirimler verilir.	Öz değerlendirme, yansıtma	“Öğrenmem Kontrol Altında” çalışma kağıdı “Bu Ders Senin İçin Nasıldı” yansıtma aracı	

31.05.2022

Son Testlerin Yapılması


Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği



EK 3

Ders Dışı Oturum Raporları

1. Hafta I. Gün: Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Tanırım

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin farkında olma.
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Sunuş, Grup çalışması, tartışma
Oturum süreci:	<p>Birinci hafta, birinci günde öncelikle öğrencilerin yapılacak olan çalışmaya dair merak ettikleri sorular cevaplanmıştır. Öğrenciler, ders dışı yapılan bu çalışmaların matematik kursu olup olmadığı sorusu ile sınıfa gelmişlerdir. Yapılacak çalışmanın, öğrenmeleri ile ilgili olduğu, kendi kendilerine nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair olduğu aktarılmış ve bütün dersleri kapsayabileceği belirtilmiştir. Daha sonra akıllı tahtada öz düzenlemeli öğrenmeyi tanıtan sunum açılmış ve sunum eşliğinde öğrenmenin nasıl düzenlendiği anlatılmıştır. Sunum sonunda öğrencilere, çalışma kağıdı (Ek-) dağıtılarak, metnin sonundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Örnek olayda öğrencinin, hangi davranışlarının öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili olduğunu belirtmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, tüm sınıfın katılımıyla tartışılarak tahtaya yazılır.</p>
Etkinlik Örnek Olay Metni	<p>EKİN'İN İNGİLİZCE DERSİNDE KELİME QUIZİ VAR...</p>  <p>Ekin'in İngilizce dersinde 2.ünite kelimelerinden olacak quizine çalışması gerekmektedir. Ekin; "Bu quizden 80'nin üzerinde not almak istiyorum. Tamam bu akşam 2. ünitenin kelimelerine 1 saat çalışacağım." der. Çalışmaya başlamadan önce İngilizce defterinde ünitenin kelimelerini boş bir kağıda yazarak başlamayı düşünür. "Yazdıktan sonra da sesli olarak tekrar ederim." Boş bir kağıt alarak ünitenin kelimelerini yazar. Bir kez yazdıktan sonra, kelimelerin Türkçe karşılıklarını anlamlarına bakmadan kendi kendine</p>

söylemeye çalışır. Ama çoğunu söyleyemediğini fark eder. Bir kez daha yazmaya karar verir. Ve sonra sesli olarak kelimeleri ve Türkçe karşılıklarını tekrar eder. Bir kaç kez bunu yaptıktan sonra, bu defa anlamlarına bakmadan söylemeye çalışır ve çoğunu söyleyebildiği içi sevinir. Quiz zamanı geldiğinde, soruların çoğunu cevaplar. Bir iki kelimenin anlamını bilememiştir. Ekin quizden 85 alır. Öğretmeniyle birlikte sınav kağıdını incelerken yanlışlarının bilmediği kelimelerden ve iki kelimenin anlamını karıştırmamasından kaynaklı olduğunu fark eder. Hedeflediği gibi 80'nin üzerinde almıştır. Öğretmeni hangi sorularda ve kelimelerde yanlış yaptığını sorduğunda; “Bilmediğim ve karıştırdığım kelimelere tekrar çalışmalıyım. Aslında evde çalışırken de bu kelimeleri karıştırıyordum ama üstünde durmadım.” der. Öğretmeni; “Peki bir sonraki quizde neye dikkat etmen ve ne yapman gerekir



sence?”

Ekin; “Bir dahaki sefere evde çalışırken karıştırdıklarımı daha iyi öğrenmeye dikkat etmeliyim. O zaman notum 90 veya 100 bile olabilir.”

Soru 1: Ekin, çalışmaya başlamadan önce neler yapmıştır ?

...

Soru 2: Ekin'in hangi davranışları öz düzenlemeli öğrenmenin ikinci aşamasıyla ilgilidir?

.....

Soru 3: Ekin'in hangi davranışları öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü aşamasıyla ilgilidir? Ekin, quiz notu ile ilgili kendisini nasıl değerlendirmiştir?

.....

Soru 4: Siz bir quize çalışmanız gerektiğinde önce neler yapıyorsunuz?

.....

Oturum sonu:

Örnek olay metninde geçen İngilizce Quizi, çalışma grubundaki öğrencilerin de ertesi gün İngilizce Quizine çalışacak olmalarına denk gelmiş

ve öğrenciler o günkü çalışmalarında neler yapacaklarını paylaşmışlardır. Böylece öğrencilerin birbirlerinin çalışma yöntemleri hakkında bilgilenmelerini de sağlayan bir paylaşım ortamı ortaya çıkmıştır. Oturum sonunda, öğrencilerden bazıları o günkü çalışmalarında sunumda açıklanan bilgilerden faydalanacaklarını belirtmişlerdir.



1. Hafta II. Gün: Öğrenmemi Planlayabilirim

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Öğrenme hedefleri ve planlama süreçlerinin farkında olma
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Bütün sınıf tartışması
Oturum Süreci:	<p>İkinci günde öncelikle bir önceki oturumda nelerden bahsedildiği öğrencilerle birlikte hatırlatıldı. Bu oturumda hedef kavramına odaklanılacağı söylendi. Öğrenciler, o gün İngilizce dersinde oldukları quizde, öğretmenleriyle belirledikleri hedeflerinin üzerine çıktıklarını paylaşmışlardır. Günlük yaşamla ilgili kısa vadeli ve uzun vadeli hedeflere örnekler verildi. Öğrencilerden de kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlemeleri ve not almaları istendi. İsteyen öğrenciler, hedeflerini sınıfla paylaştılar. Öğrenme hedeflerini bulalım etkinliği bütün sınıfla tartışıldı.</p> <p>“Hangi derslere daha çok çalışman gerektiğini düşünüyorsun?”</p> <p>Bu derslere çalışırken plan yapar mısın?</p> <p>Bir dersten sınav olacağı zaman kendine hedef koyar mısın?</p> <p>Hedefine ulaşmak ve planlarını uygulamak için neler yaparsın?</p> <p>Zorluklarla karşılaştığında neler yaparsın?” gibi sorularla öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerinde görev analizi, hedef belirleme, plan yapma ve planları uygulamalarına yönelik düşünceleri sağlandı. Sınıf ortamında cevaplar paylaşıldı.</p> <p>Öğrenmeye başlamadan önce hedef belirlemenin neden önemli olduğu, plan yapmanın neden önemli olabileceği, hedeflerin nasıl belirlenebileceği tartışıldı. Öğrencilerden gelen cevaplardan birkaçı şu şekildeydi;</p> <p>“Neyi yapacağımızı bilmek için plan yaparız.”</p> <p>“Kafamız karışmasın diye, önce ne yapacağımıza karar verirken zaman kaybetmemek için”</p> <p>“Plan yapmazsam, önce ne yapacağıma yoğunlaşamayabilirim.”</p> <p>“Plan yapmayınca boş ver diyorum ve bu beni rahatsız ediyor.”</p>

“Hedefe ulaşmak için daha çok çalışmam gerekir.”

“Ne için çalıştığımı bilmek için.”

“Plan yapmayınca ne için uğraştığımı bilmiyorum, yapınca değişik hissediyorum.”

Hedef ve planlamanın önemi tartışıldıktan sonra iyi bir hedefin belirgin olması, belirli bir süreyi kapsamaması, öğrenme amacı taşıması gibi özellikler taşıması gerektiğine dikkat çekildi. Öğrencilerden örnek olabilecek hedefler belirlemeleri istenir ve tahtaya yazıldı. Ertesi günkü oturum için, gelecek hafta yapmaları gerekenleri düşünmeleri ve bunları içeren bir yapılacaklar listesi yazmaları istenerek oturum bitirildi.

Etkinlik

Öğrenme

Hedeflerini

Bulalım



Yarın sabah okula gideceğim.



Bugün eve gidince, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimizi yarım saat tekrar edeceğim.



Hafta sonu, matematikte anlamadığım konusuna çalışacağım.



Eve gidince kitap okuyacağım.



Okuldan sonra, arkadaşlarımla parkta olacağım.



Akşam yemeğinden sonra, İngilizce ödevini yaparken bilmediğim kelimelere çalışacağım

Oturum Sonu

Öğrencilerden sorulara ilişkin gelen cevaplardan birkaçı şu şekildeydi;

“Neyi yapacağımızı bilmek için plan yaparız.”

“Kafamız karışmasın diye, önce ne yapacağımıza karar verirken zaman kaybetmemek için”

“Plan yapmazsam, önce ne yapacağıma yoğunlaşamayabilirim.”

“Plan yapmayınca boş ver diyorum ve bu beni rahatsız ediyor.”

“Hedefe ulaşmak için daha çok çalışmam gerekir.”

“Ne için çalıştığımı bilmek için.”

“Plan yapmayınca ne için uğraştığımı bilmiyorum, yapınca değişik hissediyorum.”

Hedef ve planlamanın önemi tartışıldıktan sonra iyi bir hedefin belirgin olması, belirli bir süreyi kapsamaması, öğrenme amacı taşıması gibi özellikler taşıması gerektiğine dikkat çekildi. Öğrencilerden örnek olabilecek hedefler belirlemeleri istenir ve tahtaya yazıldı. Ertesi günkü oturum için, gelecek hafta yapmaları gerekenleri düşünmeleri ve bunları içeren bir yapılacaklar listesi yazmaları istenerek oturum bitirildi.



1. Hafta III. Gün: Hedef Belirleyebilirim

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Kendisine uygun hedef belirleyebilme
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Sunuş, Grup çalışması, tartışma
Oturum süreci:	<p>Bir önceki oturumun sonunda istenen yapılacaklar listesini sınıfa getiren öğrenciler, listelerini sınıfla paylaştı. Gün ve saat şeklinde yazılan planlama örneklerine dikkat çekildi.</p> <p>Öğrenciler, üç dört kişilik gruplara ayrıldı. Bir çokluğun yüzdesini bulma ile ilgili sorular içeren bir çalışma kâğıdı dağıtıldı. Öğrencilerden çalışma kâğıdına göz atarak öncelikle kendileri için bir hedef belirlemeleri, bu hedefi gerçekleştirmek için ne kadar süreye ihtiyaç duyacaklarını düşünmeleri ve bunları çalışma kâğıdına yazmaları istendi. Grup üyeleri yazılan hedefleri inceleyerek öğrenmeyle ilgili hedeflerin neden birbirinden farklı olduğunu kendi aralarında tartıştılar. Öğrencilere 20 dakika süreleri olduğu ve bu süreye göre grup olarak bir hedef belirlemeleri söylendi. Grupça hedef belirledikten sonra çalışma kâğıtlarını doldurdular. Belirtilen sürenin sonunda, cevaplar verildi. Hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları belirlendi ve grup hedefi ile bireysel hedeflerine ulaşmaları karşılaştırıldı.</p>
Etkinlik	
Oturum sonu:	Her öğrenciye çalışma kâğıdının arkasındaki sorular için, bir hedef belirlemeleri istendi. Bir sonraki haftada belirledikleri hedefler için neler yaptıklarını, nasıl çalıştıklarını not almaları istenerek oturum sonlandırıldı.

2. Hafta I. Gün: Öğrenmemi Düzenleyen Stratejileri Tanırım

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin farkında olma
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Bütün sınıf tartışması, soru cevap
Oturum süreci:	<p>İkinci haftanın ilk oturumunda, öğrencilere geçen haftaki çalışma kağıdının yanıtları verildi. Belirledikleri hedeflere ulaşım ulaşamadıkları paylaşıldı. Çalışma kağıdını yaparken neler yaptıklarını paylaşmaları istendi. Öğrencilerden gelen cevaplar şu şekildeydi;</p> <p>“Hedefimi düşündüm, kaç dakikada yaparım diye düşündüm ama yaparken süre tutamadım.”</p> <p>“Kalem, silgi eşyalarım hazırladım.”</p> <p>“Bulamadıklarımı telefona sordum.”</p> <p>“Tablette süre tuttum, tek başıma çözdüm.”</p> <p>“Takıldığım soruyu anneme/babama sordum.”</p> <p>Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra öz düzenlemeli öğrenme stratejileri sunusu açıldı. Önce strateji kavramı, ardından öz düzenlemeli öğrenme stratejileri sunudaki örneklerle kısaca açıklandı.</p>
Etkinlik	
Oturum sonu:	Öğrencilere, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden kullandıkları stratejilerin olup olmadığı soruldu.

2.Hafta II. Gün: Öğrenmemi Düzenleyen Stratejileri Tanırım

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirleme
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Bütün sınıf tartışması, soru cevap
Oturum süreci:	Önce, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri öğrencilerle hatırlanarak tahtaya yazıldı. Örnek olay metni (Ek-) dağıtıldı. Metni okumaları ve metnin altında yer alan soruları cevaplamaları istendi. Öğrenciler metni okuyup, cevaplayabildikleri soruları cevapladıktan sonra metin bir kez de sesli olarak okundu. Öğrenciler, sorulara verdikleri cevapları paylaştı ve verilen cevaplar tartışıldı. Metinde geçen öğrencinin hangi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandığı tahtada işaretlendi.
Etkinlik Örnek Olay Metni	<p>Beşinci sınıf öğrencisi olan Pelin'in matematik öğretmeni, gelecek haftaki matematik dersinde parantezli işlemler ve bir sayının karesi ve küpü ile ilgili mini sınav yapacağını söylemiştir. Pelin o gün eve gittiğinde, "Bir sonraki matematik dersine iki gün var. Öğretmenin sınav yapacağı konularla ilgili geçen hafta ve bu haftaki derslerimizde etkinlikler yaptık ve sorular çözdük. İki gün çalışmam için yeterli olacaktır." diye düşünür. Önce hangi konuya çalışacağına karar vermek için, derste kullandıklarını etkinlik kitabından yaptıkları etkinlikleri ve alıştırmaları inceler. Parantezli işlemleri yaparken, bir sayının karesi ve küpünü de bilmesi gerektiğini düşünür. Çalışması için not defterine aşağıdaki notları alır;</p> <p>-Bu akşam bir saat sayıların kareleri ve küplerine çalışacağım.</p> <p>-Çalıştıktan sonra, kare ve küplerle ilgili 10 tane soru çözeceğim.</p> <p>-Yarın akşam parantezli işlemlerde nelere dikkat etmem gerektiğine çalışacağım.</p> <p>-Parantezli işlemler içeren 20 soru çözeceğim.</p>

Notlarını yazmayı bitirirken kendi kendine “Bunu başarabilirim, yemekten sonra hemen başlayacağım.” der ve yemekten sonra çalışmaya başlar. Çalışırken önce birden ona kadar olan sayıların karelerini okur ve tekrar eder. Sonra da birden beşe kadar olan sayıların küplerine aynı şekilde çalışır. Birkaç kez tekrar ettikten sonra, o sırada odasına gelen ablasından kendine sayıların karesini sormasını ister. Pelin, ablasının sorduğu sayıların cevaplarını karıştırır. Ablası biraz daha çalışmasını söyler ve odadan çıkar. Pelin saate bakar, daha 15 dakika geçmiştir. İç çeker, başka ne yapabilirim ki diye düşünür. Ablasına başka ne yapabileceğini sorar. Ablası da Pelin’e yazarak da çalışabileceğini söyler. Bu defa, defterini açar ve sayıların karelerini ve küplerini yazar. Sonra bir kez daha yazar. İkinci yazışında, bir yandan sesli olarak ikinin karesi dört, üçün karesi dokuz diyerek bazı sayıları bakmadan yazdığını farkeder. Üçüncü kez yazarken hepsini zihninden yazmayı başarır. Planladığı gibi, 10 soru çözer ve sorularının cevaplarını kontrol eder. 10 sorudan 9’unu doğru yaptığı için mutlu olur.

Yanlış yaptığı soruda, dördün küpü yerine karesini yazdığını fark eder. Pelin yanlışını işaretleyerek, yanlışının dikkatsizlikten kaynaklandığını, dikkat ederse hepsini doğru yapacağını düşünür. “Bugün kare ve küpleri iyice öğrendim. Bugünkü çalışmamda, sadece okuyarak ve sesli tekrar ederek çalışmam yeterli olmadı. Yarın yazarak çalışmaya başlamam daha iyi olabilir.” der ve not defterine “Yazarak çalış!” notunu yazar.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayalım.

1. Pelin’in sınav için hedefi nedir?
2. Pelin çalışırken hangi stratejileri kullanmıştır?
3. Pelin’in bu stratejileri kullanma sebebi ne olabilir?
4. Kullandığı stratejiler işe yaramış mıdır?
5. Pelin ablasının sorularını bilemediğinde ne yapmıştır?

Oturum sonu: Öğrenciler, sorulara verdikleri cevapları paylaştı ve verilen cevaplar tartışıldı. Metinde geçen öğrencinin hangi öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandığı tahtada işaretlendi.



2.Hafta III. Gün: Zamanımı Yönetebilirim

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Problem çözerken zamanını yönetir.
Öğrenme Yöntem ve teknikleri:	Sunuş, tartışma
Oturum süreci:	<p>Üçüncü oturumda, tahtaya bir matematik problemi yansıtıldı. Her öğrenciden problemi çözme süreleri için tahminde bulunmaları istendi. Bu süreyi nasıl kullanacaklarına, neden birbirinden farklı süreye ihtiyaç duyduklarına dair tartışmalar yapıldı. Zaman yönetimi stratejisine dikkat çekildi. Öğrencilerin problemi çözmek için ihtiyaç duydukları süreleri nasıl kullanacaklarına ve neden farklı sürelerle ihtiyaç duyduklarına dair cevaplarından biri şu şekildeydi;</p> <p>“Soruyu 8dakikada çözebilirim. 1 dakikada soruyu okurum, 2 dakikada soruyu anlamaya çalışırım. Kalan sürede çözüm yaparım.”</p> <p>“Problemi anlama kapasitelerimiz farklı olabilir.”</p> <p>İkinci bir problemle birlikte yeniden süre tahmini yapmaları istendi. Bu süreçte bir önceki problem hatırlatılarak, sürelerini ayarlamaya dikkat çekildi. Öğrencilerin, soruyla karşılaştıklarında;</p> <p>“Çözemeyebilirim.”</p> <p>“Soru zor görünüyor.” Gibi yorumlarda buldukları görüldü.</p>
Etkinlik	Matematik problemleri
Oturum sonu:	Öğrencilerin süre ayarlama ile ilgili yorumları, zaman yönetimi içinde, kendilerini güdüleyebilmelerinin de gerekli olduğunu düşündürdü. Öğrencilere, bir çalışmayı yaparken, bir

problemi çözerken kendilerini güdülemelerinin, problemi, çalışmayı yapabilecekleri konusunda olumlu etkisi olabileceği açıklandı.



3.Hafta I. Gün: Öğrenirken Yansıtım

Seviye/ Süre

5.Sınıf/ 60 dk

Öğrenme Çıktısı:

Yansıtma kavramını bilir, öğrenme sürecinde yansıtmanın önemini kavrar.

Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:

Sunuş, örnek olay, tartışma

Oturum Süreci:

Birinci gün öğrenme sürecinde nasıl yansıtma yapılabileceği öğrencilere açıklandı. Örnek olay metni dağıtıldı. Metin okunduktan sonra, örnek olayda Belgin'in nasıl yansıtma yaptığı tartışılır. Belgin'in kullandığı stratejilerin neler olduğu, hangilerinin işine yaradığı, nelere dikkat etmesi gerektiği tartışıldı. Hangi davranışların yansıtma örnek olabileceğini, örnek olay metnine dayalı sorularla düşünmeleri istenerek yansıtmanın, öğrenmeyi düzenlemedeki etkisine dikkat çekildi.

Etkinlik Örnek Olay Metni

Beşinci sınıf öğrencisi olan Belgin'in matematik öğretmeni, üçgen ve dörtgenlerin iç açılarıyla bir çalışma yapmalarını istemiştir. Bu çalışmada, Belgin'in şeritlerle bir üçgen ve dörtgen oluşturması ve daha sonra oluşturduğu üçgen ve dörtgendeki açıları ölçmesi gerekir. Üçgenin iç açılarını ve dörtgenin iç açılarını iki ayrı tabloda göstermesi istenir. Belgin, bu çalışmada üçgen ve dörtgen oluşturmanın zor olduğunu düşünerek önce yapmak istemese de "ilk önce üçgeni oluşturmaya çalışabilirim" diye düşünür. Şeritleri kullanarak bir üçgen oluşturan Belgin, açıları ölçmek için açı ölçerini aramaya başlar. Açı ölçeri bulması beş dakika sürer. Açı ölçeri bulmasına bulmuştur ama bu defa da açıları nasıl ölçeceğini bir

türlü anlayamaz. “Galiba yapamayacağım ben bunu” diye düşünürken, kuzeni Damla’dan yardım istemeye karar verir. Damla’nın yanına gidip, kendisinin açıları ölçemediğini ve iletkiyi kullanamadığını anlatır. Damla, Belgin’e iletkiyi nasıl tutacağını gösterir ve üçgenin bir açısını ölçer. Diğer açıları ölçmesi için, iletkiyi ve üçgeni Belgin’e uzatır. Belgin, Damla’nın gösterdiği gibi açıları ölçer. Ancak defterini evde bıraktığı için, ölçümlerini yazamaz. Damla’ya teşekkür edip, eve döner. Üçgenin açılarını tekrar ölçerek, defterine çizdiği tabloya yazar. Belgin, “Şimdi bulduğum sonuçlarla, az önce bulduğumuz sonuçlar eşit çıktı. Demek ki doğru ölçtüm.” Diye düşünür.

Tabloyu doldurduktan sonra, neler yaptığını gözden geçirir. Bakalım Belgin neler düşünmüş...



“Üçgen oluşturmak ve dahası açılarını ölçmek önce bana zor geldi. Üçgeni oluşturduktan sonra, iletkiyi aramam zaman kaybı oldu. Çalışmaya başlamadan önce ihtiyacım olanları masaya koymam iyi olurdu. İletkiyi kullanmayı bilmem gerekiyormuş. İletkiyi doğru kullanamadığımı anlayınca, yardım almam iyi oldu, eğer yardım istemeseydim pes edip bırakabilirdim. Böylece iletki kullanırken neye dikkat edeceğimi daha iyi anladım. Şimdi dörtgeni oluşturmadan önce, her şeyin masada olduğuna emin olayım.”

Oturum Sonu:

Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildeydi;

“Belgin, eşyalarını hazırlamadığından bir dahaki sefere eşyalarını hazırlamayı düşünür.”

“Yardıma isteme stratejisini kullandı. Kuzeninden yardıma istemesinin iyi olduğunu düşündü.”

“Önce yapamayacağını düşünmüştü ama kendi kendine yapabilirim diyerek başladı.”



3.Hafta II. Gün: Çalışmamı Değerlendiriyorum

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Çalışmasını değerlendirir.
Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Öz değerlendirme, soru-cevap
Oturum Süreci:	<p>O hafta matematik derslerinde işlenen konu ile ilgili bir matematik çalışma kâğıdı dağıtıldı. Çalışmaya başlamadan önce, hedef belirlemeleri ve ne kadar sürede yapacaklarını not etmeleri istendi. Çalışmaya başladıkları zamana dikkat çekildi, herkesin çalışmayı tamamlaması sonrasında yanıtlar verildi. Öğrencilere hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları, belirledikleri sürenin yeterli olup olmadığı, süre hakkındaki düşünceleri soruldu. Bütün öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra öğrencilerden, çalışma sonunda değerlendirme yapmaları için, değerlendirme sorularını cevaplamaları istendi.</p>
Etkinlik	Değerlendirme Soruları
Değerlendirme Soruları	<p>Çalışma için tahmin ettiğim süre yeterli oldu mu? Evet Hayır</p> <p>Bu çalışmayı yapmak için yardıma ihtiyacım oldu mu? Evet Hayır</p> <p>Yardıma ihtiyaç duyduğumda yardım aldım mı? Evet Hayır</p> <p>Çalışmada soruları hangi yöntemle çözdüm?</p> <p>Hedefime ulaştım mı? Evet Hayır</p> <p>Bu çalışmayı nasıl daha iyi yapabilirdim?</p>
Oturum Sonu:	Sorulara verdikleri cevaplara dikkat çekilip, bir sonraki çalışmada bunlara dikkat etmeleri vurgulanarak oturum bitirildi

3.Hafta III. Gün: Değerlendirmelerimin Farkındayım

Seviye/ Süre	5.Sınıf/ 60 dk
Öğrenme Çıktısı:	Öz değerlendirme yapar ve çalışmasını düzenler.
Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Öz değerlendirme, soru cevap

Oturum Süreci: Bir önceki derste kendileri için yaptıkları değerlendirmeleri, yeni çalışmaya yansıtılabilmeleri için farklı bir çalışma kâğıdı dağıtıldı. Hedef belirleme ve süre ayarlamadan sonra çalışmaya başlamaya başlayan öğrencilerden, çalışmanın sonunda yer alan iki çalışmayı karşılaştırmaları için eklenen grafiği doldurmaları istendi. Bir öğrencinin, 1. Ve 2. Çalışmadaki doğru sayıları tahtada örnek bir grafik üzerinde gösterildi. Öğrencilerden, hangi stratejileri kullandıklarına dair yanıtlar alındı. Hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını, daha çok veya daha az yaptıklarına dair karşılaştırmalarını arkadaşlarıyla paylaştılar. İstekli öğrenciler, değerlendirme sorularına verdikleri cevapları sınıfla paylaştı

Etkinlik Değerlendirme Grafiği

Hedefler

Çalışmalar

Kullanılan stratejiler

Değerlendirme:

Bu çalışmaya başlamadan önce neleri biliyordum?
Bu defa neyi farklı yaptım?
Sonuçlar nasıl değişti?
Hangi yöntemler işime yaradı?
Hangi yöntemler işime yaramadı?
Bu çalışmada ne öğrendim?

Bu çalışmadan keyif aldım, çünkü...

Bu çalışmadan keyif almadım, çünkü...

Çalışırken başka neler yapabilirim?

Bu çalışmadan memnunum...

☹️ 😐 😞 😊 😄

Oturum Sonu: Öğrencilerin cevaplarından bazıları;
“Bu çalışmada soruları daha dikkatli okumam gerektiğini anladım.”
“Daha dikkatli olmalıyım.”
“Bu çalışmadan keyif aldım, çünkü yapmak zevkliydi.”
“Bu çalışmadan keyif aldım, çünkü sorular kolaydı.”
“Bu çalışmadan keyif almadım, çünkü sevmiyorum.”

Çalışırken, neler yaptıklarına dikkat etmeleri, çalışmaya başlamadan önce plan yapmaları ve hedef belirlemelerinin önemli olduğu, çalışmalarında kendi kendilerine sorular sorarak çalışmalarını düzenleyebilecekleri vurgulanarak oturum bitirildi.



EK 4

STRATEJİ ÖĞRETİM PLANLARI

1. Benzetim Stratejisi

Hafta/Süre/Seviye 28.03.2022-01.04.2022/ 1 ders saati/5.sınıf

Strateji Benzetim Stratejisi

Öğrenme Çıktısı Benzetim stratejisini bilme ve kullanma

Yöntem-teknik ve stratejiler Soru-cevap, sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim model olma

Araç-gereç, materyaller Tahta, satranç tahtası, ders kitabı, matematik dersi etkinlik kitabı

Açıklama

10dk

- Daha önceki derslerde incelediğimiz sunumlarda, örnek metinlerde öğrencilerin bazı stratejiler kullandıklarını görmüştük. Öğrenirken de öğrenme stratejileri kullanırız. Bugün bu stratejilerden benzetim stratejisini öğreneceğiz. Benzetim stratejisi; “yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgi kullanılarak, somut olarak açıklanmasına yardımcı olur” (Subaşı, 2000). Yeni bilgiyi öğrenirken, eski bilgilerimizi kullanabiliriz.
- Benzetim stratejisi, daha önce bilinen bilgileri kullanarak yeni bilgileri öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Daha önceden bildiğiniz bilgi ile yeni bilgi arasında benzetme yapmanız, öğrendiğiniz bilgiyi hatırlamanızı da kolaylaştırabilir.
- Benzetim yaparken, yeni öğreneceğiniz bilgiyi önceden bildiğiniz bir bilgi ile açıklayacağız.

Uygulama**20 dk**

Beşinci sınıf matematik dersi Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler ünitesi kapsamında yer alan, “bir noktanın diğer bir noktaya göre konumu yön ve birim kullanarak ifade eder” kazanımının öğretiminde benzetim stratejisi kullanılır. Stratejiyi örneklendirmek için, dersin kazanımı ile öğrencilerin satranç bilgileri arasında ilişki kurulur. Öğrencilere satranç oyununda taşların hareketlerini bilip bilmedikleri sorulur. Alınan cevapların ardından sınıfa getirilen bir satranç tahtası tahtaya asılır ve at taşı gösterilerek öğrencilere bu taşın hareketi sorulur. Öğrenciler atın, L şeklinde hareket ettiğini söylediler. At, tahta üzerinde konumlandırıldıktan sonra, öğrencilerden hangi karelere gidebileceğini söylemeleri istenir. Öğrencilerden gelen cevaplarla atın gidebileceği yerler A5, E5, D4 vb. şeklinde tahtaya yazılır. Atın gidebileceği konumları bulurken, atın nasıl hareket ettiğini söylemeleri istenir. Öğrencilerin, “bir kare yukarı, iki kare sağa” gibi cevaplarından sonra; bir noktanın başka bir noktaya göre konumu söylerken, satrançta taşların hareket ettirildiği gibi, birimler ve aşağı-yukarı, sağa-sola yönlerinin kullanıldığı belirtilir. Bu şekilde, yeni bir bilgiyi öğrenirken, daha önceden bilinen bilgiyle benzerlikleri düşünmenin, benzetim stratejisi olduğu ifade edildi. Konum ifade ederken, satranç taşlarının hareketini hatırlayabilecekleri vurgulanır. Çalışma kitabında, konu ile ilgili etkinlikler yapılır.

Değerlendirme**5dk**

Dersin sonunda, derste hangi stratejisinin kullanıldığı sorulur. Öğrencilerden alınan cevaplarla beraber, benzetim strateji kullanıldığı, satrançta atın hareketinden yola çıkarak, bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunun nasıl ifade edileceği bilgisini öğrendiklerine, kendi kendilerine çalışırken de önceden bildikleri bir bilgiyi kullanarak yeni bilgiyi öğrenebileceklerine dikkat çekilerek ders sonlandırılır.

2. Bilgi Haritası Stratejisi

Hafta/Süre/Seviye	04.04.2022-08.04.2022/ 1 ders saati/5.Sınıf
Strateji	Bilgi haritası
Öğrenme Çıktısı	Bilgi haritası oluşturma
Yöntem-teknik ve stratejiler	Sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim, model olma, bilgi haritası oluşturma, soru cevap
Araç-gereç, materyaller	Tahta, pergel
Açıklama	<p>Önceki derslerde benzetim stratejisini öğrendiğimiz hatırlatılır. Bugün yeni bir strateji olan bilgi haritası oluşturmaya öğreneceğiz. Bilgi haritaları, bilgiler arasındaki ilişkileri görselleştirirken öğrencilerin yeni bilgileri etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Subaşı, 2000).</p> <p>Sizece bilgi haritaları nasıl oluşturulabilir? Bilgi haritalarında, konunun ana başlığı ve konuyla ilgili bilgilerin yer aldığı, bu bilgilerin de oklarla şemalarla gösterebiliriz. Daha önceki derslerinizde bilgi haritası oluşturmuş olabilir misiniz, aklınıza gelen örnekler var mı? Bilgi haritaları, bilgileri görselleştirdiği ve bilgiler arasında ilişkileri gösterdiği için öğrendiklerimizin kalıcı olmasına yardımcı olur.</p> <p>Bilgi haritası oluştururken; 1) Ana başlık ortaya yazılır. 2) Ana başlıkla ilgili olan bilgiler, sağa sola veya yukarı aşağı yazılır. 3) Bilgiler arasında ilişki kurulmasına dikkat edilir.4) Gerekliyse bilgilerle ilgili şekiller çizilebilir.</p>

Uygulama**20dk**

Açılar konusuna dikkat çekilerek, açı ile ilgili neler bildikleri sorgulandı. Açı kavramı, açının nasıl isimlendirildiği, nasıl oluştuğu hatırlatıldıktan sonra 5. Sınıf matematik dersi “90 dereceyi referans alarak dar, dik ve geniş açıları oluşturur” kazanımının öğretimi için, pergel üzerinde 90 derecelik bir açının oluşturulur ve bu açının açıölçer ile ölçülür. Öğrencilerden açının ölçüsünü söylemeleri istendi, 90 derecelik bu açının dik açı olduğu ifade edilir. Pergel 90 dereceden daha dar bir konuma getirilerek, açının nasıl değiştiği sorulur. Küçüldü, azaldı gibi cevapların ardından oluşan yeni açının kaç derece olduğunu söylemeleri istenir. 0 derece ile 90 derece arasındaki açıların dar açı olarak isimlendirildiği ifade edilir. Son olarak pergel, 90 dereceden daha geniş bir konuma getirilerek aynı süreç tekrarlandı ve oluşa açının geniş açı olduğu belirtilir. Açılarla ilgili bilgiler, soru cevap yöntemi ile özetlendikten sonra öğrenilen bilgilerle belirtilen adımlara dikkat çekilerek bilgi haritası oluşturulur.

Değerlendirme**5 dk**

Bir sonraki derste öğrencilerden, çokgenler konusu ile ilgili bilgi haritaları oluşturmaları istenir. Öğrencilerin bilgi haritaları incelenerek, geri bildirim verilir. Gerekirse yeniden yapmaları istenir.

3. Çizelgeleştirme Stratejisi

Hafta/Süre/Seviye	18.04.2022-22.04.2022/ 1 ders saati/5.Sınıf
Strateji	Çizelgeleştirme stratejisi
Öğrenme Çıktısı	Çizelgeleştirme stratejisini bilir ve kullanır.
Yöntem-teknik ve stratejiler	Sunuş yolu ile öğretim, doğrudan öğretim, model olma, çizelgeleştirme, soru cevap
Araç-gereç, materyaller	Tahta, kağıt, kalem
Açıklama	<ul style="list-style-type: none">• Daha önceki derslerimizde hangi stratejileri öğrenmiştik? Benzetim ve bilgi haritası oluşturmayı öğrendik. Bu dersimizde çizelgeleştirme stratejisini öğreneceğiz. Çizelge nasıl yapılır, fikri olan var mı? Çizelgeleştirme; bilgileri çizelge şeklinde düzenlemektir. Çizelgede yatay ve dikey bölmeler olmalıdır.• Öğrendiğiniz bilgileri özetlemek için, bilgileri bir tabloda bir arada görmek için çizelgeleştirebilirsiniz. Bilgilerin satır ve sütunlardaki yerleri, öğrendiklerinizi unutmamanıza yardımcı olur.• Çizelge oluştururken; 1) Ana başlığı en üst satıra yazılır. 2) İlgili konuya göre sütunlar çizilir. 3) Bu bilgilerin açıklanmasında tekrar sütun/satır gerekiyorsa bunlar çizilir. 4) Bilgiler, satır ve sütunlara başlıklarına göre yazılır.
10dk	
Uygulama	Daha önce öğrenilen açılar konusundaki bilgiler ile bir çizelge oluşturulacağı söylenir. Öğrencilere, açı çeşitleri sorulur, çizelge oluşturma adımları sesli bir şekilde düşünülerek çizelgeleştirme yapılır.
20 dk	

AÇILAR

İsimleri	Ölçüleri	Şekilleri
Dar Açı	0° ile arasında olan açılardır.	
Dik Açı	90° olan açıdır.	
Geniş Açı	90° 'den büyük 180° 'den küçük olan açılardır.	
Doğru Açı	180° olan açıdır.	
Tam Açı	360° olan açıdır.	

Değerlendirme

5 dk

Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Üçgen çeşitleri ile ilgili çizelge oluşturmaları istenir. Oluşturdukları çizelgeler incelenerek geri bildirim verilir. Gerekirse yeniden yapılır.

4. Soru Sorma Stratejisi

Hafta/Süre/Seviye	25.04.2022-29.04.2022/ 1 ders saati/5.Sınıf
Strateji	Soru sorma stratejisi
Öğrenme Çıktısı	Soru sorma stratejisini bilir ve kullanır.
Yöntem-teknik ve stratejiler	Doğrudan öğretim, model olma, soru sorma stratejisi
Araç-gereç, materyaller	Tahta, kağıt, kalem
Açıklama	<p>Bu dersimizde, bir konuya çalışırken veya kendi kendinize bir konuyu öğrenirken kullanabileceğiniz soru sorma stratejisini öğreneceğiz. Soru sorma stratejisi, öğrenilen konu ile ilgili sorular hazırlamak ve bu soruların cevaplarını düşünerek yanıtlamak demektir.</p> <p>Kendi kendinize veya başkalarına soru sormanız, bilgilerin anlaşılır olmasını ve kodlamanızı sağlar. Bu strateji sorun çözme becerinizi de geliştirir. Öğrenmeyi keyifli hale getirir.</p> <p>Soru sorma stratejisini kullanırken; 1) Öğrenilmek istenen konu ile ilgili sorular hazırlanır. 2) Soruların yanıtları düşünülerek yanıtlanır. 3) Soruların yanıtları kontrol edilir.</p>
10 dk	
Uygulama	<p>Üçgenler konusu ile ilgili sorular hazırlayalım.</p> <p>-Üçgenler, neye göre sınıflandırılır?</p> <p>-Açılarına göre üçgenler nelerdir?</p> <p>-Açı çeşitleri ile açılarına göre üçgenler arasında bir ilişki var mıdır?</p>
20 dk	

-Bir açısı 120 derece olan üçgen nasıl bir üçgendir?

-Üçgenler kenarlarına göre kaçaya ayrılır?

-Bütün kenarları eşit olan üçgen nasıl bir üçgendir?

Sorular, tahtaya yazılır ve öğrencilerle birlikte cevaplanır. Öğrencilerden, ikili gruplar halinde birbirlerine dörtgenler konusu ile ilgili soru sormaları istenir.

Değerlendirme

5dk

Öğrencilerden, kendi kendilerine dörtgenler ile ilgili soru yazmaları ve cevaplamaları istenir. Hazırladıkları soru-cevaplar incelenerek geri bildirim verilir.

5. Anlamayı İzleme Stratejisi

Hafta/Süre/Seviye	09.05.2022-13.05.2022/ 1 Ders saati/ 5.Sınıf
Strateji	Anlamayı izleme stratejisi
Öğrenme Çıktısı	Anlamayı izleme stratejisini bilir ve kullanır.
Yöntem-teknik ve stratejiler	Doğrudan öğretim, model olma, anlamayı izleme
Araç-gereç, materyaller	Kâğıt, kalem, “Öğrenmem Kontrol Altında Çalışma Kağıdı”
Açıklama	<ul style="list-style-type: none">Bu dersimizde anlamayı izleme stratejisini öğreneceğiz. Bu strateji neyi nasıl öğrendiğimizi bilmemizi, öğrenmemizi düzenlememizi sağlar.Öğrenirken uygun olan stratejileri kullanmak, yeterli zamanı belirlemek için yardımcı olur.Bu stratejiyi kullanırken şu sorular sorulabilir;
10 dk	<ul style="list-style-type: none">✓ Bu konuyu niçin öğreniyorum?✓ Etkinlik sonunda neler öğreneceğim?✓ Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?✓ Ne kadar süre öğrenmem için yeterli olur?✓ Öğrenip öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim?
Uygulama	Öğretmen İngilizce dersinde mektup yazma konusuna çalışan bir öğrenci olduğu varsayımı ile belirtilen soruları sesli düşünerek cevaplar. Öğrencilerden 3 kişilik gruplar halinde, seçtikleri bir ders ve konu ile ilgili belirtilen soruları yazmaları ve cevaplamaları istenir.
20 dk	

Değerlendirme**5 dk**

Öğrencilere Öğrenmem Kontrol Altında çalışma kâğıdı dağıtılarak doldurmaları istenir ve tamamlan çalışmalar incelenir, geri bildirim verilir.



EK 5

Etik Kurul Onayı



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100248598
Konu : Başvuru İncelemesi

27.12.2021

Sayın Derya DOĞAN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0955 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 23.12.2021 tarih ve 22/06 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:6- Derya DOĞAN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

EK 6
MEB Araştırma İzni

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAşTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


ARAşTIRMA SAĞIBİNİN	
Adı Soyadı	Derya DOĞAN
Kurumu / Üniversitesi	ĐANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Đanakkale/Bayramiç
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Resmi Ortaokul
Araştırmanın konusu	"Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğretmenleri Üzerindeki Etkileri"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket/Ölçek Soruları
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Menderes Ortaokulu 5. Sınıf Öğrencileri
KOMİSYON GÖRÜŐÜ	
Çalışma sonuçlarının Đanakkale Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne gönderilmesi şartıyla;2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Đanakkale Bayramiç ilçesindeki Menderes Ortaokulu 5 Sınıf öğrencilerine "Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğretmenleri Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışmasının covid-19 tedbirlerine uyularak,denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere,kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yüz yüze eğitimin devam etmesi halinde yüz yüze, uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda online yapılması Komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

20.10/2022

EK 7

Okul Çalışma İzni



T.C.
BAYRAMIÇ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Menderes Ortaokulu

Sayı : E-72752002-605.01-40739020
Konu : Araştırma İzni Talebiniz

07.01.2022

Sayın Derya DOĞAN,

İlgi : 06.01.2022 tarihli dilekçeniz.






İlgi dilekçeniz incelenmiş olup belirtmiş olduğunuz araştırma izin talebiniz müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilginize rica ederim.

EK 8

Çalışma Kâğıdı

ÖĞRENMEM KONTROLÜM ALTINDA

		
Hedefim nedir?	Yaptıklarımı anlıyor muyum?	Hedefime ulaştım mı?
Hedefe ulaşmak için hangi bilgiye ihtiyacım var?	Hedeflerime ulaşıyor muyum?	Hangi yöntemler işe yaradı?
Ne kadar zamana ve hangi kaynaklara ihtiyacım var?	Bir değişiklik yapmam gerekir mi?	Neler bu çalışmada iyi olmadı?

				
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

EK 9

Yansıtma Aracı

Hadi Bakalım! Bu Ders Senin İçin Nasıldı?

Bu derste anlamadıklarım:
Bu derste öğrendiğim en önemli şey:
Bu derste bana en ilginç gelen şey:
Bu derste ilk defa duyduğum kelimeler:
Bu derste öğretmenin sorduğu bir soru?:
Bu derste en çok beğendiğim şey.....Çünkü
Bu derste hiç beğenmediğim şey.....Çünkü
Bu dersten sonra aklıma takılan sorular:
Öğretmenin bu derste üzerinde durduğu en önemli noktalar:
Bu derste öğrenilmesi en kolay şeyler:
Bu derste öğrenilmesi en zor olan şeyler:
Bu derste başka neleri öğrenmiş olmayı isterdim?
Bu dersi daha iyi nasıl anlayabilirdim?

ÖZGEÇMİŞ

