

T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
SAHİP OLDUKLARI ÖZ-DÜZENLEME  
BECERİLERİ İLE SOSYAL BİLGİLER  
DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Rümeysa Şeyda YILMAZ

Danışman


Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Erzincan 2020

## TEZ BİLDİRİMİ

"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli "**Yüksek Lisans**" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

  
Rümeysa Şeyda YILMAZ



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI ÖZ-  
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİ AKADEMİK  
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Rümeysa Şeyda YILMAZ**

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel  
Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2020**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan çalışmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 okulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), ikili karşılaştırma tekniklerinden LSD testi istatistikleri, pearson moment çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisine ait puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür.
2. Yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisine ait puanlarının

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın çaba harcama ve yardım arama becerilerine ait puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür.

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrenme stratejileri ve yardım arama becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve öz-değerlendirme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve yardım arama becerilerinin sosyal bilgiler ders başarılarını yordamakta olduğu görülmüştür. Ancak bu yordamanın düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirme becerisinin sosyal bilgiler ders başarısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak aradaki bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Başarı, Öz-Düzenleme, Sosyal Bilgiler

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC  
ACHIEVEMENT OF SOCIAL STUDIES SUBJECT AND THE SELF-  
REGULATION SKILLS THAT ELEMENTARY SCHOOL 4TH GRADE  
STUDENTS HAVE**

**Rümeysa Şeyda YILMAZ**

**Erzincan Binali Yildirim University, Institute of Social Sciences, Primary  
School Education Department**

**Master's Thesis, June 2020**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

**ABSTRACT**

The aim of this research is examining the relation between academic achievement of social studies lesson and the self regulation skills that 4th grade students have. The research that have been carried out holds the qualification of relational survey model which is considered as one of the survey models. The samplings of the research is composed of 4th grade, totally 550 students from 14 different schools that placed in the Center of Erzincan Province. The datas of the research have been collected by using “Self-Regulation Scale” that developed by researcher. For the analysis of the datas, which was obtained from the research; descriptive statistics, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), LSD test statistics, Pearson Product-Moment Correlation and multiple linear regression analysis was used.

The findings of the research are summarized as follows;

1. It is determined that scores of learning strategy skills which owned by 4th grade students are high. On the other hand, it was seen that their scores for looking for help and making an effort are low.

2. It was understood that scores of learning strategy skills of 4th grade students from low, middle and high social-economic classes are high. However, it was found that their scores for looking for help and making an effort are lower.
3. It was reached that there is a considerable difference between average scores of self- regulation skills when it was calculated in perception of gender variables of 4th grade students. While it was seen a considerable difference between average scores of learning strategy and looking for help skills, there couldn't reached a considerable difference between average scores of deciding the target, planning, making an effort and self-evaluation of 4th grade elementary school students.
4. It was determined that there is a considerable difference between average scores of self-regulation skills of 4th grade students in the aspect of parents' literate level variable.
5. It has been observed that the 4th grade elementary school students' goal setting and planning, learning strategies, making an effort and help-seeking skills predict the successes of the Social Studies lesson. However, this procedure was found to be low. However, it was concluded that the self-assessment skills of elementary school 4th grade elementary school students did not predict the success of Social Studies lesson.
6. It was seen that there is a positive relationship between their success of Social Studies lesson and self-evaluation, looking for help, making an effort, planning and deciding target of 4th grade elementary school student. But it was determined that the relationship of these perspectives is at very low level. On the other hand, it was reached that there is no meaningful relationship between students' learning strategies skills and their success for Social Studies lesson.

**Key Words:** Academic Achievement, Self-Regulation, Social Studies

## ÖN SÖZ

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, bilgiyi doğrudan alan bireyler yerine; sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda kendi bilgi ve becerilerini çağın koşullarına göre değiştiren ve geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenci artık bulunduğu pasif konumdan aktif hale gelmekle birlikte, süreç içerisinde öğretimin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol alması ise “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir. Bu açıdan yapılan çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler dersi bağlamında incelenmiştir.

Yüksek lisans tezime başlamadan önce bu sorumluluğu kaldırabilir miyim diye biraz endişelerim vardı. Ancak zaman sonra anladım ki insana çevresinde destek veren, bu süreçte her daim yanında olan insanlar varsa bitmeyecek yol, aşılmayacak dağ yoktur. İşte bu süreç içerisinde; engin tecrübesi ve bilgi birikimi mükemmel olan danışman hocam sayın Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ’a, tüm içtenliği ve samimiyeti ile donanımlarını bizlere en üst seviyede aktardığı için minnettarlığımı sunarım.

Yine bu süreçte yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, her daim yanımda olan değerli arkadaşım Yakup BOSTANCI’ya ve kıymetli hocam İsa AYDOĞDU’ya teşekkürlerimi sunarım.

Ve hayatım boyunca bana gerçek yaşamın ne olduğunu ilmek ilmek işleyen, idolüm ve can yoldaşım sevgili babam emekli öğretmen Cengiz YILMAZ’a, muhabbetini, şefkatini ve desteğini her zaman hissettiğim canım annem Neşe YILMAZ’a ve bütün hayatım boyunca benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan canım ablam Mervenur YILMAZ YİĞİT’e sonsuz teşekkür ederim.

**Rümeysa Şeyda YILMAZ**



## İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ .....	I
ÖZET .....	III
ABSTRACT .....	V
ÖNSÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
KISALTMALAR .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
TABLolar LİSTESİ .....	XIII
1.GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	6
1.4. Problem Cümlesi .....	6
1.4.1. Alt Problemler .....	6
1.5. Sayıtlılar .....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar .....	8

### BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE .....	9
I. ÖĞRENME NEDİR? .....	9
1. Öğrenmeyi Öğrenme Kavramı .....	11
2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Düzenleme .....	14
II. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME NEDİR? .....	17

III. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ.....	18
1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli .....	20
2. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	22
3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	27
4. Zimmerman'ın Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli .....	27
5.Öz-Düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Geliştirilen Modellerin Karşılaştırılması .....	31
IV. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	36
V.ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNE SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ.....	39
VI. SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE ÖZ-DÜZENLEME.....	41

## İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	47
2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	52

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	59
1. Araştırmanın Yöntemi .....	59
2. Evren ve Örneklem.....	59
3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.1. Öz-Düzenleme Ölçeği .....	61
3.1.1. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	61
3.1.1.1. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Normallik Analizi.....	63
3.1.1.2. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Geçerlik Çalışması.....	64
3.1.1.3. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Güvenirlik Analizi .....	67

4. Veri Toplama Süreci.....	69
5. Verilerin Analizi .....	70

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

BULGULAR .....	74
1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	74
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	75
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	76
4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	83
7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	86
8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	98

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

SONUÇ VE ÖNERİLER .....	103
1. Sonuçlar .....	103
1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	103
1.2. İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	104
1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	105
1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	106
1.5. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	107
1.6. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	108
1.7. Dokuzuncu ve Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	109

2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	114
EKLER DİZİNİ.....	125



## KISALTMALAR

ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ODSGM	: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

## ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Üç Katmanlı Modeli	21
Şekil 2	Dört Evreli Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli	23
Şekil 3	Öz-Düzenlemenin Üçlü Döngüsü	28
Şekil 4	Öz-Düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri	29



## TABLULAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modelinin Aşamaları ve Alanları	25
Tablo 2	Öz-Düzenleyici Öğrenme Modellerinin Öğrenme Sürecindeki Aşamalar Açısından Karşılaştırılması	33
Tablo 3	Öz-Düzenleyici Öğrenme Modellerinin 4 Kritere Göre İkili Olarak Karşılaştırılması	34
Tablo 4	Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	37
Tablo 5	Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	60
Tablo 6	Öz-Düzenleme Ölçeği İçin Uzman Görüşleri Sonucunda Oluşturulan Frekans Tablosu	62
Tablo 7	Öz-Düzenleme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	66
Tablo 8	Öz-Düzenleme Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları	67
Tablo 9	Öz-Düzenleme Ölçeğinin Boyutları ve Madde Sayıları	69
Tablo 10	Levene's Testi Sonuçları	72
Tablo 11	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	74
Tablo 12	Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	75

		Sayfa No
Tablo 13	Orta Sosyoekonomik Düzeydeki İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	77
Tablo 14	Yüksek Sosyoekonomik Düzeydeki İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	78
Tablo 15	Düşük, Orta Ve Yüksek Sosyoekonomik Düzeydeki İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	80
Tablo 16	Düşük, Orta Ve Yüksek Sosyoekonomik Düzeye Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	81
Tablo 17	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arası İkili Karşılaştırılmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları	82
Tablo 18	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	84
Tablo 19	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	85



		Sayfa No
Tablo 20	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	85
Tablo 21	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	87
Tablo 22	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	89
Tablo 23	Anne Eğitim Düzeyine Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	90
Tablo 24	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları	91
Tablo 25	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	92

		Sayfa No
Tablo 26	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	94
Tablo 27	Baba Eğitim Düzeyine Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları	94
Tablo 28	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları	95
Tablo 29	İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarını Yordamasına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	96
Tablo 30	İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	97
Tablo 31	İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	98

		Sayfa No
Tablo 32	İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları	99
Tablo 33	İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları	100

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sayılıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, bilgiyi doğrudan alan bireyler yerine; sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda kendi bilgi ve becerilerini çağın koşullarına göre değiştiren ve geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla artık bireylerden öğrenme süreçlerinde etkin rol oynamaları ve kendi öğrenmelerinin ustası olmaları beklenmektedir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında; öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, zaman ve bilginin etkili yönetimi yoluyla kendi öğrenimini organize etme işidir (Cheng, 2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre ise bu beceri, bireyin etkili zaman ve bilgi yönetimini kapsayacak şekilde öğrenmenin peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireyler; öğretilmeyi bekleyen ve hâlihazırdaki bilgiyi doğrudan alan pasif bir konumdan çıkarak öğrenme süreci içerisinde kendi sorumluluğunu üstlenen aktif bir konuma gelmiştir (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenci artık bulunduğu pasif konumdan aktif hale gelmekle birlikte, süreç içerisinde öğretimin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol alması ise “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir.

Başarı üzerinde önemli etkenlerinden biri olduğu düşünülen öz-düzenlemenin tanımlarına bakıldığında ise, kişinin kendi başına öğrenebilmesi amacıyla kullandığı her türlü taktik, strateji ve işlem olarak tanımlandığı ve bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve kendine özgü bir biçimde geliştirmiş olduğu çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel anlamda kendini motive etmesi olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Ciltaş, 2011).

Zimmerman'a (2002) göre ise öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik bireyin kendi oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları ifade eder. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik anlamda bir performans becerisi olmaktan çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendiliğinden yönlendirme sürecidir. Özetle öz-düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme eyleminde buldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Öğrenenin öğretim sürecinin merkezinde yer alması, kendi öğrenmelerini planlaması ve öğrenmelerinden yine kendisinin sorumlu olabilmesi için öz-düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin, okul yaşamlarında öğrencilere rehberlik sağladığı ve onların yaşam boyu öğrenmeleri noktasında önemli olduğu söylenebilir.

Günümüz eğitim anlayışında bağımsız hareket eden, eleştirel düşünen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yine kendisi üstlenen, öğrenmesi için hedefler belirleyen, bu hedeflere ulaşma noktasında uygun yöntemi seçen, öğrenme sürecinde etkin olan ve öz-değerlendirme yapan bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010). Yani öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü konu ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin onların akademik başarılarını arttırdığını kanıtlar niteliktedir (Altun, 2005; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Bembenutty ve Zimmerman, 2003; Cabı, 2009; Çalık, 2014; Erdoğan, 2011; Haşlaman, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Steen, Huie, 2009; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Ocak ve Yamaç, 2013; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Yamaç, 2011).

Grolnick ve Ryan (1989) öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikleri ebeveyn özerkliği bağlamında inceledikleri çalışma sonucunda, ebeveyn özerklik desteği ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve okul notları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları çalışmada, motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici

öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bu çalışma sonucunda; öz-düzenleme becerileri ve bilişsel strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında da benzer şekilde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öz düzenleme becerileri, öz-yeterlik algısı ve sınav kaygısının öğrencilerin göstermiş oldukları performansın en iyi yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) öz-düzenleyici öğrenmeyi; sınıf düzeyi, cinsiyet ve öz-yeterlik bağlamında inceledikleri çalışmalarında; üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterliliklerinin ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının normal öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterlilikler ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ülkemizde de öz-düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma yapılmış ve bunların birçoğunda öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aktan (2015), yapmış olduğu çalışmada, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz-düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline etkili birer yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz-düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin de dikkate alındığı ve bireylerin eğitim yaşamına temel teşkil eden ilkökul yıllarında öz-düzenleme becerileri özellikle önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde öz-düzenleme okula hazırbulunuşluğun yordayıcısı olarak kabul

edilmektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007, Akt. Ertürk, 2013). Ve okul hayatına başlama, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2013).

Öz-düzenleme kavramı, farklı disiplinlerde incelenmiş olmasına rağmen sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bununla birlikte yine öz-düzenleme kavramının ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi bağlamında incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa bu ders ile öğrenciler, öğrendiği bilgileri yalnızca okul ortamında değil günlük yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel olan problemlerle karşılaştırılması ve söz konusu bu sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla bu ders günlük yaşamla iç içe geçmiş birçok konuyu bünyesinde barındırdığından öğrenciler için büyük öneme sahiptir. Bu açıdan yapılan bu çalışma ile sosyal bilgiler dersine yönelik öz-düzenleme becerilerinin önemine vurgu yapılmak istenmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin onların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını ne düzeyde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler toplumların beklentilerini karşılayacak insan profilini de değiştirmiştir. Yaşanan bu değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilen, edindiği temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamlarında kullanabilen bireyler yetiştirmek, günümüz eğitim sisteminin başlıca amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ülkeler hazırladıkları öğretim programlarında ve okul içi yapılan uygulamalarda birtakım değişikliklere giderek günümüz koşullarına uygun donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019).

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, bilgiyi doğrudan alan bireyler yerine; sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz bilgi çağında; öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrenmeyi öğrenme becerisine

sahip olan öğrenciler; öğretilmeyi bekleyen ve hazırda var olan bilgiyi alan pasif konumdan çıkarak süreç içerisinde kendi sorumluluğunu üstlenen aktif bir konuma gelmiştir (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010). Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenci artık bulunduğu pasif konumdan aktif hale gelmekle birlikte, süreç içerisinde öğretimin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar etkin rol oynamaktadır. Öğrenenin, öğrenme sürecinin merkezinde yer alması, kendi öğrenmelerini planlaması ve öğrenme işleminden yine kendisinin sorumlu olabilmesi için öz-düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu kanıtlamaktadır. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmaların genellikle ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme ile ilgili farklı disiplinlerde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen sosyal bilgiler dersi bağlamında yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Arslantaş, 2015; Garcia ve Pintrich, 1991; Korkut, 2017; Wolters ve Pintrich, 1998; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeye yönelik sosyal bilgiler dersi bağlamında ilkököl düzeyinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözme, yenilikçi düşünme" gibi becerilere sıkça vurgu yapılmaktadır. Ayrıca "Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları" ve "Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları" gibi ifadeler yer almaktadır. Tüm bunların geliştirilmesi noktasında da öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki sosyal bilgiler dersi bağlamında incelendiğinden, alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık gösterecektir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini dikkate almaları noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir.



Tüm bunların yanı sıra alanyazında öz-düzenleme sürecine yönelik geliştirilen veri toplama araçları incelendiğinde, ilkokul düzeyinde geliştirilmiş bir öz-düzenleme ölçeğine rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği”, ilkokul düzeyinde geliştirilen ilk ölçek olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bu açıdan söz konusu ölçeğin alana yönelik önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### **1.4. Problem Cümlesi**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişki nedir?

#### **1.4.1. Alt Problemler**

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
2. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
3. Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
4. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
5. Düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri sosyal bilgiler dersi başarısını yordamakta mıdır?
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.5. Sayıtlılar**

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri “Öz-Düzenleme Ölçeği”ni samimi ve dürüst bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Çalışmada tabakalama örnekleme yoluyla belirlenen örneklem grubu, çalışma evrenini yeterli düzeyde temsil etmektedir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Çalışma Erzincan ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışma kapsamında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin tespiti araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” ile sınırlıdır.
3. Çalışma, örneklem grubundaki öğrencilerle sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Öz-düzenleme:** Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme eyleminde buldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Bu çalışmada öz-düzenleme, bireylerin kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler doğrultusunda düşüncelerini, davranışlarını ve motivasyonlarını kontrol ettikleri ve düzenledikleri süreç olarak tanımlanmıştır.

**Sosyal Bilgiler:** “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2012). Bu çalışmada sosyal bilgiler, öğrencilere günlük yaşamla iç içe geçmiş birçok bilgi, beceri, değer aktarıldığı ve tarih, coğrafya, psikoloji, felsefe, antropoloji gibi sosyal bilimlere temel teşkil eden bir ders olarak tanımlanmıştır.

**Akademik Başarı:** Bu çalışmada akademik başarı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yılsonu karne notları olarak tanımlanmıştır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### I. ÖĞRENME NEDİR?

Öğrenme, bireyin doğduğu andan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir faaliyettir. Bu açıdan insanlar sürekli olarak bir öğrenme durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenmenin, çok çeşitli ve karmaşık bir süreç olması sebebiyle herkes tarafından kabul gören ortak bir tanımı mevcut değildir. Bu açıdan alanyazında öğrenme kavramına yönelik farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır.

Bower ve Hilgard (1981) öğrenmeyi, bireyin doğuştan getirdiği davranışlarında çeşitli etkiler sonucu meydana gelen, organizmanın geçici olmayan durumlarını kapsayan ve çevredeki çeşitli etkileşimlerle davranışların oluşturulması veya değiştirilmesi şeklinde tanımlarken, Kimble (1961)'e göre ise pekiştirmenin bir sonucu olarak potansiyel davranıştaki değişimin sürekliliği şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Senemoğlu, 2012, s. 88). Başka bir tanıma göre ise öğrenme, davranışlarda, uygulamada ya da deneyim biçimlerinden kaynaklanan belirli bir şekilde davranma kapasitesinde ortaya çıkan kalıcı değişikliktir (Schunk, 2012, s. 3).

Kısacası öğrenme, “Bireyin çevresi ile olan etkileşimi sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012, s. 4).

Öğrenme, tekrar veya yaşantı yoluyla kişinin davranışlarında ortaya çıkan geçici olmayan, kalıcı değişiklikler olarak kabul edildiğine göre ortaya çıkan davranışın öğrenme olup olmadığına aşağıdaki sorular aracılığıyla bakılabilir (Bacanlı, 2013, s. 190):

- Davranış, tekrar ya da bir yaşantı sonucu mu oluşmuştur?
- Davranışta herhangi bir değişiklik olmuş mudur?
- Meydana gelen bu değişiklik kalıcı bir durum mudur?

Söz konusu bu sorulardan herhangi biri “hayır” şeklinde yanıtlanıyorsa, sergilenen davranış öğrenme olarak nitelendirilemez.

Öğrenme ile ilgili yapılan tüm bu tanımların birbirinden ayrılan yönleri olsa da üzerinde durulan ortak noktalar bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenmenin ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Senemoğlu, 2012, s. 89):

- Davranışta gözlemlenen değişimin var olması
- Davranışta gözlemlenen değişimin geçici olmaması
- Davranışta görülen değişimin bir yaşantı sonucunda ortaya çıkması
- Davranışta var olan değişimin hastalık, yorgunluk gibi faktörlerle geçici bir şekilde oluşmaması
- Davranışta görülen değişimin yalnızca büyüme sonucunda meydana gelmemesi

Bireyi öğrenmeye sevk eden en önemli etken “merak” duygusudur. Çünkü öğrenme; soru sorma, sorulan bu sorulara cevap alma, cevabı alınamayan sorulara bir cevap bulmaya çalışmakla başlar. Böylelikle birey ayırt etmeyi ve sonrasında da bir araya getirerek bir bütün oluşturmayı öğrenir. Bu doğrultuda hem kendisini hem de içinde yaşadığı dünyayı, yeni baştan inşa etme kaygısı ve cesareti kazanır (MEB, 2017).

Güncel öğrenme yaklaşımları, anlamlı öğrenmede önemli birer faktör olan etkin ve yapılandırıcı öğrenme üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif birer unsur durumunda oldukları kabul edilmekte ve kendi öğrenmelerini oluşturmaları aşamasında kullanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Bu anlamda öğrenciler pasif konumdaki alıcılar olmadıkları gibi, anne-babaları, öğretmenleri ve diğer unsurlar tarafından kendilerine sağlanan bilgileri de direk olarak almazlar. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşıp, daha çok bilişsel ve yapılandırıcı yönleriyle ön plana çıkan bir süreç olarak görülmeye başlanması ile öğrencilerin neleri bildikleri ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceleri yani bilişsel süreçler ortaya çıkmıştır (Airasian, Anderson, Cruikshank, Krathwohl, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock, 2001).

Öğretim programları incelendiğinde; öğrencilere gerçek yaşamlarında kullanabilecekleri temel yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinin

hedeflendiği görülmektedir. Bu becerilerin kazanılması, öğrencilerin daha çok bilgiyi bir araya getirmesiyle mümkün hale gelmektedir. Bu durum üst düzey düşünme becerileri kavramına da dikkat çekmektedir. Çünkü üst düzey bilişsel düşünme becerileri gelişmiş olan bireyler, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarma ve karşılaştıkları problemleri çözme noktasında bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmektedirler (ODSGM, 2019).

Günümüzde, öğretim-öğrenme sürecinde öğrenene daha fazla vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri doğrudan almak yerine bir mantık süzgecinden geçirerek anlamlı bir şekilde öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca bilginin kaynağının yalnızca öğretmen olmadığının farkına varmaları ve bilgiye çok çeşitli yollardan ulaşabileceklerini keşfetmeleri istenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları ve kendi öğrenmelerinin peşine düşmeleri gerekir. Bu açıdan öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazandırılması son derece önem arz etmektedir.

### **1. Öğrenmeyi Öğrenme Kavramı**

Küreselleşen dünyada bilginin oluşumu ve yayılma hızı artmaktadır. Böylelikle öğrencilerin ortaya çıkan bu bilgileri sürekli olarak takip edebilmesi ve hatırlayabilmesi imkânsız duruma gelmektedir. Bu sebeple günümüzde öğrencilerin bilgiyi hatırlamasından çok onu işleyebilme ve kullanabilme becerilerine sahip olmaları önem taşımaktadır. Bütün bu nedenlerden dolayı öğrencileri çağın koşullarına uygun bilgi ve beceri ile donatmak ve onları bilgi tüketicisi konumundan çıkararak bilgi üreticisi konumuna getirip bu konuda sürdürülebilirliğin sağlanması, eğitim sisteminin başlıca amaçlarından biri haline gelmiştir (ODSGM, 2019).

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde bilgiye kendisi ulaşan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen bağımsız öğrenenler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu açıdan içinde bulunduğumuz bilgi çağında öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, zaman ve bilginin etkili yönetimi yoluyla kendi öğrenimini organize etme işidir (Cheng, 2011).

Geleneksel eğitim sistemindeki temel nitelik yaygın olarak bilgi sunmaya dayalıyken, içinde bulunduğumuz çağda ise bilginin kazandırılmasından çok bilgiye

hangi yollardan ulaşılabileceğinin öğretilmesi önem taşımaktadır. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, “öğretme” kavramı değil “öğrenmeyi öğrenme” becerisi ön plana çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na göre ise bu beceri, bireyin öğrenme faaliyetini, etkin zaman ve bilgi yönetimini kapsayacak bir biçimde bireysel ya da grup olarak düzenleyebilmesi amacıyla öğrenme işinin peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Bilginin hızla arttığı ve yayıldığı günümüzde artık tüm bilgilerin okulda öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmasının mümkün olmadığı görölmekle birlikte, öğretmenlerin güvenilir bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanmaları noktasında öğrencilere yol göstermeleri gerekmektedir. Okullarda doğrudan gerçekleştirilen bilgi aktarımının, geçmiş zamana nispeten daha değersiz bir hâle geleceği düşünölmektedir. Bu sebeple öğretim programlarında bilginin doğrudan aktarılması yerine onun işlenmesi ve var olan problemlerin çözülebilmesi için bilgileri kullanma becerileri önem taşımaktadır (MEB, 2015). Bu da öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisi ile donatılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Öğrenme yalnızca okullarla sınırlı olmayıp, hayat boyu süren bir faaliyet olarak tanımlandığı için bireyler öğrenmeyi öğrenme, kendi öğrenmelerinin farkında olma ve öğrenme süreçlerini kontrol etme becerisine sahip olmalıdırlar. Bu noktada öğrencilere öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenme becerilerinin aşılması gerekmektedir. Temelde “beşikten mezara kadar öğrenme” olarak görölen bu kavram, batı dünyasında ve bilhassa Avrupa Birliği’nde kurtarıcı bir rol üstlenmiştir. Benimsenmiş olan eğitim sistemlerindeki yetersizlikleri vurgulayan hayat boyu öğrenme, yalnızca örgün ve yaygın eğitim yoluyla aktarılan eğitim ve öğretimi değil, yaşamın bütün alanlarındaki öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Aksoy, 2013).

Öğrencilerin artık yalnızca okul ortamında değil, okul dışı ortamlarda da öğrenebilmeleri için hayat boyu öğrenme kavramı önem arz etmektedir. Bu açıdan öğrencilere bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Ayrıca toplumun tüm kesimine hitap eden bir anlayış olması sebebiyle hayat boyu öğrenme becerilerinin tüm bireylere kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir.

Hayat boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin kazanılması noktasında toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilen bir kavramdır. Sosyal ve ekonomik statü dikkate alınmaksızın hayatın tüm alanlarına etkin katılım sağlayan kişilerin toplum içerisinde var olmasını amaçlamaktadır. Hayat boyu öğrenme, yalnızca yetişkin bireyler için yaygın eğitim, eğitimin yinelenmesi veya ikinci bir eğitim fırsatı olarak düşünülmemelidir. Hayat boyu öğrenme; örgün, yaygın ve hayattan öğrenme ortamları gibi farklı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kapsayarak öğrenmenin her bir parçasını görme şekli olarak ifade edilebilir (Aksoy, 2013).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, öğrenmeyi öğrenme becerisinin bireye kazandırılması noktasında bilgiye çok çeşitli kaynaklardan ulaşabilme, değerlendirebilme ve kullanabilme becerilerinin kazandırılmasını da zorunlu hale getirmiştir. Günümüz bilgi toplumlarında söz sahibi olabilmek adına öğrenci ve öğretmenlerden belirli becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla böyle bir süreçte gerek öğrencinin gerek öğretmenin rolü değişmiş olup, öğretmenin üstlendiği rol “Her şeyi bilen ve anlatan”dan çıkararak, “Öğrencisi ile öğrenen ve onları yönlendiren”e dönüşmüştür (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

Başarılı olabilmenin en önemli anahtarı, etkili öğrenme yeterliliğine sahip olabilmektir. Etkili öğrenmenin temel unsurlarından birini de öğrenmeyi öğrenme ve onun kapsamında bulunan öğrenme stratejileri oluşturmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenmenin özünü oluşturmaktadır. Etkili öğrenmede öğrenci, bilginin işlenmesine yönelik süreçleri bilir ve bu süreçleri etkin bir biçimde kullanır. Sürekli aktif olan öğrenci ise, öğrenmelerini denetleyebilir ve onları yönlendirebilir (Özer, 2002).

Etkili öğrenmede birey; öğrenme sürecini, bilinçli bir şekilde ve aynı zamanda da öğrenmeyi kolaylaştıran yollarla yönetmektedir. Bilgi edinmeye, bilgiyi kullanmaya ve yeni bilgi üretmeye yönelik ileri düzeydeki, kalıcı bilişsel öğrenmeler ancak etkili öğrenme ile gerçekleşebilir. Bu sebeple, ilk ve ortaokullarda, liselerde ve üniversitelerde öğrenciler etkili öğrenme yeterliliğine sahip olma gereksinimi içindedirler. Bu da öğrencilerin öncelikle öğrenmeyi öğrenmelerini gerekli kılmaktadır (Özer, 2002). Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan öğrenciler;



öğretilmeyi bekleyen ve hâlihazırda var olan bilgiyi alan konumdan çıkarak süreç içerisinde öğrenme sorumluluğunu üstlenen etkin bir hale gelmektedir (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ortamında özerk olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Öğrenciler öğrenme sürecinde ve öğrenme ortamında artık daha etkin olmak zorundadırlar. Bu sebeple öğreneni, öğrenme sürecinin merkezine alan yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik öğretim programlarında da değişiklik meydana getirmiş ve artık öğrenen merkezli bir yaklaşım öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Bu açıdan söz konusu programlar incelendiğinde; bilgiyi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, üst düzey bilişsel becerilere sahip, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiren ve öğrenmeyi öğrenme becerisi ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015; 2017; 2018). Bu becerilerin geliştirilmesi noktasında da bireylerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir.

## **2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Öz-Düzenleme**

Öz-düzenleyici öğrenmede önemli bir yere sahip olan sosyal öğrenme kuramı, 1941 yılında Miller ve Dollard tarafından ortaya atılmıştır. Miller ve Dollard'ın aynı yılda yayınlamış oldukları “Sosyal Öğrenme ve Taklit” isimli kitapları Bandura'yı önemli ölçüde etkilemiştir. Söz konusu bu kitapta sosyal öğrenmenin önemi açıklanmış ve davranışçı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu davranışçı yaklaşım 1960'lı yılların başında Bandura tarafından eleştirilmiş ve taklit yoluyla öğrenme kavramı genişletilerek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürülmüştür (Senemoğlu, 2012, s. 214).

Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel öğrenme kuramı insanın işleyişini; kişisel, davranışsal ve çevresel değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimler dizisi olarak görmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı insanların sosyal çevrelerinden öğrendiklerini iddia eder. İnsanlar, farklı kişileri gözlemleyerek bilgi, beceri, kural strateji, inanç ve tutumlar edinirler. Ayrıca bireyler davranışlarının uygun olup olmadığını kontrol ederler ve bu davranışlarının sonuçlarını kavrayarak sahip oldukları kapasitelerinin farkında olurlar. Bunun yanı

sıra sergiledikleri davranışların sonuçlarından haberdar olarak davranırlar (Schunk, 2012).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkelerinden birisi bireylerin davranışlarını kontrol altına alabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu açıdan bireyler ne kadar çalışacakları, ne kadar uyuyacakları, neleri yiyecekleri, neleri konuşacakları, toplumda nasıl davranacakları gibi birçok davranışını kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2012, s. 223). Bu noktada karşımıza öz-düzenleme kavramı çıkmaktadır.

Öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik bireyin kendi oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları ifade eder. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans becerisi olmaktan çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendiliğinden yönlendirme sürecidir (Zimmerman, 2002). Pintrich'e (2000) göre ise öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izledikleri, düzenledikleri ve kontrol ettikleri aktif ve yapıcı bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Öz-düzenleme insan olmanın bir gereğidir. Bu sebeple Bandura, insanların davranışlarının yalnızca dışsal pekiştiriciler ve cezalarla kontrol edilemediğini ifade etmiştir. Bireyler davranışlarını önemli ölçüde kendi kendilerine düzenlerler (Bandura, 1977, Akt. Senemoğlu, 2012). Öz-düzenleme için içselleştirilmiş performans standartları ne kadar etkiliyse, algılanan öz yeterlik kavramı da bir o kadar etkilidir. Bireyin algılamış olduğu öz-yeterlik, kendi yeterliğine uygunsa, öz-düzenleme yani bireyin davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst seviyede ve gerçekleşir. Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi yeterliğinden daha düşükse, bu durum da bireyi tembelleğe yönlerebilir. Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi yeterliğinin çok üstünde ise, bu kez de birey yeteneğinin çok üstünde olan işleri gerçekleştirmeye çalışacağından bir başarısızlık durumuyla karşı karşıya kalacaktır (Senemoğlu, 2012, s. 230).

Geleceğe yönelik belirlenen hedefler, öz-düzenleme için önemli bir etkidir. Bireyin geleceğe yönelik belirlemiş olduğu hedefler onun her türlü davranışını yönlendirmekte, geliştirmekte ya da ket vurmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda; bireylerin akademik başarısı üzerinde etkisi olan öz-düzenleme sürecinde bilişsel süreçler kadar, sosyal ve kültürel faktörlerin de etkisinden bahsedilebilir (Aylar, 2012).

Öz-düzenleme sürecinde öğrenciler hedeflere ulaşma noktasında gösterdiği davranışlarını gözlemlemeli ve gözlem sonuçlarını kaydetmelidir. Gözlemlediği davranışlarını belirlemiş olduğu performans standartlarıyla karşılaştırarak bir sonuca varmalı, başka bir ifadeyle sergilediği davranışlarını değerlendirmelidir. Elde ettiği bu sonuçlara göre de kendisine bir dönüt vermelidir. Davranışın sonucu, performans standartlarına uygunsa birey kendini pekiştirmeli, eğer uygun değilse hatanın kaynağını araştırıp bu durumu gidermeye çalışmalıdır. Öğrencinin tüm bu süreci etkin bir şekilde uygulayabilmesi için öğretmenin öğrenciye rol model olması ve öğrenciyi de bu süreci uygulamaya teşvik etmesi gerekir (Senemoğlu, 2012, s. 235).

Eğitimin en temel işlevlerinden biri, öğrencinin öğrenmesinin gerçekleştirilmesidir. Öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için sınıf ortamında öğretmenin öğretme stratejilerini kullanmasının yanı sıra öğrencinin öğrenme işine bizzat kendisinin katılması ve kendi öğrenmesinden sorumlu olması gerekmektedir. Çünkü öğrenme ortamlarında öğretmen çabalarının üst seviyede olduğu durumlarda bile öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımadıkça öğrenmenin üst seviyede gerçekleşmesi zor olabilmektedir (Tay, 2002).

Bütün öğrencilere aynı zamanda aynı şeylerin öğretildiği eğitim ortamları, öz-düzenlemenin geliştirilmesi noktasında öğrenciler için uygun olmamaktadır. Öğrenciler için öz-düzenlemenin geliştirebilmesi amacıyla öğretmenlerin grupla gerçekleştirilen öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesine olanak tanıyacak önlemleri almaları gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin plan yapmalarına, kendi kendilerini izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve yine kendilerini düzeltmelerine imkân sağlayan öğretme-öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Senemoğlu, 2012, s. 235).

Sonuç olarak, sosyal bilişsel öğrenme kuramı açısından birey, davranışlarını gözlemlemeli, belirlemiş olduğu standartlarla karşılaştırarak değerlendirmeli ve kendisini pekiştirerek veya cezalandırarak kendi davranışlarını düzenlemelidir. Kısacası, birey davranışlarını etkin bir biçimde kontrol edebilmelidir (Senemoğlu, 2012, s. 230).

## II. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME NEDİR?

Öz-düzenleyici öğrenme üzerine teori ve araştırmalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ustası olmaları sorununu ele almak için 1980'lerin ortalarında ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001). Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğrenciler, süreçte yalnızca öğretmenlerinden, ailelerinden veya diğer yetişkinlerden gelen bilginin pasif alıcıları değil, öğrenmede gittikçe aktif rol oynayan bilgi üreticileri olarak görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenenler, dış çevrede bulunan bilgilerin yanı sıra kendi akıllarında (iç çevre) bulunan bilgilerden kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini oluşturmaktadırlar (Pintrich, 2000). Bu noktada öz-düzenleyici öğrenen, öğrenme sürecini belirli bir hedef doğrultusunda planlayan, izleyen, değerlendiren, dönütler veren ve gerektiği zaman yeniden düzenleyen kişi olarak tanımlanabilir (İlhan Beyaztaş, 2014).

Öz-düzenleyici öğrenme motivasyon ve kontrole bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecinde çaba göstermeleri, zorluk karşısında ısrar etmeleri, ulaşılabilir ancak zorlu hedef belirlemeleri ve kendi başarıları ile yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olmaları gerekir (Paris ve Paris, 2001). Öğrenenin öğretim sürecinin merkezinde yer alması, kendi öğrenmelerini planlaması ve öğrenmelerinden yine kendisinin sorumlu olabilmesi için öz-düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin, okul yaşamlarında öğrencilere rehberlik sağladığı ve onların hayat boyu öğrenmeleri noktasında önem arz ettiği söylenebilir.

Eğitimin bir işlevi hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi olduğundan öz-düzenleyici öğrenen olma önemlidir (Zimmerman, 2002). Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenenler yalnızca okul ortamında değil okul dışında da öğrenmek için çaba sarf ederler. Okulda kendilerine sunulan bilgilerle yetinmeyip bilgiye kendileri

ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla öğrenciler, sahip oldukları öz-düzenleme becerileri sayesinde yalnızca okuldaki bilgilerle sınırlı kalmaz ve yaşam boyu öğrenmeye devam ederler (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014).

Çoğu öğrenci yüzyıllardır olduğu gibi kendi çalışma yöntemlerinde öz disiplin kazanmaya çalışmaktadır. Öğrenmenin öz-düzenlenmesi bir beceri ile ilgili ayrıntılı bilgiden fazlasını içerir. Bu bilgiyi doğru bir şekilde uygulamak için öz farkındalık, öz motivasyon ve davranış becerisi gerekir. Öğrenmenin öz-düzenlenmesinin öğrencilerin sahip olduğu veya eksik olduğu tek bir özellik olmadığı söylenmektedir. Bunun yerine her öğrenme görevine bireysel olarak uyarlanması gereken belirli süreçlerin ve becerilerin kullanımını içermektedir. Bu beceriler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bembenutty, 2009; Zimmerman, 2002):

- Kendine özgü hedefler belirleme
- Belirlenen hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimseme
- Performanstaki ilerlemeyi izleme
- Zamanı etkili ve verimli kullanma
- Kendi yöntemlerini değerlendirme

Bir öğrencinin öğrenme düzeyinin, bu kilit öz denetim süreçlerinin varlığına veya yokluğuna bağlı olarak değiştiği bulunmuştur (Schunk ve Zimmerman, 1994, Akt. Zimmerman, 2002).

### **III. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ**

Öz-düzenleyici öğrenmenin, farklı yapı ve mekanizmaları içeren birçok farklı modeli vardır. Ancak bu modellerin hepsi bazı genel varsayımları ve özellikleri paylaşmaktadır. Genel bir varsayıma göre, modellerin ortak varsayımlarından biri, bilişsel perspektiften gelen aktif, yapıcı bir süreç olmasıdır. Yani tüm modeller, öğrenenleri öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olarak görmektedir. Öğrencilerin, dış çevrede bulunan bilgilerin yanı sıra kendi akıllarında yani iç çevrelerinde bulunan bilgilerden hareketle kendi anlamlarını, hedeflerini ve aynı zamanda stratejilerini etkin bir biçimde oluşturdukları varsayılır. Öğrenciler yalnızca öğretmenlerden, ebeveynlerden veya diğer yetişkinlerden gelen bilginin pasif alıcıları değil,

öğrenmeye gittikçe aktif ve yapıcı anlam yükleyen üreticilerdir (Pintrich, 2000, s. 451-452).

İkinci bir ortak varsayım kontrol potansiyelinin olmasıdır. Tüm modeller, öğrencilerin kendi bilişlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının yanı sıra ortamların bazı özelliklerini potansiyel olarak izleyebildiklerini, kontrol edebildiklerini ve düzenlediklerini varsayar. Ancak bu varsayım, bireylerin bilişlerini, motivasyonlarını veya davranışlarını her zaman ya da her koşulda izleyeceği ya da kontrol edebileceği anlamına gelmez. Tüm modeller, düzenlemedeki bireysel çabaları engelleyebilecek veya bunlara müdahale edebilecek biyolojik, gelişimsel, bağlamsal ve bireysel kısıtlamalar olduğunu kabul eder (Pintrich, 2000, s. 452).

Öz-düzenleyici öğrenme modellerindeki üçüncü bir varsayım, Miller, Galanter ve Pribram'a (1960) uzanan tüm genel düzenleme modellerinde olduğu gibi amaç, ölçüt ya da standart varsayımıdır. Geliştirilmiş olan bütün düzenleme modelleri, öğrenme sürecinin devam edip etmeyeceği ya da bir çeşit değişiklik gerektiğinde değerlendirilebilmesi için karşılaştırmanın yapıldığı bir tür kriter veya standart (hedefler veya referans değer olarak da adlandırılır) olduğunu varsayar (Pintrich, 2000, s. 452).

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin çoğunun dördüncü genel varsayımı ise, öz-düzenleme faaliyetlerinin kişisel ve bağlamsal özellikler ile gerçek anlamdaki başarı ya da performans arasındaki araçlar olduğu yönündedir. Yani sadece bireylerin başarısını ve öğrenme üzerinde doğrudan etkisi olan demografik, kültürel ya da kişilik özellikleri ve yalnızca başarıyı şekillendiren sınıf ortamının bağlamsal özellikleri değil, bireylerin biliş, motivasyon ve davranışlarının öz-düzenlemeleridir. Öz-düzenleme modellerinin birçoğu, öz-düzenleme faaliyetlerinin başarı ve performans gibi sonuçlarla doğrudan bağlantılı olduğunu varsaymaktadır (Pintrich, 2000, s. 453). Öz-düzenleyici öğrenme modelleri, öğrencilerin kendilerini nasıl algıladıklarını ve öğrenmelerini düzenlemek için kullandıkları süreçlerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Zimmerman, 1986, Akt. Wibrowski, 1992). Aşağıda öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin geliştirilen bazı modeller ve bu modellerin özellikleri açıklanmaktadır.

## 1. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

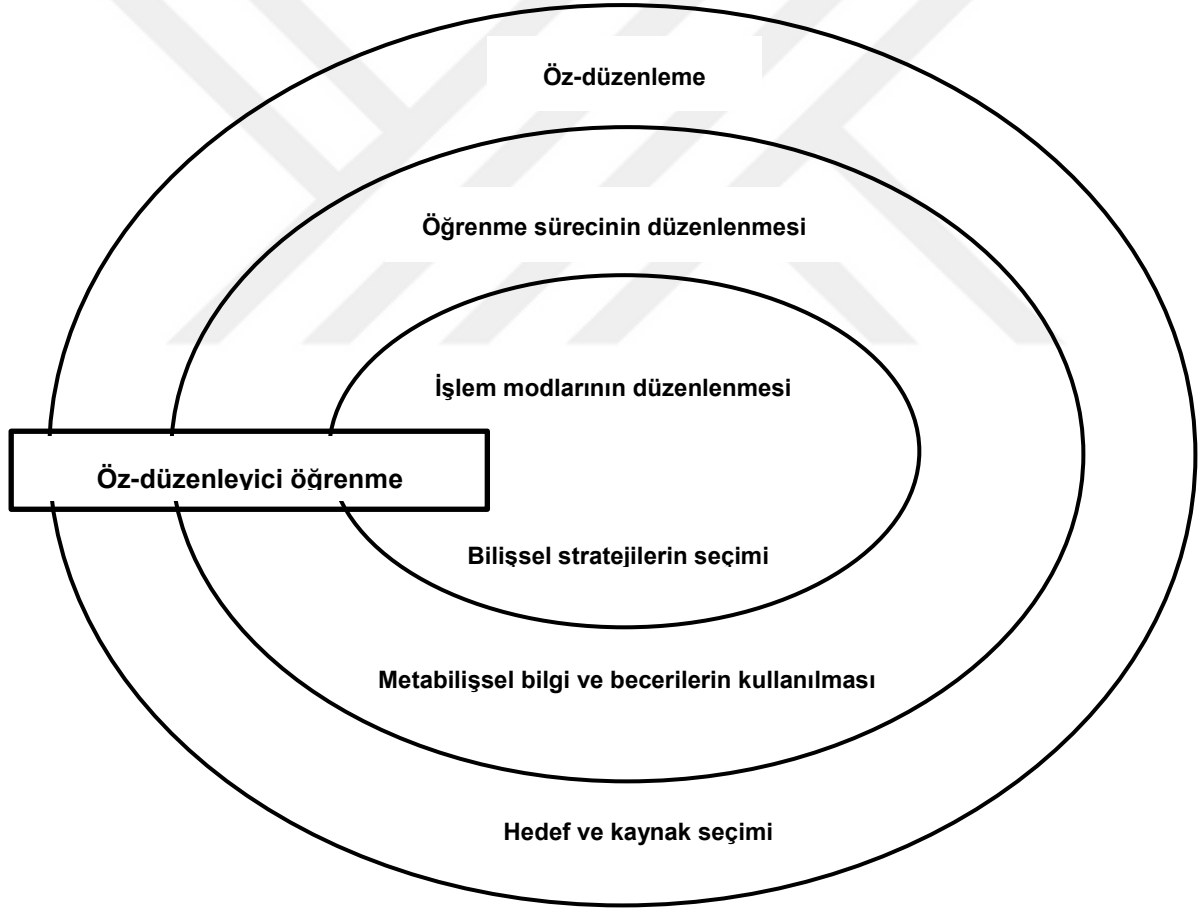
Son zamanlarda öz-düzenleyici öğrenme, eğitim psikologları tarafından okul içinde ve okul dışında başarılı öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Birçok eğitimci, örgün eğitimin temel amacının öğrencilere öz-düzenleyici öğrenme becerilerini öğretmek olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu beceriler, yalnızca okulda verilen eğitim sırasında kendi öğrenmelerini yönlendirmek için değil, aynı zamanda okuldan sonra kendini bilgilendirmek ve bilgi edinmek için büyük önem taşımaktadır (Boekaerts, 1999).

Boekaerts'a (1999) göre öz-düzenleme, bir öğrenme bağlamından diğerine aktarılabilen bilgi, beceri ve tutumları içeren öğrenme durumlarını geliştirebilmeyi ifade eder. Öz-düzenleyici öğrenme, bilgi işlem sisteminin farklı bileşenleri üzerinde karşılıklı etkileşim halinde bulunan bilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenmedeki en önemli faktörlerden biri, öğrencilerin bilişsel stratejileri seçme, birleştirme ve koordine etme becerisine sahip olmalarıdır.

Boekaerts (1997) öz-düzenlemeyi, bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme olmak üzere birbiriyle etkileşimli iki ana başlık altında ifade etmiştir. Artan bilgi birikimi, bilişsel öz-düzenlemenin öğretilebileceğini ve bu öz-denetim becerilerini kullanan öğrencilerin, bu becerilerin uygulandığı içerik alanında daha iyi notlar aldıklarını göstermektedir. Bu model, çoğu öğrencinin öğretmen tarafından ayrılan sürede tatmin edici bir çözüm üretecek olan bilişsel stratejileri etkinleştirmede veya üretmede başarılı olacağını varsaymaktadır. Öğrencilerin yavaş yavaş öğretmenlerinin rehberlik ve kontrollerinden bağımsız olacaklarını ve çaba harcamalarını kontrol edebilecekleri ve duygularını yönetebilecekleri varsayılmaktadır. Ancak öz-düzenleyici öğrenmenin gelişebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenme deneylerini tasarlamalarına izin verilen güçlü bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Bu, öğrencilerin öğretmen tarafından düzenlenen öğretme-öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları (deney yapmaları ve yansıtılmaları) ve kendi bilgi tabanlarını doğrudan ve dolaylı öğrenme deneyimlerine dayanarak kurmalarına motive edilmeleri gerektiği anlamına gelir.

Boekaerts geliştirmiş olduğu modelde, değerlendirmenin öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönlendirmesi sebebiyle oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda yapılan olumlu değerlendirmeler öğrencilerin bilgi ve becerilerinin artmasına katkı sağlarken, olumsuz değerlendirmeler ise kaynak kaybını önlemeyi amaçlayan benliğin korunmasına neden olmaktadır. Boekaerts'ın uyarlanabilir öz-düzenleyici öğrenme modeli de bu iki durum arasındaki denge olarak tanımlanmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Boekaerts (1999) üç katmandan oluşan bir model geliştirmiştir. Geliştirmiş olduğu üç katmanlı modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖğRENME Modeli (Boekaerts, 1999).

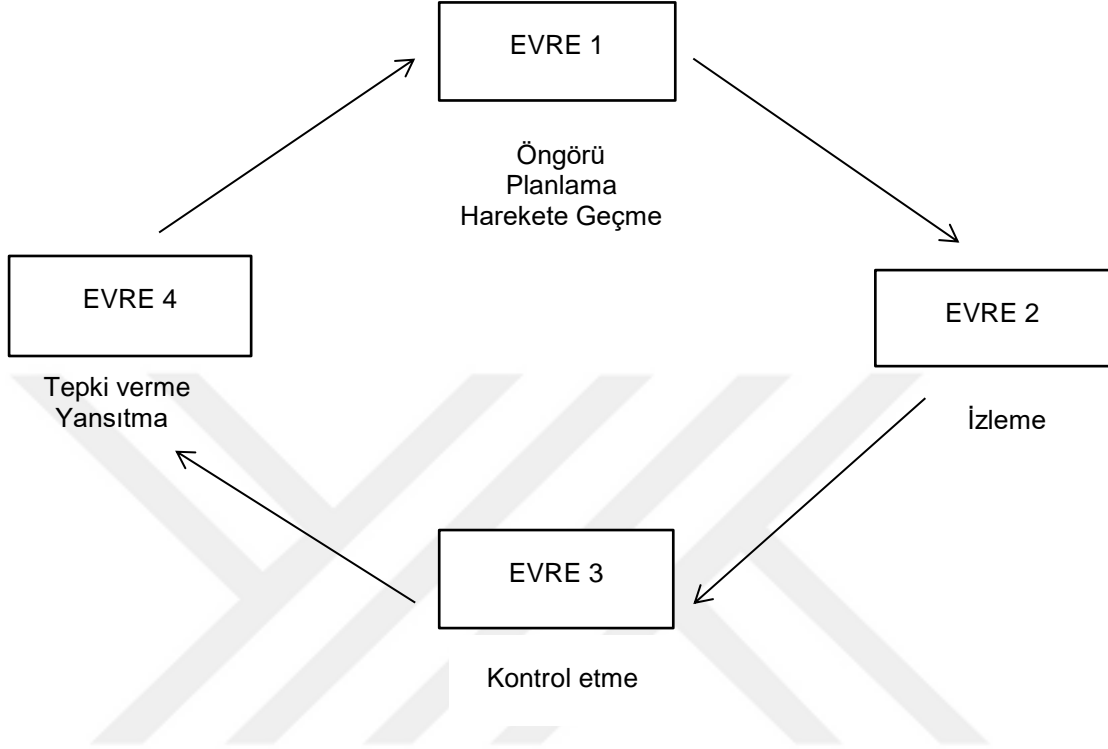


Boekaerts'ın (1999) üç katmanlı öz-düzenleyici öğrenme modelinde; öz-düzenleyici öğrenme birçok alt bileşeni içine alan bir süreç olarak görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmenin bu üç temel bileşeni; metabilis, düzenleme stilleri ve hedefe yönelik davranışlardır. En içteki katman işleme modlarının düzenlenmesi ile ilgilidir. Orta katman öğrenme sürecinin düzenlenmesini temsil eder. En dıştaki katman ise benliğin düzenlenmesi ile ilgilidir. Modelin en iç katmanında yer alan bilişsel stratejiler, öz-düzenleme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler öz-düzenleme sürecinde kendilerine uygun bilişsel stratejileri seçerek öğrenme sürecini düzenlerler. Bunun yanı sıra öğrencilerin seçim algısı da, öz-düzenleyici öğrenmenin kritik bir yönü olarak görülmektedir. Birey seçmiş olduğu öğrenme stratejisini belirli bir göreve veya soruna uyarlar. Ve bu doğrultuda öğrencilerin çeşitli alanlarda öğrenme görevleriyle nasıl etkileşime girdiği değerlendirilir.

## **2. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli**

Pintrich'e (2000) göre öz düzenleyici öğrenme; öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme eyleminde buldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir.

Bu model, 4 evreden oluşmakta ve söz konusu evreler aşağıda Şekil 2’de gösterilmektedir.



**Şekil 2. Dört Evreli Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli (Pintrich ve Zusho, 2007, Akt. İlhan Beyaztaş, 2014).**

Yukarıdaki Şekil 2’ye göre; 1. evrede, birey kendisine bir hedef belirler, bu doğrultuda bir plan yapar ve göreve yönelik sahip olduğu bilgiyi ve algıyı harekete geçirir (Pintrich ve Zusho, 2007, Akt. İlhan Beyaztaş, 2014).

2. evrede, birey kendisini ve görevini farklı açılardan izler. Bu evrede birey, düşündüğü ve yaptığı şeyleri izler ve bu kapsamda bilişinde ve davranışlarında çeşitli düzenlemeler yapar (Pintrich ve Zusho, 2007, Akt. İlhan Beyaztaş, 2014).

3. evrede, birey kendisini ya da görevini farklı açılardan kontrol eder ve düzenler. Son olarak 4. evre ise bireyin görevini tamamlandıktan sonra kendisine veya görevine yönelik göstermiş olduğu çeşitli tepki ve yansımaları içermektedir. Bu evrede birey, başarısının ve başarısızlığının sebeplerini bulmaya çalışmaktadır (Pintrich ve Zusho, 2007, Akt. İlhan Beyaztaş, 2014).

Pintrich (2004), öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik 4 boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Geliştirdiği bu modelde öz-düzenlemeyi; biliş, motivasyon-duyuş, davranış ve bağlam boyutlarında ele almıştır. Aşağıda Tablo 1’de Pintrich’in geliştirmiş olduğu öz-düzenleyici öğrenme modelindeki aşamalara ve alanlara yer verilmiştir.



Tablo 1: Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelinin Aşamaları ve Alanları (Pintrich, 2004).

Düzenleme Alanları				
Aşamalar	Biliş	Motivasyon-Duyuş	Davranış	Bağlam
<b>Aşama 1</b> Öngörü, planlama ve harekete geçme	Hedef belirleme Önceki bilgileri harekete geçirme Üst bilişsel bilgileri harekete geçirme	Hedef yönelimi seçme Yeterlilik yargısı Görev zorluğu algısı Görev değerini harekete geçirme İlgiyi harekete geçirme	Zaman ve çaba planlaması Davranışın öz-gözlemine yönelik planlama	Görev algısı Bağlam algısı
<b>Aşama 2</b> İzleme	Üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	Motivasyon ve duyusun izlenmesi ve farkındalık	Çabanın izlenmesi, zaman kullanımı, yardıma ihtiyaç duyulması ve farkındalık Davranışın öz-gözlemi	Değişen görev ve bağlam koşullarının izlenmesi
<b>Aşama 3</b> Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve duyusun yönetilmesi için stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Çabanın artırılması/azaltılması Israr etme/vazgeçme Yardım arama	Görevin değiştirilmesi ya da yeniden tartışılması Bağlamın değiştirilmesi ya da bırakılması
<b>Aşama 4</b> Tepki ve yansıtma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Davranış seçimi	Görev değerlendirmesi Bağlamın değerlendirilmesi

Tablo 1, öz-düzenleme için farklı aşamaları ve alanları sınıflandırmak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavramsal çerçeve, dört varsayımı temel almaktadır. Tablonun sıralarını oluşturan dört aşama; hedef belirleme, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerini yansıtmaktadır (Pintrich, 2004).

Birinci aşama; görev ve bağlam ile ilgili olarak algı ve bilginin aktifleştirilmesinin yanı sıra planlama ve hedef belirlemeyi de içerir. İkinci aşama; benliğin ve görevin ya da bağlamın farklı yönlerinin üst bilişsel farkındalığının temsil edildiği çeşitli izleme süreçleriyle ilgilidir. Üçüncü aşama; benliğin, görevin ve bağlamın farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabalarını içerir. Son olarak dördüncü aşama ise görev ya da bağlam üzerine çeşitli tepkiler ve yansımaları ifade eder. Planlama, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerinin Tablo 1’de listelenen dört alana da uygulanabileceği belirtilmektedir (Pintrich, 2004).

Söz konusu bu dört aşama, bireylerin bir görevi yerine getirirken geçecekleri genel bir sıralama dizisini temsil etmektedir. Ancak aşamaların hiyerarşik olarak yapılandırıldığı, daha önceki aşamaların her zaman daha sonraki aşamalardan önce gerçekleşmesi gerektiği yönünde bir varsayım bulunmamaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin çoğunda, izleme, kontrol ve tepki, bireyin görev boyunca ilerlemesiyle eşzamanlı olarak ve dinamik olarak gerçekleşebilir. Belirlenen hedefler ve planlar; izleme, kontrol ve tepkiden alınan geri bildirimler bağlamında değiştirilir veya güncellenir (Pintrich, 2004).

Pintrich (2000), öz-düzenleyici öğrenme için bir çerçeve model geliştirmiştir. Bu modelin çerçeve model olarak adlandırılmasının sebebi, geliştirilen diğer modellerden farklı bir şekilde Pintrich’in modelini bir tablo şeklinde oluşturmasıdır. Oluşturmuş olduğu bu çerçeve modele göre öz-düzenleyici öğrenme dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; öngörü, izleme, kontrol, tepki ve yansıtmadır. Her aşama için, öz-düzenleme faaliyetleri, bilişsel, motivasyonel-duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal alanlar dâhil olmak üzere dört ayrı alanda listelenmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

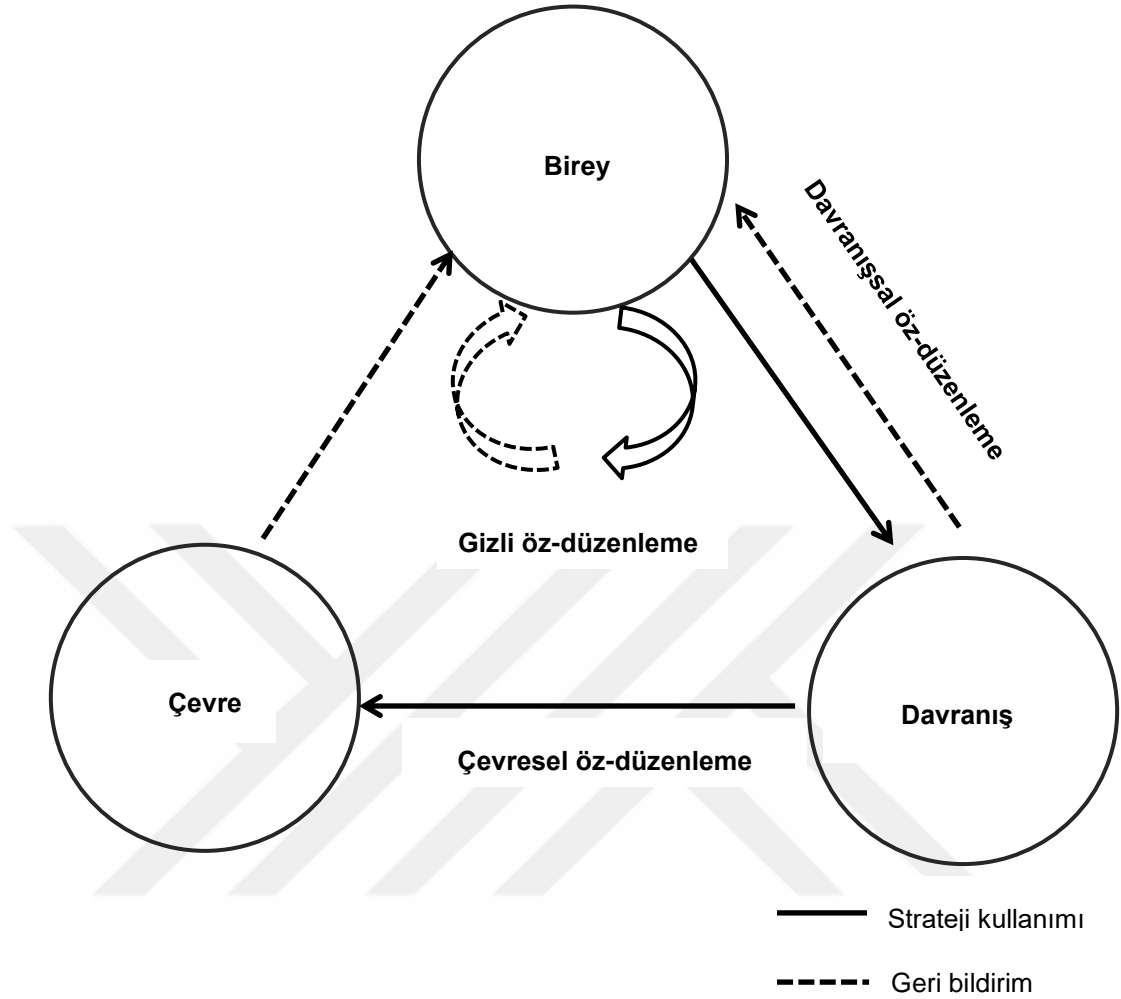
### 3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli

Winne (1995) öz-düzenleyici öğrenmeyi, kendi kendini yönlendiren yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Boekaerts, 1999). Winne'nin geliştirmiş olduğu modelde, öz-düzenleyici öğrenme dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir (Winne, 2010):

- Birinci Aşama: Modelin ilk aşamasında, öğrenciler seçtikleri bir göreve dair algı geliştirirler. Görev duygusu, geçmişte ele alınan benzer görevler hakkındaki anılardan, mevcut durumun özelliklerinden ve görev alanı ile ilgili kişisel bilgilerden oluşur.
- İkinci Aşama: Öğrenciler algıladıkları görev için hedefler belirler ve bunlarla ilgili olarak bir plan hazırlarlar. Öğrenciler bu aşamada belirledikleri hedefleri gerçekleştirebilmek için plan yaparlar.
- Üçüncü Aşama: Öğrenciler planlamış oldukları taktik ve stratejileri uygularlar. Birinci aşamadan üçüncü aşamaya kadar olan süreçte, kendi kendini düzenleyen öğrenciler, çalışmalarının niteliklerini meta bilişsel olarak izlerler.
- Dördüncü Aşama: Modelin son aşamasında ise öğrenciler belirlemiş oldukları çalışma tekniklerini gelecekteki ihtiyaçlara göre uyarlarlar. Ayrıca yine bu aşamada öğrenciler önceki aşamalarda edindikleri deneyimleri eleştirel bir şekilde incelerler.

### 4. Zimmerman'ın Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın (1990) öz-düzenleme modeli, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu modele göre, öz-düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimini içermektedir. Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu bu üçlü döngü Şekil 3'te gösterilmiştir.



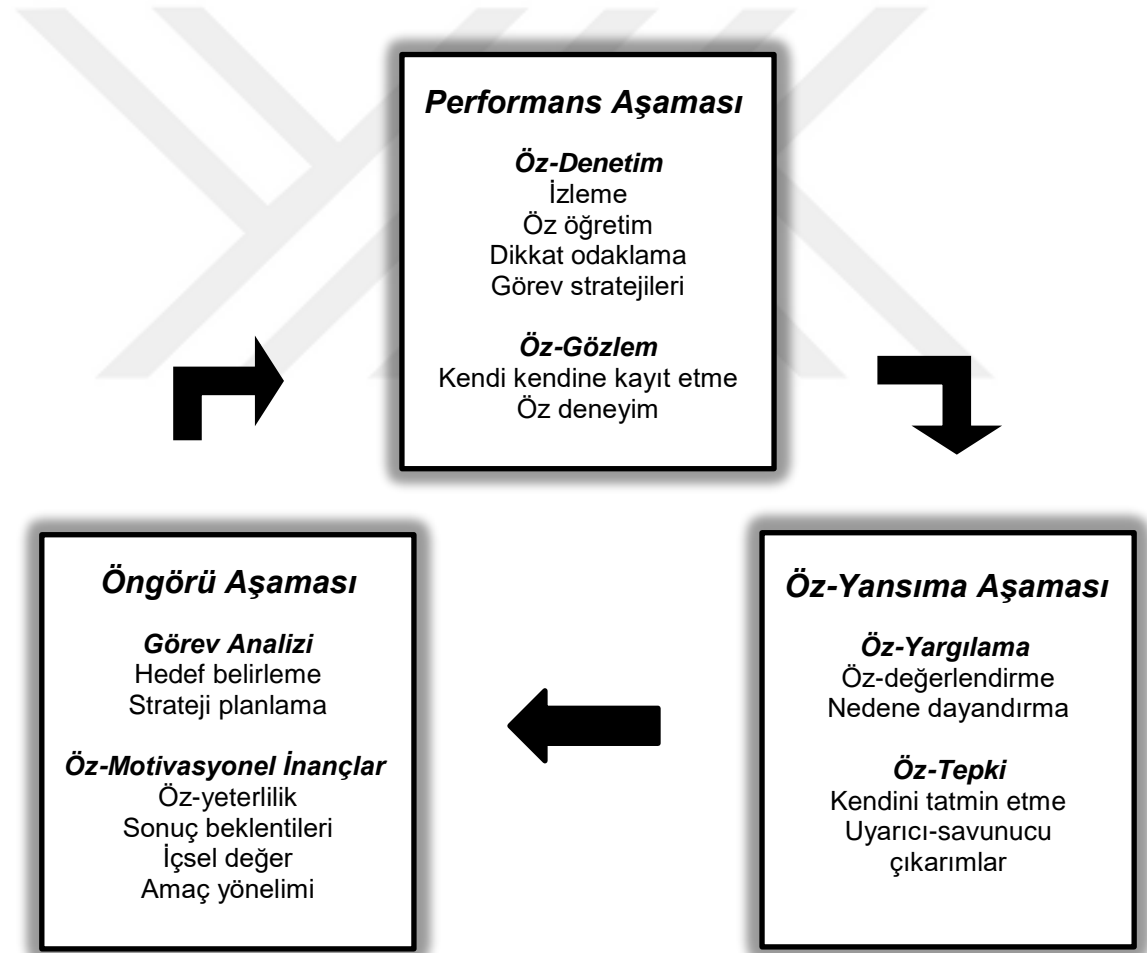
**Şekil 3. Öz-Düzenlemenin Üçlü Döngüsü (Zimmerman, 1989).**

Şekil 3'te belirtildiği üzere Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu döngüsel modelde öz-düzenleme, üç bileşenden oluşmakta ve bunlar birbiriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Davranışsal öz-düzenleme, bir öğrencinin öz-değerlendirme stratejisini etkin bir şekilde kullanması (Örneğin, matematik ödevlerinin kontrol edilmesi) hakkında bilgi verir ve kontrolün etkin bir geri bildirim yoluyla devam etmesi gerekip gerekmediğini gösterir. Bu karşılıklı betimlemede, nedensellik kişisel olarak başlatılmakta, stratejiler kullanılarak uygulanmakta ve etkinlik algıları aracılığıyla etkin bir şekilde düzenlenmektedir (Zimmerman, 1989).

Çevresel öz-düzenleme, bir öğrencinin çevresel yapılanma stratejisini aktif kullanımını (örneğin sessiz bir çalışma alanı düzenlemek, gürültüyü ortadan kaldırmak, yeterli aydınlatmayı düzenlemek ve yazmak için bir yer düzenlemek gibi)

içeren birtakım davranış dizisini içermektedir. Öğrenme için bu yapılandırılmış ortamın sürekli kullanımı, öğrenmeye yardımcı olmadaki etkinliğine ilişkin algılara bağlı olacaktır. Gizli öz-düzenleme ise üst bilişsel süreçlerin, bilişsel veya duyuşsal durumlar gibi diğer kişisel süreçler üzerindeki etkilerini ifade etmektedir (Zimmerman, 1989).

Zimmerman (2002) öz-düzenleyici öğrenme modelini üç aşamada ele almıştır. Zimmerman'ın modelinde ileri sürdüğü öz-düzenleme aşamaları ve bu aşamaların alt süreçleri Şekil 4'te belirtilmiştir.



Şekil 4. Öz-Düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri (Zimmerman, 2002).



Zimmerman (2002), modelinde öz-düzenlemeyi döngüsel olarak tanımlamaktadır. Bu döngüleri öngörü aşaması, performans aşaması ve öz-yansıma aşaması olarak tanımlamıştır. Öngörü aşaması öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan süreçleri ve inançları ifade etmektedir. Bu aşama, görev analizi ve öz-motivasyonel inançlar olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Görev analizi, hedef belirleme ve strateji planlama olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Kendileri için özel hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtlar bulunmaktadır. Öz-motivasyonel inançlar ise öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel değer ve amaç yönelimi süreçlerini kapsamaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ikinci aşaması olan performans aşaması ise öz-denetim ve öz-gözlem olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-denetim, öngörülen aşama sırasında seçilen belirli yöntemlerin veya stratejilerin uygulanmasını ifade eder. Bugüne kadar üzerinde çalışılmış olan temel öz-denetim yöntemleri arasında, görüntülerin kullanımı, öz eğitim, dikkat odaklama ve görev stratejileri yer almaktadır. Performans aşamasının bir diğer alt süreci olan öz-gözlem ise olayların nedenini bulmak için bireyin kendi deneyimlerini ve davranışlarını kaydetme anlamına gelir. Örneğin, öğrencilerden, ne kadar zaman harcadıklarının farkında olmaları için kendi zamanlarını kendileri kaydetmeleri istenebilir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıma olarak tanımlanan son aşama ise öz-yargılama ve öz-tepki olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-yargılama, bireyin daha önceki performansını ya da bir başkasının performansını belirli standartlara göre değerlendirmesini ifade etmektedir. Diğer bir alt süreç olan öz-tepki ise bireyin sergilemiş olduğu performans sonrasında ortaya çıkan memnuniyete ya memnuniyetsizliğe göre sonraki öz-düzenleme süreçlerinde nelerin değişip nelerin değişmemesi gerektiğini ifade eder (Zimmerman, 2002).

## 5. Öz-Düzenleyici Öğrenmeye İlişkin Geliştirilen Modellerin Karşılaştırılması

Öz-düzenleyici öğrenmenin, farklı yapı ve kavramları içeren bir dizi modeli vardır. Her ne kadar öz-düzenleyici öğrenmenin farklı yapı ve mekanizmaları öneren birçok farklı modeli olsa da, hemen hemen tüm modellerin paylaştığı dört ortak varsayım bulunmaktadır. Modellerin ortak varsayımlarından biri, öz-düzenleyici öğrenmenin genel bilişsel bir perspektiften gelen aktif ve yapıcı bir süreç olmasıdır. Yani geliştirilen bütün modeller öğrenenleri öğrenme sürecinde aktif ve yapıcı katılımcılar olarak görmektedir (Pintrich, 2000; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

İkinci bir ortak varsayım kontrol potansiyelinin olmasıdır. Tüm modeller, öğrencilerin kendi bilişlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının yanı sıra ortamlarının bazı özelliklerini potansiyel olarak izleyebileceklerini, kontrol edebildiklerini ve düzenlediklerini varsayar. Bu varsayım, bireylerin motivasyon veya davranışlarını her zaman ya da her koşulda izleyebilecekleri ya da kontrol edebilecekleri ya da kontrol edebilecekleri anlamına gelmez, sadece bazı izleme, kontrol ve düzenlemelerin mümkün olduğu anlamına gelir (Pintrich, 2000; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Öz-düzenleyici öğrenme modellerinde yapılan üçüncü genel bir varsayım, tüm modellerde olduğu gibi amaç, ölçüt ya da standart varsayımdır. Bu açıdan bütün modeller, öğrenme sürecinin devam edip etmeyeceği ya da bir değişiklik gerektiğinde değerlendirilebilmesi için karşılaştırmanın yapıldığı bir tür kriter veya standart olduğunu varsayar. Bireyler hedeflerine ulaşmak için bilişlerini ve motivasyonlarını düzenler ve belirlemiş oldukları ölçüt dahilinde hedeflere yönelik ilerlemelerini izlerler (Pintrich, 2000; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin dördüncü genel varsayımı ise, öz-düzenleme mekanizmalarının kişisel ve bağlamsal özellikler ile gerçek anlamda bir başarı ya da performans arasındaki araçlar olduğu yönündedir. Öz-düzenleme modellerinin birçoğu, öz-düzenleme faaliyetlerinin başarı ve performans gibi

sonuçlarla doğrudan bağlantılı olduğunu varsaymaktadır (Pintrich, 2000; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Tüm bu varsayımlar göz önünde bulundurulduğunda, öz-düzenleyici öğrenmenin genel tanımı, öğrencilerin öğrenme için hedefler belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif, yapıcı bir süreçtir. Bu öz-düzenleyici öğrenme faaliyetlerinin, bireyler ile bağlam arasındaki ilişkilere ve genel başarıya aracılık edebileceği düşünülmektedir (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Bilişsel kontrol ve düzenleme, bireylerin bilişlerini adapte etmek ve değiştirmek için meşgul oldukları bilişsel ve üstbilişsel faaliyet türlerini içerir. Metabilişsel kontrol ve izleme ayrı süreçler olarak tasarlanmasına rağmen, üstbilişsel ve öz-düzenleyici öğrenme modellerinin çoğunda, kontrol ve düzenleme faaliyetlerinin üstbilişsel izleme faaliyetlerine bağlı olduğu ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Bilişin kontrolü ve düzenlenmesinin merkezi yönlerinden biri; hafıza, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve düşünme için çeşitli bilişsel stratejilerin seçimi ve kullanımınıdır. Bu alanda yapılan birçok çalışma, uygun bilişsel stratejilerin seçiminin öğrenme ve performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir. Her ne kadar çeşitli stratejilerin kullanılması metabilişselden çok “bilişsel” olarak kabul edilse de, bu stratejileri kullanma, kullanmayı bırakma veya strateji değiştirme gibi kararlar üstbilişsel kontrol ve düzenlemenin bir yönünü oluşturmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin öğrenme sürecinde öngördüğü aşamalar benzerlik gösterse de bu aşamalara yönelik öngörülen unsurlar birbirinden farklılık göstermektedir. Aşağıda Tablo 2’de öz-düzenleme alanında geliştirilen 4 öz-düzenleyici öğrenme modelinin öğrenme sürecindeki aşamalar açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

**Tablo 2: Öz-Düzenleyici Öğrenme Modellerinin Öğrenme Sürecindeki Aşamalar Açısından Karşılaştırılması**

Öz-Düzenleyici Öğrenme Süreci			
Model	Hazırlık Aşaması	Performans Aşaması	Değerlendirme Aşaması
<b>Boekaerts</b>	Tanımlama, yorumlama, değerlendirme, hedef belirleme	Hedefe yönelik çaba	Performansa yönelik dönüt
<b>Pintrich</b>	Öngörü, planlama, harekete geçme	İzleme, kontrol	Tepki ve yansıma
<b>Winne</b>	Görev tanımı, hedef belirleme, planlama	Taktik ve strateji uygulama	Metabilişsel uygulamalar
<b>Zimmerman</b>	Öngörü (görev analizi, öz-motivasyon)	Performans (öz-kontrol, öz-gözlem)	Öz-yansıma (öz-değerlendirme, öz-tepki)

Tablo 2 incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin geliştirilen tüm modellerin hazırlık aşaması, performans aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamadan oluştuğu görülmektedir. Ancak bu aşamalarda yer alan süreçler ve modellerin dayandığı temel yaklaşımlar birbirinden farklılık göstermektedir. Tablo 2’de modellerin her biri için bu aşamalara karşılık gelen bileşenler özetlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik geliştirilen modeller incelendiğinde; modellerin öngördüğü bileşenlerin birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak tüm modeller öz-düzenleyici öğrenmenin; hazırlık aşaması olarak da adlandırılan ön aşama ile başladığını, performans veya görev tamamlama aşaması ile devam ettiğini ve son olarak değerlendirme aşaması ile sona erdiğini ileri sürmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmenin hazırlık aşamasının görev analizi, planlama ve hedef belirleme faaliyetlerini içerdiği görülmektedir. Bu aşama öz-bilgi,

motivasyonel inançlar ve metabilşsel bilgilere dayanmakta ve bireyi sonraki aşamalar için hazırlamaktadır. Performans aşaması, strateji kullanımı, izleme ve kaynakların yönetimi gibi öz-düzenleme ve izleme faaliyetlerinden oluşmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenmenin son aşaması ise, değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada performansa yönelik yapılan geribildirimler, bireylere etkinliklerinin etkililiği hakkında bilgi sağlamakta ve yapılacak olan karşılaştırma ve uyarlamalar için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, modelleri geliştiren tüm araştırmacılar, öz-düzenleyici öğrenmenin döngüsel bir doğası olduğunu varsaymakta ve yapılan bu değerlendirmelerin sonraki süreçlerde yer alan hazırlık aşamasını etkileyeceğini vurgulamaktadırlar (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin geliştirilen modeller ileri sürdükleri bileşenler açısından birbirleriyle çok benzerlik göstermese de modeller birbirlerine benzemektedirler. Aşağıda Tablo 3'te öz-düzenleyici öğrenme modellerinin dört kriter açısından ikili olarak karşılaştırılmasına yer verilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

**Tablo 3: Öz-Düzenleyici Öğrenme Modellerinin 4 Kriterine Göre İkili Olarak Karşılaştırılması**

Modeller	Kriter			
	Dayandığı Teori	Tanım	Bileşenler	Araştırma
Boekaerts-Pintrich	≠	=	(≠)	(=)
Boekaerts-Winne	(≠)	≠	(≠)	≠
Boekaerts-Zimmerman	≠	=	(≠)	(≠)
Pintrich-Winne	(≠)	≠	(≠)	≠
Pintrich- Zimmerman	=	=	=	=
Winne-Zimmerman	(≠)	≠	(≠)	(≠)

= , çok benzer; (=), oldukça benzer; (≠), oldukça farklı; ≠, çok farklı

Öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik geliştirilen modeller incelendiğinde; öz-düzenleyici öğrenme tanımının, modellere göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda iki farklı öz-düzenleyici öğrenme tanımı ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki hedefe yönelik yapılan bir tanımken, diğeri ise metabilşsel yönü vurgulayan bir tanım olmaktadır. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman öz-düzenleyici öğrenmeyi hedef odaklı bir süreç olarak tanımlarken, Winne bilişsel stratejilerin kullanımını öngören metabilşsel olarak yönetilen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Winne'ın öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik tanımları incelendiğinde, bir hedef yönelimi içerdiği görülme de öz-düzenleyici öğrenenlerin kendilerini motive ettiklerini ve bir hedef belirlediklerini varsaymaktadır. Winne geliştirmiş olduğu modelde hedefleri, tüm kazanımların karşılaştırıldığı iç standartlar veya kriterler olarak tanımlamaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik geliştirilen modellere, temel aldıkları kuramsal yaklaşımlar açısından bakıldığında, yine modellerin birbirinden farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Zimmerman'ın modeli, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramını yansıtmakta ve düşünce ve davranışların sosyal temellerini vurgulamaktadır. Pintrich'in modeli de esas olarak sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımını temel almaktadır. Bununla birlikte Boekaerts'in modeli de açıkça sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak tanımlanmamış olsa da, diğer modellere göre bu kuramı daha fazla yansıtmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Bileşenlerin modeller arasındaki görünür benzerliğine rağmen, bazı modeller onları diğer tüm modellerden ayıran özellikler sunmaktadır. Bunun en belirgin örneği, Winne'nin, metabilşsel bir izleme süreci anlayışıdır. Bu, Winne'nin modelini diğerlerinden ayırmaktadır. Diğer modeller de performans aşamasında izlemenin yapıldığını ve değerlendirme aşamasında gerçekleşen geribildirimlerin olduğunu varsaymaktadır. Ancak Winne, metabilşsel izlemenin öz-düzenleyici öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasında geribildirimler üretebileceğini iddia etmektedir. Diğerlerinden farklı olan bir başka model ise Boekaerts'in geliştirmiş olduğu modeldir. Boekaerts temel olarak öz-düzenleyici öğrenme sürecinin hazırlık

aşamasına odaklanmakta, performans ve değerlendirme aşamalarını çok daha yüzeysel olarak ele almaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Tablo 3'te yer alan araştırma kriterine göre modeller incelediğinde, modelleri geliştiren araştırmacıların ortaya koydukları çalışmalarda odaklandıkları faktörlerin de birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Boekaerts ve Pintrich, araştırmalarında ağırlıklı olarak motivasyona yönelmiş ve her ikisi de motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Ancak Boekaerts, çocuklarda arabuluculuk faktörü olarak değerlendirmelere odaklanırken, Pintrich, sınıf özerkliği ve disiplini gibi çeşitli değişkenlerin, öğrencilerde motivasyon, öğrenme stratejisi kullanımı ve başarıya etkilerini incelemiştir. Bunun yanı sıra Zimmerman, hem motivasyon hem de strateji odaklı çalışmalar ortaya koymuştur. Yaptığı çalışmalar sonucunda, öğrenme stratejisi kullanımının öğrencilerin sahip oldukları öz-yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Sonuç olarak öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin geliştirilen modellerin dört kriter açısından ikiye ayrılarak karşılaştırıldığı Tablo 3 incelendiğinde; Pintrich ve Zimmerman'ın modellerinin, diğer iki modelden daha çok benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanan bu iki model, öz-düzenleyici öğrenmeyi; öngörülen bir aşamadan yani öz-izleme ve öz-denetimden, öz-yansımaya doğru ilerleyen hedef odaklı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna karşın Boekaerts ve Winne'ın geliştirmiş olduğu modeller de dört kriter açısından çok fazla benzer özellikler taşımasa da, birbirlerinden tamamen farklılık göstermemektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

#### **IV. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirlemiş oldukları hedefleri içeren bilgi veya beceri edinmeye yönelik eylemler ve süreçlerdir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olabilmesi ve akademik olarak belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için bu stratejilerin kullanımı gerekmektedir (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin başarılı olmak için kişisel olarak geliştirmek zorunda olduğu becerileridir. Öz-düzenleme stratejileri gelişmiş

olan öğrenciler, derslerinde ya da günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha fazla güvenmekte ve çaba sarf etmektedirler (Ciltaş, 2011).

Öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek için kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri Tablo 4’te belirtilmiştir (Zimmerman, 1989).

**Tablo 4: Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri**

Kategoriler / Stratejiler	Tanımlar
<b>1. Öz değerlendirme</b>	Öğrencilerin, çalışmalarının ilerlemesini değerlendirmesidir. Örneğin, “Çalışmamı doğru yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.”
<b>2. Örgütlenme ve dönüştürme</b>	Öğrenmeyi geliştirmek için öğretim materyallerinin öğrenci tarafından başlatılan açık ya da gizli olarak yeniden düzenlenmesidir. Örneğin, “Yazımı yazmadan önce bir taslak hazırlarım.”
<b>3. Hedef belirleme ve planlama</b>	Öğrencilerin eğitim hedeflerini belirleme ve bu hedeflerle ilgili faaliyetlerin sıralanmasına, zamanlamasına ve tamamlanmasına yönelik planlar hazırlanmasıdır. Örneğin, “Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve kendimi hızlandırırım.”
<b>4. Bilgiyi arama</b>	Bir görevi yerine getirirken sosyal olmayan kaynaklardan daha fazla görev bilgisini elde etmek için öğrencinin çaba harcamasıdır. Örneğin, “Kağıda yazmaya başlamadan önce, konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla bilgi almak için kütüphaneye giderim.”
<b>5. Kayıt tutma ve izleme</b>	Öğrencinin olayları veya sonuçları kaydetmesidir. Örneğin, “Yanlış kullandığım kelimelerin listesini tutarım.”



**Tablo 4 (Devam): Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri**

<b>Kategoriler / Stratejiler</b>	<b>Tanımlar</b>
<b>6. Çevresel yapılanma</b>	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçmek veya düzenlemek için öğrencinin çaba harcamasıdır. Örneğin, “Yaptığım işe yoğunlaşabilmek için radyoyu kapatırım.”
<b>7. Kendi sonuçlarını oluşturma</b>	Başarı ya da başarısızlık karşısında öğrencinin ödül ya da cezalarını düzenlemesidir. Örneğin, “Bir testte başarılı olursam, bir filme giderim.”
<b>8. Tekrarlama ve ezberleme</b>	Öğrencinin açık veya gizli uygulamalar yaparak öğrenme malzemesini ezberlemek için çaba harcamasıdır. Örneğin, “Bir matematik sınavına hazırlanırken, hatırlayana kadar formülü yazmaya devam ederim.”
<b>9-11. Sosyal yardım arama</b>	Öğrencinin akranlarından (9), öğretmeninden (10) ve diğer yetişkinlerden (11) yardım istemesidir. Örneğin, “Matematik ödevi ile ilgili bir sorun yaşarsam, bir arkadaşımın yardım etmesini isterim.”
<b>12-14. Kayıtları gözden geçirme</b>	Öğrencinin sınavlara hazırlanmak için, notları (12), sınavları (13) veya ders kitaplarını (14) tekrar okumasıdır. Örneğin, “Bir sınava hazırlanırken, notlarımı gözden geçiririm.”
<b>15. Diğer</b>	Öğretmenler veya aileler gibi diğer kişiler tarafından ve tüm belirsiz sözel cevaplar tarafından başlatılan öğrenme davranışlarıdır. Örneğin, “Yalnızca öğretmenimin söylediklerini yaparım.”

Tablo 4'te tanımlanan 14 öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin her birinin etkinliği, önerilen üçlü modele dayanarak açıklanabilir. Her bir stratejinin amacı, öğrencilerin kişisel işleyişlerini, akademik anlamdaki davranışsal performansını ve öğrenme ortamlarını düzenlemelerini geliştirmektir. Örneğin, örgütlenme ve dönüştürme, tekrarlama ve ezberleme ve hedef belirleme ve planlama stratejileri kişisel düzenlemeleri uygun hale getirmeye odaklanmıştır. Öz-değerlendirme ve kendi sonuçlarını oluşturma gibi stratejiler de davranışsal işlevselliği geliştirmek için tasarlanmıştır. Bilgiyi arama, çevresel yapılanma, kayıtları gözden geçirme ve sosyal yardım arama stratejileri ise öğrencilerin öğrenme ortamını uygun hale dönüştürmeyi amaçlamıştır (Zimmerman, 1989).

## **V. ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNE SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ**

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler öğrenme sürecini kendileri planlamakta, kendilerine uygun yöntemi seçebilmekte ve yine süreci kendileri değerlendirebilmektedirler. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenmekte ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek amacıyla belirli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu da bireylere yaşamlarını kolaylaştırması bakımından yardım sağlamaktadır (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011).

Öğrenciler öğrenme sürecinde “motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları” ölçüde öz-düzenlenebilir öğrenenler olarak tanımlanabilirler. Bu tür öğrenciler; öğretmenlerine, ailelerine veya diğer eğitim araçlarına güvenmek yerine, bilgi ve beceri edinme çabalarını bizzat kişisel olarak başlatır ve yönlendirirler (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Wolters ve Pintrich, 1998; Zimmerman, 2002):

- Kendileri için hedefler belirlerler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimserler.
- Kendi performanslarını izlerler.

- Davranışlarının farkındadırlar ve davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler.
- Öz-düzenleyici öğrenenler, farklı yollarla kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönetebilen aktif öğrenenler olarak nitelendirilir.
- Genellikle motivasyonlarını yüksek tutarlar ve kendi öğrenme ortamlarını kendileri yönetirler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için zamanı yönetirler.
- Kendilerine uygun stratejileri seçebilir, uyarlayabilir veya farklı stratejiler geliştirebilirler.
- Bir engelle karşılaştıkları zaman başarılı olmanın yolunu bulurlar.
- Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek ve kendilerini tatmin etmek için çalışmalarını gerçekleştirirler.
- Öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle işbirliği içindedirler.

Genel anlamda öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin, bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri yüksektir. Yine bu becerilere sahip bireyler; iyi hedef planlamaları yapar, etkili zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirir ve yüksek motivasyona sahip olurlar (Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014).

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler davranışlarının farkındadırlar ve bu davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler. Bu becerilere sahip öğrenciler karşılarına çıkan problem durumlarıyla başa çıkabilir, öğrenme ortamlarında kendi hedeflerini belirleyebilirler. Belirledikleri bu hedeflere ulaşmak için de kendilerini motive ederler (Wolters ve Pintrich, 1998).

Özetle öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol üstlenirler. Bu süreçte kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçer ve belirledikleri hedefler doğrultusunda bu stratejileri uygularlar. Daha sonra seçmiş oldukları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol ederek

süreci izlerler. Kendileri için verimli çalışma ortamları oluşturur ve zamanlarını etkili bir şekilde organize ederler.

## **VI. SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE ÖZ-DÜZENLEME**

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alan bir disiplindir. İnsanların kendilerini ve diğer insanları daha iyi anlamasına olanak tanır. Sosyal bilgileri tanımlayabilmek, tarih veya coğrafya gibi bir disiplini tanımlayabilmekten daha zordur. Çünkü sosyal bilgiler, çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Doğanay, 2002, Akt. Kılıçoğlu, 2015).

MEB (2015)'e göre sosyal bilgiler; öğrencilere insani ilişkiler ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırabilmek amacıyla disiplinler arası bir yaklaşımdan hareketle tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılması sonucu oluşturulmuş bir ders olarak tanımlanmaktadır.

Öztürk (2012) ise; “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekliğin bütününe anlamlı bir bakış açısı ile bakmayı öngörür (Safran, 2015). Yine sosyal bilgiler, iyi birer vatandaş yetiştirmeye yönelik misyonu ve vizyonuyla ülkenin geleceğine bir yatırım olarak düşünülebilir. İçeriğinde yer alan konular kapsamındaki değer ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesiyle, öğrencilerin maddi ve manevi konularda bilinçlenmesi sağlanarak ülke ve millet adına güvence oluşturulur (Dönmez ve Yazıcı, 2015).

Bilim ve teknolojiye hızlı değişimler, bireylerin ve toplumun sürekli değişen ihtiyaçları, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarındaki gelişmeler ve yenilikler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim sonucunda; bilgi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanan, eleştirel düşünen, problem çözen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapan, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Eğitim kurumlarının temel işlevi, içinde bulunduğumuz yüzyılda etkin birer vatandaş olmaları için gereken bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı ilkokul ve ortaokulda özellikle de sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kılıçoğlu, 2015).

Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'na bakıldığında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan 27 temel beceri bulunduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları programda sıkça geçerek özellikle vurgulanmaktadır. Bu beceriler: "Araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözme, yenilikçi düşünme" becerileridir (MEB, 2018). Ayrıca "z farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak" programın temel amaçlarındandır. Bunun yanı sıra "Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları" ve "zgr birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları" Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nın özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nda her ne kadar doğrudan öz-düzenleme kavramı belirtilmemiş olsa da programda ifade edilenler öz-düzenlemeyi vurgular niteliktedir. Programda yer alan anahtar yetkinliklerden biri olan öğrenmeyi öğrenme, öz-düzenleme sürecinde de öğrencilerin kazanmaları gereken temel becerilerden biri olarak nitelendirilmektedir. Çünkü ğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan öğrenciler; kendi öğrenme stratejilerini seçer, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olur ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için motivasyonlarını yüksek tutarlar. Ayrıca yine başka bir yetkinlik olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanında ise öğrencilerin planlama, organize etme ve yönetme gibi becerileri kazanmalarına vurgu yapılmaktadır. Programda belirtilen tüm bu noktalar öz-düzenleme sürecine vurgu yapmaktadır (MEB, 2018).

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki strateji kullanımlarının daha fazla olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yine bu derste öğrencilerin bilişsel düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının da daha üst düzeylerde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları öz-yeterlik algılarıyla öz-düzenleme stratejilerinin de ilişkili olduğu yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiş olup, daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin görev değeri algılarının da düzenleme stratejilerinin önemli bir belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görev değeri algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda başarı üzerinde etkisi bulunan öz-düzenleme becerilerinin bu derste geliştirilmesi noktasında öğrencilerin görev değeri algılarının artırılması gerekmektedir (Garcia ve Pintrich, 1991; Wolters ve Pintrich, 1998).

Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olan faktörlerden biri de öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileridir. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımları içselleştirebilmeleri ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin söz konusu derse aktif olarak katılmaları, kazanımlar doğrultusunda kendilerine hedef belirlemeleri ve belirlenen bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini izlemeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu derste ne kadar aktif rol oynarsa ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ne kadar üstlenirse, kazandırılması amaçlanan ve programda da belirtilen bilgi, beceri ve değerleri o kadar iyi bir şekilde öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile daha da başarılı olabilmektedirler (Cabı, 2009; Erdoğan, 2011).

Sonuç olarak bu ders ile öğrenciler öğrendiği bilgileri yalnızca okul ortamında değil günlük yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Sosyal bilgiler dersi ile

öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştırıldıkları bu sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrencilere gerçek yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel problem durumlarının sunulması ve bu durumlara verdikleri tepkilerden hareketle durum belirlemenin yapılması ile öğrencilerin öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı bir hale gelmesi sağlanmaktadır (ODSGM, 2019). Dolayısıyla bu ders günlük yaşamla iç içe geçmiş birçok konuyu bünyesinde barındırdığından öğrenciler için büyük öneme sahiptir.

Öğrencilerin gerek sosyal bilgiler dersindeki gerek diğer disiplinlerdeki akademik becerileri ve yeterliliklerinin ölçülmesi amacıyla uluslararası alanda birçok araştırma yapılmaktadır. Buradan hareketle ülkemizde de özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, benimsenmiş olan eğitim sistemi ve eğitim modelleri izlenmekte ve bu konuda sürekliliğin sağlanması için uluslararası çalışmalara dâhil olmanın yanında ulusal nitelikli çalışmalar da ortaya konulmaktadır. Yerli PISA olarak da nitelendirilen ve uluslararası alanda yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi, öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili olan öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) Araştırması bu konuda yapılan önemli araştırmalardan biridir.

Öğrencilerin akademik becerilerine yönelik ilerlemelerinin izlenmesini amaçlayan bu araştırma, süreç odaklı değerlendirme anlayışına katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen bu araştırmayla ilkökul dördüncü ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okulda edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında da kullanabilme becerileri ölçülmektedir. ABİDE araştırması ile öğrencilerin okul ortamında öğrendikleri bilgileri, günlük yaşamlarında ne ölçüde kullandıkları ve zihinsel becerilere sahip olma durumları tespit edilmeye çalışılmaktadır (ODSGM, 2019).

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, kendisine ait bilgisayarı olan öğrencilerin sosyal bilgiler ortalamalarının ( $\bar{X}=523,92$ ), kendisine ait bilgisayarı olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=475,88$ ) oranla daha yüksek olduğu ve iki grup arasında bu değişken açısından anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (ODSGM, 2019). ABİDE araştırmasının bu sonucu, öğrencilerin bilgiye ulaşmak için yararlandıkları kaynaklardan biri olan bilgisayara sahip olabilmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda önemli bir öz-düzenleyici öğrenme stratejisi olan “Bilgiyi arama” stratejisi kullanımının, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı üzerinde etkili olduğu kanıtlanmaktadır. Çünkü bu stratejiyi kullanan öğrenciler yalnızca okulda öğrendikleri bilgilerle sınırlı kalmayıp, bilgiye çok çeşitli yollardan ulaşmak için çaba sarf ederler. Bilgiye tek bir kaynaktan ulaşmak yerine birçok farklı kaynak kullanarak doğru bilgiye ulaşmaya çalışırlar.

ABİDE araştırmasındaki bir başka bulguya göre öğrencilerin %64,7’sinin kendisine ait çalışma masasının olduğu, %54,1’inin de kendisine ait odasının olduğu belirlenmiştir. Ortalama puanlar arasındaki fark incelendiğinde, kendisine ait çalışma masası olan öğrencilerin sosyal bilgiler ortalamalarının ( $\bar{X}=523,11$ ), kendisine ait çalışma masası olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=457,68$ ) oranla daha yüksek olduğu ve iki grup arasında söz konusu değişken açısından anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yine kendisine ait odası olan öğrencilerin sosyal bilgiler ortalamalarının ( $\bar{X}=524,43$ ), kendisine ait olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=471,18$ ) oranla daha yüksek olduğu ve bu iki grubun ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (ODSGM, 2019). ABİDE araştırmasının bu sonucu incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin başarı üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bir başka öz-düzenleyici öğrenme stratejisi olan “Çevresel yapılanma” stratejisi kullanımının, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısı üzerinde bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Bunların yanı sıra araştırma sonucunda öğrencilerin belirlemiş oldukları eğitim hedefleri ile başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (ODSGM, 2019). Bu da önemli bir öz-düzenleyici öğrenme stratejisi olan “Hedef



belirleme ve planlama” stratejisi kullanımının, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı üzerinde bir etkisi olduğunu göstermektedir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öz-düzenleyici öğrenme üzerine teori ve araştırmalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ustası olmaları sorununu ele almak için 1980'lerin ortalarında ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001). Alanyazın incelendiğinde, öz-düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok 1900'lü yıllarda gerçekleştirildiği görülmektedir.

Grolnick ve Ryan (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikleri ebeveyn özerkliği bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini ilkokul ve ortaokulda öğrenim görmekte olan 3. ve 6. sınıftaki öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Connell ve Ryan (1986) tarafından geliştirilen "Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği" ve üç boyuttan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi performanslarını belirlemek amacıyla yılsonu notlarına bakılmıştır. Öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşmede, ebeveynlerin çocuklarını çeşitli etkinlikler için motive etme şekillerine ve çocuklarının davranışlarına nasıl tepki verdiklerine bakılmıştır. Ayrıca ebeveynlere çocuklarını nasıl motive ettikleri, belirli kuralları veya beklentilerinin olup olmadığı ve çocuklarının olumlu ya da olumsuz davranışlarına nasıl tepki verdikleriyle ilgili birtakım açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; ebeveyn özerklik desteği ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve okul notları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anne ve babaları arasında özerklik desteği değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, motivasyonel inançlar, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Korelasyonel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 173 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen

“Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” tarafından toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik performanslarının belirlenmesi amacıyla da öğrencilerin sınıf içindeki çalışmalarına bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; öz-düzenleme becerileri ve bilişsel strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş olup, öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında da benzer şekilde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz düzenleme becerileri, öz-yeterlik algısı ve sınav kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleyici öğrenme; sınıf düzeyi, cinsiyet ve öz-yeterlik bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan çalışma, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul ile normal bir okuldan rastgele seçilen 90 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden önceden belirlenen 14 öz-düzenleyici öğrenme stratejisini kullanmaları ve sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterliliklerini tahmin etmeleri istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterliliklerinin ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının normal öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterlilikler ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Garcia ve Pintrich (1991) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları motivasyon düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini bir kolejde öğrenim görmekte olan 367 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri İngilizce, Biyoloji ve Sosyal Bilimler derslerinde uygulanan “Motive Edici Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin sahip olduğu içsel motivasyon ve öz-yeterlik algılarının, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Wolters, Yu ve Pintrich (1996) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler derslerine yönelik görev değeri, öz-yeterlik

algıları ve test kaygıları ile motivasyonel inançları ve öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyonel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 434 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmanın verileri “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nden uyarlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla birinci ve ikinci dönem sonu notlarına bakılmıştır. Çalışmada öğrencilerden elde edilen veriler iki kez (ilkbahar ve sonbahar) toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarının, öğrencilerin motivasyonları, görev değeri, öz-yeterlik algıları ve test kaygıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik görev değeri, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımları ile yine bu derslerdeki akademik performansları cinsiyet faktörü açısından incelenmiştir. Korelasyonel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 545 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmanın verileri “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nden uyarlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla dönem sonu notlarına bakılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında, konu alanı ve cinsiyet faktörleri açısından anlamlı bir fark tespit edilirken, öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımı ile akademik performans açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bembenutty ve Zimmerman (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin motivasyonel inançları (öz-yeterlik, sonuç beklentisi ve içsel ilgi), öz-düzenleme süreçleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının ve öz-düzenleme becerilerinin onların akademik performanslarını etkilemesi beklenmiştir. Çalışmanın örneklemini bir kolejde öğrenim görmekte olan 58 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla da öğrencilerin ara sınav ders notları ile final

sınavı ders notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları motivasyonel inançların onların öz-düzenleme süreçleri ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eshel ve Kohavi (2003) tarafından yapılan çalışmada ile algılanan sınıf kontrolü, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve matematik dersine yönelik akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu ortaokul 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 302 öğrenci oluşturmuştur. Algılanan dört farklı sınıf kontrol stiline belirlendiği çalışmanın verileri, “Öğrenci Öğretmen Kontrol Ölçeği” ve Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik başarılarının belirlenmesi amacıyla da 54 maddeden oluşan bir “Matematik Testi” kullanılmıştır. Yapılan çalışmada edinilen bulgulara göre, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından benimsenmesi noktasında algılanan sınıf kontrolünün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yani öğrenci kontrolünün yüksek ve öğretmen kontrolünün daha düşük olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının daha yüksek düzeyde olacağı görülmüştür. Bunun yanı sıra kullanılan öz-düzenleme stratejileri, sahip olunan öz-yeterlik algısı ve içsel motivasyon ile öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ho (2004) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Hong Kong’da bulunan öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme ve akademik performans değişkenleri açısından PISA’ya katılan diğer ülkelerdeki öğrenciler ile karşılaştırılmaları amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 44 maddeden oluşan bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre, öz-düzenleyici öğrenmenin okuma, matematik ve fen alanlarındaki akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu edinilen bir başka bulguya göre ise, öz-kontrol stratejisinin ve öz-yeterliğin okuma, matematik ve fen alanlarında performans üzerinde etkili olan iki önemli öğrenme stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca PISA’ya katılan diğer ülke öğrencilerine göre Hong Konglu öğrencilerin öz-

düzenleyici öğrenme stratejilerini daha az sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Jenkins (2009) tarafından yapılan çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi incelenmiştir. Yöntem olarak deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmanın örneklemini ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının belirlendiği çalışmada deney grubuna on tane öz-düzenleyici öğrenme stratejisi öğretilirken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve matematik testi aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin onların matematik başarısını yordamada önemli bir bileşen olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubundaki öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kitsantas, Steen ve Huie (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul öğrencilerinin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini 81 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin alt boyutu olan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla da not ortalamalarına bakılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarını yordamada önemli bir değişken olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra yine bu stratejilerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cheng (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada öz-düzenleme kavramı; motivasyon, hedef belirleme, davranış kontrolü ve

öğrenme stratejileri olmak üzere 4 boyutta ele alınmıştır. Yordayıcı nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Hong Kong'daki 20 okulda öğrenim görmekte olan 6524 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri 36 maddeden oluşan bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; motivasyon, hedef belirleme, davranış kontrolü ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin performansları üzerinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Alanyazında öz-düzenlemeye ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, söz konusu çalışmaların daha çok ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri cinsiyet, motivasyon ve akademik başarı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunun matematik ve fen bilimleri derslerine yönelik olduğu görülmüş, sosyal bilgiler dersi bağlamında yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.

## **2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Haşlamam (2005) tarafından yapılan çalışma ile programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yineleme, öz yansıma, öz-yeterlik algısı, çaba gösterme, akran işbirliği ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin başarılarının % 71'ini açıkladığı görülmüştür.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarılarını yordama gücü incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığı ve en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arsal (2009) tarafından yapılan çalışmada, öz-düzenlemenin ilkökul dördüncü sınıf matematik dersindeki kesirler ve ondalık sayılar konularındaki akademik başarıya ve tutuma etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöntem olarak deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmada, ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci ile altı haftalık bir uygulama yürütülmüştür. Çalışmada Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğretim modeli, kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış olup, bu etkinlikler deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonunda, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin akademik başarıyı ve matematik dersine yönelik tutumu arttırdığı saptanmıştır.

Israel (2007) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme eğitiminin, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz-yeterlikleri ve fen başarılarına etkisi incelenmiştir. Ayrıca yine öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterliliği ve fen başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın ilk amacının gerçekleştirilmesi için deneysel araştırma modeli kullanılırken, araştırmanın ikinci amacı için ise tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz-yeterliliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterlilik düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ataş (2009) tarafından yapılan çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz-yeterlik algısına ve ders başarısına etkisi incelenmiştir. Yöntem olarak deneysel desenlerin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 26 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan çalışmanın verileri “Matematik Başarı Testi”, Matematik Öz-Yeterlik Algı ve Başarı Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan araştırma ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin kullanımının, öğrencilerin matematik dersindeki öz-yeterlik algılarını ve bu dersteki akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı



tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada, öz-düzenleme kavramı Matematik dersi ve öz-yeterlilik boyutlarında incelenmiştir.

Turan ve Demirel (2010) tarafından yapılan çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapılması ve bu becerilerin başarı düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim görmekte olan 810 öğrenci oluşturmuştur. Aynı zamanda 9 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre, akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında, yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir.

Erdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenlemenin başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ankara ilinde gerçekleştirilen çalışma yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören 568 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır. Yani öğrencilerin akademik başarıları ne kadar yüksekse öz-düzenleme becerilerinin de o kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ocak ve Yamaç (2013) tarafından yapılan çalışma ile ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ve matematik dersindeki akademik başarıları ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yöntem olarak ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, Afyonkarahisar ili ilköğretim okullarında öğrenim gören 204 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı başarıyı yordarken, biliş üstü öz-düzenleme, öz-yeterlilik, görev değeri ve içsel hedef yönelimi de tutumu yordamaktadır. Bunun yanı sıra, görev değeri, öz-yeterlilik ve içsel hedef yönelimi de öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini anlamlı olarak yordamaktadır.

Çalık (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duyguları, matematik öz-yeterlilikleri ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri

arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyonel araştırma deseninin kullanıldığı çalışma, Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 2250 altıncı, yedince ve sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf seviyesine bakılmaksızın pozitif matematik duyguları ile matematik becerileri öz-yeterliği, öz-düzenleyici öğrenme öz-yeterliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, negatif duygularla matematik becerileri öz-yeterliği, öz-düzenleyici öğrenme öz-yeterliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014) tarafından yapılan çalışma ile öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenlerin kullanıldığı bu çalışmada örneklem olarak 2008–2009 öğretim yılında Düzce Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 47 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş ve sekiz hafta süren İngilizce dersi sonunda ulaşılan bulgulara göre; İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenirken, deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Arslantaş (2015) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları kendini izleme stratejilerinin ve öz-düzenleme becerilerinin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yöntem olarak karma desenin işe koşulduğu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen ile nicel veriler toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kendini izleme stratejilerini kullanmaları sağlanırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise yalnızca ders kitabındaki etkinlikler uygulatılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin kullandıkları kendini izleme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde etkili olduğu ancak öz-düzenleme becerilerinin gelişimi noktasında bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yoğun müfredat içerisinde kendini izleme stratejilerinin kullanımının onlar için vakit kaybı olacağı yönünde düşüncelere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Sıcak ve Eker (2016) tarafından yapılan çalışmada, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları, öz-düzenleme becerileri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, kazanımlar Zimmerman ve Pintrich'in öz-düzenleyici öğrenme modelleri kapsamında ortaya koyulan öz-düzenleme stratejilerine göre incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, programda yer alan kazanımların daha çok kaynakları yönetime, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi ve yardım arama gibi stratejiler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bilişüstü stratejilere yönelik kazanımların az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Dursun Sürmeli ve Ünver (2017) tarafından yapılan çalışma ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik benlik kavramları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 630 lise öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve akademik benlik kavramı ile matematik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak öz-düzenleme ve epistemolojik inançlar ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İrven ve Şenler (2017), tarafından yapılan çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarının ve öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 442 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, hedef yönelimi, görev değeri ve öz-yeterlik inancı ile öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Korkut (2017), tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerine, öz-düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada

nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desenler (öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen) kullanılmıştır. Çalışmanın verileri “Bilim Öğrenmede Öz-Düzenleme Becerileri Testi”, “Problem Çözmeye Yönelik Algı Ölçeği” ve “Başarı Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan uygulamada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki üç ünite farklılaştırılarak özgün bir ünite oluşturulmuştur. Yapılan çalışma sonunda, kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin problem çözme ve öz-düzenleme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı açısından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve öz-düzenleme becerilerinde bir artışa sebep olduğu görülmüştür.

Çetin ve Ceyhan (2018) tarafından yapılan çalışma ile lise öğrencilerinde görülen sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz-düzenleme ve akademik not ortalamalarının akademik erteleme davranışını yordayıcılıkları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Yöntem olarak ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri “Akademik Erteleme Ölçeği”, “Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu”, “Sürekli Kaygı Ölçeği”, “Ergen Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından her iki grupta da aynı sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca yine akademik erteleme davranışının özellikle öz-düzenleme ile güçlü bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında öz-düzenlemeye ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, söz konusu çalışmaların daha çok ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri cinsiyet, motivasyonel inançlar, tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunun matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerine yönelik olduğu görülmüş, sosyal bilgiler dersi bağlamında yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öz-düzenleme

kavramı farklı disiplinlerde incelenmiş olmasına rağmen sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; çalışmada kullanılacak araştırma modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

#### 1. Araştırmanın Yöntemi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkiye bakıldığı için, söz konusu çalışmada, tarama araştırması türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığının ve derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama tipi araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişki hesaplanabilir ve bir değişken üzerindeki değişimin ne kadarının diğer bir değişken tarafından oluşturulduğu belirlenebilir. Ancak bu değişim, değişkenler arasında nedensellik bağlamında yorumlanamaz (Can, 2017).

#### 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 50 okulda öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen veriler kapsamında sosyoekonomik düzeye göre çalışma evreninden tabakalama örnekleme yoluyla belirlenen 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama sonrasında ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar

veren 32 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmış ve araştırma 518 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5: Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	N	Yüzde
Kız	239	% 46.1
Erkek	279	% 53.9
Toplam	518	

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği”nin pilot uygulaması kapsamında; araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 83 okulda öğrenim gören ilkököl üçüncü ve dördüncü, ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Gerçekleştirilmiş olan pilot uygulamanın örneklemini ise sosyoekonomik düzeye göre (düşük:197 öğrenci, orta:238 öğrenci, yüksek:374 öğrenci) çalışma evreninden yine tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 12 okulda öğrenim görmekte olan 809 ilkököl ve ortaokul üçüncü (131 öğrenci), dördüncü (234 öğrenci), beşinci (229 öğrenci) ve altıncı (215 öğrenci) sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama sonrasında ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar veren 98 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

### 3. Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla da yılsonu karne notları baz alınmıştır.

### 3.1. Öz-Düzenleme Ölçeği

#### 3.1.1. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öz-Düzenleme Ölçeği”nin geliştirilme sürecindeki aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak; öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması (Aktan ve Tezci, 2013; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Cleary, 2006; Erdoğan ve Senemoğlu, 2016; Haşlaman, 2011; Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın, 2011; Kanlapan ve Velasco, 2009; Leana Taşçılar, 2015; Magno, 2011; Toering, Elferink Gemser, Jonker ve Heuvelen, 2012; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) yapılarak ölçütler ve bu ölçütleri kapsadığı düşünülen maddeler yazılmıştır. Bu bağlamda ölçek maddelerinin; hedef belirleme/planlama, zaman ve çalışma çevresi düzenleme, bilgiyi arama/araştırma, örgütleme ve düzenleme, kayıt tutma ve izleme, yardım alma ve öz değerlendirme olmak üzere 7 ölçüt üzerinden oluşturulması düşünülmüştür.

Öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra ifade edilen ölçütleri kapsadığı düşünülen 44 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. İlgili ölçütlerin ve maddelerin öz-düzenleme sürecini kapsamaları bağlamında 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 4 program geliştirme uzmanı olmak üzere 5 alan uzmanının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Alan uzmanları ölçekte yer alan maddeleri, ilgili ölçütleri kapsayıp kapsamaması bağlamında değerlendirmişlerdir. Uzman görüşlerinin alınmasında üçlü derecelendirme (uygundur, düzeltilmeli ve uygun değildir) kullanılmıştır. Bu doğrultuda söz konusu maddeler için düzeltilmeli veya uygun değildir seçeneğini işaretleyen uzmanlardan açıklama ve öneri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yazılan maddeler için bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ölçek düzenlenmiştir. Aşağıda



uzmanlardan sağlanan dönütler neticesinde oluşturulmuş frekans tablosu yer almaktadır.

**Tablo 6: z-Düzenleme leği için Uzman Görüşleri Sonucunda Oluşturulan Frekans Tablosu**

Ölçek Maddeleri	Uygun	Uygun Değil	Düzeltmeli
Madde 1	3	2	0
Madde 2	4	1	0
Madde 3	3	0	2
Madde 4	4	1	0
Madde 5	5	0	0
:	:	:	:
Madde 43	5	0	0
Madde 44	4	1	0

Yurdağül (2005), maddelerin Kapsam geçerlilik oranlarının (KGO) maddelere uygun (NG) diyen uzman sayılarını, maddeler için fikir belirten uzman sayısının (N) yarısına bölüp 1 eksiği ile elde edildiğini belirtmiştir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Burada uzmanların yarısından çoğu maddeler için uygun şeklinde görüş bildirmiş ise  $KGO > 0$  olurken, uzmanların yarısından çoğu uygun değildir şeklinde görüş bildirmişse  $KGO < 0$  şeklinde olmaktadır. Yurdağül (2005) KGO değerlerinin 0 veya negatif olması halinde o maddelerin eleneceğini, madde değerlerinin pozitif olması durumunda ise maddeler için istatistiksel değerlendirme yapılabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda 44 madde için hazırlanmış olan frekans tablosu incelenerek gereken maddeler çıkarılmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe ğretimi uzmanı, leği dil bakımından incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin sade ve anlaşılır olmasını

kontrol etmek amacıyla ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 3 öğrenci ile bir görüşme yapılmış ve neticesinde hazırlanan taslak ölçeğin 7 ölçüt ve 26 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Tüm bu aşamalardan sonra pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanan taslak ölçek, Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan 12 okulda öğrenim gören 809 ilkokul üçüncü ve dördüncü ve ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeteri kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Bu bağlamda üçlü likert tipinde hazırlanan ve “Tamamen Katılıyorum” (3)’dan, “Tamamen Katılmıyorum” (1)’a doğru sıralanan ölçekte yer alan maddelerde belirtilen ifadeler, öğrencilerin yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini; maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin ara sıra yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Kararsızım” seçeneğini ve son olarak maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin hiç yapmadıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Likert tipindeki ölçeklerde ikili, üçlü, dördü, beşli, altılı ve yedili seçenekler kullanılmaktadır. Fakat bunlar içinde en pratik olanı beşli likerttir. Ancak küçük yaş grubu için üçlü hatta ikili likert kullanmak daha uygun olmaktadır (Köklü, 1995). Bu bağlamda yapılan araştırmada küçük yaş grubu ile çalışıldığından söz konusu ölçeğin üçlü likert olarak hazırlanması uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından 809 öğrenciye uygulanan taslak ölçeği uygun doldurmayan 98 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından 711 kişilik bir veri seti SPSS programında ilgili analizlere (Normallik analizi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi) tabii tutulmuştur.

### **3.1.1.1. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Normallik Analizi**

711 kişiden oluşan veri seti için ilk olarak normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler (çarpıklık ve basıklık) -1 ile +1 aralığında ise veri setinin normal dağılım gösterdiği

söylenbilir. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $-.764$  (çarpıklık) ve  $.526$  (basıklık) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin  $-1$  ile  $+1$  değerleri arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılımından söz edilebilir. Ancak yapılan analiz sonucunda 13 adet uç değer (25, 217, 230, 330, 333, 373, 504, 512, 514, 546, 583, 690, 694) olduğu tespit edilmiş ve söz konusu bu değerler veri setinden çıkarılarak yeniden bir normallik analizi yapılmıştır. Ardından çarpıklık ve basıklık değerlerine tekrardan bakılmış ve bu değerlerin  $-.487$  (çarpıklık) ve  $-.430$  (basıklık) olduğu görülmüştür. Veri setinde başka bir uç değer tespit edilmediğinden ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının da yine  $-1$  ve  $+1$  aralığında bir değer almasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği düşünülmüştür. Bununla birlikte yapılan ikinci analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0'a daha çok yaklaştığı görülmüş ve bu da verilerin daha normal bir dağılım sergilediğini göstermiştir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Ayrıca yapılan son analiz sonucunda incelenen histogram grafiğinde daha normal bir dağılım sergilendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra "Q-Q Plot" ve "Boxplot" grafiklerinde de herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir.

### **3.1.1.2. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Geçerlik Çalışması**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin öz-düzenleme sürecini yansıtır yansıtmadığını tespit edebilmek amacıyla yapı geçerliğine bakılmıştır. Taslak ölçeğe uygun cevaplar vermeyen 98 öğrenci ve normallik analizi sonucunda uç değer olarak tespit edilen 13 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuçta 698 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Öz-düzenleme ölçeği için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış olup, bu değer  $0.808$  olduğu görülmüştür. Bu da belirlenen örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's test of sphericity) sonucuna bakılmıştır. Bartlett testi

sonucunun 1222,49 ( $p<0.05$ ) olduğu görülmüş ve bu değerin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (Bursal, 2017).

İlkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve 698 öğrenciye uygulanan 26 maddelik taslak ölçeğin, en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör (temel bileşenler) analizi sonuçlarına bakıldığında; öz değeri 1'den büyük 9 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 53,47 olduğu grlmştir. Ancak taslak ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği tespit edilmiştir. Birden fazla faktöre yüklenen ve aralarındaki fark 0,10'dan yüksek olan 8 madde (1, 4, 5, 6, 9, 14, 17, 25) lekten çıkarılarak yeniden faktör yüklerine bakılmıştır. Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise; öz değeri 1'den büyük 5 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 45,32 olduğu grlmştir. Söz konusu bu faktörlerden birinci faktör öz-değerlendirme, ikinci faktör öğrenme stratejileri, üçüncü faktör hedef belirleme ve planlama, dördüncü faktör çaba harcama ve beşinci faktör ise yardım arama olarak adlandırılmıştır. Ardından geriye kalan 18 madde ile faktör analizi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları aşağıda Tablo 7'de ifade edilmiştir.

**Tablo 7: Öz-Düzenleme Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Madde Numarası</b>	<b>1. Faktörde Yükü</b>	<b>2. Faktörde Yükü</b>	<b>3. Faktörde Yükü</b>	<b>4. Faktörde Yükü</b>	<b>5. Faktörde Yükü</b>
Madde 15	.612				
Madde 16	.571				
Madde 17	.631				
Madde 18	.671				
Madde 4		.538			
Madde 5		.548			
Madde 6		.513			
Madde 7		.655			
Madde 8		.463			
Madde 1			.545		
Madde 2			.682		
Madde 3			.716		
Madde 9				.669	
Madde 10				.640	
Madde 11				.610	
Madde 12					.588
Madde 13					.665
Madde 14					.716

Yapılan analiz sonucunda faktör yükü .30'un üzerinde olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Bu bağlamda Tablo 7 incelendiğinde; ölçekte yer alan iki maddenin (madde 14, madde 3) faktör yükünün .71'in üzerinde olduğu (.716 .716) görülmüştür. Bu da söz konusu iki maddenin, madde kalitesinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine ölçekte yer alan yedi maddenin (madde 17, madde 10, madde 7, madde 13, madde 9, madde 18, madde 2) faktör yükünün .63'ün üzerinde olduğu (.631 .640 .655 .665 .669 .671 .682) görülmüştür. Bu doğrultuda

ilgili maddelerin, madde kalitesinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekteki diğer maddelerin faktör yüklerine bakıldığında dört maddenin (madde 16, madde 12, madde11, madde 15) yükünün .55 üzerinde olduğu (.571 .588 .610 .612) tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçekte yer alan bu maddelerin madde kalitelerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak ölçekteki beş maddenin (madde 8, madde 6, madde 4, madde 1, madde 5) faktör yükünün .45'in üzerinde olduğu (.463 .513 .538 .545 .548) görülmüştür. Bu da söz konusu beş maddenin, madde kalitesinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

### 3.1.1.3. Öz-Düzenleme Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8: Öz-Düzenleme Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayısı	Madde Sayısı
Hedef Belirleme ve Planlama	.52	3
Öğrenme Stratejileri	.52	5
Çaba Harcama	.39	3
Yardım Arama	.40	3
Öz-Değerlendirme	.57	4
Toplam	.70	18

Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .70 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Ölçeğe ait toplam iç tutarlılık katsayısının çok yüksek bir değerde olmamasının iki temel sebebi vardır. Bunlardan biri likert tipinde hazırlanan ölçeğin seçeneklerinin az sayıda olması yani üçlü likert olarak hazırlanmasıdır. Çünkü fazla sayıda tepki seçeneğinin (likertin) kullanılması, ölçeğe ait toplam iç tutarlılık kat sayısını artırmaktadır (Köklü, 1995). Ölçeğin güvenirliliğini etkileyen bir diğer unsur ise madde sayısıdır. Çünkü madde sayısı

artıkça ölçeğin güvenilirliği de artmaktadır (Thorndike, 1997, Akt. Uyumaz ve Çokluk, 2016). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayısının ise .60 ve üzeri olması gerekmektedir. Ancak boyutlardaki madde sayısının az olduğu durumlarda inter item correlation değerine bakılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu değer, .15 ile .50 arasındaysa ölçek boyutlarının güvenilir olduğundan söz edilebilir. Buna istinaden yapılan analiz sonucunda, öz-düzenleme ölçeği kapsamında yer alan beş boyut için bakılan inter item correlation değerleri (sırasıyla .269 .256 .208 .180 .183) belirtilen aralıkta olduğu için boyutların güvenilirliğinden söz edilebilir (Clark ve Watson, 1995). Sonuçta ortaya çıkan ölçeğin 5 boyut ve 18 maddeden oluşmasına karar kılınmış ve son şekli verilmiştir.

Öz-Düzenleme Ölçeği (EK 1); hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme olmak üzere 5 boyut ve 18 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda 3 madde, öğrenme stratejileri boyutunda 5 madde, çaba harcama boyutunda 3 madde, yardım arama boyutunda 3 madde ve öz-değerlendirme boyutunda ise 4 madde yer almaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek üçlü likert tipinde olup, “Tamamen Katılıyorum” (3)’dan, “Tamamen Katılmıyorum” (1)’a doğru sıralanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama boyutları için alınabilecek en yüksek değer 9 (3x3), orta değer 6 (3x2) ve en düşük değer ise 3 (3x1)’tür. Öğrenme stratejileri boyutu için alınabilecek en yüksek değer 15 (5x3), orta değer 10 (5x2) ve en düşük değer ise 5 (5x1)’tir. Öz-değerlendirme boyutu için alınabilecek en yüksek değer 12 (4x3), orta değer 8 (4x2) ve en düşük değer ise 4 (4x1)’tür. Toplamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54 (18x3) ve en düşük puan ise 18 (18x1)’dir. Yapılan analizler sonucunda boyutlara ait ortalama puanlar yani öğrencilerin öz-düzenleme becerileri (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) her bir boyutun orta puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Geliştirilmiş olan Öz-Düzenleme Ölçeğinin boyutları Tablo 9’da belirtilmektedir.

**Tablo 9: Öz-Düzenleme Ölçeğinin Boyutları ve Madde Sayıları**

<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>
1. Hedef Belirleme ve Planlama	3
2. Öğrenme Stratejileri	5
3. Çaba Harcama	3
4. Yardım Arama	3
5. Öz-Değerlendirme	4
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde belirlemiş oldukları hedefler ve bu doğrultuda oluşturdukları planlara yönelik ifadeler yer almaktadır. Öğrenme stratejileri boyutunda, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilere ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Bu bağlamda ilgili boyut, öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları çalışma yöntemlerine yönelik bilgileri içermektedir. Çaba harcama boyutunda, öğrencilerin bilgiye ulaşma noktasında tek bir kaynaktan yararlanıp yararlanmadıklarını, öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmada çeşitli yolları kullanıp kullanmadıklarını tespit etmeye yönelik ifadeler kullanılmıştır. Yardım arama boyutunda, öğrencilere öğrenme sürecinde anne/babalarından, arkadaşlarından ve diğer yetişkinlerden sağlanan desteğe ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin süreç içerisinde söz konusu kişilerden yardım alıp almadıklarına yönelik ifadeler kullanılmıştır. Son olarak öz-değerlendirme boyutunda ise öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme stratejilerinin etkili olup olmadığını kontrol etmelerine ve kendi başarılarını değerlendirip değerlendirmediklerine ilişkin ifadeler yer almıştır.

#### **4. Veri Toplama Süreci**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamanın



gerçekleştirilmesi amacıyla Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (EK 4 ve EK 5) alınmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan izin (EK 3) alınmıştır. Araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeteri kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla uygulama yapılan okullara tekrar gidilmiş ve sosyal bilgiler dersine ait yılsonu karne notları temin edilmiştir.

## 5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için yapılan işlemler aşağıda belirtilmektedir.

- Ölçeğin genel bilgiler bölümünde yer alan cinsiyet değişkeni kızlar için 1, erkekler için 2 olarak kodlanmıştır. Yine öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları için de benzer kodlamalar yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- 3'lü likert tipinde hazırlanan Öz-Düzenleme Ölçeği'nde yer alan seçenekler "Tamamen katılıyorum:3", "Tamamen kararsızım:2", "Tamamen katılmıyorum:1" olarak kodlanmıştır.
- Araştırmacı tarafından 550 öğrenciye uygulanan öz-düzenleme ölçeğini uygun doldurmayan 32 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından tüm veriler SPSS programına girildikten sonra ilk olarak 518 kişiden oluşan veri seti için normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hedef belirleme ve planlama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,807 (çarpıklık) ve ,271 (basıklık) olduğu, öğrenme stratejileri boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,221 (çarpıklık) ve -,646 (basıklık) olduğu, çaba harcama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,606 (çarpıklık)

ve -,068 (basıklık) olduğu, yardım arama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,584 (çarpıklık) ve -,238 (basıklık) olduğu ve son olarak öz-değerlendirme boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,455 (çarpıklık) ve -,406 (basıklık) olduğu görülmüştür. Boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin, -1 ile +1 değerleri arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılımından söz edilebilir. Ancak yapılan analiz sonucunda hedef belirleme boyutunda 2, çaba harcama boyutunda 1 ve öz-değerlendirme boyutunda 12 olmak üzere toplamda 15 adet uç değer (23, 31, 47, 84, 102, 135, 253, 261, 345, 409, 421, 475, 478, 487, 504) olduğu tespit edilmiş ve söz konusu bu değerler veri setinden çıkarılarak yeniden bir normallik analizi yapılmıştır. Ardından çarpıklık ve basıklık değerlerine tekrardan bakılmış ve hedef belirleme ve planlama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,810 (çarpıklık) ve ,291 (basıklık) olduğu, öğrenme stratejileri boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,230 (çarpıklık) ve -,632 (basıklık) olduğu, çaba harcama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,608 (çarpıklık) ve -,054 (basıklık) olduğu, yardım arama boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,594 (çarpıklık) ve -,224 (basıklık) olduğu ve öz-değerlendirme boyutuna ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -,398 (çarpıklık) ve -,565 (basıklık) olduğu görülmüştür. Veri setinde başka bir uç değer tespit edilmediğinden, boyutlara ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının da yine -1. ve +1 aralığında bir değer almasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği düşünülmüştür. Ayrıca yapılan ikinci analiz sonucunda boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0'a daha çok yaklaştığı görülmüş ve bu da verilerin daha normal bir dağılım sergilediğini göstermiştir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014).

- Araştırma kapsamında yer alan alt problemlerde kullanılacak olan Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılmıştır. Bu doğrultuda yukarıda ifade edilen tek değişkenli normalliğin test edilmesinin ardından çok değişkenli normallik test edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak Mahalanobis uzaklığına bakılmış ve uç değerler tespit edilmeye

çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Mahalanobis Distance değerinin 19,105 olduğu görülmüş ve bu değer kritik değerle karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan bağımlı değişkenlerin sayısı 5 olduğundan kritik tablo değeri 20,52'dir. Mahalanobis Distance değeri (19,105), kritik değer olan 20.52'den küçük olduğu için çok değişkenli uç değerlerin varlığından söz edilemez. MANOVA için bakılması gereken bir başka sayıltı ise varyans-kovaryans matrislerinin homojen olma durumudur. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin değerlendirilmesi için yapılan analiz sonucunda Box's Test of Equality of Covariance Matrices tablosundaki "Box's M" değerine bakılmalıdır. İlgili tablo incelendiğinde, "Box's M" değerinin ,021 olduğu görülmüştür. Bu değer, (Sig. değeri) ,001'den büyük olduğundan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinden söz edilebilir. Son olarak MANOVA'nın başka bir sayıltısı olan varyansların eşdeğerliği durumu incelenmiştir. Varyansların eşdeğerliğinin değerlendirilmesi amacıyla "Levene's Testi" sonuçları incelenmiştir. Levene's Testi sonuçlarına göre değişkenlerin hiçbirinin manidar değerlere sahip olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu bağlamda varyansların eşit olduğu varsayımı doğrulanmaktadır. Levene's Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

**Tablo 10: Levene's Testi Sonuçları**

	F	df1	df2	Sig.
Hedef	1,288	1	501	,257
Öğrenme	1,481	1	501	,224
Çaba	,932	1	501	,335
Yardım	,081	1	501	,777
Değerlendirme	,040	1	501	,842

$p>.05$

Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılarak tüm varyanslar doğrulanmıştır. Bu bağlamda araştırma

kapsamında yer alan ilgili alt problemler için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanımının uygunluğu tespit edilmiştir.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. Analize tabii tutulan veriler normal dağılım sergilediği ve iki gruba ait birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017).
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne/baba eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız gruba ilişkin birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017). Öğrencilerin anne/babalarının eğitim düzeyleri gruplandırılırken ikiden fazla kategori oluşturulduğu için bu analizden yararlanılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait toplam puanların, ortalamaların, minimum ve maksimum puanların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersi başarısını yordama gücünün tespit edilmesi amacıyla “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” kullanılmıştır. Yordanan bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi (yordayıcı) değişken ile bu (yordanan) değişken arasındaki ilişki incelendiği için bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017).
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla “Pearson Moment Çarpım Korelasyonu” kullanılmıştır. Her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olup normal bir dağılım sergilediği ve veri dizileri arasında gözlenen tek bir ilişki olduğu için bu analizden yararlanılmıştır (Can, 2017).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen verilerin analizine yönelik bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*1-İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öz-Düzenleme Becerileri	n	$\bar{x}$	ss
Hedef belirleme ve planlama	503	7,77	1,13
Öğrenme stratejileri	503	10,63	2,15
Çaba harcama	503	7,25	1,33
Yardım arama	503	7,24	1,36
Öz-değerlendirme	503	9,83	1,55

Tablo 11 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,77) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,63) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (7,25) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (7,24) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,83) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=10,63$ ). Buna karşın yardım arama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=7,24$ ). Bunun yanı sıra çaba harcama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde olduğu söylenebilir.

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2- *Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?*

Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12: Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki İkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öz-Düzenleme Becerileri	n	$\bar{x}$	ss
Hedef belirleme ve planlama	136	7,72	1,11
Öğrenme stratejileri	136	10,68	2,15
Çaba harcama	136	7,24	1,34
Yardım arama	136	6,98	1,46
Öz-değerlendirme	136	9,74	1,78

Tablo 12 incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,72) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,68) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (7,24) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (6,98) orta puanın (6,00) biraz üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,74) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=10,68$ ). Buna karşın yardım arama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=6,98$ ). Bunun yanı sıra çaba harcama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde olduğu söylenebilir.

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3- *Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?*

Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 13'te gösterilmektedir.

**Tablo 13: Orta Sosyoekonomik Düzeydeki İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öz-Düzenleme Becerileri	n	$\bar{x}$	ss
Hedef belirleme ve planlama	119	7,82	1,27
Öğrenme stratejileri	119	10,76	1,99
Çaba harcama	119	6,89	1,42
Yardım arama	119	7,39	1,33
Öz-değerlendirme	119	9,66	1,44

Tablo 13 incelendiğinde, orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,82) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,76) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (6,89) orta puanın (6,00) bir miktar üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (7,39) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,66) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=10,76$ ). Buna karşın çaba harcama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=6,89$ ). Bunun yanı sıra yardım arama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, çaba harcama ve yardım arama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, yardım arama ve çaba harcama şeklinde olduğu söylenebilir.



#### 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4- Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?

Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 14'te gösterilmektedir.

**Tablo 14: Yüksek Sosyoekonomik Düzeydeki İkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öz-Düzenleme Becerileri	n	$\bar{x}$	ss
Hedef belirleme ve planlama	248	7,78	1,08
Öğrenme stratejileri	248	10,53	2,23
Çaba harcama	248	7,43	1,24
Yardım arama	248	7,31	1,30
Öz-değerlendirme	248	9,96	1,45

Tablo 14 incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,78) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,53) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (7,43) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (7,31) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,96) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 14 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=10,53$ ). Buna karşın yardım arama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=7,31$ ). Bunun yanı sıra çaba harcama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda

yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde olduğu söylenebilir.

## 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

5- *Düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Araştırmanın beşinci alt probleminde düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır.

MANOVA istatistiğinin kullanılabilmesi için gerekli koşulların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla homojenlik testi olan Levene testine bakılmıştır. Levene testi sonuçları incelendiğinde; hedef belirleme ve planlama becerisi için p değerinin ,167, öğrenme stratejileri becerisi için p değerinin ,116, çaba harcama becerisi için p değerinin ,154, yardım arama becerisi için p değerinin ,335 ve öz-değerlendirme becerisi için ise p değerinin ,001 olduğu görülmüştür. Sonuçta hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve yardım arama becerileri için .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerilerine ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu doğrultuda hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri için sırasıyla çarpıklık katsayıları -,810 -,230 -,608 -,594 -,398 olarak

bulunmuştur. Basıklık katsayıları ise sırasıyla ,291 -,632 -,054 -,224 -,565 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin, -1 ile +1 değerleri arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılımından söz edilebilir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014).

Tablo 15'te düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ilişkin toplam puanların karşılaştırılmasını gösteren MANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 15: Düşük, Orta Ve Yüksek Sosyoekonomik Düzeydeki İllkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,94	2,86	10	992	,002

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,945, F=2,860, p<.05).

İllkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16: Düşük, Orta Ve Yüksek Sosyoekonomik Düzeye Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	0,61	2	0,30	0,237	.78
Hata	651,32	500	1,30		
Öğrenme	4,88	2	2,44	0,523	.59
Hata	2333,54	500	4,66		
Çaba	23,62	2	11,81	6,813	.00
Hata	867,09	500	1,73		
Yardım	13,57	2	6,78	3,687	.02
Hata	920,62	500	1,84		
Değerlendirme	9,13	2	4,56	1,900	.15
Hata	1201,80	500	2,40		

p<.05

Tablo 16’da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının sosyoekonomik düzey açısından karşılaştırılması için F testine yer verilmiştir. MANOVA sonuçları incelendiğinde, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin çaba harcama ve yardım arama becerilerine yönelik puan ortalamaları sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=6,813 p<.05 ve F=3,687 p<.05). Ancak hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik puan ortalamaları sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,237 p>.05 F=0,523 p>.05 ve F=1,900 p>.05). Bu doğrultuda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeye göre çaba harcama ve yardım arama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın hangi sosyoekonomik düzeyler arasında olduğunu belirlemeye yönelik LSD testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 17’de LSD testi sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 17: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları**

Öz-Düzenleme Becerileri	Sosyoekonomik Düzey	Orta (6,89)	Yüksek (7,43)
Çaba harcama	Düşük (7,24)	0,3501*	0,1916
	Orta (6,89)		
	Yüksek (7,43)	0,5418*	
	Sosyoekonomik Düzey	Orta (7,39)	Yüksek (7,31)
Yardım arama	Düşük (6,98)	0,4171*	0,3367*
	Orta (7,39)		
	Yüksek (7,31)	0,0804	

Tablo 17 incelendiğinde çaba harcama becerisi bakımından orta sosyoekonomik düzey ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çaba harcama becerisi puanları (sırasıyla 6,89 ve 7,24) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra orta sosyoekonomik düzey ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çaba harcama becerisi puanları (sırasıyla 6,89 ve 7,43) arasında yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Çaba harcama becerisi açısından düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bağlamda düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çaba harcama becerisini kullanma açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 17, yardım arama becerisi açısından incelendiğinde ise düşük sosyoekonomik düzey ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yardım arama becerisi puanları (sırasıyla 6,98 ve 7,39) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın

olduğu ve bu farklılığın orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görölmektedir. Bunun yanı sıra düşük sosyoekonomik düzey ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yardım arama becerisi puanları (sırasıyla 6,98 ve 7,31) arasında yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görölmektedir. Yardım arama becerisi açısından orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bağlamda orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yardım arama becerisini kullanma açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

## **6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

*6- İllkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İllkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. Öncelikle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik puanları gösterilmiş, ardından söz konusu bu puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasının yapıldığı MANOVA istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik ortalama puanları ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

**Tablo 18. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.
<b>Hedef Belirleme ve Planlama</b>	Kız	231	7,85	1.10
	Erkek	272	7,71	1.16
<b>Öğrenme Stratejileri</b>	Kız	231	10,88	2.09
	Erkek	272	10,41	2.18
<b>Çaba Harcama</b>	Kız	231	7,25	1.38
	Erkek	272	7,24	1.28
<b>Yardım Arama</b>	Kız	231	7,47	1.28
	Erkek	272	7,05	1.39
<b>Öz-Değerlendirme</b>	Kız	231	9,84	1.54
	Erkek	272	9,82	1.56

Tablo 18 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerilerine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,85 ve 7,71) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 10,88 ve 10,41) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,25 ve 7,24) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,47 ve 7,05) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 9,84 ve 9,82) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

**Tablo 19: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,96	3,69	5	497	,003

p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,964, F=3,698, p<.05).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	2,65	1	2,65	2,049	.15
Hata	649,28	501	1,29		
Öğrenme	27,43	1	27,43	5,947	.01
Hata	2310,99	501	4,61		
Çaba	0,07	1	0,07	,004	.95
Hata	990,71	501	1,77		
Yardım	22,91	1	22,91	12,598	.00
Hata	911,28	501	1,81		
Değerlendirme	0,09	1	0,09	,041	.84
Hata	1210,92	501	2.41		

p<.05



Tablo 20’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması için F testine yer verilmiştir. MANOVA sonuçları incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve yardım arama becerilerine yönelik puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=5,947$   $p<.05$  ve  $F=12,598$   $p<.05$ ). Ancak hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=2,049$   $p>.05$   $F=0,004$   $p>.05$  ve  $F=0,041$   $p>.05$ ). Bu doğrultuda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme stratejileri ve yardım arama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

## 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*7- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. Öncelikli olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik puanları gösterilmiş, ardından söz konusu bu puanların anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasının yapıldığı MANOVA istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik ortalama puanları ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

**Tablo 21. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.S.</b>
<b>Hedef Belirleme ve Planlama</b>	Okuma yazma bilmiyor	28	7,48	1.03
	Okuma yazma biliyor	127	7,85	1.17
	İlkokul	102	7,74	1.07
	Ortaokul	78	7,65	1.23
	Lise	103	7,86	1.12
	Üniversite	61	7,83	1.09
<b>Öğrenme Stratejileri</b>	Okuma yazma bilmiyor	28	10,45	1.68
	Okuma yazma biliyor	127	10,95	2.02
	İlkokul	102	10,07	2.26
	Ortaokul	78	10,36	2.10
	Lise	103	10,31	2.18
	Üniversite	61	11,31	2.14
<b>Çaba Harcama</b>	Okuma yazma bilmiyor	28	7,09	1.19
	Okuma yazma biliyor	127	7,05	1.32
	İlkokul	102	7,23	1.28
	Ortaokul	78	7,18	1.39
	Lise	103	7,36	1.38
	Üniversite	61	7,68	1.19

**Tablo 21 (Devam): İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.S.</b>
<b>Yardım Arama</b>	Okuma yazma bilmiyor	28	7,89	1.19
	Okuma yazma biliyor	127	7,16	1.42
	İlkokul	102	7,12	1.43
	Ortaokul	78	7,36	1.23
	Lise	103	7,20	1.25
	Üniversite	61	7,26	1.51
<b>Öz-Değerlendirme</b>	Okuma yazma bilmiyor	28	9,71	1.24
	Okuma yazma biliyor	127	9,82	1.47
	İlkokul	102	9,58	1.75
	Ortaokul	78	9,85	1.53
	Lise	103	9,88	1.52
	Üniversite	61	10,18	1.52

Tablo 21 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) değişkeni açısından hedef belirleme ve planlama becerilerine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,48 7,85 7,74 7,65 7,86 ve 7,83) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 10,45 10,95 10,07 10,36 10,31 ve 11,31) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,09 7,05 7,23 7,18 7,36 ve 7,68) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,89 7,16 7,12 7,36 7,20 ve 7,26) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 9,71 9,82 9,58 9,85 9,88 ve 10,18) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

**Tablo 22. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,88	2,08	30	1958	,001

$p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,882  $F=2,089$   $p < .05$ ).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23. Anne Eğitim Düzeyine Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	8,49	6	1,41	1,091	.36
Hata	639,84	493	1,29		
Öğrenme	119,52	6	19,92	4,427	.00
Hata	2218,23	493	4,49		
Çaba	19,40	6	3,23	1,862	.08
Hata	856,10	493	1,73		
Yardım	15,61	6	2,60	1,400	.21
Hata	916,41	493	1,85		
Değerlendirme	15,47	6	2,57	1,072	.37
Hata	1186,13	493	2,40		

Tablo 23'te ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi açısından karşılaştırılması için F testine yer verilmiştir. MANOVA sonuçları incelendiğinde, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri becerisine yönelik puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=4,427$   $p<.05$ ). Ancak hedef belirleme ve planlama, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1,091$   $p>.05$   $F=1,862$   $p>.05$   $F=1,400$   $p>.05$  ve  $F=1,072$   $p>.05$ ). Bu doğrultuda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre öğrenme stratejileri becerisi bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemeye

yönelik LSD testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 24'te LSD testi sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 24. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları**

Öz-Düzenleme Becerileri	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul (10,07)	Üniversite (11,31)
Öğrenme stratejileri	Okuma yazma biliyor (10,95)	0,882*	
	İlkokul (10,07) Üniversite (11,31)	0,1234*	0,1234

Tablo 24 incelendiğinde öğrenme stratejileri becerisi bakımından anne eğitim düzeyleri okuma yazma biliyor ve ilkokul olan öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi puanları (sırasıyla 10,95 ve 10,07) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi okuma yazma biliyor olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyleri ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi puanları (sırasıyla 10,07 ve 11,31) arasında yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri becerisi açısından anne eğitim düzeyleri okuma yazma biliyor ve üniversite olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

## 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

8- *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. Öncelikle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik puanları gösterilmiş, ardından söz konusu bu puanların baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasının yapıldığı MANOVA istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik ortalama puanları ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

**Tablo 25. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.S.
<b>Hedef Belirleme ve Planlama</b>	Okuma yazma biliyor	130	7,85	1.20
	İlkokul	44	7,53	1.12
	Ortaokul	69	8,07	0.93
	Lise	102	7,57	1.25
	Üniversite	129	7,87	1.05
<b>Öğrenme Stratejileri</b>	Okuma yazma biliyor	130	10,97	2.03
	İlkokul	44	10,04	2.52
	Ortaokul	69	10,38	2.14
	Lise	102	10,47	2.09
	Üniversite	129	10,71	2.18
<b>Çaba Harcama</b>	Okuma yazma biliyor	130	7,00	1.32
	İlkokul	44	7,22	1.15
	Ortaokul	69	7,30	1.24
	Lise	102	7,35	1.31
	Üniversite	129	7,48	1.38

**Tablo 25 (Devam): İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.S.
<b>Yardım Arama</b>	Okuma yazma biliyor	130	7,14	1.41
	İlkokul	44	7,40	1.34
	Ortaokul	69	7,28	1.40
	Lise	102	7,24	1.35
	Üniversite	129	7,14	1.36
<b>Öz-Değerlendirme</b>	Okuma yazma biliyor	130	9,86	1.44
	İlkokul	44	9,34	1.87
	Ortaokul	69	9,99	1.47
	Lise	102	9,90	1.56
	Üniversite	129	9,91	1.61

Tablo 25 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi (okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) değişkeni açısından hedef belirleme ve planlama becerilerine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,85 7,53 8,07 7,57 ve 7,87) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 10,97 10,04 10,38 10,47 ve 10,71) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,00 7,22 7,30 7,35 ve 7,48) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 7,14 7,40 7,28 7,24 ve 7,14) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 9,86 9,34 9,99 9,90 ve 9,91) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 26'da gösterilmektedir.



**Tablo 26. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,90	1,72	30	1938	,009

p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,900 F=1,722 p<.05).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 27'de gösterilmiştir.

**Tablo 27. Baba Eğitim Düzeyine Göre İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	16,86	6	2,81	2,216	,04
Hata	618,74	488	1,26		
Öğrenme	40,60	6	6,76	1,458	,19
Hata	2264,96	488	4,64		
Çaba	16,42	6	2,73	1,586	,14
Hata	842,62	488	1,72		
Yardım	12,15	6	2,02	1,082	,37
Hata	913,43	488	1,87		
Değerlendirme	24,78	6	4,13	1,714	,11
Hata	1175,98	488	2,41		

Tablo 27’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi açısından karşılaştırılması için F testine yer verilmiştir. MANOVA sonuçları incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=2,216$   $p<.05$ ). Ancak öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik puan ortalamaları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1,458$   $p>.05$   $F=1,586$   $p>.05$   $F=1,082$   $p>.05$  ve  $F=1,714$   $p>.05$ ). Bu doğrultuda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre hedef belirleme ve planlama becerisi bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemeye yönelik LSD testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 28’de LSD testi sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 28. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyleri Arası İkili Karşılaştırmasını Gösteren LSD Testi Sonuçları**

Öz-Düzenleme Becerileri	Baba Eğitim Düzeyi	Lise (7,57)	Üniversite (7,87)
Hedef belirleme ve planlama	Ortaokul (8,07)	0,5032*	0,3023
	Lise (7,57)		
	Üniversite (7,87)	0,3023*	

Tablo 28 incelendiğinde hedef belirleme ve planlama becerisi bakımından baba eğitim düzeyleri ortaokul ve lise olan öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerisi puanları (sırasıyla 8.07 ve 7,57) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra baba eğitim düzeyleri lise ve üniversite olan öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerisi puanları (sırasıyla 7,57 ve 7,87) arasında yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın baba eğitim

düzeyi üniversite olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Hedef belirleme ve planlama becerisi açısından baba eğitim düzeyleri ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

## 9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

9- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri sosyal bilgiler dersi başarısını yordamakta mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla “Çoklu doğrusal regresyon analizi” yapılmıştır. Regresyon analizinin doğru ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için yordayıcı değişkenlerin (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) birbirinden bağımsız olması yani değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede bir ilişkinin olmaması gerekmektedir. Yapılan analiz incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişki düzeyinin yüksek olmadığı görülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarını yordama derecesini gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmektedir.

**Tablo 29. İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarını Yordamasına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordayıcı Değişken	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Hata
Öz-Düzenleme Becerileri	,374	,140	,131	10,95217

Tablo 29 incelendiğinde, yordayıcı değişkenin (öz-düzenleme becerileri), yordanan değişken (Sosyal bilgiler dersi başarısı) üzerindeki değişimi açıklama oranının R<sup>2</sup>=,140 olduğu görülmüştür. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

sahip oldukları öz-düzenleme becerileri (yordayıcı değişken) sosyal bilgiler dersi başarılarındaki değişimin % 14'ünü açıklamaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri (yordayıcı değişken) ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları (yordanan değişken) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 30'da gösterilmektedir.

**Tablo 30. İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Regresyon</b>	9684,538	5	1936,908	16,148	,000

Tablo 30 incelendiğinde, yordayıcı değişkenin yordanan değişken ile olan ilişkisini yani yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlı olup olmadığı test etmek amacıyla bakılan p değerinin 0,01'den küçük olduğu ( $p < 0.01$ ) görülmüştür. Bu bağlamda yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmektedir.

**Tablo 31. İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişkenler	$\beta$	Standart Hata	t	p
Hedef Belirleme ve Planlama	1,350	,467	2,891	,004
Öğrenme Stratejileri	-1,169	,256	-4,573	,000
Çaba Harcama	2,442	,402	6,078	,000
Yardım Arama	,804	,367	2,191	,029
Öz-Değerlendirme	,530	,370	1,430	,153

Tablo 31 incelendiğinde, hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve yardım arama becerilerine ait p değerinin 0,05'ten küçük olduğu ( $p < 0,05$ ) görülmektedir. Ancak öz-değerlendirme becerisine ait p değerinin 0,05'ten büyük olduğu ( $p > 0,05$ ) görülmektedir. Bu bağlamda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve yardım arama becerilerinin sosyal bilgiler ders başarısını anlamlı derecede yordamakta olduğu ancak öz-değerlendirme becerisinin ise sosyal bilgiler ders başarısını yordamadığı söylenir.

## 10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

*10- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit edilmesi amacıyla pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 32’de gösterilmektedir.

**Tablo 32. İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları**

		Öz-Düzenleme Becerileri	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Öz-Düzenleme Becerileri</b>	Pearson Correlation	1	.170**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	503	503

\*\* p<0.05

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileriyle sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20’den küçük olduğu için ( $r<0.20$ ) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 33’te gösterilmektedir.

**Tablo 33. İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları**

		Hedef Belirleme ve Planlama	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Hedef Belirleme ve Planlama</b>	Pearson Correlation	1	.146**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	503	503
		Öğrenme Stratejileri	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Öğrenme Stratejileri</b>	Pearson Correlation	1	-,073
	Sig. (2-tailed)		.103
	N	503	503
		Çaba Harcama	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Çaba Harcama</b>	Pearson Correlation	1	,299**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	503	503
		Yardım Arama	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Yardım Arama</b>	Pearson Correlation	1	,135**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	503	503
		Öz-Değerlendirme	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
<b>Öz-Değerlendirme</b>	Pearson Correlation	1	.136**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	503	503

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları hedef belirleme ve planlama becerisiyle sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20'den küçük olduğu için ( $r = .146$ ) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisiyle sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları çaba harcama becerisiyle sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çaba harcama becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20 ile 0.39 arasında olduğundan ( $r = .299$ ) bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları yardım arama becerisiyle Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yardım arama becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20'den küçük olduğu için ( $r = .135$ ) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-değerlendirme becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öz-değerlendirme becerisi ile sosyal bilgiler ders



başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20'den küçük olduğu için ( $r = 0.136$ ) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları neticesinde elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar bağlamında geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

#### 1. Sonuçlar

##### 1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının (10,63) diğer becerilere göre daha yüksek olduğu ve yardım arama becerisine ait puan ortalamasının (7,24) ise diğer becerilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yine çaba harcama becerisine ait puan ortalamasının da düşük olduğu görülmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait puanlar en yüksekten en düşüğe doğru; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisini benimsemiş oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında edinilen bu sonuca benzer olarak Wolters ve Pintrich (1998) öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin diğer iki derse göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla bilişsel stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca benzer şekilde öğrenme stratejileri kullanımının önemini belirten birçok çalışma olduğu görülmüştür. Bembenuatty (2009) öğrencilerin kendilerine uygun stratejileri öğrenmeleri ve kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çeşitli bilgileri elde etmeleri ve işlemeleri için uygun becerileri geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda da farklı stratejileri bilmeleri ve kullanmaları gerektiğini ifade ederek öğrenme stratejilerinin önemini vurgulamıştır. Yine aynı araştırmacı, öğretmenlerin öğrencilerine yalnızca yeni bilgi edinmelerini değil aynı zamanda nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda

yol göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Yani öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için uygun öğrenme stratejileri benimsemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Wolters, Pintrich ve Karabenick (2003) uygun strateji seçiminin, öğrenme ve performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini gösteren birçok çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Bandura (1986) bireylerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına büyük önem vermiştir. Bandura'ya göre söz konusu bu stratejileri kullanmak, değerli öz-yeterlilik bilgisine sahip bir öğrenen olmayı sağlamaktadır (Zimmerman, 1989). Zimmerman (1990) da diğer araştırmacılara benzer olarak öğrencilerin kullanmış oldukları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, onların akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olabilmeleri ve akademik olarak belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için söz konusu bu stratejileri kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü öz-düzenleme stratejileri gelişmiş olan öğrenciler, derslerinde ya da günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha fazla güvenmekte ve çaba sarf etmektedirler (Ciltaş, 2011).

## **1.2. İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin bulgular genel anlamda ele alındığında; öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının (yüksek sosyoekonomik düzey:10,53 ve düşük sosyoekonomik düzey:10,68) diğer becerilere göre daha yüksek olduğu ve yardım arama becerisine ait puan ortalamasının (yüksek sosyoekonomik düzey:7,31 ve düşük sosyoekonomik düzey:6,98) ise diğer becerilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait puanlar en yüksekten en düşüğe doğru; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeydeki ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisini benimsemiş oldukları görülmektedir.

Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının (10,76) diğer becerilere göre daha yüksek olduğu ve çaba harcama becerisine ait puan ortalamasının (6,89) ise diğer becerilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait puanlar en yüksekten en düşüğe doğru; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, yardım arama ve çaba harcama şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisini benimsemiş oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuca göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisini kullandıkları görülmektedir. Alanyazında önemli bir öz-düzenleyici öğrenme becerisi olan hedef belirleme ve planlama becerisinin kullanımının önemine vurgu yapan birçok çalışma mevcuttur. Bembenuddy (2009) başarılı bir öğrenme için dört önemli öz-düzenleyici sürecin gerekli olduğunu ve bunlardan birinin de hedef belirleyerek ve zaman yönetimini sağlayarak öğrenme faaliyetlerini planlamak olduğunu ifade etmiştir. Yine Pintrich (2000) bireylerin öğrenmelerinde hedefler belirlediklerini, bu hedeflere ulaşmaları noktasında ilerlemelerini izlediklerini ve daha sonrasında hedeflerine ulaşabilmek için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını uyarlayıp düzenlediklerini belirtmiştir. Zimmerman (1989) da öğrencilerin stratejik eylemlerinin, öz-düzenleme olarak tanımlanması için bireylerin akademik hedeflerini ve etkinlik algılarını bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü bireylerin geleceğe yönelik belirlemiş oldukları hedefler onların her türlü davranışını yönlendirmekte ve geliştirmektedir (Aylar, 2002).

### **1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları genel olarak ele alındığında, çaba harcama ve yardım arama becerilerine yönelik puan ortalamalarının

sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çaba harcama becerisi puanları (sırasıyla 6,89 ve 7,24) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin çaba harcama becerisi puanları (sırasıyla 6,89 ve 7,43) arasında da yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yardım arama becerisi puanları (sırasıyla 6,98 ve 7,39) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yardım arama becerisi puanları (sırasıyla 6,98 ve 7,31) arasında da yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Ancak hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### **1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilere ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrenme stratejileri ve yardım arama becerilerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Fakat hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve öz-değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve öz-değerlendirme becerilerine yönelik ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik görev değeri, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımları ile yine bu derslerdeki akademik performansları cinsiyet faktörü açısından incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında, konu alanı ve cinsiyet faktörleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin diğer iki derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de erkek öğrencilere oranla daha fazla bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan yapılan çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu ile alanyazında yer alan çalışma sonucunun benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

### **1.5. Yedinci ve Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, diğer) açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyleri okuma yazma biliyor ve ilkokul olan öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi puanları (sırasıyla 10,95 ve 10,07) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi okuma yazma biliyor olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyleri ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi puanları (sırasıyla 10,07 ve 11,31) arasında da yine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre öğrenme stratejileri becerisi bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi açısından hedef belirleme ve planlama becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda baba eğitim düzeyleri ortaokul ve lise olan öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerisi puanları (sırasıyla 8,07 ve 7,57) arasında

anlamalı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra baba eğitim düzeyleri lise ve üniversite olan öğrencilerin hedef belirleme ve planlama becerisi puanları (sırasıyla 7,57 ve 7,87) arasında da yine anlamalı düzeyde bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre hedef belirleme ve planlama becerisi bakımından anlamalı bir farklılık bulunurken; öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri açısından anlamalı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bu sonuç kapsamında alanyazın incelendiğinde, öz-düzenleme becerilerinin anne/baba eğitim düzeyleri bağlamında incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

#### **1.6. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığına yönelik bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama ve yardım arama becerilerinin sosyal bilgiler ders başarılarını yordamakta olduğu görülmüştür. Ancak başarı üzerindeki bu değişimin yalnızca %14 oranında olduğu, söz konusu bu becerilerin sosyal bilgiler ders başarısını düşük düzeyde yordama gücüne sahip olduğu söylenir. Buna karşın öz-değerlendirme becerisinin ise sosyal bilgiler ders başarılarını yordamadığı görülmüştür. Bembenutty (2009) öz-değerlendirmenin başarının bir parçası olduğunu ancak bireylerin sıklıkla uygun öz-değerlendirme yapmadıklarını ileri sürmektedir. Araştırma kapsamında edinilen bu sonuca benzer olarak Çetin ve Ceyhan (2018), lise öğrencilerinde görülen sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz-düzenleme ve akademik not ortalamalarının akademik erteleme davranışını yordayıcılıklarını cinsiyet değişkeni açısından inceledikleri çalışmalarında, lise öğrencilerinde akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısının öz-düzenleme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yine akademik erteleme davranışının özellikle öz-düzenleme ile güçlü bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra İrven ve Şenler (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip

oldukları öz-düzenleme becerilerinin, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Yine Haşlaman (2005), programlama derslerini alan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin hedef belirleme, öz yansıma, çaba gösterme, akran işbirliği ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin başarılarının % 71'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

### **1.7. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin hedef belirleme ve planlama, yardım arama ve öz-değerlendirme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin çaba harcama becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu sonucun alanyazın tarafından kısmen desteklendiği görülmektedir. Oysaki alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarında ve başarılarında artışa yol açabileceği görülmektedir (Zimmerman, 2002). Grolnick ve Ryan (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikleri ebeveyn özerkliği bağlamında incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve okul notları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine Aktan (2015), yapmış olduğu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz-



düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan Zimmerman (2002) kendilerine hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtların olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenmeleri için hedefler belirleyen öğrencilerin iyi bir performans gösterme ve hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir.

Buna karşın İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Hâlihazırda alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımları ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösteren çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu doğrultuda Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öz-düzenleme becerileri ve bilişsel strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş olup, öğrencilerin sahip olduğu öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında da benzer şekilde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sahip oldukları sözel ve matematiksel yeterlilikler ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yine Wolters, Yu ve Pintrich (1996) tarafından yapılan çalışma sonucunda da bilişsel strateji kullanımının, öğrencilerin motivasyonları, görev değeri, öz-yeterlik algıları ve test kaygıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çalışma sonucunda elde edilen bu bulgunun alanyazında yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmediği söylenebilir.

Yapılan çalışmanın diğer bulgularına bakıldığında; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla öğrenme stratejileri becerisini kullandıkları görülmüştür. Ancak çalışmanın bir başka sonucuna (yedinci alt problem) göre ise öğrencilerin öğrenme stratejileri becerisi ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırmanın ilgili sonucu incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini etkili bir

şekilde kullanamadıkları ya da söz konusu stratejileri doğru bir şekilde uygulayamadıkları söylenebilir.

## 2. Öneriler

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla öğrenme stratejileri becerisini kullandıkları görülürken, yardım arama becerisini daha az oranda kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden, anne ve babalarından, akranlarından ve diğer yetişkinlerden yardım alma noktasında bilinçlendirilmesi ve bu doğrultuda cesaretlendirilmeleri önerilebilir. Bu açıdan öğretme-öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme modeli uygulanarak öğrencilerin birbirine yardım etmeleri sağlanabilir. Ders aşamasında grup çalışmasını gerektiren etkinliklerin yapılması önerilebilir. Ayrıca sınıf içerisinde ikili olarak heterojen grupların oluşturulması ve bu öğrencilerin okul dışında da birbirlerine yardımcı olmalarının sağlanması önerilebilir. Her iki öğrenciye de çeşitli aralıklarla ödüller verilerek motive edilmeleri sağlanabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da gözlem, işbirliği ve öz denetim becerilerine vurgu yapılmakta olup, sözü edilen grup çalışmalarının sosyal bilgiler dersinde de gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla öğrenme stratejileri becerisini kullandıkları görülürken, çaba harcama becerisini daha az oranda kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan ilkokul öğretmenlerinin düzenli aralıklarla öğrencilerini -imkânlar elverişli ise- il ya da ilçe kütüphanesine götürmeleri ve bu bağlamda öğrencilere bu alışkanlığı kazandırmaları önerilebilir. Bunun yanı sıra içinde bulunduğumuz yüzyılda bilgiye en hızlı ve kolay yoldan ulaşabildiğimiz internetin de bilgiye ulaşmada bir kaynak olduğunun aktarılması ve internetin güvenli kullanımı noktasında öğrencilere eğitim verilmesi önerilebilir. Yine sosyal bilgiler dersi açısından değerlendirildiğinde “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” ifadesi gereğince, öğrencilere özellikle sosyal bilgiler dersinde doğru ve güvenilir

bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan söz konusu derste öğrencilere, internetin güvenli kullanımına yönelik çeşitli videolar izlettirilebilir. Ayrıca öğrencilerin çalışmaya karşı istek duymaları, herhangi bir başarısızlık durumunda öğrenmeye olan ilgilerini kaybetmemeleri ve motivasyonlarını her durumda yüksek tutmaları noktasında öğretmenleri tarafından rehberlik sağlanabilir.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeye göre çaba harcama ve yardım arama becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda mümkün olduğu oranda, okul saatleri dışında tüm öğrencilerin faydalanabileceği çalışma ortamları oluşturulmalı ve tüm öğrencilere bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma imkânı tanınmalıdır. Ancak sağlanan bu imkânların yalnızca okul ortamında değil ev ortamında da sağlanması hususunda önemli projeler yürütülmelidir. Gerekirse Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın koordineli bir şekilde çalışma yürütmesi ve bu doğrultuda dezavantajlı ailelere ve çocuklara daha iyi imkânlar sağlanarak diğer çocuklarla eşit düzeye getirilmesi önerilebilir.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrenme stratejileri ve yardım arama becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin yardım arama becerisini kullanmaları doğrultusunda cesaretlendirilmeleri önerilebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde grup çalışmasını gerektiren ortamlar oluşturulmalı ve özellikle erkek öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği yapabileceği etkinlikler tasarlanmalıdır. Ancak çıkan bu sonuç bu araştırmaya özgü olduğu için yalnızca erkek öğrenciler değil, kız öğrencilerin de birbirlerinden yardım alabileceği çalışmalar yapılmalıdır. Bunun yanı sıra ilkokul öğretmenleri tarafından öğrencilere ders çalışma yöntemleri tek tek açıklanmalı ve hangi yöntemin kendileri için daha uygun olduğuna karar vermeleri için yardımcı olunmalıdır. Bu süreçte ek olarak öğretmenlerin de öğrencilerini

gözlememesi ve hangi öğrencinin hangi yöntemi kullanarak daha başarılı olduğunu tespit etmesi gerektiği söylenebilir.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olan önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okuma ve yazma bilmeyen aileler başta olmak üzere, öğrencilerin ailelerine çeşitli eğitimler verilmelidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen okuma-yazma kurslarının, daha fazla kişiye hitap edecek oranda artırılması sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerini yükseltmeleri ve kendilerini geliştirmeleri noktasında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmalara katılmaları hususunda teşvik edilmeleri önerilebilir.
- Yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla öğrenme stratejileri becerisini kullandıkları ancak söz konusu bu beceri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları, bundan da önemlisi söz konusu stratejileri doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları kontrol edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının düzenli olarak takibinin yapılması ve benimsemiş oldukları yöntemin kendilerine uygun olup olmadığının öğretmenleri ile birlikte değerlendirilmesi önerilebilir. Özellikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik çalışma alışkanlıkları kontrol edilmeli ve bu derse nasıl çalıştıkları tespit edilmeye çalışılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı ünitelerde farklı çalışma yöntemlerini benimsemeleri için düzenli aralıklarla öğrencilerle görüşme yapılması önerilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Tüm bunların yapılabilmesi için de öncelikli olarak hâlihazırda Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan ilkokul öğretmenlerine öz-düzenleme becerilerinin ne olduğu ve söz konusu bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği hususunda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- AIRASIAN, Peter W; ANDERSON, Lorin W; CRUIKSHANK, Kathleen A; KRATHWOHL, David R; MAYER, Richard E; PINTRICH, Paul R; RATHS, James ve WITTROCK, Merlin C; “A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing”, 2001; ÖZÇELİK Durmuş A; (Çev.) “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom’un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi”, Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- AKKUŞ İSPİR, Oylum ve AY, Zeynep S. ve SAYGI, Elif; “Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri”, *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 2011, 235-246.
- AKSOY, Mustafa; “Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme Ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni”, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 2013, 23-48.
- AKTAN, Sümer ve TEZCİ, Erdoğan; “Matematikte Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması”, *Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 2013, 46-62.
- AKTAN, Sümer; “Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- ALTUN, Sertel; “Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- ARSAL, Zeki; “The Impact Of Self-Regulation Instruction On Mathematics Achievements and Attitudes of Elementary School Students”, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 2009, 3.

- ARSLANTAŞ, Süleyman; “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- ATAŞ, İbrahim; “Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öz-Yeterlik Algısına ve Başarısına Etkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- AYLAR, Ebru; “Bir Örnek Olay İncelemesi: Sosyo-Kültürel Teori Bağlamında Geleceğe Yönelik Hedefler Ve Öz-Düzenleme”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 2012, 767-782.
- BACANLI, Hasan; *Eğitim Psikolojisi*, (19. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2013.
- BEMBENUTTY, Hefer ve ZIMMERMAN, Barry J; “The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement”, Nisan 2003’te American Educational Research Association’da sunulmuştur.
- BEMBENUTTY, Hefer; “Three Essential Components Of College Teaching: Achievement Calibration, Self-Efficacy and Self-Regulation”, *College Student Journal*, 43(2), 2009, 562-571.
- BOEKAERTS, Monique; “Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students”, *Elsevier Science*, 7(2), 1997, 161-186.
- BOEKAERTS, Monique; “Self-Regulated Learning: Where We Are Today”, *International Journal of Educational Research*, 31, 1999, 445-457.
- BURSAL, Murat; *SPSS İle Temel Veri Analizleri*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; AKGÜN, Özcan Erkan; ÖZKAHVECİ, Özden ve DEMİREL, Funda; “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 2004, 207-239.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, (25. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- CABI, Emine; “Öz-Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- CAN, Abdullah; *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık, 2017.
- CHENG, Eric C. K; “The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance”, *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 2011, 1-16.
- CİLTAŞ, Alper; “Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 2011, 1-11.
- CLARK, Lee Anna ve WATSON, David; “Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development”, *Psychological Assessment*, 7(3), 1995, 309-319.
- CLEARY, Timothy J.; “The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report”, *Journal of School Psychology*, 44, 2006, 307-322.
- ÇALIK, Başak; “The Relationship Between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-Efficacy And Self-Regulated Learning Strategies Among Middle School Students”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

- ÇETİN, Nilüfer ve CEYHAN, Esra; “Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 2018, 460-479.
- ÇOKLUK, Ömay; ŞEKERCİOĞLU, Güçlü ve BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- DÖNMEZ, Cengiz ve YAZICI, Kubilay; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- DURSUN SÜRMEİ, Zeynep ve ÜNVER, Gülsen; “Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Epistemolojik İnançlar ve Akademik Benlik Kavramı ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki”, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 2017, 83-102.
- ERDOĞAN, Tolga; “Self-Regulation and its Effects on Academic Achievement”, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 21(2), 2011, 127-145.
- ERDOĞAN, Tolga ve SENEMOĞLU, Nuray; “Development and Validation of a Scale on Self-Regulation in Learning (SSRL)”, *Springer Plus*, 5, 2016, 1-13.
- ERTÜRK, Hatice G; “Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- ESHEL, Yohanan ve KOHAVI, Revital; “Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement”, *Educational Psychology*, 23(3), 2003, 249-260.
- GARCIA, Teresa ve PINTRICH Paul R. “Student Motivation and Self Regulated Learning: A LISREL Model”, 1991.



- GROLNICK, Wendy S. ve RYAN, Richard M. “Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School”, *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 1989, 143-154.
- HAIR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, B. J. ve ANDERSON, Rolph E.; “*Multivariate Data Analysis*”, (7. Baskı), Pearson Education Limited, 2014.
- HAŞLAMAN, Tülin; “Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- HAŞLAMAN, Tülin; “Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğretmen ve Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- HO, Esther S. C. “Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students”, *Education Journal*, 32(2), 2004, 87-107.
- ISRAEL, Eli; “Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı Ve Öz-Yeterlilik”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- İLHAN BEYAZTAŞ, Dilek; “Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri”, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- İRVEN, Özlem ve ŞENLER, Burcu; “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonel İnançları ve Öz-Düzenleme Becerileri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 2017, 367-379.
- JENKINS, Janet Sings; (2009). “The Effects of Explicit Self-Regulated Learning Strategy Instruction on Mathematics Achievement”, Doctoral Thesis, The University of North Carolina at Charlotte, 2009.

- KADIOĞLU, Cansel; UZUNTİRYAKI, Esen ve ÇAPA AYDIN, Yeşim; “Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 2011, 11-23.
- KANLAPAN, Theresa Carmela E. ve VELASCO, Joseph C; “Constructing a Self-Regulation Scale Contextualized in Writing”, *TESOL Journal*, 1, 2009, 79-94.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (28. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015.
- KILIÇOĞLU, Gökçe; “Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi”, SAFRAN, Mustafa (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- KITSANTAS, Anastasia; STEEN, Sam; ve HUIE, Faye; “The Role of Self-Regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 2009, 65-81.
- KORKUT, Şengül; “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- KÖKLÜ, Nilgün; “Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1995, 81-93.
- KUYUMCU VARDAR, Aslıhan ve ARSAL, Zeki; “Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 2014, 32-52.

- LEANA TAŞÇILAR, Marilena Z.; “Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 2015, 21-43.
- MAGNO, Carlo; “Validating the Academic Self-Regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)”, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(2), 2011, 56-72.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*”, Ankara,2015; 2017; 2018.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ “*Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 4. Sınıflar Özet Rapor*”. Ankara, 2019.
- NOTA, Laura; SORESİ, Salvatore; ve ZIMMERMAN, Barry J; “Self-regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study”, *International Journal of Educational Research*, 41(3), 2004, 198-215.
- OCAK, Gürbüz ve YAMAÇ, Ahmet; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 2013, 369-387.
- ÖZDAMAR, Kazım; *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1*, (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitapevi, 2004.
- ÖZER, Bekir; “İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”, 29-31 Mayıs 2002 tarihinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen Birinci Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu’nda bildiri olarak sunulmuştur.
- ÖZTÜRK, Cemil; *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2012.

- PARIS, Scott G; ve PARIS, Alison H; “Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning”, *Educational Psychologist*, 36(2),2001, 89-101.
- PINTRICH, Paul R; “The Role Of Goal Orientation İn Self-Regulated Learning”, BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R; ve ZEIDNER, Moshe (Ed.), *Handbook of Self-Regulation*, 451-502. San Diego: Academic Press, 2000.
- PINTRICH, Paul R. ve DE GROOT, Elisabeth V. “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance”, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1990, 33-40.
- PINTRICH, Paul R.; SMITH, David A. F., GARCIA, Teresa ve McKEACHIE, Wilbert J.; “A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)”, Ann Arbor: The University of Michigan. 76, 1991.
- PINTRICH, Paul R; “A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students”, *Educational Psychology*, 16(4), 2004, 385-407.
- PUUSTINEN, Minna; ve PULKKINEN, Lea; “Models Of Self-Regulated Learning: A Review”, *Scandinavian Journal of Education Research*, 45(3), 2001, 269-286.
- SAFRAN, Mustafa; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- SARI, Aylin ve AKINOĞLU, Orhan; “Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 2009, 139-154.
- SCHUNK, Dale H; ve ZIMMERMAN, Barry J; “Social Origins Of Self-Regulatory Competence”, *Educational Psychologist*, 32(4), 1997, 195-208.
- SCHUNK, Dale H; *Learning Theories: An Educational Perspective*, (6. Baskı), Boston: Pearson Education, 2012.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (21. Baskı), Ankara: Pegem Akademi, 2012.

- SICAK, Ali ve EKER, Cevat; “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz-Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 2016, 129-144.
- ŞAHHÜSEYİNOĞLU, Derya ve AKKOYUNLU, Buket; “İlköğretim (3 – 5. Sınıf) Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma”, *Elementary Education Online*, 9(2), 2010, 587–600.
- TAY, Bayram; “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- TOERING, Tynke; ELFERINK GEMSER, Marije T.; JONKER, Laura ve HEUVELEN, Marieke J. G.; “Measuring Self Regulation in a Learning Context: Reliability and Validity of the Self-Regulation of Learning self-report scale (SRL-SRS)”, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2012, 1-15.
- TURAN, Sevgi ve DEMİREL, Özcan; “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 2010, 279-291.
- UYUMAZ, Gizem ve ÇOKLUK, Ömay; “Likert Tipi Ölçeklerde Madde Düzeni ve Derecelendirme Farklılıklarının Psikometrik Özellikler ve Yanıtlayıcı Tutumları Açısından İncelenmesi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 2016, 400-425.
- ÜREDİ, Işıl ve ÜREDİ, Lütfi; “İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 2005, 250–260.
- WIBROWSKI, C. Rocha; “Self-Regulated Learning Processes Among Inner-City Students A Social Cognitive Investigation”, Master Thesis, America: City University of New York, 1992.

- WINNE, Philip H; “Improving Measurements of Self-Regulated Learning”, *Educational Psychologist*, 45(4), 2010, 267-276.
- WOLTERS, Christopher A. ve PINTRICH, Paul R; “Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English and Social Studies Classrooms”, *Instructional Science*, 26, 1998, 27-47.
- WOLTERS, Christopher A; YU, Shirley L. ve PINTRICH, Paul R.; “The Relation Between Goal Orientation and Students’ Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning”, *Learning and Individual Differences*, 8(3), 1996, 211-238.
- WOLTERS, Christopher A; PINTRICH, Paul R. ve KARABENICK, Stuart A.; “Assessing Academic Self-Regulated Learning. In What Do Children Need to Flourish?”, 3, 2005, 251-270.
- YAMAÇ, Ahmet; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- YURDAGÜL, Halil; “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 2005, 771-774.
- ZIMMERMAN, Barry J; “A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning”, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 1989, 329-339.
- ZIMMERMAN, Barry J; “Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview”, *Educational Psychologist*, 25(1), 1990, 3-17.
- ZIMMERMAN, Barry J; “Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis”, ZIMMERMAN, Barry J; ve SCHUNK, Dale H. (Ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, 1-36. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ZIMMERMAN, Barry J; “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview”,  
*Theory Into Practice*, 41(2), 2002, 64-70.

ZIMMERMAN, Barry J; ve MARTINEZ-PONS, Manuel; “Student Differences in  
Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy  
and Strategy Use”, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1990, 51-59.





**EKLER DİZİNİ**



## EK 1. ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda öz-düzenleme becerilerini kapsayan ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadelere katılıp katılmama durumunuza göre size uygun kutucuğun altına (X) işareti koyunuz. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar size not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu nedenle aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

Başarılar dilerim.

Rümeysa Şeyda YILMAZ  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Temel Eğitim ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

### GENEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

2. Sınıfınız:

3. Rumuz:

4. Annenizin ve babanızın eğitim durumu nedir?

	Anne	Baba
Okuma/Yazma bilmiyor	( )	( )
Okuma/Yazma biliyor	( )	( )
İlkokul	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Üniversite	( )	( )
Diğer	( )	( )

5. Annenizin mesleği:

6. Babanızın mesleği:

## ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

		TAMAMEN KATILYORUM	TAMAMEN KARARSIZIM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1	Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım.			
2	Derslerimi her zaman bir plana göre çalışırım.			
3	Her derse gerektiği kadar zaman ayırırım.			
4	Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum.			
5	Ders çalışmak için özet çıkarırım.			
6	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
7	Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve tablo oluştururum.			
8	Çalıştığım konuyu öğrenip öğrenmediğimi anlayabilmek için kendime sorular sorarım.			
9	Bir derse çalışırken yalnızca ders kitabındaki bilgilerle yetinmem.			
10	Herhangi bir derse çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım.			
11	Bir dersten başarılı olamadığımda bunun nedenini sorgularım.			
12	Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım.			
13	Dersle ilgili anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.			
14	Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa başkalarından yardım isterim.			
15	Ders çalışma yöntemimin beni başarıya götürüp götürmediğini kontrol ederim.			
16	Ders çalışma yöntemimin işe yarayıp yaramadığını (başarı, yüksek not) kontrol ederim.			
17	Ders çalışma yöntemimin öğrenmeme yardım edip etmediğini kontrol ederim.			
18	Çalışmalarımın sonunda ne kadar başarılı olduğumu değerlendiririm.			

## EK 2. TEZ KABUL FORMU



T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :  
Konu : 2. Yönetim Kurulu Kararı

### KARAR 2/9

Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığının 10.01.2019 tarih ve 1894 sayılı yazısı ile Temel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı 177701105 numaralı öğrencisi Rümeyza Şeyda YILMAZ'a ait tez konusu öneri formu ek gündem olarak görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra tez konusu önerisinin Anabilim Dalı Başkanlığı ve öğrenci danışmanının da görüşleri dikkate alınarak aşağıdaki şekliyle kabul edilmesine oy birliği ile karar verildi.

Öğrenci No	Adı Soyadı	Danışmanı	Tez Konusu
177701105	Rümeyza Şeyda YILMAZ	Dr. Öğr. Üyesi Dilek ELHAN BEYAZTAŞ	"İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sözel Okudukları Öv-Dövdürme Becerileri ile Sosyal Bilimler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"


Adres : Erzincan Binali Yıldırım Üniv. Faiz Mehmet 39100Erzincan  
Telefon : 0 (446) 233 29 00 Dış H. 42179  
E-mail : [rektor@erzincan.edu.tr](mailto:rektor@erzincan.edu.tr) Bilgi İşm. : M. ERTANER

Web : [www.elyaz.edu.tr](http://www.elyaz.edu.tr)  
Faks : 0 (446) 233 29 01  
KEP : [erzincan@trt.ttnet.net.tr](mailto:erzincan@trt.ttnet.net.tr)



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Nispet TUZLU tarafından 14.01.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Doğrulama için <http://www.tic.gov.tr> adresinden 758A43EDX7 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

### EK 3. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

**T.C.  
ERZURUM BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı**

Sayı : 44495147-50.01.04-E.17926  
Konu : Etik Kurulu Kararı  
2019/04-04

05/04/2019

**Sayın Rümeyza Şeyda YILMAZ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü**


Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığının 03/04/2019 tarih ve 4 sayılı oturumunda alınan 04-04 sayılı kararı ve imza sirküsü ekte gönderilmiştir.  
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

*e-İmzalıdır*  
**Prof. Dr. Ergün TOPAL**  
Etik Kurul Başkanı

**EKLER:**  
Ek-1: Kurul Kararı  
Ek-2: İmza Sirküsü

Bu belge 2019 sayılı e-İmza Kanununa göre Ergün TOPAL tarafından 05.04.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Doğrulama: <http://www.kodgizlem.com/erzurum.edu.tr/etikden/94BP5C47N2> kodu ile doğrulanabilmektedir.

Adres : Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Fuarı Blok. 736 Sk. Merkez/ERZURUM İlği : S. AYHAN  
Telefon : (0445) 226 66 66 Belgeyeeri : 894901226 66 65





Kayıt Tarihi:  
03/04/2019

Protokol No:  
04/04

T.C  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	İlkokul 4.Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler Dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nicel-İlişki Arayıcı Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	Rümeysa Şeyda YILMAZ Dr.Öğr.Üyesi Dilek İLHAN BEYAZTAŞ
KARAR	Araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

ETİK KURUL BAŞKANI

Prof. Dr. Ergün TOPAL

TARİH

03/04/2019


İMZA

(03.04.2019 Tarih ve 04 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İmza Sirküsü)


  
Prof. Dr. Ergün TOPAL  
Başkan

  
Dr. Öğr. Üyesi Serap SÖKMEN  
Başkan Yrd.

KATILMADI  
Prof. Dr. Haydar EFE  
Üye

  
Prof. Dr. Mücahit KAGAN  
Üye

KATILMADI  
Doç. Dr. Adalet ÖZÇİÇEK  
Üye

  
Doç. Dr. Özlem BARAN  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Cumhur ERDOĞLU  
Üye

Bu belge 5076 sayılı e-İmza Kanunu'na göre Ergün TOPAL tarafından 05.04.2019 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrakın bu belgeyle aynı şekilde elektronik ortamda imzalandığına dair belgeyi 5076 sayılı e-İmza Kanunu'na göre 05.04.2019 tarihinde e-İmzalanmıştır. Eya@emz  
<http://www.dogrulkenan.azizcan.edu.tr/etikoden/49620651333.html> linki ile dogrulanabilir.

## EK 4. ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ'NİN PİLOT UYGULAMASI İÇİN MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ

SDP - 604.01.01 - 01 - BAŞVURULAR VE PROJE ÖNERİLERİ  
Evrak No : 85748827-604.01.01-27994  
Evrak Tarihi : 12-11-2018



T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.21496539  
Konu: Araştırma İzni

12.11.2018

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)  
ERZİNCAN

İlg: 31/10/2018 tarih ve 63579008-302.08.01-E.47998 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi Rümeysa Şeyda YILMAZ'ın araştırma yapmasına ilişkin; Müdürlük Makamının 09.11.2018 tarih ve 21438025 sayılı orijini ekte gönderilmiştir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun 2 adet örnek CD ortamında hazırlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE birimine teslim edilmesi hususunda;

Bulgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aşıl ile Ayrıdır.  
*Aysel AĞLIDAG*  
Aysel AĞLIDAG  
Memur

Ek: Onay (1- sayfa )

Mengüçeli Mah. Karay. Leventler 1311. Sokak-ERZİNCAN  
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge24@tr.eb.gov.tr](mailto:arge24@tr.eb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Yakup TÜRKÜYLMEZ - Şube Md.   
Tel: (0 466) 214 20 75-12 45  
Faks: (0 448) 214 11 85

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.tugsa.gov.tr> adresinden 91ec-5dce-31cb-8325-3b1c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.21438025  
Konu : Araştırma İzni

09.11.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi  
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 31.10.2018 tarih ve 47998 sayılı yazıları.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi Rümeysa Şeyda YILMAZ'ın "İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri nedir?" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması ilişkide sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket -Araştırma -Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket-ölçek çalışmasını merkez resmi ortaokullarında uygulaması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yalçın TÜRKİYILMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
09.11.2018



Aziz GÜN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı ( 1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (27 Sayfa)



**EK 5. ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ'NİN ASIL UYGULAMASI İÇİN MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ**

	T.C. ERZİNCAN VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
		SDP: 604.01.01 - 01 - BAŞVURULAR VE PROJELER Form No: 18821.004.01.01-6463 Ereğli Tarih: 06.03.2019
Sayı : 45468433-604.01.01-E.4774740 Konu: Araştırma İzni		06.03.2019
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)		
<u>ERZİNCAN</u>		
İlgi: 27/02/2019 tarih ve 63579008-302.08.01-E.11494 sayılı yazınız.		
Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Rûmeysa Seyda YILMAZ'ın araştırma yapmasına ilişkin; Müdürlük Makamının 05.03.2019 tarih ve 4741439 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.		
Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun 2 adet örnek CD ortamında hazırlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE birimine teslim edilmesi hususunda;		
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.		
	Aziz GÜN İl Millî Eğitim Müdürü	
		*Güvenli Elektronik İmza ile Aşlı ile Ayrılır, 06.03/2019 Ayşe AYDIN Müdür
<u>Ek: Onay (1- sayfa)</u>		
Mengüçeli Mah. Karıncı Lisesi 1311. Sokak-ERZİNCAN Elektronik Ağ: <a href="http://erzincan.meb.gov.tr">http://erzincan.meb.gov.tr</a> e-posta: <a href="mailto:agz24@meb.gov.tr">agz24@meb.gov.tr</a>	Ayrıntılı bilgi için: Yalçın TÜRKİYİMAZ - Şube Müd. Tel: (0 446) 214 20 73-12 45 Faks: (0 446) 214 11 85	
Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile gerçekleştirilmiştir. İmza: /evrakimza.meb.gov.tr adresinden. 0347-2f27-3d0b-b8d4-0935 3üfca 3üfca 3üfca		



T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.4741439  
Konu : Araştırma İzni

05.03.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi  
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün  
27/02/2019 tarihli ve 11494 sayılı yazıları

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Rümeysa Şeyda YILMAZ'ın "İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket -Araştırma -Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket-ölçek çalışmasını Resmi ilkokullarda uygulaması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarsanız arz ederim.

Yalçın TÜRKYILMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
05.03.2019

Aziz GÜN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı ( 1 Sayfa)  
-Yazı ve Ekleri ( 24 Sayfa)

Mengüçeli Mah. Karı Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN  
Elektronik Ad: <http://erzincan.meb.gov.tr>  
e-posta: [argc24@meb.gov.tr](mailto:argc24@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın TÜRKYILMAZ-Şube Md.  
Tel: (0 446) 214 20 75-12 85  
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu e-örnek gizli elektronik belge ile iletilemiştir. <https://evraksiz.meb.gov.tr> adresindeki #5df-20fc-3b1c-ae01-ef20 koda ile teyit edilebilir.

## EK 6. ÖZGEÇMİŞ

### Genel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Rümeysa Şeyda YILMAZ
<i>Doğum Yeri</i>	Erzincan
<i>Doğum Tarihi</i>	02.01.1996

### Eğitim Bilgileri

<i>Lise</i>	Erzincan Anadolu Lisesi	2013
<i>Lisans</i>	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	2017
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet	2018
<i>Yüksek Lisans</i>	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi	2020

### İş Deneyimi

<i>Evde Eğitim Öğretmeni</i>	Erzincan Merkez Göktürk İlkokulu-Erzincan Merkez Mimar Sinan İlkokulu	2017-2018
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	Erzurum Horasan Şeyhyusuf İlkokulu	2019-...