

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri
ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Ömer Emre ÖZEN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlke Evin GENÇEL

Çanakkale
Haziran, 2016

Taahhüname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

21/07/16

Ömer Emre ÖZEN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ömer Emre ÖZEN tarafından hazırlanan çalışma, 16.06.2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10113308

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman:	Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL
Üye :	Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU
Üye :	Doç. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

İmza



Tarih: 22.07.2016

İmza: 

Akademik Unvan Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

Özet

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çanakkale merkez ilçedeki liseler arasından seçkisiz yolla seçilen dokuz farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilere, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ile Spielberger ve doktora öğrencileri tarafından geliştirilen (1979), Albayrak ve Öner (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri uygulanmıştır. SPSS 20.0 programının kullanıldığı veri analizinde, normallik testinin ardından, araştırmanın soruları doğrultusunda t-testi, ANOVA, korelasyon kullanılmış, ortalamalar arasında farklılık bulunduğu farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey ve Dunnett C testleri yapılmış ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinde öğrencilerin öz-düzenleme becerileri; cinsiyet, okul türü, kitap okuma, TV izleme ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; anne- baba eğitimi, dershaneye gitme ve özel ders alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınav kaygı puanları; cinsiyet, okul türü, dershaneye gitme durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; anne-baba eğitimi, özel ders alma, TV izleme ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, öz-düzenleme becerileri, sınav kaygısı.



Abstract

Analysis of the Relationship between the Self-regulation Skills and Text Anxiety of Senior High School Students

This study aimed to examine the self-regulation skills and levels of test anxiety of senior high school students in terms of various variables and to reveal the relationship between their self-regulation skills and test anxiety. The study employed a relational screening model. The students in nine different types of high schools, which were randomly selected among the high schools in the central district of Çanakkale, were administered “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” developed by Pintrich and De Groot (1990) and adapted into Turkish by Üredi (2005) as well as the Test Anxiety Inventory developed by Spielberger and his PhD students (1979) and adapted into Turkish by Albayrak and Öner (1997). In the data analysis, which was carried out by means of SPSS 20.0 program, following the normality test, t-test, ANOVA, correlation were performed in line with the research questions, and once the difference between the averages was revealed, Tukey and Dunnett C tests were conducted so as to determine the reason of the difference, and the effect size was calculated.

The findings of the study indicated that the self-regulation skills of the students in Motivated Strategies for Learning Questionnaire significantly varied in terms of the variables of gender, school type, reading, the frequency of watching TV and using social media while they did not significantly vary in terms of the variables of parental education, the situation of attending preparatory school and taking private lessons. The scores of text anxiety significantly varied not in terms of the variables of parental education, the situation of taking private lessons, the frequency of watching TV and using social media, but in terms of gender, school type, the situation of attending preparatory school and the frequency of reading books. The study

concluded that there was a negative relationship between the self-regulation skills and text anxiety.

Key Words: Self-regulation, self-regulation skills, text anxiety.



Ön Söz

Bilginin çok daha kolay ulaşılabilir olduğu ve öğretmenin değil öğrencinin merkezde yer aldığı günümüzde, öğrencilerin de kendi ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçları doğrultusunda bilgi havuzundan bilgilere ulaşarak, o bilgilerden ihtiyaçları doğrultusunda faydalanmaları oldukça önemli bir hal almaktadır. Bireyin öğrenme sürecinin en başından en son aşamasına kadar kendi öğrenmesini davranışsal, bilişsel ve motivasyonel bir şekilde takip ettiği süreç öz-düzenleme olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamada bireyler bir takım yöntemler öğrenerek beceriler elde ederler. Bu becerilere sahip bireyler belirledikleri hedefe emin adımlarla ilerleyerek, bu hedefe ulaşma konusunda neye ihtiyaç duyduklarını belirler bu ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapar ve karşılarına çıkan zorluklara karşı yılmadan mücadele ederek sahip oldukları motivasyonu korurlar.

Hemen her öğrencinin öğrencilik yıllarında yaşadığı zorlukların başında sınavlar gelmektedir. Sınavlarda başarısız olma duygusu öğrencilerin kendi şahıslarına yönelik bir durum olarak algılanarak kimi öğrencilerde çok şiddetli kimi öğrencilerde normal değerlerin üzerinde olmak kaydıyla bir takım rahatsızlıklar meydana getirmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkilere neden olan bu durum sınav kaygısı olarak isimlendirilmektedir.

Öğrenciler ve onların akademik başarıları üzerinde etkisi olan öz-düzenleme ve sınav kaygısının, birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmayı seçmemdeki amaç bütün öğrencilik yıllarım boyunca sınav kaygısını yaşayan bir öğrenci olarak bu konuyu detaylı inceleme isteğim ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik merakım olmuştur.

Çalışmamın her aşamasında bana rehberlik eden ve yapıcı eleştirileri ile çalışmama olumlu katkılarda bulunan danışman hocam sayın Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL'e, çalışmam sırasında öneri ve yardımlarda bulunan hocam sayın Dilek GÜZEL CANDAN' a, araştırma

boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma, eğitimimin her aşamasında maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim canım anneme, babama, kardeşime ve üzerimde emeği olanlara, beni sevenlere ve benim sevdiğime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ömer Emre ÖZEN

Çanakkale-2016



İçindekiler

Onay	i
Özet.....	ii
Ön Söz	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xvii
Bölüm I.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	1
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Sayıltı.....	4
Tanımlar	4
Alanyazın.....	6
Öz-düzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	6
Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	22
Bölüm II.....	31
Öz-düzenleme Kavramı.....	31

Tanımı.....	31
Öz-düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi	32
Öz-düzenlemeye yönelik bakış açıları.....	34
Sosyal bilişsel temeller	36
Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri.....	38
Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	39
Ön Düşünce Evresi	41
Performans ya da İradenin Kontrolü Aşaması.....	42
Öz Yansıtma	43
Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	44
Önceden Düşünme, Planlama ve Etkinleştirme Evresi	44
İzleme Evresi	45
Kontrol Evresi	46
Tepki ve Yansıtma Evresi	46
Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....	48
Borkowski'nin Süreç Odaklı Modeli.....	50
Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenleme Modeli	50
Kanfer'in Üç Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli.....	52
Öz-düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması	52
Öz-düzenleme Kavramının Boyutları.....	54
Öz-düzenleme stratejileri.....	55

Bilişsel Stratejiler	57
Tekrarlama Stratejileri.....	58
Ayrıntılandırma Stratejileri	59
Örgütlenme Stratejileri	59
Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	59
Bilişüstü Stratejiler	60
Planlama	61
İzleme	61
Düzenleme.....	61
Kaynakları Yönetme.....	62
Zaman ve Çalışma Çevresi.....	62
Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi	63
Akran Gruplarından Öğrenme	63
Yardım İstemek	63
Motivasyonel İnançlar	64
Değer Unsuru.....	66
Amaç Yönelimi	66
Göreve Verilen Değer.....	69
Beklenti Unsuru.....	70
Öz Yeterlik İnancı	71
Öğrenme Kontrol İnancı.....	73

Duyuş-Sınav Kaygısı.....	74
Öz-düzenleme Becerisine Sahip Öğrenci Özellikleri.....	74
Sınav Kaygısı Kavramı.....	76
Tanımı.....	76
YÖNTEM.....	79
Araştırmanın Modeli	79
Evren ve Örneklem.....	79
Veri Toplama Araçları.....	79
Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....	80
Sınav Kaygısı Envanteri	81
Verilerin Toplanması.....	83
Verilerin Analizi.....	84
Bölüm IV.....	85
Bulgular Ve Yorumlar	85
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	85
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi	86
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Okul Türleri Açısından İncelenmesi	87
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	88

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	89
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Dershaneye Gitme Durumu Açısından İncelenmesi	89
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Özel Ders Alma Durumu Açısından İncelenmesi	90
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesi	91
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının TV İzleme Sıklığı Açısından İncelenmesi	92
Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığı Açısından İncelenmesi	93
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	94
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi	95
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Okul Türü Açısından İncelenmesi	95
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	96
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	97
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Dershaneye Gitme Durumu Açısından İncelenmesi	98
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Özel Ders Alma Durumu Açısından İncelenmesi	98

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesi	99
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığı Açısından İncelenmesi	100
Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının TV İzleme Sıklığı Açısından İncelenmesi	100
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	101
Bölüm V	104
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	104
Tartışma Bölümü	104
Sonuç Bölümü	112
Öneriler Bölümü	114
Kaynakça	119
Ekler	136
Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi.....	136
Ek-2 Sınav kaygı envanteri kullanımı için alınan izin belgesi.	137
Ek-3 Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği kullanımı izin belgesi.	138
Özgeçmiş	139

Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa No
1	Farklı bakış açılarının kendi içinde sorguladıkları sorulara verdikleri cevaplar ile güçlü ve tartışmalı yönlerinin karşılaştırılması.....	35
2	Pintrich öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli evreleri.....	44
3	Öz-düzenlemenin üç aşamasına göre düzenlenmiş modellerin karşılaştırılması	52
4	Zimmerman'a göre öz-düzenleme içerisinde bulunan bileşenler.....	54
5	Pintrich öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri.....	57
6	Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin iç tutarlık katsayıları.....	81
7	Öz-düzenleme becerileri açısından cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim durumu, dershaneye gitme, özel ders alma, tv izleme, kitap okuma ve sosyal medya kullanımı normallik tablosu.....	85-86
8	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile cinsiyetleri t-testi tablosu.....	86
9	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile okul türleri anova tablosu.....	87
10	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile anne eğitim durumu anova tablosu.....	88
11	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile baba eğitim durumu anova tablosu.....	89
12	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile dershaneye gitme durumları t-testi tablosu.....	90
13	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile özel ders alma durumları t-testi tablosu.....	90

14	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile kitap okuma sıklığı anova tablosu.....	91
15	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile tv. izleme sıklığı anova tablosu.....	92
16	Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile sosyal medya kullanım sıklığı anova tablosu.....	93
17	Sınav kaygısı ile cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim durumu, dershaneye gitme, özel ders alma, tv izleme, kitap okuma ve sosyal medya kullanımı normallik tablosu.....	94
18	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile cinsiyetleri t-testi tablosu.....	95
19	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile okul türleri anova tablosu.....	96
20	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile anne eğitim durumu anova tablosu.....	97
21	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile baba eğitim durumu anova tablosu.....	97
22	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile dershaneye gitme durumu t-testi tablosu	98
23	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile özel ders alma durumu t-testi tablosu....	99
24	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile kitap okuma sıklığı anova tablosu.....	99
25	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile sosyal medya kullanımı anova tablosu	100
26	Öğrencilerin sınav kaygı puanları ile tv. izleme sıklığı anova tablosu.....	101
27	Öz-düzenleme puanları ile sınav kaygı puanları arasındaki ilişki.....	102

Şekiller Listesi

Şekil No	Başlık	Sayfa No
1	Bandura'nın üzerinde ayrıntılı olarak çalıştığı öz düzenleyici öğrenmenin üçlü yapısı.....	37
2	Zimmerman'a göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin döngüsel evresi.....	40
3	Boekaerts'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli.....	49
4	Bandura öz yeterlik inancı.....	71
5	Sewell ve George'a göre bireylerin bir göreve karşı sahip oldukları öz-yeterlik inancını etkileyen öğeler.....	72

Kısaltmalar Listesi

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OKS: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş



Bölüm I

Giriş

Problem Durumu

Son yıllarda eğitim üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin başında okul, aile, arkadaşlar ve öğrencinin kendi özellikleri gelmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili yapılan çalışmalar, akademik başarıda etkin rol oynayan özelliklerden birinin öz-düzenleme kavramı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçme yolları çeşitlilik gösterse de ülkemizde daha çok sınav yöntemi ile ölçme işlemleri yapılmaktadır. Sınav kelimesi başlı başına öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Hemen hemen her öğrenci sınavlar konusunda bir kaygı yaşamaktadır. Lise son sınıf da, lisans yaşantısına hazırlığın en yoğun olduğu aşama olması bakımından eğitim sürecinde kaygının yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öğrencilerin bu kaygı ile başa çıkabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte birçok aile bu konuda dışarıdan destek almaktadır. Kaygı ve öğrenme ilişkili kavramlardır. Belirli düzeydeki kaygı, öğrenme için gerekli kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kaygı düzeyinin belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Öğrenme sürecinde dışsal faktörlerden çok içsel özelliklerin etkili olduğu göz önünde bulundurularak, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olma düzeyinin öğrenme sürecinde daha planlı hareket etmelerine, gerilim duygularını azaltmaya yardımcı olabileceği düşüncesinden hareketle, bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada Çanakkale merkez ilçede öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin; öz-düzenleme becerileri ve sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sınav kaygıları ile başa çıkma konusunda yeni çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1- Katılımcıların öz-düzenleme becerileri;

- a) Cinsiyet
- b) Okul türü
- c) Anne eğitimi
- d) Baba eğitimi
- e) Dershaneye gitme
- f) Özel ders alma
- g) Kitap okuma sıklığı
- h) TV izleme sıklığı
- i) Sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Katılımcıların sınav kaygısı;

- a) Cinsiyet
- b) Okul türü
- c) Anne eğitimi
- d) Baba eğitimi
- e) Dershaneye gitme
- f) Özel ders alma
- g) Kitap okuma sıklığı

- h) TV izleme sıklığı
- i) Sosyal medya kullanım sıklığı' na göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Katılımcıların öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Belirli düzeydeki kaygı, öğrenme için gereklidir. Ulusal alanyazın öğrencilerin kaygı düzeylerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Süer (2014), öğrencilerin öz-düzenleme becerileriyle TEOG sınav puanı arasındaki, Koç (2013), KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Formal eğitim yaşantısının sınava hazırlık bakımından en stresli dönemlerini yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte öğrencilerin önemli bireysel özelliklerinden biri olarak ön plana çıkan öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma, farklı lise türlerinden oluşan örneklemde elde edilen öz-düzenleme beceri ve sınav kaygı puanlarının, çeşitli bağımsız değişkenler tarafından incelenerek tek bir kaynaktan toplanmış olduğu bir çalışma olması bakımından sonraki çalışmalar için önemli veri kaynağı olacağına inanılmaktadır.

Yüksek düzeyde sınav kaygısı, öz yeterlik algısını olumsuz etkilemektedir. (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988). Olumsuz öz yeterlik algısı da bireyin aktif bir üst bilişsel yapı kurma, planlama ve organizasyon becerisi oluşturma performansını düşürebilmektedir (Msayar, Akhmal, Mardhiana, 2016). Tüm bunlar, uygulanan eğitim programlarının başarıya ulaşmasında önemli düzeyde engel teşkil edebilir. Bu araştırmayla ileride gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmaları için söz konusu özelliklere ilişkin bilimsel veriler sağlanmaktadır. Çalışma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye, sınav kaygı düzeyleriyle baş etmelerini sağlamaya yönelik program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada lisans sınavına girecekleri için sınav kaygısının yüksek olduğu düşünülen lise son sınıf öğrencileri seçilmiştir.
2. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale merkez ilçede bulunan liselerle sınırlıdır.

Sayıtlı

Araştırmanın katılımcıları ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamıştır.

Tanımlar

Öz-düzenleme:

Amaçların belirlenmesi, belirlenen amaçları hayata geçirmek için stratejiler üretilmesi ve bu stratejilerin katkılarını denetleme (Risemberg ve Zimmerman 1992'den aktaran Üredi ve Üredi, 2007).

Öz-düzenleme becerileri:

Bireyin, kendi öğrenme stiline, hızına göre kendi öğrenmesini düzenleyebilen bir birey olarak, her durum ve öğrenme alanına göre kendi stratejisini düzenleyebilecek, güncelleyebilecek özelliklerdir.

Öz-düzenleme stratejileri:

Öğrencilerin işlerine yarayacaklarını düşündükleri ya da öğrenmeyi amaçladıkları bilgi ve becerileri kazanmak için uyguladıkları işlemlerdir (Zimmerman 1989'dan aktaran Üredi ve Üredi, 2007).

Öz yeterlik:

Kişinin belirli bir performansı göstermek amacıyla ihtiyacı olan etkinlikleri düzenleyerek, başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesiyle ilgili kendi yargısı (Bandura, 1997).

Kaygı:

Nesnesi olmayan belirsiz korku, bireyin kendisini yetersiz hissettiği ve kendisine meydan okunan, kendisinin tehdit edildiği sıkıntılı bir ortamda bireylerin kendilerini yetersiz hissettikleri bir durumdur (Morgan, 1991).

Sınav Kaygısı:

Sınavdan önce başlayan bir takım fiziksel ve psikolojik değişimler ile meydana çıkan, kişinin sınav sırasında performansını olumsuz bir şekilde etkileyen yoğun kaygıdır (Yavuz ve Akagündüz, 2004).

Alanyazın

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yurt içinde yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Öz-düzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Dadlı (2015), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz-düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırma sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2015), “Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bunların öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri düşük seviyede bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve

kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilirken, gelir düzeyi değişkenine göre herhangi bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; duygusal zekâ ve epistemolojik inançlar öz-düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde açıklamaktadır.

Arslantaş (2015), “İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz-düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmasında kendini izleme stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders içi ve sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme, öz-düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre kendini izleme stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders içi ve sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme ve akademik başarı düzeylerinin gelişimde etkili olduğu öz-düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin kendini izleme stratejilerinin kullanımı ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin ise yoğun müfredat içinde kendini izleme stratejilerinin kullanılmasının zaman kaybı olacağı yönünde düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kır (2015), “Farklı Öğrenme Yaklaşımlarına Sahip Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemeli Öğrenmelerinin Geliştirilmesinde Portfolyo Kullanımının Etkisi” isimli araştırmasında 'Ölçme Değerlendirme Dersi' kapsamında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip, Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, öz-düzenlemeli öğrenmelerinin gelişimi üzerine portfolyo kullanımının etkisini araştırmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının, öz-düzenlemeli öğrenmenin alt boyutlarında ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, uygulanan portfolyo çalışmasının öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerindeki (öz yeterlilik,

üst bilişsel ve eleştirel düşünme) gelişim, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olmuştur. Bununla birlikte yüzeysel öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarında derin öğrenme yaklaşımına doğru bir değişimin olduğu da tespit edilmiştir.

Budak (2015), “İlk Okul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi” isimli araştırmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini, biliş üstü becerilerini ve motivasyonlarını, aralarındaki etkileşimle birlikte belirlemek ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, biliş üstü becerileri ile matematik motivasyon etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu, motivasyon düzeyinin ve öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, biliş üstü becerilerinin ise iyi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öz-düzenleme öğrenme stratejileri ve matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeylerinin cinsiyete, okul öncesi eğitim alıp almama, anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişkinin bulunmuştur. Elde edilen son bulgu ise motivasyonun, öz-düzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı yordadığı yönündedir.

Süer (2014), “Öz-Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında, öz-düzenleme becerilerinin 2014 yılında ilk defa yapılan TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını bulmak ve TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre öz-düzenleme becerilerini ölçen motivasyon ölçeğinin

alt boyutları olan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınavını yordamada etkili olduğu, bilişsel strateji kullanımının TEOG sınav başarısını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği, öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının TEOG sınav puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre TEOG başarı puanları incelendiğinde Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu, matematik, fen bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ise TEOG başarılarında cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir. TEOG sınavındaki tüm dersler ele alındığında dershaneye giden öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre TEOG sınavında daha başarılıdır. Sosyo ekonomik düzeye göre TEOG sınav başarılarında anlamlı fark olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci başarılarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2014), “Üstbilişsel Öğretim Stratejilerin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz-düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmasında üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme becerilerine, öz-düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına ve bunların kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üstbilişsel, algılanan öz-düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin algılanan üstbilişsel ve algılanan öz-düzenleme ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Pamuk (2014), “Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algısı, Epistemolojik İnançlar, Öz-Düzenleme Becerileri Ve Öğretmen Özellikleri İle Olan İlişkisinin Çok Düzeyli Analizi” isimli araştırmasında, öğrencilerin fen

bilimleri dersindeki başarılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar, öz-düzenleme becerileri ve öğretmen özellikleri ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının onların epistemolojik inançları, öz-düzenlemeleri ve fen başarıları için önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrenciler yüksek öz-düzenleme becerileri ve yüksek fen başarıları göstermiştir. Öğrencilerin performanstan kaçınma hedeflerinin fen başarıları ile olumsuz ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin onların epistemolojik inançları ile fen başarıları arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı bulunmuştur. Öğretmenleri sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim stratejilerini kullanma açısından yüksek öz-yeterliğe sahip ve daha çok performans yaklaşma hedefleri olan öğretmenlere sahip öğrenciler sınıflarında öğrenme ortamındaki kararlara katılmada ve bilimsel bilgiyi yapılandırmada kendilerini daha özgür hissetmişlerdir. Öğrenciyi derse entegre etmede yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencileri sofistike epistemolojik inançlarda daha zayıf çıkmışlardır. Ayrıca naif epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencileri daha sofistike epistemolojik inançlara sahip çıkmıştır. Son olarak sınıf yönetimi konusunda yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileri daha düşük öz-yeterlik inancına sahip olarak bulunmuşlardır.

Kayıran (2014), “Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma sonunda öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe

Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuma stratejileri ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeğinin bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri alt ölçeği ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeğinin sınav kaygısı ve yardım isteme alt ölçeği ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki görüşme bulguları genel olarak incelendiğinde öğrenciler, Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye, dersi daha çok sevmeye, güzel ve eğlenceli bulmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Türkçe dersinden dil becerilerini geliştirmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu derste kendini başarılı bulanların sayısının arttığı görülmüştür. Öğrenciler, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce daha fazla ön hazırlık yaptıklarını ve çalışmaya-okumaya bir amaç belirleyerek başladıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin, dikkat toplama stratejilerini daha çok kullandıkları ve dikkatlerini toplamak için kullandıkları okuma tekniklerini değiştirdikleri görülmüştür. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejileri kapsamında, bir metni okumaya başlamadan önce ön inceleme stratejilerini daha çok kullandıkları ve fiziksel düzenleme yapmaya başladıkları

belirlenmiştir. Öğrenciler, okurken daha iyi anlamak için kullandıkları stratejilerin artış gösterdiği dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan uygulamanın güdülenme ve öğrenme stratejilerinden bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarken; sınav kaygısı ve yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

Karabacak (2014), “Öz-düzenleme ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Başarısının İncelenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini, öz-düzenleme düzeyleri ve kavramsal anlama başarısı arasındaki ilişkiyi; öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarının fen ve teknoloji dersi kapsamında kavramsal anlamaya etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinden tekrarlama stratejisinin, fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Demircan (2014), “5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı seviyelerine göre öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlara bakıldığında öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerlerinin daha yüksek, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğu, bununla birlikte etkinlik

ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre görev değeri algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İnaltun (2013), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavramlar Arası İlişki Kurma Düzeyleri İle Fene Yönelik Motivasyonel İnançları ve Öz-düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişki kurma düzeylerinin, fene yönelik motivasyonları ve öz-düzenlemeleriyle olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişki kurma düzeylerinin, öz-yeterlikleri ve öz-düzenlemeleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, kavramlar arası ilişki kurma düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen öğrencilerin motivasyonları ile öz-düzenlemeleri arasında bazı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tonguç (2013), “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin ve Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Matematik Başarısını Yordama Gücü” isimli araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücünü, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü incelenmiş ve bağımsız değişkenler demografik değişkenler açısından araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, matematik başarısı üzerindeki değişkenliğin % 47.1'ini açıkladığı saptanmıştır. Bunun yanında erkek öğrencilerdeki motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, matematik başarısını yordama gücü açısından kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin cinsiyete, ailelerinin eğitimleriyle ilgilenme

durumlarına, matematik dersine çalışırken en çok yardım alınan kişilere göre farklılaştığı sonuçlarına araştırmada ulaşılmıştır.

Ergün (2013), “Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz-düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması” isimli araştırmasında lise öğrencilerinde ergenlere verilen değerler eğitiminin öz-düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlere verilen değerler eğitiminin; öğrencilerin öz-düzenlemesini, bilişsel strateji kullanımını, öz yeterliliğini ve içsel değerini artırdığı, onların sınav kaygılarını azalttığı, onların öz-düzenleme stratejilerinin gelişmesine pozitif katkıları olduğu bulunmuştur.

Aktan (2012), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin; akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ayrıca akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz-düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline etkili birer yordayıcı olduğu ve öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik yapılan analizler sonucunda öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordamada etkili olduğu araştırmacının tespitlerindedir. Öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli rol oynadığı, öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz-düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu etkilediği, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttıran bir etken olduğu ve okul öncesi eğitim, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler ile akademik başarı arasında ilişki tespit edilmesi araştırmacının bulguları arasındadır.

Aydın (2012), “Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleme Seviyeleri ve Öz Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında proje tabanlı öğrenme ortamının, biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-

yeterlik inançları üzerine ne düzeyde etkisi olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinde bir değişiklik meydana getirmediği; fakat biyoloji öz-yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin öz-düzenlemeye yönelik olan süreçlerde gelişme gösterdikleri; fakat bu süreçlerin öz-düzenleme seviyelerini artırmaya yetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının genel olarak proje tabanlı öğrenme sürecini etkili buldukları, bu yöntemin kendilerini birçok açıdan geliştirmelerine katkıda bulunduğu ve grup çalışmasını yararlı buldukları tespit edilmiştir.

Oruç (2012), “Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi” isimli araştırmasında, öz-düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, MEB öğretim programında belirtildiği şekilde işlenişine kıyasla daha etkili olduğu; derse karşı tutumları üzerinde etkisi olmadığı; öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirdiği; deney grubu öğrencilerinin, öz-düzenlemeli öğrenme sürecini (öngörü, performans denetimi, öz-yansıtma) günlük hayatta ve bazı derslerde de kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişiyeye ve Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi” isimli araştırmasında probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine ve öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemek ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre; PDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu, ancak öz-düzenleme becerilerine etkisinin anlamlı düzeyde gerçekleşmediği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile öz-düzenlemeleri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir. Öğrencilerin

kendilerini ve akranlarını değerlendirmede tutarlı oldukları ve genelde kendilerini akranlarından daha düşük düzeyde değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre; gerçek yaşam durumlarından hareketle işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında etkileşime ve bilgi paylaşımına dayalı olarak problemlere etkili çözüm bulma ve öğrenmeleri uygulama imkânı sağlama, etkin katılım, farklı yaratıcı görüşleri paylaşma, takım halinde çalışma, farklı kaynaklardan elde edilen verileri eleştirel gözle inceleme ve değerlendirme, daha fazla bilgiye ulaşma, kendi çalışmalarını planlama, yönlendirme ve gözlemlenme, öz-güven artışı ve öğrenme sürecinden zevk alma boyutlarına ilişkin olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. PDÖ sürecinin uzun olması, çok daha fazla kaynaktan elde edilen bilgilerin harmanlanması ve değerlendirilmesinin yarattığı ağır iş yükü, yöntemin daha sağlıklı uygulanması için gerekli öğrenci sayısı, öğrenme ortamlarının ve yönlendiricilerin özellikleri gibi konularda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Ilgaz (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi” isimli araştırmasında, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu dersteki öz-yeterlik ve özerklik algılarını incelemiş, bu değişkenlerin dersteki başarıyı tahmin ettikleri modeli belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, bilişsel öğrenme stratejilerinden en çok örgütlenme stratejilerini, en az grafik örgütleyici stratejileri; kaynak yönetim stratejilerinde en çok yardım arama stratejilerini, en az zaman yönetim stratejilerini kullandıkları ve biliş bilgisi ve bilişin düzenlemesi stratejilerinin kullanımlarının çok sık düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öz-yeterlik ve özerklik algılarının genelde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın tüm değişkenleri cinsiyete göre tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kızlar lehine farklılık göstermiş ve araştırmada geliştirilen modele göre öz-yeterlik

algısı, özerklik algısını ve her ikisi birlikte öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarını, bunun da başarıyı anlamlı şekilde tahmin ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şenler (2011), “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları İle Kişilik Özellikleri ve Akademik Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, akademik öz-düzenleme becerileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geçimlilik, duygusal dengesizlik, performans yaklaşma ve üst biliş öz-düzenleme ile öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarındaki öz-yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğu, ayrıca geçimlilik ve duygusal dengesizlik ile akademik öz-düzenleme becerilerinin farklı boyutları arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, açıklık ile bu özgü çıktılar arasında negatif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), “Yüksek Öğretimin Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği)” isimli araştırmasında yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini yükseköğretimde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri arasında hem öz-düzenleme stratejileri boyutu hem de motivasyonel inançlar boyutunda 1.sınıfların lehine farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan ve Selçuk (2010), “Üniversite Öğrencilerinin Fizik Problemlerinde Kullandıkları Öz-düzenleme Stratejileri: Cinsiyet ve Üniversite Etkileri” isimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin fizik problemlerini çözmeye öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini ve cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversitenin öz-düzenleme stratejilerini kullanımları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite düzeyinde

fizik dersi alan öğrencilerin fizik problemlerini çözerken birçok öz-düzenleme stratejisini sıklıkla kullandıkları, cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıbaş (2009), “Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuvar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel İşlem Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelemesi” isimli araştırmasında öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutuma etkisini üniversite öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonuçları bilimsel işlem becerileri, motivasyonel inançlar ile bilişsel ve biliş üstü stratejilerin gelişimi açısından deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğunu, öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının artması; kimya laboratuvarında başarılı olduklarına inanmaları; başarıyı ya da başarısızlığı kendilerine dayandırmaları; bilimsel işlem becerilerinin artması ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ile öz-düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş (2009), matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme becerileri ve görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmacı sonuçlara göre, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ve öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Öğrencilerin ürün dosyalarını sadece kendilerine ait çalışma olması nedeniyle sevdikleri fakat uzun süren ve zaman alıcı etkinlikler yapmaktan kaçındıkları bulunmuştur.

Cabı (2009), “Öz-düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi” isimli araştırmasında öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisini üniversite öğrencileri üzerinde incelemiştir. Araştırma sonunda öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının ortalama puanlarında değişim olmasına rağmen, bu değişimin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2008), “Öğretmenlik Uygulamasında Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Güdülenme ve Öğretmenlik Öz Yeterliği Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasında bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin derse karşı olan motivasyonları ve öğretmenlik öz yeterliklerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar öğretmeni adaylarının ders boyunca kullandıkları planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirme öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını arttırdığı ve öğretmenlik öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2008), “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlik İnancına ve Öz-düzenleme Becerisine Etkisi “ isimli araştırmasında ilköğretim öğrencileri üzerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin erişim düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu; Ayrılıp Birleşme II tekniğinin etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla yanında deney gruplarındaki öğrencilerde öğrenilenlerin kalıcılığının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olmadığı, ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemle

karşılaştırıldığında öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkan (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarıları İle İlgili Bir Modelleme Çalışması: Epistemolojik İnançlar, Öğrenme Yaklaşımları ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisinin bulunmadığı, ancak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları ile arasında ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin de fen başarısını açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığı görülmüştür ancak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir.

İsrael (2007), “Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlik” isimli araştırmasında 6. sınıf öğrencileri üzerinde öz-düzenleme eğitiminin, fen başarısı ve öz yeterlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, öz-düzenlemeli eğitimin; fen bilgisi dersi başarısını, bilginin kalıcılığını artırdığı, farklı seviyelerde öz değerlendirme yapan öğrencilerin başarılarında bir fark yaratmadığı, öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artışa sebep olduğu, genel olarak öğrencilerin öz-düzenleme düzeylerini arttırsa da, öz-düzenlemenin tüm boyutlarını aynı şekilde etkilemediği, öz-düzenleme ve öz yeterlik düzeyleri yüksek öğrencilerin fen bilgisi dersinden başarılı, düşük olanların ise başarısız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü” isimli araştırmasında

ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın % 30'unu açıkladığı, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haşlaman (2005), “Programlama Dersi İle İlgili Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli” isimli araştırmasında programlama dersi alan üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik algısı, değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, öz yansıma, çaba harcama, zaman yönetimi ve akran işbirliği stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif bir etkisi; yineleme stratejilerinin ise öğrencilerin başarıları üzerinde negatif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ve öğrencilerin bilgisayar programlama derslerindeki başarılarının % 57'sinin öz-düzenleme ile açıklandığını saptanmıştır.

Altun (2005)'un, “Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü” isimli araştırmasında, üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stilleri ve öz yeterlik algıları ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden biliş üstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada yordama sıralarının farklı olduğu yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardandır.

Sınav Kaygısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koç (2014)'un “KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında Kamu Personeli Seçme Sınavına giren öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlemek ve öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre erkeklerin görsel ve dokunsal öğrenme stiline daha yatkın oldukları, sanat alanı dışında, diğer alandan mezun öğretmen adaylarının görsel ve dokunsal öğretim sistemine yatkın oldukları, öğretmen adaylarının yaklaşık %77'sinin bayan olduğu, öğretmen adaylarının %82'den fazlasının verimli ders çalışmayla alakalı herhangi bir eğitim almadığı, kinestetik öğrenme stili çoğaldıkça öğretmen adaylarının sınav kaygısının %40 civarında azaldığı gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Tatar (2014)' un “8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında 8. Sınıf öğrencilerin test kaygısı ile test performansı arasındaki herhangi bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmış aynı zamanda bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılması konusunda onların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performans ile sınav kaygıları arasında bir ilişki saptanmıştır.

Konyalıoğlu (2013)'nün “Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında üstün zekâlı öğrencilerde bilinçli hipnozun ve Sınav Kaygısı Programı (SKP) adı verilen grup rehberlik programının sınav kaygısını azaltmaya yönelik etkililiklerini araştırılıp ve karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda iki yöntemin ne kadar etkili oldukları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bilinçli hipnoz uygulanan grubun Sınav Kaygısı Envanteri' nin kuruntu ve duyusallık alt boyutlarına verdikleri cevaplar anlamlı derecede düşerken, Sınav

Kaygısı Programı uygulanan grubun duyuşallık alt boyutunun anlamlı derecede azalmasına rağmen, kuruntu alt boyutunda anlamlı bir azalma tespit edilememiştir.

Güler (2013)'in "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin hem sınav kaygısı toplam puanlarını hem de sınav kaygısının kuruntu ve duyuşallık boyutu puanlarını yordadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, bu değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve akılcı olmayan inançların sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre sadece anneden algılanan sıkı denetim/kontrol tutumunun sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşallık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Duymaz (2012)'in "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Beklentileri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği" isimli araştırmasında ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anne ve babaların kızlara göre erkeklerden daha mükemmel bir öğrenci olmalarını beklediği, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu, annenin yüksekokul veya üstü eğitime sahip olması, notlar ile ilgili beklentiyi arttırdığı, annenin yüksekokul veya üstü eğitime sahip olmasının öğrencilerde kuruntu sınav kaygısını artırdığı, anne babaların öğrencilerden 85-100 arası bir not almaları beklentisinin bulunduğu, 45-54 arasında not alan öğrenciler ile 55-69 arasında not alan öğrencilerin 85-100 arasında not alan öğrencilerden daha fazla kuruntu sınav kaygısına sahip

oldukları, aşırı koruyucu, demokratik, izin verici anne babaların, baskıcı anne babadan daha fazla notla ilgili beklentiye girdikleri, baskıcı anne babalara sahip öğrencilerin kuruntu sınav kaygılarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin kuruntu sınav kaygıları arttıkça, anne babaların öğrencilerden en iyisini yapma beklentilerinin azaldığı, anne babaların mükemmel öğrenci beklentileri arttıkça, öğrencilerin kuruntu sınav kaygılarının arttığı, öğrencilerin kuruntu sınav kaygıları arttıkça, anne babaların öğrencilerden not ile beklentilerinin azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Bozkurt (2012)'un "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli araştırmasında ilköğretim ikinci kademe yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları, matematik kaygıları, genel başarıları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Aynı zamanda bu değişkenlerin; cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik dersini sevip/sevmeme, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, anne-baba meslek durumu gibi farklı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre sınav kaygısının; matematik kaygısı ile pozitif, genel ve matematik başarıları ile negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Matematik kaygısı ile genel ve matematik başarıları arasında negatif yönde, anlamlı ilişki; matematik başarıları ile genel başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı; matematik dersini sevip/sevmeme, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre farklılaşmaktadır. Matematik kaygısı; sınıf seviyesine, matematik dersini sevip/sevmeme ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Genel başarı araştırmadaki bütün demografik değişkenlere göre farklılık gösterirken, matematik başarısının, cinsiyet hariç bütün demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Dalkıran (2012)'in “Dershane Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sınav Performanslarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında SBS ve YGS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyleri ve sınav performanslarının arasında farklılığın var olup olmadığını tespit edilmesi ve öneriler getirilmesi üzerine çalışılmıştır. Araştırma verilerine göre, cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin; sürekli ve sınav kaygıları, sosyal beceri düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenciler büyük oranda zaman kalmaması nedeniyle serbest zaman etkinliklerine zaman ayıramamaktadır. Öğrencilerin birçoğu sınavlara hazırlanılan dönemin olumsuz etkilerini üzerinden atamamaktadır. Aynı zamanda sınav sonuçları, öğrencilerin birçoğu için kendilerini kabul ettirme ve ispat etmede konusunda önemli bir etken olmaktadır. Sürekli kaygı düzeyi bakımından YGS grubu öğrencileri, sınav kaygısı bakımından SBS öğrenci grubu anlamlı ölçüde daha kaygılıdır. Fiziksel aktiviteler gerçekleştiren öğrencilerin sürekli ve sınav kaygı düzeyleri anlamlı ölçüde daha düşük, sosyal beceri düzeyleri ise anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. YGS performansları, fiziksel aktivite gerçekleştirmeyen öğrenciler lehine anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri daha çok, sürekli ve sınav kaygı seviyeleri daha az bulunmuştur.

Palti (2012)'nin “Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk? Sürekli Kaygı Düzeyleri” isimli araştırmasında lise son sınıfı bitirmekte olan öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerin, üniversiteye giriş sınavlarının birinci basamağı olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan,

kuruntu ve duyusallık puanlarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Benlik saygısı ve durumluk/sürekli kaygı puanları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sürekli kaygı seviyesi; sınav kaygısını doğrudan etkilemiş, durumluk kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin sınavdan sonra da yüksek, düşük olanın sınavdan sonra da düşük olduğu, bu durumun sürekli kaygı için de geçerlilik göstermektedir.

Yalçinkaya (2011)'nın "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ve sınav kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin; cinsiyetine, anne-baba öğrenim durumuna, ailenin aylık gelirine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının değişmediği belirlenmemiştir. Öğrencilerin anne-baba eğitim seviyesi ve ailenin aylık gelirine göre sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Zabun (2011)'un "Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü" isimli araştırmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS başarılarını yordamada dershaneye gitme durumlarının, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, anne-baba tutumu ve sınav kaygısı düzeylerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, dershaneye gitmenin öğrencinin SBS başarısında etkili değişken olduğu tespit edilmiştir. Dershane, ekonomik olarak karşılayabilecek ailelerin çocukları için bir şans olarak görülebilir. Ancak aile bütçesine getirdiği yük göz önüne alındığında dar gelirli aile çocukları için aynı şey söylenememiştir.

Aydın (2010)'un "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, z Yeterlilik ve Sınav Kaygısı" isimli araştırmasında ortaöğretimde okuyan öğrencilerde akademik güdülenme, öz-yeterlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelenmiştir. Araştırmaya göre, akademik, sayısal ve sosyal öz-yeterlilik, sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt boyutu, cinsiyet, akademik yardım yeterliliği ve güdülenme değişkenleri, akademik başarıyı yordadığı ancak akademik öz-yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf ğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.

Pazarlı (2009)'nın "ğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişi (İstanbul İli Anadolu Yakası rneği)" isimli araştırmasında öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygıları arasındaki ilişi incelenmiştir. Araştırmaya göre, sürekli değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine bakıldığında, MS otorite alt boyutu ile SKE kuruntu alt boyutu puanları arasında pozitif yönde; MS görsellik alt boyutu ile SKE duyusallık alt boyutu puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişi bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin sınav kaygıları daha yüksek bulunmuştur. Sınıf olarak 10. sınıf, lise türü olarak da Anadolu Lisesi ğrencilerinin kaygı düzeyinin fazla olduğu bulunmuştur. ğrenme stillerine uyum ve sınav kaygısı ile ailenin gelir düzeyi arasında da pozitif ilişi bulunmuştur.

Duman (2008)'in "İlköğretim 8. Sınıf ğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Ve Ana - Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin durumluk, sürekli kaygı ile sınav kaygısı düzeyleri ve anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişi olup olmadığı araştırılmıştır. Aynı zamanda, çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin durumluk, sürekli ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma gerçekleşmiş midir araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin anne-baba aylık gelirlerine, okulundan ve sınıfından memnun olup

olmadığına, derslerdeki başarı düzeylerini değerlendirmesine, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına bağlı olarak durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna, anne-baba aylık gelirine, kaçınıcı çocuk olduğuna, sınıfından memnun olup olmadığına, derslerdeki başarı düzeylerini değerlendirmesine bağlı olarak sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin anne-baba aylık gelirine, cinsiyetine, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ile koruyucu / istekçi tutum ve otoriter tutum, sürekli kaygı düzeyleri ile koruyucu / istekçi tutum ve otoriter tutum, sınav kaygısı düzeyleri ile koruyucu / istekçi tutum ve otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri ile demokratik tutum ve sürekli kaygı düzeyleri ile demokratik tutum puan ortalamaları korelasyonu negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kabalıcı (2008)'nin "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler" isimli araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akademik başarının yordayıcıları olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve bazı sosyo-demografik özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, baba öğrenim durumu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, sosyal benlik saygısı, okul-akademik benlik saygısı bağımsız değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı; anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, ev-aile benlik saygısı ve genel benlik saygısı değişkenlerinin ise akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Çakmak (2007)'in "Sınav Kaygısı: Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında farklı tür liselerde (meslek

lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi, genel lise) eğitim gören lise son sınıfı öğrencilerin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörlerin (cinsiyet, okul türü, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama) ilişkisel olarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin (bilişsel, duyuşsal ve genel) sınav kaygılarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir. Genel liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puan ortalamaları diğer liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puan ölçeğinden daha düşüktür. Bu durum genel liselerdeki öğrencilerin lehinedir. Ayrıca elde edilen sonuçlardan kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada ek olarak, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yaşıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerde ilişkisel olarak ele alınmış ama anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aslan (2005)'in "Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri" isimli araştırmasında anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin LGS puanlarını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Anne-baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu LGS (OKS) puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey,

anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Atak (2004)'ın "Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri Örneği)" isimli araştırmasında lise öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile ailelerinin sosyo ekonomik durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel lise öğrencilerindeki sınav kaygısı; cinsiyete göre, annenin eğitim düzeyine göre, annenin mesleğine göre, babanın eğitim düzeyine göre, babanın mesleğine göre, ailenin gelir düzeyine göre, öğrencinin kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir? Sınav kaygısının alt boyutları arasında ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin, daha fazla kaygılı oldukları; sınav kaygısı nedeniyle oluşan bedensel tepkilerin, erkek öğrencilerde kız öğrencilerden daha fazla olduğu sonucu çıkmıştır. Annenin eğitim düzeyinin düşük olması sınav kaygısını artırmakta, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının kaygı düzeyi, annesi okur-yazar olmayan ailelerden sonra gelmektedir. Babanın eğitim durumu ile sınav kaygısının alt ölçeklerinden 'Gelecekle ilgili endişeler' alt ölçeğinden alınan 'F' değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Babası okur- yazar olmayan çocuklar, en fazla gelecek endişesine sahipken, bunu sırasıyla üniversite mezunu, ilkokul mezunu ve lise mezunları babaların çocukları takip etmektedir. Ailenin gelir durumu sınav kaygısını olumlu anlamda etkilerken, kardeş sayısı sınav kaygısını etkilememektedir. Sınav kaygısı ölçeğinin alt ölçekleri arasında korelasyon ilişkisi olup olmadığı araştırılmış ve sonuçta sınava yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler ile genel sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ölçeğinin 7 alt boyutunun aralarındaki korelasyon ilişkisi poziftir.

Bölüm II

Bu bölümde öz-düzenleme kavramı, tarihsel gelişimi, öz-düzenleme modelleri aynı zamanda sınav kaygısı açıklanmaktadır.

Öz-düzenleme Kavramı

Bu kısımda öz-düzenleme kavramının tanımı, tarihsel gelişimi, öz-düzenleme kavramı ile ilgili modeller ve araştırmalar ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tanımı

Öz-düzenleme kavramı, eğitim alan yazınına 1980'li yıllarda sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmaların eğitim bilimlerine uyarlanması sonucu girmiştir. 1990'lı yıllarda ise öz-düzenleme ile ilişkili çalışmalar daha geniş alanlara yayılarak öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, kontrol ve yönetim alanları (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000) gibi farklı konulara odaklanılmıştır.

Öğrencinin ders ya da sınav başarısı üzerinde tek bir faktörün etkili olabileceğini söylemek doğru olmayacaktır. Aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin sahip olduğu bireysel özellikler öğrencilerin başarılı-başarısız olmalarında etken rol oynayabilir. Son yıllarda, öğrencilerin akademik başarıları hakkında gerçekleştirilen çalışmaların merkezini öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri konusunda etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur (Üredi ve Üredi, 2005).

Öz-düzenleme kavramının, başarı ve akademik performansın en önemli bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünden, oldukça fazla kuramsal bakış açısı tarafından tanımlaması yapılmış ve modellenmiştir. Pintrich (2000'den aktaran Üredi ve Üredi, 2007)'e göre öz-düzenleme; "öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç" tir. Risemberg ve

Zimmerman (1992'den aktaran Üredi ve Üredi, 2007) öz-düzenleme kavramını “amaçları belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlamaktadır. Öz-düzenleme kavramı kişinin koyduğu hedefe ulaşmak amacıyla kendinde geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlardır. Zihinsel ya da akademik bir beceri değil, kişinin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürmede kendisinin yönettiği bir süreçtir (Zimmerman, 2000a). Kauffman (2004) öz-düzenleme kavramını “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası”, Pajares (2008) ise bu kavramı “öğrencilerin sergiledikleri davranışları anlamalarını ve değerlendirmelerini, aynı zamanda başarı için alternatif yolları planlamalarını sağlayan üst bilişsel süreç” olarak açıklamaktadır. Bandura (1977'den aktaran Senemoğlu, 2005)'ya göre öz-düzenleme kişinin kendi davranışlarını izleyerek kendi ölçütleri ile karşılaştırıp yargıda bulunması ve gerektiği takdirde davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Öz-düzenleme bir kişinin öğrenmesi ve motivasyonu için gereksinim duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi, bu duygu ve düşünceler ışığında davranışlarını planlayarak kademeli bir şekilde uygulamasıdır (Schunk ve Ertmer, 2000'den aktaran Üredi ve Üredi, 2007). Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri olan öz-düzenleme, insan davranışlarındaki bireysel kontrolün rolüne dikkat çekmekte ve temel olarak, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Boeree, 2006).

Öz-düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi

Sınıfta bir takım öğrencilerin kısa sürede anlatılanı kavraması, anlatılana diğer öğrencilerden daha iyi motive olduğu gözlenirken diğer bir takım öğrencilerin ise anlatılanları kavrayamaması ya da anlamakta zorluk çekmesinin yanında, anlatılan konulara karşı ilgisiz bir tavır sergilemesinin nedenlerine cevap bulunması araştırmacıların her zaman üzerinde çalıştıkları konu olmuştur. 19. yüzyılda öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkların nedeni, onların

sahip oldukları bireysel eksiklikler ki bunlar zekâ ya da çalışma olarak görülmektedir. Bu başarısızlığın ortadan kaldırılmasının yolu da bu bireysel eksikliklerin ortadan kaldırılması olarak görülmüştür. Öğrencilerin yazı yazma ve iyi bir diksiyon becerisi kazanması onların bu dönemde öz-düzenleyici gelişim düşüncesi olarak çerçevelenmiştir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme kavramı zaman içerisinde birçok kuramcı tarafından araştırılmış ve geliştirilmiştir.

Öz-düzenleme kavramı üzerine ilk tanımlama American Educational Research Association' daki bir sempozyumda yapılmıştır. Bu kavram, Boakearts, Corno, Graham, Pintrich gibi araştırmacılar tarafından öz kontrol, benlik algısı, bilişüstü izleme, öğrenme stratejileri gibi süreçler üzerine odaklanarak tek değerlendirme altında birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu sempozyumun sonucu olarak öz-düzenleme kavramına kapsamlı bir tanım yapılmış ve bu tanım üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Sempozyum sonundaki fikir birliği ile kabul edilen tanıma göre öz-düzenleme; öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine davranışsal, motivasyonel ve meta bilişsel olarak aktif katılımcı oldukları aşamadır (Süer, 2014).

Zimmerman ve Schunk (2011)'a göre öz-düzenleme kavramı dört tarihi gruba ayrılır ve onlar araştırmalarını bu gruplar üzerinde yapmışlardır.

Birinci Tarihi Grup:

- ❖ İnsan gelişiminde öz düzenleyici süreçlerin rolü 1960-1970.
- ❖ Bilişsel ve bilişüstü meselelere odaklanıldı
- ❖ Sadece farkındalığın öz-düzenlemede yeterli olmadığı görüldü.

İkinci Tarihi Grup

- ❖ Sosyal ve motivasyonel süreçlere odaklanıldı.
- ❖ Bandura 'nın öğrencilerin edinim ve strateji kullanımının kaynak, ebeveyn ve öğretmen modellerinden etkilendiği görüşüne odaklanıldı.
- ❖ Öz yargı, öz gözlem ve öz tepki süreçlerini kapsardı.

Üçüncü Tarihi Grup:

- ❖ Klinik problemlere karşı davranışsal ve bilişsel süreç kullanımına odaklanıldı.
- ❖ Öz öğrenim, öz ödüllendirme ve öz cezalandırma kullanıldı.

Dördüncü Tarihi Grup:

- ❖ Gelişimsel konularla ilgilenildi.
- ❖ Yaş ile öz-düzenleme daha da net hale geldiği savunuldu.
- ❖ Vytgosky tarafından öz-düzenlemedeki gelişimin çok basamaklı gelişimsel tarifi hazırlandı.

Sonuç olarak öz-düzenlemenin gelişimi incelendiğinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların açıklanmaya çalışılması sırasında sosyal biliş ve bilişüstü çalışmaların kullanıldığı görülmektedir.

Öz-düzenlemeye yönelik bakış açıları

Öz-düzenleme kavramı farklı açılardan farklı biçimde ele alınmıştır. Her bir açının kendi içinde sorguladığı ana konular birbirinden farklılık göstermektedir. Bu konular aşağıda listelenmiştir (Zimmerman, 2001).

- ❖ Öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için onları motive eden şey nedir?
- ❖ Öğrenme süreci ya da işlemler boyunca öğrenciler öz tepkisel ya da kendini bilen olurlar mı?
- ❖ Öğrencilerin amaçlarına yönelik anahtar süreçler ya da sorumluluklar nelerdir?
- ❖ Sosyal ve fiziksel çevre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini nasıl etkiler?
- ❖ Öğrenme süreci sırasında öğrenen, öz-düzenleme becerisini nasıl kazanır?

Tablo 1

*Farklı Bakış Açılarının Kendi İçinde Sorguladıkları Sorulara Verdikleri Cevaplar İle**Güçlü Ve Tartışmalı Yönlerinin Karşılaştırılması.*

Teoriler	Genel Konular				Karşılaştırma		
	Motivasyon	Öz Farkındalık	Anahtar Süreçler	Sosyal ve Fiziksel Çevre	Kapasite Edinimi	Güçlü Yön	Tartışmalı Yön
Edimsel	Canlandırıcı takviyeler uygulanır	Öz tepki hariç vurgulanmamıştır	Öz izleme, öz öğretim ve öz değerlendirme	Modelleme ve takviye destek	Davranış biçimlenmesi azalan uyarıcılar	Ödülün gecikmesi	Öz desteğin doğası
Fenomolojik	Kendini yenileme vurgulanır	Öz benliğin rolü vurgulanır	Öz değer ve öz kimlik	Göreceli algılara vurgu yapar	Öz sistemin gelişmesi	Öz kimlikleri n rolü	Öz kimliğin tanımlanması ölçülmesi ve geçerliği
Bilgiyi İşleme	Tarihsel olarak motivasyon vurgulanmaz	Bilişsel izleme	Bilginin depolanması ve transfer edilmesi	Bilginin transferi hariç vurgu yapılmaz	Bilginin transferi için sistem kapasitesinde artım	Geri bildirim döngülerini izleme	Pozitif geri dönüş döngüsüne karşı negatiflik
Sosyo-Bilişsel	Öz yeterlik, ürün beklentisi ve amaçlar vurgulanır	Öz gözlem ve öz kayıt tutma	Öz gözlem, öz yargı ve öz tepki	Modelleme ve en uzman deneyimler	Ard arda gelen dört düzeyde sosyal öğrenme boyunca artış	Bilişsel amaçlar ve beklentiler, sosyal modelleme	Öz yeterlik, gereğinden fazla ya da sınırlı alan
İradesel	Bireyin beklentilerine dayalı istekler için ön koşuldur	Durağan kontrolden ziyade eylem kontrolü	Bilişi, motivasyonu ve duyguları kontrol etme için stratejiler	Çevresel dikkat dağınıklığını kontrol etmek için iradesel stratejiler	İradesel kontrol stratejilerini kullanım için yetenek edinimi	Devamlılık ve ilgi	İradenin motivasyondan ayrılması
Vygotsky	Sosyal içerik etkisi hariç tarihsel olarak vurgulanmamıştır	Yaklaşık potansiyel gelişim alanında öğrenme bilinci	Ego merkezli ve içsel konuşmalar	Yetişkin diyalogları çocukların konuşmalarını içselleştirmesine aracı olur	Bir takım gelişmeler sonucunda çocukların içsel konuşma edinmeleri	Öz ifade etme ve sosyal diyalog	Öz ifade etmeye karşı yardımcı yapılandırma
Yapısalcı	Bilişsel çelişkinin çözümü ya da bir merakın sürüklenmesi vurgulanır	Bilişüstü izleme	Şemaların stratejilerin ya da bireysel teorilerin oluşturulması	Tarihsel olarak sosyal çelişki ya da keşfederek öğrenme vurgulanır	Gelişim çocukların öz-düzenleme süreçlerini edinmelerini zorlar	Bireysel teoriler ve stratejiler	Durumsal içeriğe karşı bilişsel çelişkinin kontrolü

Barry J. Zimmerman, "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis", **Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.**

Öz-düzenlemeye ilişkin farklı bakış açıları olmasına rağmen bu bakış açılarının temelde üç ortak özelliği olduğundan bahsedilebilir. Bu özellikler incelendiğinde bunların ilkinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında öz düzenleyici öğrenme süreçlerinin öneminin farkında olmalarıdır. İkinci özellik ise öğrenme süreci boyunca öz düzenleyici öğrenmenin döngüsel bir şekilde devam ettiğidir. Son özellik ise öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme yollarını nasıl ve neden seçtiklerini araştırmak üzerine odaklanmaktadır (Zimmerman, 2001).

Öz düzenleyici bakış açıları içerisinde en çok incelenen bakış açısı sosyal bilişsel bakış açısıdır. Yaptığımız çalışmanın sosyal bilişsel temellere dayanmasından dolayı sosyal bilişsel temeller açıklanmıştır.

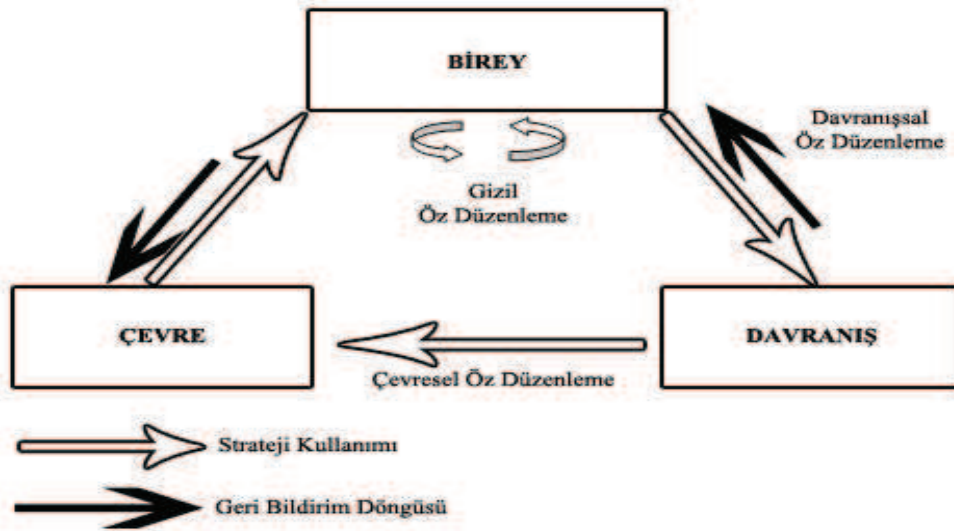
Sosyal bilişsel temeller

Öz-düzenleme ya da öz-düzenlemeyi öğrenme Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bireyin sergileyeceği davranışlar ile kendi yeteneklerini ve neler yapabileceğini düşünmesi üzerine odaklanmaktadır. Bireylerin ne zaman ne kadar çalışacakları, neler yiyecekleri, ne zaman ve ne kadar uyuyacakları, toplum içerisinde nasıl davranacakları gibi birçok davranışı kendilerinin kontrol edebilmesi esasına dayanmaktadır (Bandura, 1982).

Bandura sosyal bilişsel kuramın savunucularından olup öğrenmenin kişisel, davranışsal ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini dile getirmektedir. Ona göre insan davranışları ve öğrenmeler tamamen dış çevreden gelen faktörlere bağlı değildir. Kişiler sahip oldukları davranışlarının sonuçlarının çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğine bakarak bir sonraki davranışlarını bu duruma göre biçimlendirirler. Bandura insan davranışlarının karmaşıklığının hiçbir psikolojik yaklaşım tarafından iç gözlem yapılmadan açıklanamayacağını dile getirmiştir. Ona göre insanlar sahip oldukları psikolojik süreçler

hakkındaki fikirlerini kendi bilişlerini inceleyerek oluştururlar. İnsan davranışlarının dış çevreden nasıl etkilendiğini anlamak için kişilerin davranışlarını bilişsel olarak nasıl işlediklerini anlamak gerekmektedir. Bu durumda insanlar kendi gelişimlerinde aktif rol oynayan ve kendi uğraşlarıyla olmasını istedikleri şeyi gerçekleştirebilen varlıklardır. Bireylerin kendi düşüncelerini, davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan bir öz düşünceye sahip olmaları bu anlayışın temelini oluşturmaktadır. Bu temel insanların neler hissettikleri neye inandıkları neler düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Pajares, 2002).

Bandura (1986) öz düzenleyici öğrenmenin teorik alt yapısını oluşturan öğrenmeye ilişkin üçlü yapı üzerinde ayrıntılı olarak çalışmıştır. Akademik öğrenmelerde üçlü yapı bireysel, davranışsal ve çevresel faktörleri içermektedir. Her bir faktör birbirinden bağımsız olarak görülse de aslında çift yönlü olarak birbirini etkileyen bir yapıya sahiptir. Şekil 1 de Bandura'nın üzerinde ayrıntılı olarak çalıştığı öz düzenleyici öğrenmenin üçlü yapısı görülmektedir.



Şekil 1. Bandura'nın üzerinde ayrıntılı olarak çalıştığı öz düzenleyici öğrenmenin üçlü yapısı.

Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, "Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research" Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications.

Davranışsal öz-düzenleme kişinin tek başına kendi kendine gözlediği ve stratejiler ayarladığı uygulama süreci olarak tanımlanmaktadır. Çevresel öz-düzenleme çevre ve gözlemlerle ilişkindir. Gizil öz-düzenleme ise hatırlama ya da karar verme gibi yan süreçleri içermektedir. Öğrenmeler üzerindeki bu üçlü etkileşim öğrenenleri doğrudan başarıya götürmektedir (Zimmerman, 2000b).

Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Öz-düzenlemeye dayalı modeller incelendiği zaman, birçok öz-düzenleme modelinin geliştirildiği görülmektedir. Her bir modelin farklı yapıda, farklı kavramsallaştırmalar oluşturmasının yanı sıra Pintrich (2004) tarafından bu modellerin bazı ortak noktaları ortaya konmuştur. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin birçoğu genel olarak aşağıda verilen dört varsayım üzerinde durmaktadırlar.

1. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme için aktif ve olumlu bir bilişsel bakış açısı oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olarak yer almak istemeleri önemlidir. Öğrenciler dışsal ortamların yanında kendi düşüncelerinden (içsel ortamdan) de yararlanarak bilgiyi nasıl kullanabileceklerini, kendi amaçlarını, niyetlerini ve stratejilerini yapılandırmalıdır.

2. Öğrenciler kendi biliş, motivasyon ve davranışları ile ilgili görüş ve gözlemlerini düzenleyebilme, kontrol edebilme kapasitesine sahip olmalıdırlar.

3. Hedef, kriter ve standartları içerir. Öğrenciler etkili öğrenmek için hedefler veya bir dizi standartlar ortaya koyarlar. Hedeflerine ulaşma süreçlerini gözlemlerler ve sonra hedeflerine ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenler veya adapte ederler.

4. Öğrencinin öz-düzenleme etkinliklerini yerine getirmek için gösterdiği performansı veya başarısı ile öğrencinin var olan bağlamsal özellikler arasındaki ilişki üzerinde

durulmaktadır. Bağlamsal özellikler kültürel, demografik ve kişisel özellikler değil, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal öz-düzenleme özellikleridir.

Pintrich (2000), öğrencinin başarısına katkıda bulunmayı amaçlayan dört öz-düzenleme etkinliğini açıklar. Bunlar: Biliş (hedef belirleme, bilişsel stratejileri gözlemek ve harekete geçirmek vb.), motivasyon (öz-yeterlik inançları, görev değeri vb.), davranış (yardım isteme, zaman kullanımı, çabayı gözleme vb.), durum (değerlendirme, görev değişikliklerini gözleme vb.) olarak belirtilmiştir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri belli özelliklerde ortak noktayı yakalarken bazı noktalarda farklılaşarak birbirinden farklı modellerin geliştirilmesine neden olmuştur. Puustinen ve Pulkinen (2001)'nin konuyla ilgili yaptıkları çalışmada bu modellerden yoğunlukla beş tanesinin ön plana çıktığını vurgulamışlardır: Bunlar: Zimmerman, Pintrich, Boakerts, Winne, Borkowski tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında söz konusu modeller sırasıyla açıklanacaktır.

Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

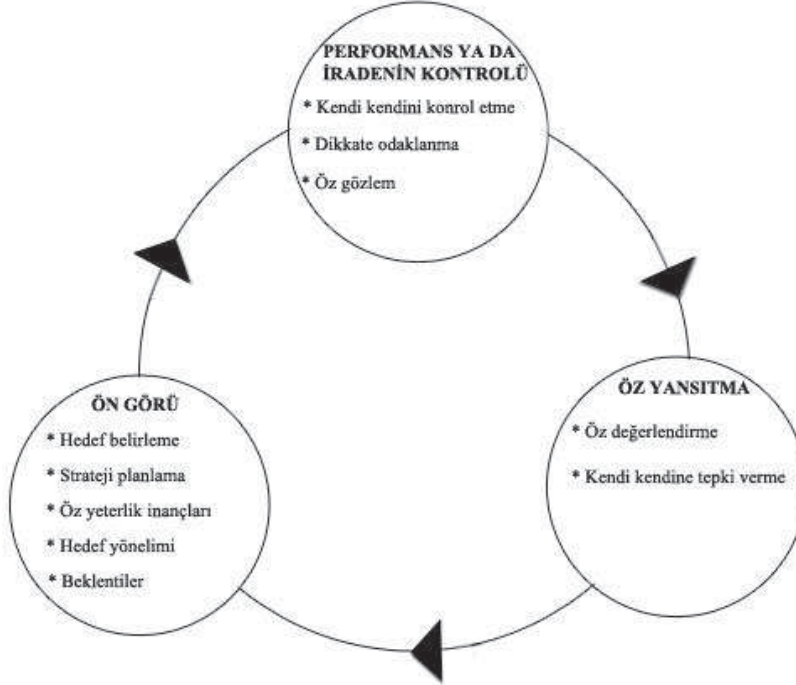
Zimmerman modeli kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin birbirleri ile etkileşimini vurgulayan sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Öğrenme; ucu açık bir süreçtir ve bu süreç öğrencinin dairesel bir faaliyette bulunması anlamı taşımaktadır (Zimmerman, 1998a). Zimmerman'a göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme sosyal bilişsel açıdan üç döngüsel evreden oluşmaktadır. Bu evreler ön düşünce, performans ya da irade kontrolü ve öz-yansıtma süreçleridir.

Ön düşünce evresi: Bireylerin bir işe kalkışmadan önce bu işlemler için bir geçiş özelliğinde olan süreçlerdir.

Performans ya da irade kontrolü evresi: Motor girişimler ile duyuşsal ilgi ve eylemler sırasında meydana gelen süreçleri kapsamaktadır.

Öz-yansıtma evresi: Performans girişimlerinden meydana gelen ve bireyin bu deneyime verdiği cevaba etki eden süreçleri kapsamaktadır.

Öz-yansıtımlar daha sonraki motor girişimler hakkında ön düşünceye etki etmekte ve bu sayede öz-düzenleme döngüsü tamamlanmaktadır (Zimmerman, 2000a).



Şekil 2. Zimmerman'a göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin döngüsel evresi.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman aktaran Eker (2014).

Burada döngü ilk adım olan ön düşünce aşamasından başlamaktadır. Ön düşünce aşaması kendi içerisinde görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki kısmı barındırmaktadır. Bu aşamadan sonra ikinci adım olan ve öz kontrol ile iç gözlem aşamalarından oluşan performans ya da irade kontrolü bulunmaktadır. Döngünün son aşaması ise öz yargı ve öz tepkiyi kendi bünyesinde barındıran öz yansıtma aşamasıdır. Öz yargılama ve öz tepki süreçleri öz-düzenlemenin en önemli süreçleridir. Bu aşamada bireyler öğrenme ürünlerini ve sonuçlarını değerlendirerek ön düşünce aşamasına bilgi sağlamaktadırlar. Örneğin akademik yazı yazmayı amaçlayan bir yazar, istekli ve bilinçli olarak yazısının ana taslağını çıkartır (ön düşünce); daha sonra gündelik olarak kayıtlar toplar (performans ya da irade

kontrolü) son olarak da çalışmasını tekrardan düzenler (öz yansıtma), bununla birlikte öz-düzenleme aşamasına bilgiler gönderir (Graham ve Harris, 1994'den aktaran Ilgaz, 2011).

Ön Düşünce Evresi

Bu evre görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Görev analizi bölümünde yer alan amaç belirleme safhası, öğrenmede kişinin performansını arttırmak gayesiyle alınan kararları açıklar (Schunk, 2001). Yine bu bölümde yer alan stratejilerin planlanması safhası bireylerin (öğrenenlerin) aldıkları görevi yerine getirebilmeleri için uygulayacakları yöntemlerle alakalıdır. Motivasyon bireylerin öz düzenleyici becerilerini kullanmalarını sağlama kısmında önemli bir yere sahiptir. Kendilerini motive edemeyen ya da eksik motive eden bireylerin sahip oldukları öz düzenleyici becerilerin pek bir önem arz etmediğinden öz motivasyonel inançlar amaç belirleme ve stratejilerin planlanmasında oldukça önemlidir. Öz motivasyonel inançlar öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve amaç yönelimi olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Öz motivasyonel inançların ilk basamağında yer alan öz yeterlik bireyin hayata geçireceği görevi aktif bir şekilde gerçekleştirebileceğine olan inancı ile ilgilidir (Zimmerman, 2000a). Bandura (1986) öz yeterlik kavramını bireyin belirli bir performansı gösterebilmesi için gerekli uygulamaları planlayıp başarılı bir şekilde yapabilme becerisine ilişkin kendi yargısı olarak açıklamıştır. Bir bireyin öz-düzenleme girişimlerini başlatma ve devam ettirme isteği, kişinin özellikle öz yeterliğine bağlıdır. Sonuç beklentileri bireyin gerçekleştirdiği görevin sonuçları ile ilgili olan inançları içermektedir. İçsel ilgi/değer herhangi bir süreç için ortaya konan amaçlar gerçekleştiği zaman kişide meydana gelen tatmin duygusu, takdir edilme beklentisi (Zimmerman, 2000a). Amaçlar gerçekleştiği zaman kişiye verilen ödüllerin, hedef belirleme ve performansı pozitif yönde geliştirmektedir (Bandura, 1986). Amaç yönelimi bireylerin motivasyonlarını devam ettirmesine ve sonuçlara odaklanılmasını açıklamaktadır. Amaçlar ve

öz yeterlik algısı birbirlerini etkilemektedir. Öz yeterlik algısı düşük olan bireyler başarısızlıkla karşılaştıklarında geri çekilirlerken, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler başarısızlık karşısında çabalarını daha da arttırmaktadırlar. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler çevreyi daha fazla kontrol ederler. Bu sayede karşılaştıkları durumların üstesinden kolaylıkla gelebilirler (Zimmerman, 2000a).

Performans ya da İradenin Kontrolü Aşaması

Bu evre öz kontrol ve iç gözlem olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Öz kontrol bölümü öğrencilerin belirlenen göreve odaklanmalarına ve çabalarının en üst seviyeye çıkmasına yardımcı olur. Bu bölümde yer alan öz öğretim safhası öğrenenin açık ya da örtük olarak bir görevi nasıl gerçekleştirdiğini, nasıl aşama kat ettiğini ve nasıl ivme kazandığını tanımlamaktadır. İmgeleme safhası öğrenenin kodlama ve uygulama yaparken sık sık kullandığı bir tekniktir. Dikkatli olma safhası öğrenenin üzerinde çalıştığı göreve yoğunlaşmasını arttırmayı, bu sayede örtük süreçleri ortaya çıkarmasını desteklemektedir. Görev stratejileri safhası öğrenenin öğrenmeye ve performansa yardımcı olmak amacıyla üzerinde çalıştığı görevi uygun bir şekilde alt bölümlere ayırarak bunları anlamlı bir şekilde düzenlemesidir. Ön düşünce evresinde amaçların belirlenmesi safhası hiyerarşik olarak iç gözlem safhasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü belirlenen amaçlar, belirli aşamalar ve yakınsal olaylar üzerine odaklanmaktadır. Davranıştaki doğal değişikliklerin iç gözlemi, kesin sonuca götürülen ayırt edici bilgi vermediği zaman, kişiler neden gerçekleştiğini bilmedikleri işlevlerinin farklı yönlerini aşamalı olarak değiştirme yoluyla kişisel deneyimlere katılmaktadırlar (Zimmerman, 2000a).

Bireyler öğrenme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için çaba harcamalı, belirli bir performans göstermelidir. Öğrenen öz denetim safhasında kendi performansını ve kendi

öğrenmelerini gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt altına alır. Bu süreçler öğrenenin öğrenmelerine ve bir beceri kazanmalarına yardımcı olur (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Öz Yansıtma

Bu evrede iç gözlem ile yakından ilişkili olan iki aşama mevcuttur. Bunlar öz yargılama ve öz tepki aşamalarıdır. Öz-yargılama aşaması öz-değerlendirme ve nedenlere dayandırma safhalarını kapsamaktadır. Öz değerlendirme safhası, kişinin belirli bir kıstas ya da bir amaçla kendini karşılaştırması ile ilgilidir. Öz-değerlendirmeye dayalı yargılamalar ile nedenlere dayandırma safhası sonuçlar bakımından birbirlerine bağlıdır. Nedenlere dayandırmaya yönelik yargılamalar, öz-yansıtmanın odağında yer almaktadır. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar göstermektedir ki, bireylerin hatalarını öğrenmeye yönelik stratejiler, performansı düşük olan bireylerin düşük performans periyotları boyunca kişilerin motivasyonlarını ayakta tutmada büyük ölçüde etkili olduğunu kanıtlamıştır. Çünkü bu şekilde, bütün olası stratejiler test edilene kadar yeterlik algısının çökmesi engellenmiş olmaktadır. Öz-değerlendirmeye ve dayandırmaya yönelik öz-yargılama, öz-yansıtmanın iki biçimine sıkı sıkıya bağlıdır: öz-tatmin ve uyarlanabilir çıkarsamalar. Öz tatmin safhası tatmin ya da tatminsizlik algısını içermekte olup öğrenenin performansı hakkındaki duygusu ile ilgilidir. Öğrenen bir eylemi yaparken, sonucunda tatmin ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanacak yolları izlemektedir. Sonucunda tatminsizlik ya da endişe gibi olumsuz duygular meydana getiren durumlardan kaçınılmaktadırlar. Uyarlanabilir ya da savunmalı safhada öğrenenin öğrenmek ya da performansını gerçekleştirmek için ortaya koyacağı bir sonraki eylem veya çaba için öz-düzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştireceğiyle alakalı sonuçlara ulaşmasıdır (Zimmerman, 2000a).

Öz yansıtma aşaması döngünün en son aşaması olup döngüdeki geribildirim sağlandığı aşamadır. Öğrenen öngörü sürecinde, öğrenme çabalarına ve öz-düzenlemenin

etkilerine bakarken öz yansıtma sürecinde ise kendi kendini değerlendirerek daha sonra elde ettiği değerlendirme sonuçlarını bir sonraki öğrenme çabalarına yansıtır (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich'in modeli sosyal bilişsel kurama dayanmakta olup, bu modelde motivasyonun öz-düzenlemede nasıl bir rolü olduğu incelenmiş ve amaca yönelim ile öz-düzenleme becerisi arasındaki ilişki tartışılmıştır. Çalışmalar sonunda amaca yönelen öğrenenlerin öğrenmeye, anlamaya ve uzmanlaşmaya diğerlerine göre daha çok odaklandıkları görülmüştür (Pintrich, 2000).

Pintrich (2000) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelini dört evre olarak tanımlamıştır ve her bir alt evre de dört farklı aşamada incelenmiştir.

Tablo 2

Pintrich Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli Evreleri.

Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme	İzleme	Kontrol	Tepki ve yansıtma
Biliş	Biliş	Biliş	Biliş
Motivasyon	Motivasyon	Motivasyon	Motivasyon
Davranış	Davranış	Davranış	Davranış
İçerik	İçerik	İçerik	İçerik

Sarı A. ve Akınoğlu O. 2009. Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 139-154.

Önceden Düşünme, Planlama ve Etkinleştirme Evresi

Amaçların tayin edildiği, sürecin planlandığı ve performansın başladığı evredir. Zaman ve çabanın planlaması, öğrencilerin kendileri hakkında bilgi edinmesi gibi süreçler bu kısımda bulunmaktadır (Pintrich, 2000).

Sarı ve Akınoğlu (2009)'a göre bu evre planlamanın yapıldığı, amacın belirlendiği, algıların etkinleştirilmesi, görev ile ilgili bilgilerin ve görev ile ilişkili olan özü içerir.

a. Bu evredeki bilişler; amaçları, içerikle ilgili ön bilgileri ve meta bilişi içerir.

b. Bu evredeki motivasyonel süreçler; hedefe uyum, öz-yeterlilik, öğrenmenin zorluk ve kolaylıkları ile ilgili algıları, görev değeri ve ilgiyi içerir.

c. Bu evredeki davranışlar; zaman ve çaba planlamaları ile davranışın öz gzlememesi (self-observation) için yapılan planlamaları içerir.

d. Bu evredeki içerik düzenleme faktörleri, öğrencilerin görev ve içerikle ilgili algılarını kapsar.

İzleme Evresi

Pintrich (2000) bu evreyi daha çok bilişüstü olarak tanımlamıştır. Bu aşamada birey kendisini, performans sürecini, görev ve şartlardaki değişimi izler; hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduğu hangi konularda duymadığı, bilişüstü farkındalık gibi süreçlerin olduğu evredir.

Sarı ve Akınoğlu (2009)'a göre bu evrede zn ve görevin farklı yönleri ile ilgili bilişüstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçleri bulunur.

a. Bu evrede bilişler; öğrenmenin biliş üstü değerlendirmelerini ve farkındalığını içerir.

b. Motivasyonel izleme; kişinin öz-yeterliliğini, değerlerini, niteliklerini, ilgilerini ve kaygılarını içerir.

c. Bu evrede gerçekleşen davranışlar; zaman ve çaba yönetimini içerir.

d. Bu evrede bulunan içerik odaklı izleme; görev koşullarında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan izlemeleri içerir.

Kontrol Evresi

Bu evre öğrenenin bilişsel süreçlerinin etki düzeyini çoğaltabilmek amacıyla bazı düzenlemeler yapılmasını gerekli kılar. Uygun öğrenme stratejileri bu evrede belirlenerek sürece göre şekillendirilir. Öğrenenin ihtiyaç duyduğu yardımı bu evrede bulması beklenir ayrıca görevlerde değişiklik yapma ya da gözden geçirmeler de bu evrede yapılır (Pintrich, 2000).

Sarı ve Akınoğlu (2009)'a göre kontrol evresi özün ve görevin farklı yönlerini kontrol etmeye ve düzenlemeye yarayan çabaları içerir.

a. Bilişsel kontrol evresinde, öğrenenler kendi bilişlerini değiştirme ve adapte etmek için kullandıkları bilişsel ve bilişüstü etkinlikleri içerir.

b. Motivasyonel kontrol süreçleri öğrenenin kendi kendisiyle yaptığı “Ben bunu başarabilirim” şeklindeki konuşmalardır.

c. Davranışsal kontrol, ısrarcı olmayı, çabayı genişletmeyi ve gerektiği durumlarda yardım aramayı içerir

d. İçerik odaklı kontrol, içeriğin öğrenmeye olan sağlaması için gerek duyulan stratejileri içerir.

Tepki ve Yansıtma Evresi

Bu bölümde öğrenen, daha önceden belirlediği hedefler ile performansı değerlendirerek aralarında bir fark olup olmadığı hakkındaki değerlendirme ve düzenlemeleri yapar. Öğrenen bu evrede kendisini ve sahip olduğu görevini değerlendirerek bir yargıya varır.

Tepki ve yansıtma evresi öz ve görev ile alakalı çeşitli tepki ve yansıtmaları içerir. Bunlar;

a. Bilişsel tepki ve yansıtımlar, öğrenenlerin performanslarını değerlendirmelerini içerir. Bu değerlendirmeler öğrenenlerin motivasyon, içerik ve davranışları değerlendirmeleri için temel oluşturur.

b. Motivasyonel tepkiler, öğrenenlerin motivasyonlarında gerçekleşen azalmaları tespit ettiklerinde motivasyonlarını arttırmak için gösterdikleri çabayı içerir.

c. Davranışsal tepki ve yansıtımlar, öğrenenin zamanı etkili kullanıp kullanmadığı ya da yeterli çabayı gösterip göstermediği gibi kendi sahip olduğu davranışları hakkında bilişleri içerir.

d. İçerik odaklı tepki ve yansıtma, görev isteklerinin ve içerik odaklı faktörlerin değerlendirilmesini içerir. İyi bir öz-düzenleme, öğrenenin bir görevi yerine getirip getirememesi, çevrenin öğrenmeyi uyumlu hale getirip getirememesi, öğrenmelerin daha iyi olabilmesi için ne tür değişikliklerin gerekli olacağı ile ilgili değerlendirmelerin yapılabildiği ortamlarda gerçekleşir.

Pintrich (2000) modelinde bulunan bölümler arasında doğrusal ya da hiyerarşik bir oluşum bulunmamaktadır. Bölümler doğal ya da dinamik olarak meydana gelebilir ve içerisinde bulunan bölümler sayesinde çoklu etkileşim oluşturulabilir. Bütün etkinlikler için bir strateji planlama zorunluluğu yoktur. Bazı zamanlar öğrenci planlama yapmadan, kontrol etmeden ve değerlendirmeden bir performans ortaya çıkarabilir. Biliş alanı öğrenenlerin bir görevi yerine getirirken kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejileri ile bilişlerini kontrol etmek ve düzenlemek amacıyla kullanacakları bilişüstü stratejileri barındırmaktadır. Motivasyon alanı görev ile alakalı olarak öğrenenlerin kendileri hakkında sahip oldukları farklı motivasyonel inançlar ile ilgili bilgi vermektedir. Aynı zamanda burada öğrenenlerin motivasyonlarını kontrol etmek ve düzenlemek amacıyla kullanabilecekleri stratejiler de bulunmaktadır.

Davranış alanı öğrenenin bir görev üzerinde gösterdiği genel çabayı yansıtmaktadır. İçerik alanı öğrenmenin gerçekleştiği genel sınıf ya da kültürel koşulları temsil etmektedir (Pintrich, 2000).

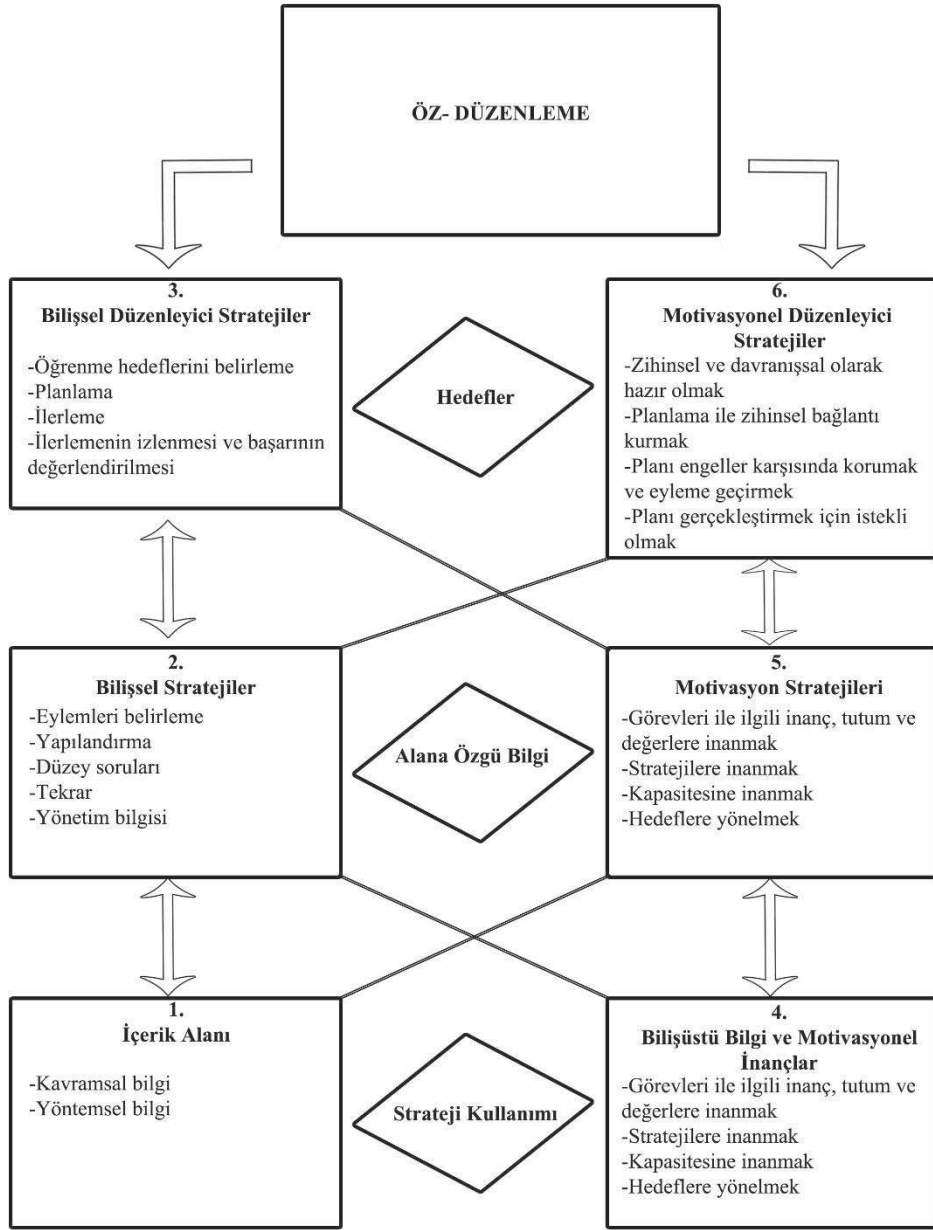
Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Bu modelde bilişüstü, motivasyon, duyuşsal özelliklerin birbirleri arasındaki etkileşimin önemli olduğu düşünülmektedir ve bunun üzerinde durulmaktadır (Boekaerts, 1997). Bu modele göre öğrenme sürecinde öğrenenler acemi, öğretenler ya da öğretmenler usta, uzman olarak rol almaktadırlar. Öğretenler kısmında bulunan kişiler bu süreçte yeni becerilerin kazanılması için model oluşturmalarıdır. Öğrenen kısmında bulunan kişiler modeli izleyerek taklit ederler ve yeni becerileri uygularlar.

Boekaerts (1997)'in öz-düzenleme modeline göre;

- ❖ Öğrenenlerin birçoğu bilişsel stratejileri başarılı bir şekilde kullanacak ve bu sayede çözümlerde başarılı olacaklardır,
- ❖ Transfer uygulama sırasında kendi kendine gerçekleştirebilecektir,
- ❖ Öğrenenlerin yavaş yavaş öğretmenlerinin rehberliğinden ve kontrolünden çıkarak bağımsız olabileceklerdir.

Boekaerts (1996)'a göre her öğrenen farklı yeteneklere sahiptir ve farklı ihtiyaçları vardır bu nedenle her öğrenen bireysel öğrenme özelliğine sahip olmalıdır. Bu sebepten dolayı süreç döngüsel bir özellik taşımaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenenlerin çabaları kontrol edilebilecek ve onların duygularını yönetebileceklerini savunmaktadır.



Şekil 3. Boekaerts'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112 aktaran Eker (2014).

Boekaerts'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli bilişsel ve motivasyonel olmak üzere iki temel boyutta yer alır. Temel boyutların her birinde üç bileşen sıralanmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme içerisinde; bilişsel düzenleyici stratejiler, bilişsel stratejiler ve içerik alanı yer alır. Motivasyonel öz-düzenleme içerisinde ise motivasyonel düzenleyici stratejiler,

motivasyon stratejileri, biliş üstü bilgi ve motivasyonel inançlar yer almaktadır (Boekaerts, 1996).

Borkowski'nin Süreç Odaklı Modeli

Bu modelin merkezinde kişisel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişki yer almaktadır. Borkowski'ye göre bireylerde öz-düzenleme stratejileri süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Modele göre öğrenene strateji öğretimi ile başlanır ve bu süreç birçok stratejinin öğretilmesi ile geliştirilir. Birey hangi durumda hangi stratejiyi seçeceğini konumlandırır ve öğrenen bir problem ile karşı karşıya gelindiğinde öğrendiği bu stratejilerden birini seçer. Öğrencilerin strateji kullanımının yararlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalık, öz-yeterlik algılarında ve başarıya nasıl ulaştıklarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu şekilde strateji kullanımı ve motivasyon arasında bir bağ kurulmuş olur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenleme Modeli

Winne (1996) tarafından geliştirilen modelde öz-düzenleme üst biliş açısından yorumlanmıştır. Winne'ye göre öz-düzenleme, bireylerin bilişsel strateji ve taktik yardımıyla üst bilişsel süreçlere göre ayarladıkları davranışlardır. Ona göre öz-düzenleme kişisel bir özelliktir ve modeli dört aşamalıdır. Bu aşamalar;

- ❖ Görevin tanımlanması
- ❖ Hedeflerin oluşturulması ve hedeflere ulaşma planı yapılması
- ❖ Planların, stratejilerin ve taktiklerin uygulanması
- ❖ Üst bilişin kullanılması (seçmeli aşamadır) (Schunk, 2009).

Eker (2014) Winne tarafından geliştirilen modelin her bir aşamasında bireylerin sahip olduğu görevleri şu şekilde açıklamıştır:

- ❖ Görevi tanımlamak: Öğrenciye verilen görevi anlaşılması ve tanımlanmasının yapılması.

- ❖ Hedefler oluşturmak: Öğrencinin hedefe odaklanması ve hedefine ulaşmak amacıyla planlamalar yapmasıdır.
- ❖ Plan, strateji ve taktiklerin işe koşulması: Öğrencinin tasarladığı planları ve taktikleri uygulamaya geçirmesi.
- ❖ Üst bilişi kullanmak: Tecrübe edilen bilgilerin gelecekteki ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve tasarladığı planlara eklemeler yapması.

Yukarıdaki maddelere göre modelin ilk aşamasının, görevin tanımlanması olduğu gözlenmektedir. Bu kısımda öğrenciler, görevi tamamıyla kavrayabilmek amacıyla öğrenmeyle alakalı algılar geliştirirler (Eker, 2014).

İkinci aşama, hedeflerin oluşturulması ve hedefe nasıl ulaşılabileceğine ilişkin planların yapılmasıdır. Öğrenciler tarafından bir hedef belirlenir ve bu hedefe ulaşmak amacıyla planlamalar yapılır. Buradaki süreç ilk kısımda yapılan tanımlamalar doğrultusunda şekillenir (Winne, 1995).

Hedeflerin oluşturulmasından hemen sonra bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği konusunda stratejiler planlanır. Bu aşama da üçüncü aşama olarak göze çarpar. Bu aşamada ise strateji ve taktikler uygulanmaktadır. Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarına yönelik olarak strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur (Eker, 2014).

Son aşama olan dördüncü aşama seçmeli bir aşamadır. Bu aşamada öğrenciler planlama ölçüleri doğrultusunda planlarına eklemeler yaparlar. Planın orijinali başarı ise ekleme yapmaya gerek yoktur (Schunk, 2009).

Winne (2001) bu modelin her aşamasında bilişsel bilgi işleme olduğunu dile getirmektedir. Ona göre bilgi işleme var olan bilgi üzerinde devam eder ve bunlar; araştırma, izleme, birleştirme, deneme, tecrübe etmektir.

Kanfer'in Üç Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli

Kanfer (1970) öz-düzenlemeye temel katkıyı üç aşamalı öz-düzenleme modeli ile yapmıştır. Bu modelin aşamaları öz-izleme, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirmedir.

Model ilk olarak öz-izleme aşaması ile başlar. Bu aşamada birey kendi davranışlarına odaklanarak davranışlarını gözlemler. Bireyin kendini gözlemlemesi davranış değişikliği açısından önemlidir. İkinci aşamada gözlemlenen davranış bireyin içsel değer ya da kriterleriyle karşılaştırılıp ve farkındalık seviyesi not alınır. Bu süreç bireyin kendini değerlendirmesidir ve bireyin kendi davranışları hakkında bilinç sahibi olmasını sağlar. Üçüncü aşamada birey sözlü ifadeleri ya da dışsal ödülleri bir motivasyon aracı olarak kullanır. Kişi bu bölümde öğrendiği bilgileri kayıt altına alır (Eker, 2014).

Öz-düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Tablo 3 te Eker (2014) yapmış olduğu çalışmada öz-düzenleme modellerini hazırlık, performans ile öz değerlendirme ve yansıtma aşamaları bakımından karşılaştırmıştır.

Tablo 3

Öz-Düzenlemenin Üç Aşamasına Göre Düzenlenmiş Modellerin Karşılaştırılması.

Model	Hazırlık Aşaması	Performans Aşaması	Öz değerlendirme ve yansıtma aşaması
Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön görüş, kendi kendine motivasyon	Performansını kontrol etme ve kendi öğrenmeleri ile ilgili gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma
Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli	Ön düşünce, planlama ve harekete geçme	Öğrenmeleri düzenleme ve kontrol etme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Winne' nin dört aşamalı öz-düzenleme modeli	Görev tanımı, amaçların kurulması ve planlama	Stratejileri ve taktikleri uygulama	Biliş bilgisini fark etme, düzenleme
Borkowski' nin süreç odaklı bilişsel modeli	Görev analizi, stratejilerin seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve düzenleme	Performans hakkında dönüt verme
Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli	Tanıma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme, amaçların belirlenmesi	Belirlediği öğretimsel amaçları için çaba gösterme	Performans hakkında dönüt verme
Kanfer'in üç aşamalı öz-düzenleme modeli	Öz gözlem	İçsel ve dışsal motivasyon sağlama	Öz değerlendirme

Eker (2014) Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer 2014, p. 429, Ankara.

Eker (2014)'ün hazırlamış olduğu tablo incelendiğinde her modelin belirli değişkenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değişkenlerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki temel boyut çevresinde toplandığı görülmektedir. Her modelin hazırlık, performans ve değerlendirme aşamalarının olduğu fark edilmektedir. Hazırlık safhasında; amaçları belirleme, görev analizi, planlama, harekete geçme etkinlikleri bulunmaktadır. Performans safhasında; stratejileri kullanma, gözden geçirme, araştırma, performansı kontrol etme ve düzenleme etkinlikleri bulunmaktadır. Değerlendirme safhasında; eldeki bulgular, geri dönütler ve bireyin kendisini değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde, Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts'in amaç odaklı öz-düzenleme tanımı üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu modellere göre öz-düzenleme; motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin üzerinde etkili olan izleme, düzenleme ve bilişsel kontrolü sağlamak gibi birimlerden oluşmaktadır. Öz-düzenlemede; Zimmerman, genellikle sosyal bilişler etkenler üzerinde durmuştur. Kanfer, içsel ve dışsal motivasyonun öğrenmede etkin olduğunun üzerinde durmuştur. Winne ve Borkowski'ye göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, kişilerin çalışmalarında bilişsel taktik ve stratejileri kullanmak amacıyla gerçekleştirilen süreçtir (Eker, 2014).

Kanfer, Boakers ve Zimmerman'ın hazırlamış oldukları modeller; öz-düzenlemeli öğrenmeyi amaç odaklı bir süreç olarak görmektedirler. Borkowski ve Winne'nin hazırlamış oldukları modellerde ise öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme için gerekli olan bilişsel stratejilerin nasıl kullanılacağını açıklayan üst-bilişsel süreç olarak görülmektedir. Pintrich (1990'dan aktaran Eker, 2014)'e göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde birçok değişken üzerinde durulabilecekken, özellikle sınıf performansı açısından önemli bir yere sahip olan bilişsel ve bilişüstü stratejiler, kaynakları yönetme stratejileri ve motivasyonel inançlar olarak üç bileşen üzerinde durmaktadır.

Motivasyon Zimmerman modelinin her safhasında boy gösterirken Pintrich'in geliştirmiş olduğu modelin de motivasyona ağırlıklı olarak bağımlı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi motivasyonun öğrenenlerin öğrenme ortamlarının ve hedeflerinin merkez noktasını ve öz-düzenlemenin de temelini oluşturmasıdır (Eker, 2014).

Öz-düzenleme Kavramının Boyutları

Öz-düzenleme kavramı akademik öğrenme içerisinde yer aldığı anda öz-düzenleme nedir? Öğrenenlere ne gibi faydaları vardır? Akademik başarı ile arasındaki ilişki nedir? Şeklinde soruları da beraberinde getirmiştir. Zimmerman (1998b) öz-düzenleme içerisinde bulunan bileşenleri gözler önüne seren bir kavramsal çerçevede bu soruları cevaplamıştır.

Tablo 4

Zimmerman'a Göre Öz-düzenleme İçerisinde Bulunan Bileşenler.

Öğrenme Soruları	Öğrenme Boyutları	Öğrenen Koşulları	Öz-düzenleme Davranışları	Öz-düzenleme Alt Süreçleri
Niçin?	Motivasyon	Katılımı seçme	Kendi kendine motive olmak	Öz yeterlik ve kendi hedeflerini belirleme
Nasıl?	Yöntem	Yöntemi seçme	Planlama ve otomatikleştirme	Strateji kullanma ve kendi performansını değerlendirme
Ne zaman?	Zaman	Belirli süreyi tercih etme	Zamanı verimli kullanma	Zamanı yönetme
Ne?	Davranış	Davranışı seçme	Kendi performansının farkında olma	Kendini gözleme, kendini değerlendirme, kendi kendine tepki verme
Nerede?	Fiziksel çevre	Ortam seçme	Çevreye duyarlı ve saygılı olma	Çevreyi yapılandırma
Kim ile?	Sosyal	Arkadaş, model veya öğretmen seçme	Sosyal ortama duyarlı ve saygılı olma	Yardım isteme

Barry J. Zimmerman, Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. (Educational Psychology, 1998b), 75. aktaran Süer (2014)

Tabloda görülen verilere göre ilk sütunda yer alan veriler öğrenme sırasında önemli olan öğrenme sorularıdır. İkinci sütunda ise insan ve çevresindeki faktörlerin öz-düzenleme görüşleri yer almaktadır. Üçüncü sütunda ise mevcut durumda olabilecek davranışlar ve öz-düzenleme sürecindeki karar verme süreçleri yer almaktadır. Dördüncü sütunda ise öz-

düzenlemede yer alan davranışlar ve son sütunda bu davranışların alt süreçleri yer almaktadır (Zimmerman, 1998b).

Öz-düzenleme stratejileri

Öz-düzenleme süreci ile alakalı birçok farklı bakış açısı olsa da bu bakış açılarının birçoğu öğrencilerin öğrenme davranışlarını düzenlerken çeşitli öğrenme stratejileri kullandıklarından bahsetmektedir.

Zimmerman(1989'dan aktaran Üredi ve Üredi, 2007)'a göre öz-düzenleme stratejileri öğrencilerin işlerine yarayacaklarını düşündüğü ya da öğrenmeyi amaçladığı bilgi ve becerileri kazanmak için uyguladığı işlemlerdir. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenirler ve bir amaca ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler öğrencilerin öğrenme süreçlerini, öz-düzenleyici öğrenmelerin nasıl geliştirilebileceğini ve nasıl ölçülebileceğini anlamak açısından önemli olabilirler.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini, bu stratejilerin tanımlarını ve öğrencilerin bu stratejileri kullanırken ortaya çıkan düşüncelerini Nota, Soresi ve Zimmerman(2004) örnekler vererek tanımlamışlardır. Bu tanımlamaları ve açıklamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Kendini değerlendirme: Öğrencinin çalışma sürecini ya da kalitesini kendi kendine değerlendiren öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. *Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ederim.*

Örgütlenme ve transferi güçlendirme: Öğrenmeye katkı sağlaması amacıyla öğrencinin açık olarak ifade ederek ya da kendi zihninde tasarlayarak öğretim materyallerinin yeniden düzenlendiğini gösteren cümleler. *Kâğıdıma yazmadan önce bir taslak hazırlarım.*

Hedef belirleme ve plan yapma: Sıraya koyma, zamanı yönetme, etkinlikleri tamamlamak için eğitimsel hedefler belirleme ve planlama yapan öğrenci davranışlarını ifade

eden cümleler. *Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başladım ve çalışma hızımı kendim belirlerim.*

Bilgiyi arama: Bir bilgiyi aldığı zaman daha fazla bilgiye ulaşmak için çaba sarf eden öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. *Bildiklerimi yazıya aktarmadan önce daha fazla bilgi sahibi olabilir miyim diye kütüphaneye giderim.*

Kaydetme ve kişileştirme: Olayları ve sonuçlarını not etmek için çaba sarf eden öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. *Sınıfta konuşulanları not alırım. Yanlış kullandığım kelimelerin listesini tutarım.*

Öğrenme çevrelerini yapılandırma: Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla fiziksel ortamını seçen veya değiştirmek için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler.

Dikkatimi dağıtan bir şeyden uzaklaşıyorum. Yaptığım işe yoğunlaşmak için radyoyu kapatırım.

Kendi sonucunu değerlendirme: Başarısı için ödül, başarısızlığı için kendisine ceza veren öğrenci düşüncelerini ya da hayallerini ifade eden cümleler. *Sınavdan iyi not alırsam kendime sinemaya gitme ödülü vereceğim.*

Tekrar hafızayı güçlendirme: Tekrar ve çeşitli alıştırmalar yaparak hafızasını geliştirmeyi amaçlayan öğrenci düşüncelerini ifade eden cümleler. *Bir matematik sınavına girerken formülü unutmamak amacıyla tekrar tekrar yazarak çalışıyorum.*

Sosyal yardım isteme: Arkadaşlarından, öğretmenlerinden ya da yetişkinlerden yardım isteyen öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. *Eğer matematik ödevinde bir problem ile karşılaşsam, arkadaşımdan yardım isteyeceğim.*

Kayıtları gözden geçirme: Sınıfta yapılan ya da diğer sınavlara hazırlanırken benzer sınavları, aldığı notları veya ders kitaplarını tekrar okumaya çabalayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. *Sınava hazırlanırken aldığım notları tekrar gözden geçiririm.*

Diğer: Öğretmenler, veliler ve tüm belirsiz sözel verilen tepkiler gibi diğer insanlar tarafından başlatılan davranışlarını ifade eden cümleler. *Öğretmenim ne söylese yaparım.*

Pintrich (1999) öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme süreçlerini düzenlemede kullanabilecekleri stratejileri üç bölüme ayırmıştır. Bu kısımda öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri yer almaktadır.

Tablo 5

Pintrich Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri.

Bilişsel Stratejiler	Biliş üstü Stratejiler	Kaynakları Yönetme
Tekrarlama stratejileri	Planlama	Zaman ve çalışma çevresi
Ayrıntılandırma stratejileri	İzleme	Harcanacak çabanın düzenlenmesi
Örgütlenme stratejileri	Düzenleme	Akran gruplarından öğrenme
Eleştirel düşünme stratejileri		Yardım istemek

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler öğrencilerin bir görevi yapabilmek amacıyla ya da bir konuya ilişkin amacı gerçekleştirebilmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ya da davranışlarla ilişkilidir (Boekarts, 1996'dan aktaran Üredi ve Üredi, 2007). Bilişi kontrol etmek ve onu düzenlemek; öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, bellek ve düşünme için en uygun öğrenme süreçleridir. Bilişsel stratejilerin uygun seçilmesi, öğrenme ve uygulamalarda olumlu sonuçlar vermektedir. Bu bilişsel stratejiler ebeveynlerin çocuklarına kolayca öğretebileceği kolay okuma yöntemleri, basit bellek stratejileri, matematiksel süreçler gibi çeşitlendirilebilir (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Temel hafıza işlemleri ya da bilginin kavranmasını gerektiren daha komplike işler için başvurulan bu stratejiler öğrenenleri tarafından sınıfın ve karşılaştıkları durumun yapısına göre kullanırlar (Üredi, 2005). Bu

stratejilerin öğrenilmesi bireylerin hem iş hem de normal yaşamlarında onlara olumlu etkilerde bulunacaktır.

Bazı araştırmacılara göre bu stratejilerin kullanımını işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesini ve basit işlemler için kullanılan tekrarlama stratejilerini, öğrencilerin bilgiler arasında iç bağlantıları kurarak bilgiyi uzun süreli hafızaya depolamasını sağlayan anlamlandırma stratejilerini ve öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasına ve uygun bilgiyi seçmesine imkân tanıyan örgütlenme stratejilerini içerir. Bu araştırmacılara göre de öğrenenlerin başvurdukları öğrenme stratejileri aşağıdaki gibidir.

Tekrarlama Stratejileri

Tekrarlama stratejileri bir listede öğrenilmesi gereken kavramların adlandırılmasını ya da ezbere söylemek işlemlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılır. Uzun süreli bellekten kalıcı bilgilerin getirilmesi için değil basit görevlerde ve çalışan bellekte bulunan bilgilerin aktive edilmesinde kullanılan stratejilerdir (Pintrich ve diğ., 1991). Tekrar stratejileri öğrenenlerin öğrenme sırasında kendilerine sunulan bilgilerin ezberlenmesi ve kodlanması işlemidir. Bu uygulamanın hedefi seçilen öğelerin kısa süreli belleğe transfer edilmesi olabilir (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejilerin amacı edinilen yeni bilgilerin kalıcı belleğe kayıt edilmesinden ziyade işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi için kullanılır. Öğrenenler bu stratejiler sayesinde önemli bilgileri metin içerisinde seçerek çalışan bellek içerisinde bu bilgilerin etkin olarak tutulmasını sağlamaktadır. Dikkat etkilediği varsayılan bu stratejilerin işlemleri kodlama olaylarında önemli oldukları görülmektedir. Bu işlevlerine rağmen bilgiler arasında bağlantıların kurulmasında ya da öğrenilen bilgilerin daha önceki bilgiler ile ilişki kurulması konusunda öğrencilere yardımcı olamamaktadır (Üredi, 2005).

Ayrıntılandırma Stratejileri

Ayrıntılandırma stratejileri, öğrencilerin uzun süreli bellekte bulunan bilgileri ile öğrenecekleri olgular arasında, içsel bağlantı oluşturma yöntemi ile bu olguların depolanmasında yardımcı olur (Pintrich ve diğ., 1991). Öğrenilmesi gereken bilginin öğrenen tarafından sembolik olarak yapılandırılmasıdır. Bu stratejiler yabancı dil kelimelerinin öğrenilmesinde, seri halindeki bir listenin ezbere okunmasında (alfabenin baştan sona okunması) ve serbest olarak hatırlanarak bir listenin öğrenilmesi (Türkiye'nin illeri) işlemlerinde kullanılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejiler öğrenenlerin bilgiler arasında bağlantı kurarak bilginin uzun süreli bellekte saklanmasını sağlar. Bir bilginin farklı sözcüklerle ifade edilmesi, özetleme, benzerliklerin gösterilmesi, fikirlerin yeniden örgütlenerek not tutulması, soru sorulması ve cevaplandırılması gibi işlemler bu stratejiler arasında yer alır (Üredi,2005).

Örgütlenme Stratejileri

Öğrenciye uygun bilginin seçilmesinde ve öğrenecekleri bilgiler arasında bağlantılar oluşturmalarında yardımcı olur (Pintrich ve diğ., 1991). Örgütlenme stratejileri öğrenenin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını sağlayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejiler öğrenilecek olan bilginin daha derinlemesine ve iyi bir şekilde uzun süreli belleğe işlenmesini sağlar. Gruplama, şemalandırma, bir bilginin taslağının ya da haritasının yapılması, kavram haritaları gibi stratejiler örgütlenme stratejileri içerisinde yer almaktadır (Üredi, 2005).

Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel düşünme, öğrenenlerin önceki bilgilerini, problem çözüme ya da kritik değerlendirme yapmak amacıyla yeni durumlara uygulayabilme düzeylerini belirtmektedir (Pintrich ve diğ., 1991).

Bilişüstü Stratejiler

Bilişüstü, bireylerin kendilerine has bilişlerini ve bilişe karşı olan farkındalıkları gibi genel bilişi içermektedir. Bilişüstü stratejiler ise; öğrenme ve düşünmenin, kontrol edilmesini, planlanmasını (alt hedefler belirleme), izlenmesi (bir metin okurken kendine sorular sorma) ve düzenlenmesini (anlamadığı bir şeyi tekrar okuma) sağlayan süreçlerdir (Pintrich ve Schunk, 2002). Bilişüstü stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bu stratejiler öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kapsamlı olarak incelemeleri anlamına gelmektedir. Öğrenenlerin kendi hedeflerini planlamaları, hedeflerine ne derece ulaşabildiklerini belirlemelerine ve kullandıkları stratejileri hedefleri doğrultusunda uyarlayabilme yetileri bu stratejilerin kapsama alanına girmektedir (Weinstein ve Mayer, 1983).

Birey bir olguyu öğrenirken temel düzeyde bilişsel stratejileri kullandıktan sonra bilişüstü stratejileri devreye koyarak hem bilişsel stratejilerin kullanımı sonucu oluşan ilerlemenin değerlendirmesini yapmakta hem de üst düzeyde öğrenmenin başlangıcını gerçekleştirmektedir. Özellikle strateji seçiminde birey geçmişte yaşadığı deneyimler doğrultusunda tercihlerde bulunup bu stratejileri hayata geçirmektedir. Etkili bir bilişüstü yeterlik, öğrenme sürecinde kişiye önemli avantajlar sağlamasının yanı sıra öğrenme sürecini onun için daha da kolaylaştırmaktadır. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin neden başarılı oldukları konusunda yapılan çalışmaların sonucunda, bu öğrencilerin bilişüstü stratejileri etkili bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Aktan, 2012).

Bilişüstü stratejiler üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar planlama, izleme ve düzenleme bileşenleridir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Zimmerman ve Martinez, Pons,

1986; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Sarıbaşı, 2009; Üredi,2005).

Planlama

Bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin sonuca ulaşabilmesi için plan yapma sürecine planlama denilmektedir. Amacın belirlenmesi, ilgili bilginin harekete geçirilmesi ve zamanın ayarlanması süreçleri planlamaya girmektedir. Yapılan araştırmalar uzman kişilerin bir işe başlarken, etkili planlama yapma açısından uzman olmayan kişilere göre daha fazla öz-düzenleyici olduklarını göstermektedir. Bu stratejiler okuma öncesinde metnin gözden geçirilmesi, okuma öncesinde metin hakkında sorular üretilmesini ve karşılaşılan problemlerle alakalı iş analizi yapmayı içermektedir.

İzleme

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin parçalarından bir tanesi de öğrenen bireyin düşünmesi ve akademik davranışlarını izlemesi olarak belirtilmektedir. İzleme öğrenmenin düzenlemesinin temelinde yer alan bir süreçtir. İzleme sürecinde amaçlara ve hedeflere yönelik ilerlemenin durumu ve ileride yapılacak olan çalışmalara rehberlik edecek geri bildirimler elde edilir. Bu stratejiler sayesinde öğrenen bir konu hakkında dikkatinin dağıldığı ya da kavrama eksikliği yaşadığı noktalarda kendisinin farkına varabilecek ve bu durumu düzeltebilecektir. İzleme etkinliği olarak bir konuşmanın dinlenmesi sırasında kişinin, konuşmanın konusu hakkında kendi kendine sorular sorarak kendini test etmesi verilebilir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenen hem konuyu anlayacak hem de konu ile ilgili ön bilgilerini ilişkilendirecektir.

Düzenleme

Öğrenenlerin hem öğrenme sürecini hem de öğrenme sonucu değerlendirme aşamasıdır. Düzenleme stratejileri izleme stratejileri ile yakından ilişkilidir. Öğrenenin bilişsel etkinlikleri

ile olan uyumu ve bu etkinliklere devam edip etmeyeceği hakkında karar vermesi ile alakalıdır. Düzenleme stratejilerine verilebilecek örnekler arasında kişinin amaçlarını yeniden değerlendirmesi, tahminlerini gözden geçirmesi ve kazanımlarını değerlendirmesi yer alır. Bir öğrenci kendi bilişsel düzeyini izlemek amacıyla kendine sorular soruyor ve bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda geriye dönüp eksik olduğu kısımla alakalı çalışmalar yapıyorsa bu yeniden yapılan çalışma işlemi düzenleyici strateji olmaktadır. Bir test sırasında öğrencinin kendisine zor gelen soruları atlayıp daha sonra bu sorulara geri dönme işlemi de düzenleyici stratejiye örnek olarak verilebilir. Bu etkinlikler öğrenenlere yaptıkları etkinliklerin doğruluğunu sorgulama ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır.

Kaynakları Yönetme

Kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin çalışma ortamlarını düzenlemelerinin yanında amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda gerek duydukları düzenlemeleri yapabilmelerinde de oldukça önemlidir (Üredi, 2005). Hofer, Yu ve Pintrich (1998) e göre bu stratejiler öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarının yanı sıra hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla etraflarındaki ortamı değiştirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Kaynakları yönetme stratejileri zaman ve çalışma çevresi, harcanacak çabanın düzenlenmesi, akran gruplarından öğrenme ve yardım istemek üzere dört aşama olarak listelenebilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Zaman ve Çalışma Çevresi

Zaman yönetimi amaçların belirlenmesi ve planlanmasına dayalı stratejilerdir (Zimmerman, 1989). Zimmerman ve diğerleri (1994) ne göre zamanı kullanma öğrencilerin öğrenmelerinde ve akademik performanslarında öz-düzenleme yapması için önemli bir uygulama olarak görülebilir. Öğrencilerin bilişsel öz-düzenlemenin yanında çalışma çevrelerini

ve zamanlarını da düzenleyip yönetebilmeleri fazlaca önemlidir. Zaman yönetimi programlamayı, planlamayı ve çalışma zamanını düzenlemeyi içermektedir. Çalışmak için harcanan zamanın yanı sıra bu zamanın ne oranda verimli kullanıldığı da büyük öneme sahiptir. Çalışma çevresinin yönetimi ise öğrencinin çalışma aktivitesini nerede yapacağı ile ilgilidir. Öğrenci çalışma çevresini görsel ve işitsel olarak kendisinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlemelidir. Bir derse çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamının düzenlenmesi ve gereksiz olarak görülen eşyaların ortamdaki uzaklaştırılması bu uygulamaya örnek olarak verilebilir.

Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi

Öğrencinin dikkatini dağıtacak bir durum ile karşılaştığında dikkatinin dağılmaması için dikkatini ve çabasını kontrol etme yeteneği ile ilgilidir. Çaba yönetimi bireyin kişisel yönetimidir. Başarılı olmak için bireyin kişisel yönetiminin olması gerekmektedir. Bu strateji kişinin amaca olan bağlılığını ölçmektedir.

Akran Gruplarından Öğrenme

Öğrencinin akran grupları ile girdiği diyaloglar kullanılan materyallerin ve öğrenme süreçlerinin daha kolay anlaşılmasına yardım eder.

Yardım İstemek

Öğrencilerin çevrelerinde bulunan diğer kişilerin tecrübelerinden yararlanma süreçleriyle alakalıdır. İyi bir öğrenci bir konuyu bilmediğinde etrafında kimin ona yardımcı olabileceğini kestirebilir. Bir konuda bireyin öğrenmesine yardımcı olacak kişinin seçilmesi bireyin öğrenmesini kolaylaştıracaktır (Pintrich ve diğerleri, 1991). Sınıfta yardım arama şu şekilde gerçekleşir:

Anlamsızlık fark edilir.

Talebin zorunluluğu: Yardım için soru sormak gerekli midir?

Talebin içeriği: Ne sormalıyım?

Talebin hedefi: Kime sormalıyım?

Şeklinde devam eden kararları alabilmek için uygun ve gerekli düşünceleri kapsar.

En uygun şekilde yardım isteme

Alınmış olan yardımın işlenmesi

Öğrenciler akranların ve öğretmenlerin de içerisinde olduğu bir çevrede düzenlemeyi öğrenir. Öğrenme ortamını düzenleme becerisine sahip öğrenciler, bir şey bilmediklerini ve ne zaman yardıma ihtiyacı olduklarını bilirler. Akranlarına ve öğretmenlerine yardım amaçlı olarak başvurarak başarıya daha kolay ulaşırlar (Üredi, 2005).

Motivasyonel İnançlar

Motivasyonel inançlar kuramsal çatısı öz-düzenlemeli öğrenme de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çatı aynı zamanda motivasyonun beklenti-değer modelinin bir uyarlamasıdır. Fishbein'in beklenti değer teorisine göre, bireyin bir nesneye karşı olan tutumu, bireyin nesne ile ilgili olan inançlarının ve bu inançlarla oluşturulan üstü kapalı cevaplarının bir fonksiyonudur. Bu modele göre inançlar tutumları, tutumlar da amaçları ve davranışları etkilemektedir (Sarıbaş, 2009).

Motivasyonun beklenti-değer modeline göre; beklenti ögesi, kişinin başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inançlarının ve yargılarının yansıtılmasıdır. Beklenti ögesi "ben bu görevi başarabilir miyim" sorusu ile ilgilenmektedir. Bu modelde bulunan değer ögesi ise kişinin bir göreve neden katıldığına yönelik olan inançlarıdır. Değer ögesi "ben bu görevi yapmak istiyor muyum ve neden" sorusu ile ilgilenmektedir. Kişiler bir görevi başaracaklarına inanıyorsa ancak o göreve değer vermiyorsa bu görevi yapmaya çalışmayacaklardır. Aynı durumda göreve değer veriyorlarsa fakat görevi başaracaklarına inanmıyorlarsa da yine o

görevi yapmak için herhangi bir girişimde bulunmayacaklardır. Bu nedenle beklenti-değer modelinde kişilerin ileriki davranışlarını tahmin edebilmek açısından hem değer hem de beklenti öğesini anlamak önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Pintrich (2000)'in modeli incelendiğinde görülüyor ki Pintrich bu modelde motivasyonun öz-düzenleme içindeki görevini analiz etmeye çalışmış ve motivasyon ile amaçlara yönelik öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmalar sonucunda görülmüştür ki belirli hedeflere yönelen öğrenciler daha fazla anlamaya ve öğrenmeye odaklanmışlardır. Bu modelde bilişin motivasyon üzerindeki etkilerinin yanında kişinin davranışlarını düzenleme uğraşları üzerinde de durulmaktadır. Öz-düzenleme stratejilerin etkili olmasının tek yolu sadece bilişsel stratejiler değil aynı zamanda inanç, irade ve duyuşsal eklentilerin de kullanılmasıdır. Bu durum öğrenmenin öncesinde, öğrenmede ve öğrenme sonrasında devam eden bir süreçtir (Zimmerman, 2000a). Bandura (1994)'ya göre kişiler motivasyonlarını bilişsel olarak sağlarlar, kendilerini motive ederler ve öngörü kabiliyetlerinin gücü oranında tahmini bir şekilde hareketlerine rehberlik ederler. Neler yapabilecekleri hakkında bir takım inançlar ortaya koyarlar. Yapacakları olası hareketlerin sonuçları hakkında bir takım tahminler yürütürler. Kendilerine hedefler belirlerler ve planlanmış hareketlerinin yönlerini hedefleri doğrultusunda planlarlar.

Öz-düzenleyici öğrenmede başarı sadece bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler ve kaynakları yönetme stratejilerinin tek başına kullanılması ile sağlanamamaktadır. Bu stratejiler öz-düzenleyici öğrenmede oldukça önemli yere sahip olmakla birlikte kişilerin bu stratejileri kullanmaya motive olmaları da çok önemlidir. Öğrenenler uygun öğrenme stratejilerin farkında olabilirler ancak bu stratejileri kullanmayabilirler. Bu sebeple öğrencilerin uygun stratejileri kullanmalarını sağlamak amacıyla motivasyona ihtiyaçları vardır (Üredi, 2005).

Motivasyonel inançlar, Boekarts (2002)'ye göre öğrencilerin bir olay konu ya da nesneye yönelik sahip oldukları inanç, düşünce ve değer yargıları olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımı da Pintrich ve De Groot (1990) öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel uygulamalarına yönelik bakış açısı ve inançları olarak yapılmıştır. Motivasyonel inançlar, kişinin öğrenme ile ilgili sahip olduğu yeteneği hakkındaki düşünceleri, sahip olduğu bilgi ve becerilerinden emin olma, yeterlik yargısı, çıktı beklentisi ve akademik göreve değer vermeyi kapsayan, birbirleri ile ilişkili inançlardır. Öz-düzenleyici öğrenmenin ilk aşamasında yer alır ve öğrenenleri öğrenmeye hazırlar, öğrenme durumlarına nasıl yaklaştıklarını, öğrenme durumlarına stratejik olarak nasıl cevap verdiklerini ve bu durumları nasıl yansıttıklarını etkiler. Öğrenenlerin ders ortamında çaba göstermeleri ve derse karşı istekli olmaları motivasyonel inançların bir işlevidir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Motivasyon beklenti-değer modeline göre öz-düzenleyici öğrenme modelinde motivasyonel üç öğeden bahsedilebilir. Bunlar değer, beklenti ve duyusal öğeleridir.

Değer Unsuru

Öğrenenin amaçlarını, gerçekleştireceği görevin önemi hakkındaki inançlarını içerip çeşitli kavramlarla ifade edilen öğedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Değer unsuru iki öğeyi kapsamaktadır. Bunlar amaç yönelimi ve göreve verilen değerdir.

Amaç Yönelimi

Genel olarak amaç yöneliminin tanımı incelendiğinde, başarı ile alakalı olarak bir davranışı gerçekleştirme, amacın bir görevi yerine getirme olması olarak tanımlandığı görülür. Pintrich (2000)'e göre amaç yönelimi sadece başarı için belirlenen amaç ya da nedenleri içermekle değil bunun yanında kişilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını bu amaca ulaşma açısından sorguladıkları bir çeşit standardı belirtmektedir.

Öz-düzenlemenin motivasyon kısmının önemli bir parçası amaç yönelimidir. Bireyler yaşadıkları olayların nedenlerine yönelik mantıklı açıklamalar ararlar. Bu kısımda olayların nedenleri içsel ve dışsal etkenlere bağlı olarak açıklanmaya çalışılır. İçsel nedenlerde yetenek ve motivasyonun önemli bir yere sahip olmasının yanında dışsal nedenlerde çevre büyük bir öneme sahiptir. Bir öğrenen sahip olduğu başarı ya da başarısızlığın nedenlerini kendi gösterdiği veya göstermediği çabaya yükleyebiliyorsa bu o öğrenenin diğerlerine göre motivasyonları daha yüksek olacaktır. Bunun sebebi öğrenenin ortaya çıkan sonuçlara yönelik içsel ve dışsal nedenleri incelemesi ve ortaya anlamlı bir açıklama koymasındadır. Tam tersi durumda yani öğrenenin başarı ya da başarısızlığının nedenlerini kendisi haricindeki etkenlere yükleyen öğrenenlerin akademik olarak bir başarı ortaya koymaları oldukça zordur (Süer, 2014).

Üredi (2005)'e göre amaç yönelimi; bir öğrencinin bir öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısıdır. Amaç yönelimi içsel ve dışsal olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır. İçsel amaç yönelimi bir diğer adıyla öğrenme yönelimi bir öğrencinin meydan okuma, merak etme ve tam öğrenme gibi endişelerle kendisini bir konuya dahil hissetmesi ve o konuya ilgi duyma düzeyidir. Akademik bir konuda içsel amaç yönelimi, konuya dahil olmanın amaca giden yol olarak görülmesinden ziyade, başlı başına amaca giden bir yol olarak görülmesi anlamına gelmektedir.

İçsel amaç yönelimi; öğrencinin bir görev ya da etkinlik sürecinden zevk almasını içerir (Wigfield ve Eccles, 2000). İçsel motivasyon, öğrencilerin içlerinde var olan ihtiyaçlara yönelik merak duyma, bilme ihtiyacı, gelişme arzusu hissetmek gibi duygular olarak örneklendirebilir (Eker, 2012).

Öğrenmeye yönelik hedefler kişilerde yetkinliği, bilgi ve beceriyi geliştirmeye yönelik olarak, gelişme ve anlama odaklıdır. Bu hedeflere sahip kişiler, kendileri ile alakalı standartlar

belirleyerek, kabiliyetlerini geliştirmeye çalışırlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu tür amaçları olan bireyler, amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmakta ve amaçlarından kaçmamaktadır (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002).

Dışsal amaç yönelimi performans yönelimi olarak da adlandırılmaktadır. İçsel amaç yönelimini tamamlayıcı bir unsur olan dışsal amaç yönelimi; not alma, ödüllendirilme, başkası tarafından değerlendirilme, başkaları ile rekabet etme gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil etme düzeyi olarak tanımlanır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrencilerde var olan davranışların değiştirilmesi amacıyla en sık kullanılan motivasyon örneği dışsal motivasyondur. Hedeflerin davranış olarak görülmesi, iyi tanımlanması, ölçülmesi ve istenilen öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda ödülün verilmesi en etkili dışsal motivasyondur (Staw, 1980'den aktaran Eker, 2012).

Dışsal amaç yönelimi bir yetkiliği ya da yeteneği gösterme odaklıdır. Bireyin sahip olduğu yeteneğin diğer bireylere göre ölçme eğilimini yansıtmaktadır. Dışsal amaç yönelimine sahip olan bireyler, sosyal ve karşılaştırmaya odaklı standartlar koyarak diğer bireyleri geçmeye çalışırlar. Toplum tarafından bu tarz bireylerin performanslarının değerlendirilmesi çok önemlidir ve bu tarz bireyler aptal ya da düşük performanslı bireyler olmaktan kaçınılmaktadırlar (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002).

Pintrich (2000) dışsal amaç yönelimine ve içsel amaç yönelimine sahip bireylerin yaklaştığı ve kaçındığı durumlar aşağıdaki gibi açıklamıştır.

İçsel Amaç (Öğrenme Yönelimi) Yaklaşma Odağı:

Anlama, öğrenme, tam öğrenme görevleri

Kendi kendine gelişmeye, ilerlemeye, derinden kavramaya yönelik standartlar kullanma

Öğrenme amacı, görev amacı, görevler ile ilgili amaçlar

İçsel Amaç (Öğrenme Yönelimi) Kaçma Odağı:

Öğrenmemekten, yanlış anlamaktan, öğrenmeye yönelik olmayan görevlerden kaçınma
Görevle doğrudan ilişkili olmayan şeyleri yapmama, yanlış yapmama

Dışsal Amaç (Performans Yönelimi) Yaklaşma Odağı:

Üstün nitelikli olmak, diğerlerine göre en iyi, en gözde olmak

En iyi olmak, sınıftaki en iyi performansı göstermek gibi normatif standartlar kullanma

Performans amacı, benlikle ilgili amaç

Dışsal Amaç (Performans Yönelimi) Kaçma Odağı:

Diğerleri ile karşılaştırıldığında küçük düşmekten kaçınma

Sınıftaki en düşük performansı gösteren olma

Göreve Verilen Değer

Amaç yönelimi “Ben bu işi neden yapıyorum?” sorusu ve bir öğrencinin bir konuya dâhil olmak ile ilgilenmektedir. Bunun yanında göreve verilen değer ise “Ben bu konunun değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ve konunun ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu ile ilgilenmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Göreve verilen değer kavramı kazanım değeri, içsel ilgi, fayda değeri ve bedel değeri olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu bölümde bu öğeler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kazanım değeri; görevi iyi bir şekilde gerçekleştirmenin önemidir.

İçsel ilgi: bireylerin bir görevi gerçekleştirmekten zevk alması ya da bu görevin içeriğine karşı bireyin duyduğu kişisel ilgi olarak tanımlanmaktadır. İçsel ilginin yüksek olması durumunda bireylerin göreve karşı daha çok katılımcı, ısrarcı ve içsel olarak daha çok motive oldukları görülmüştür.

Fayda değeri: bireyler için gelecekteki hedefleri ile alakalı olarak bir görevin işe yararlılığı olarak tanımlanmaktadır.

Bedel değeri: bireylerin bir göreve katılmasının yanında getirdiği olumsuz yönler olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmeleri dahilinde başka bir göreve katılamayacakları anlamının ortaya çıkmasıdır. Bu sebeple bazı görevlerin seçiminin yanında getirdiği bedellerdir.

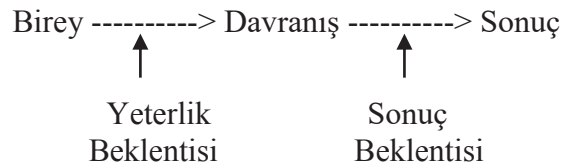
Bireyler bir görevi yerine getirdiklerinde değer unsurunun yukarıda bahsedilen dört ögesi birlikte başarıyı belirlemektedir. Araştırmalar göstermektedir ki değer unsuru beklenti unsuruna göre davranış seçimi açısından daha önemlidir. Ancak derslerdeki performans açısından incelendiğinde değer unsurunun beklenti unsuru kadar önemli olmadığı gözlenmektedir. Bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerin bazı beklenti ve öz-yeterlik inançlarını teşvik etmelerinin, öğrencilerin değerleri ve derse olan ilgileri üzerine odaklanmalarından daha önemli olduğu söylenebilmektedir. Aynı zamanda değer ve başarı arasında pozitif korelasyon olduğunu gösteren çalışmalara göre, öğrencilerin değer ve ilgi düzeylerini yükseltmenin onları belirli bir noktaya kadar dersi seçmelerine fayda sağlayabilecektir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Beklenti Unsuru

Bandura (1977)'nin sosyal bilişsel kuramına göre motivasyon, eylemler için ümit edilen sonuçlar, öz-yeterlik ile ilgili olarak beklentilerde teşvik edilen ve bu beklentileri devam ettirilen amaç yönelimli davranışlardır. Motivasyon açısından sonuç beklentileri önemlidir. Çünkü bireyler çeşitli performanslarının getireceği potansiyel sonuçları düşünüp kazanabileceklerine inandıkları yönde hareket etmektedirler. Akademik açıdan motive olmuş öğrenciler yeterince çaba gösterdikleri zaman iyi notlar alacaklarına inanmaktadırlar. Bireylerin başarı beklentilerini ortaya çıkaran şey “Ben bu işi yapabilir miyim?” sorusuna verdikleri cevapta gizlidir. Bireylerin başarı beklentisi onların kontrol ve öz-yeterlik inançlarına bağlıdır (Pintrich ve Schunk, 2002).

Öz Yeterlik İnancı

Kişilerin bir davranışı gerçekleştirmesinde ve istediği sonuca ulaşmasında iki temel beklentiden söz edilir. Bunlardan ilki öz-yeterlik beklentisidir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik kavramı kişinin belirli bir performansı göstermek amacıyla ihtiyacı olan etkinlikleri düzenleyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986 aktaran Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Öz-yeterlik beklentisi bireyin elde etmek istediği sonuca ulaşabilmek için, gerçekleştireceği davranışlarda başarılı olup olamayacağı hakkında kendine duyduğu inancıdır. Öz-yeterlilik beklentisi bireylerin ne kadar yeteneğe sahip oldukları ile değil, sahip olunan bu yetenekler ile ne yapabileceği konusundaki inançlarıdır. İki temel beklentiden ikincisi ise sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi ile öz-yeterlik beklentisi birbirinden farklı kavramlardır. Sonuç beklentisi, bireylerin yapmış oldukları davranışların beraberinde getireceği sonuçları az çok tahmin edebilmesidir. Öz-yeterlik inancının harekete geçirdiği davranışların ardından beklenen sonucun kazanılacağı duygusu sonuç beklentisidir. Kurama göre asıl önemli olan bireylerin bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri hakkındaki yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları beraberinde getirecektir (Bandura, 1997).



Şekil 4. Bandura öz yeterlik inancı.

Albert Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*. (New York: Freeman, 1997).

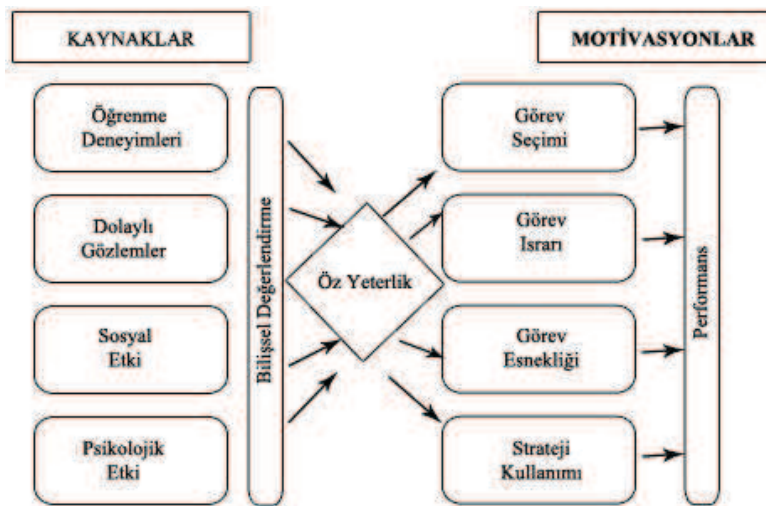
Bandura (1997)'ye göre öz-yeterliğin yeterlik ve sonuç beklentisinden başka üç boyutu daha vardır. Bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Düzey Boyutu: Bireyin gerçekleştireceği davranışın zor ve karışık olması ile alakalıdır. Bireyler ne derece zor ve karışık bir işi yapabileceğine inanıyorsa o bireylerin öz-yeterlik algılarının da o derece yüksek olduğu söylenebilir.

Genelleme Boyutu: Öz-yeterlik inancının çeşitli aktivitelere transfer edilebilmesiyle alakalıdır.

Dayanıklılık Boyutu: Bireylerin bir görevi başarıyla yapabileceklerine dair kendilerine olan güvenin derecesi bireylerin öz-yeterlik inançlarının dayanıklılığıdır.

Sewell ve George (2000) bireylerin bir göreve karşı sahip oldukları öz-yeterlik inancını etkileyen öğelere ilişkin bir model gerçekleştirmişlerdir. Bu model şunu göstermektedir ki kişiler sahip oldukları öğrenme deneyimleri elde ettikleri bilgileri, diğer bireylerin başarılı ya da başarısız davranışları hakkındaki gözlemleri, üzerlerindeki başarılı olacağı ya da olamayacağı hakkında toplumun etkisi ve son olarak bireylerin başarılı olup olamayacakları hakkındaki kişisel psikolojik durumları öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı ise bireylerin görev seçimlerini, görevi gerçekleştirirken kullandıkları stratejileri ve görevi gerçekleştirme konusundaki ısrarlı tutumu etkileyerek performansın üzerinde etkisi olmaktadır.



Şekil 5. Sewell ve George'a göre bireylerin bir göreve karşı sahip oldukları öz-yeterlik inancını etkileyen öğeler.

Sewell, A. & St. George, A. 2000. Developing Efficacy Beliefs In The Classroom. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 1, No. 2, p.61.

Knaus'a (1998) göre öz-yeterlik, kişinin kendine olan güveni ve üretkenlik birbirine sıkı bir şekilde bağlıdır. Bireyin öz-yeterliliğe ilişkin algısı, faaliyetlerin seçimini, harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmeye göstereceği sebat süresini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, bireyde o kadar çaba, ısrar ve direnç olur. Öz-yeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye daha dar bir görüş açısından bakabilirler. Karşılaştıkları problemleri çözemeyebilirler. Fakat öz-yeterliliği yüksek olan insanların zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir (Kesgin, 2006). Bu da göstermektedir ki öz yeterlik bireylerin akademik yeteneklerine ilişkin inançlarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonları hakkında bilgi vermektedir (Üredi, 2005). Ayrıca Multon, Brown ve Lent (1991'den aktaran Saraçaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010) tarafından gerçekleştirilen 39 meta-analitik çalışma üzerinde değişik tipte öğrenci örneklemi ve araştırma tasarımlarından oluşan çalışmalar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik, öğrenci başarısındaki varyansın % 14'ünü ve akademik devamlılık varyansının da %12'sini açıklamaktadır. Bunun yanında öz-yeterlik inancı ile akademik performans ve sebat arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenme Kontrol İnancı

Öğrenmede kontrol inancı, bireylerin öğrenme için harcadığı çaba sonunda sahip olacağı pozitif sonuçlara karşı inançlarını belirtmektedir. Eğer bireyler, öğrenme amacıyla harcadığı çabanın sonucunda öğrenme düzeylerinde pozitif bir değişim olduğunu gözlemlerlerse büyük ihtimalle çalışmalarına daha planlı ve stratejik bir biçimde yaklaşacaklardır (Pintrich ve diğerleri, 1991). Bireylerin bir davranışa başlamaları ve bu

davranışı sürdürebilmeleri içerisinde yer aldıkları şartları ve kendi içsel durumlarını kontrol edebilme yeteneklerine bağlı olarak değişir (Schunk, 2009).

Duyuş-Sınav Kaygısı

Motivasyonel inançlardan bir diğeri ise kaygıdır. Kaygı kavramı duyuşsal ve duygusal tepkilerle ilgili bir kavramdır. Öğrenciler için “Bu konu hakkında ne hissediyorum?” sorusu önemli olarak görülmektedir (Kurt, 2006). İnsan hayatında birçok duyuşsal tepki olmasına rağmen okullarda bulunan öğrenme ortamında en genel olarak gözlenen ve önemli olan duyuşsal tepki sınav kaygısıdır (Üredi, 2005).

Sınav kaygısının akademik performans ya da beklentilere bağlı olarak ortaya çıkan iki unsuru vardır. Bu iki unsurdan ilki endişe(bilişsel unsur) diğeri ise duyuşsal unsurdur. Endişe unsuru öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyecek olan düşüncelerle alakalıdır. Duyuşsal unsur da kaygının psikolojik ve duyuşsal taraflarını ifade etmektedir. Motivasyonun değer ve beklenti öğeleri öğrenci başarıları ile pozitif yönde ilişkili olmasına karşın sınav kaygısı, öğrenci başarısının yanı sıra motivasyonun değer ve beklenti unsurlarıyla da olumsuz yönde ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı için doğru bilişsel stratejiyi kullanamayan yetersiz ve etkisiz öğrenenler olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu öğrenenler zor görevlerden kaçınırlar ve başarıya ulaşmada süreklilik gösteremezler. Kaygı düzeyi öz-yeterlik ile negatif ilişkilidir ve akademik başarıyı da negatif olarak yordamaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öz-düzenleme Becerisine Sahip Öğrenci Özellikleri

Öz-düzenlemeli öğrenme modelini özümsemiş öğrenci özelliklerini, bu konu hakkında çalışan araştırmacılardan Zimmerman (2000b), Pintrich (2000) ve Zimmerman ve Schunk (2008) aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

- ❖ Bireyler kendileri için yakın hedefler belirleyebilirler. Hayatları boyunca kendilerine kolaydan zora doğru hedef koyarlar. Bunun yanında hedeflerini gerçekleştirdiklerinde ödülleri alarak motivasyonlarını artırırlar.
- ❖ Performanslarını özenli bir şekilde ortaya koyarlar ve gelişim süreçlerini izlerler. Konuların öğretiminde dikkatli ve soğukkanlı davranırlar.
- ❖ Başarılı olmak isterler ve bu nedenle kendi öz-düzenleyici davranışlarıyla ilgilenirler, sorumluluk sahibidirler. Çünkü bu davranışların onları daha başarılı yapacaklarını bilirler.
- ❖ Hedeflerini yakın hedeflerden uzak hedeflere doğru sıralarlar ve bu hedefleri fiziksel ve toplumsal koşullara uygun hale getirebilmek amacıyla yeniden yapılandırırar.
- ❖ Zamanı etkili biçimde kullanırlar.
- ❖ Öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler diğerlerine göre daha etkin, verimli ve üretkendirler. Akademik alanlarda, okul dışında önemli konularda irade, motivasyon ve öz yönetim durumlarını etkili kullanırlar.
- ❖ Kendi başlarına öğrenme sürecindeki öğrenciler; keşfederek öğrenmede, seçerek okumada, akranlar-ebeveynler-öğretmenlerden yardım almada etkindirler.
- ❖ Yüksek motivasyona ve uyarlanabilir öğrenme etkinliklerine sahiptirler. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmişlerdir.
- ❖ Kendilerini ve sonuçlarını değerlendirebilirler.

Sonuç olarak görülmektedir ki öz-düzenleme becerisine sahip bireyler; sahip oldukları sorumlulukları bilmekte ve yönlendirmelere fazla ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğrenme süreçlerinde aktif ve yapıcıdırar bu nedenle de hedeflerini kendilerine göre düzenleyebilirler.

Sınav Kaygısı Kavramı

Bu bölümde sınav kaygısının ne olduğu, ne zamanlar ortaya çıktığı ve nedenlerinin neler olduğu hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tanımı

Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalarda görülmüştür ki kaygı; nesnesi olmayan belirsiz korku, bireyin kendisini yetersiz hissettiği ve kendisine meydan okunan, kendisinin tehdit edildiği sıkıntılı bir ortamda bireylerin kendilerini yetersiz hissettikleri bir durum olarak tanımlanmıştır (Morgan, 1991). Cüceloğlu (1998)'e göre bireyin bir uyarıcı ile karşılaştığı anda yaşadığı duygusal ve zihinsel farklılaşmalar ile ortaya çıkan uyarılmışlık durumudur. Kaygı belli başlı duygulardan birisidir ve insanların günlük yaşamlarının bir parçasıdır. Kaygı, durumluluk ve süreklilik olarak iki şekilde literatürde yerini almıştır. Durumlu kaygı, tehlikeli şartların yaşattığı ve genelde bütün bireylerin yaşadığı geçici, durumlara bağlı bir kaygıdır. Sürekli kaygı, nesnel ölçütlere göre tarafsız olan durumların kişiye göre tehlikeli ve şahsını tehdit edici gibi algılamasıyla meydana gelen mutsuzluk duygusudur (Öner, 1990). Sürekli kaygılar bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklanırlar. Durumluluk kaygısı ise bireyin rasgele bir durumla karşı karşıya kaldığında o durumun olumsuz sonuçlanacağını hissetmesidir. Öğrencilerin sınavlar hakkında hissettikleri olumsuz sonuçlanacağı düşüncesi durumluluk kaygı örneği olarak önemli bir yere sahiptir (Kapıkıran, 2002). Genellikle görülmektedir ki hoşnutsuz duyguların yaşandığı durumlar kaygının meydana gelmesine sebep olur. Kaygıyı oluşturan dış etkenlerin kaygıyı oluşturan kişiye doğru yaklaşması kaygıya ait belirtileri ağırlaştırır. Duruma bağlı kaygı o şartlar içerisinde yaşanır ve kaygının olmasına neden olan durumun bitişyle beraber kaygıya ait belirtilerde ortadan kaybolur. Oysaki sürekli kaygı bireye ait bir nitelik olmuştur ve farklı durumlarda daha çok hissedilmesinin yanında hayatın bütününe kapsamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk defa 1960'lı yıllarda Richard Alpert tarafından araştırılmıştır. Alpert, sınavlardan önce hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu ancak meslektaşı Ralph Haber'in hissettiği baskı sayesinde daha başarılı sonuçlar elde ettiğinin farkına varmıştır. İlk olarak kaygı sebebiyle başarısı düşenler, ikinci olarak ise sınavlarda başarılı olamama kaygısı ile motive olarak başarılı olanlar (Goleman, 1999). Sınav kaygısı, sınavdan önce başlayan bir takım fiziksel ve psikolojik değişimler ile meydana çıkan, kişinin sınav sırasında performansını olumsuz bir şekilde etkileyen yoğun kaygıdır. Çocuklar ve ergenler üzerinde rastlanan en yoğun kaygı türüdür (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Bunun nedeni sınava girmenin stres dolu ve kaygı meydana getiren bir yaşantı olmasıdır. Her birey sınava ayrı bir anlam yüklemiş ve ayrı bir bakış açısına sahiptir. Bu durum da bireyler üzerinde kaygının değişik şekillerde yaşanmasına ve hissedilmesine neden olur. Özellikle sarsıntıya karşı hassas olan bireylerde sınav kaygısı kolayca dengesiz davranışlara sebep olabilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992). Sınav kaygısı, yeteri kadar ders çalışma tekniklerini bilmemeyi, yoğun fizyolojik tepkileri ve sınav ile alakasız düşünceleri barındıran, okul ve sınavlardaki akademik başarılarına etki eden davranışlar bütünüdür. Sınav kaygısı mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artma gibi fizyolojik belirtilerin yanı sıra odaklanma bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler gösterebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Spielberger ve Vogg (1995) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olarak adlandırdıkları iki boyutunu tespit etmişlerdir. Sınav kaygısının kuruntu boyutu; kişinin sınav sırasında yapılması gereken şeyi yapamayacağına, karşı karşıya kaldığı sorunları çözemeyeceğine dair inandığı süreçtir. Bu süreçte “ya yapamazsam, ya başaramazsam” gibi olumsuz düşüncelere kapılıp dikkatini dağıtmaktadır. Duyusallık boyutu ise sınav kaygısının otonom sinir sistemini uyarmasıdır. Duyusallık hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve

üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve bunun gibi bedensel tepkilerin olduğu süreçtir(Öner, 1990).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, sınav kaygısının oluşmasında tek bir etkenden söz edilememektedir. Turan Başoğlu(2007)'ye göre sınav kaygısının nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ❖ Öğrencinin öz güveninin düşük olması,
- ❖ Ebeveynin öğrencinin performansına karşı beklenti düzeyinin yüksek olması,
- ❖ Ergenlik döneminde öğrencinin sahip olduğu, ailesi ve çevresi tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu,
- ❖ Öğrencinin sınava girmeden önce başarısız olacağı düşüncesi,
- ❖ Öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirilmesi olarak değil kendi kişiliğinin değerlendirileceği olarak düşünmesi,
- ❖ Öğrencinin sınav sonucuna odaklanması,
- ❖ Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmaması,
- ❖ Öğrencinin görev ve sorumlulukları sürekli olarak ertelemesi,
- ❖ Öğrencinin hem sınav hem de çalışma zamanlarında zamanı verimli kullanamaması,
- ❖ Ebeveynin baskıcı ve otoriter tutumu,
- ❖ Yargılayıcı ve eleştirici tutumların var olduğu bir ortam,
- ❖ Tutarsız ebeveyn ve öğretmen davranışları,
- ❖ Öğrencinin başarılı olan bireylerle karşılaştırılması,
- ❖ Öğrencinin daha önce yaşadığı başarısızlıklar nedeniyle yeni denemelerinde de başarılı olamayacağını düşünmesi
- ❖ Öğrencinin sınavı araç değil amaç olarak algılaması,
- ❖ Fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması(uykusuzluk, yorgunluk, yanlış beslenme vb.)

Bölüm III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007, s.81). İlişkisel tarama modeli ile gereksinim duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden ölçme aracı kullanılarak toplanır. Soruna ilişkin var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Balcı, 2007). Bu çalışmada da lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkezinde devlet ve özel lise olmak üzere toplam 18 adet lise bulunmaktadır. Araştırmada Çanakkale merkez ilçede bulunan tüm lise türlerinden seçkisiz yolla birer adet lise seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

Buna göre; 1 Fen Lisesi, 1 Özel Fen Lisesi, 1 Anadolu Lisesi, 1 İmam Hatip Lisesi, 1 Öğretmen Lisesi, 1 Kız Meslek Lisesi, 1 Sağlık Meslek Lisesi, 1 Meslek Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere, toplam 9 okul araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Fen lisesinden 73, özel fen lisesinden 51, anadolu lisesinden 143, imam hatip lisesinden 69, öğretmen lisesinden 77, kız meslek lisesinden 50, sağlık meslek lisesinden 38, meslek lisesinden 93 ve güzel sanatlar lisesinden 23 öğrenci olmak üzere toplam 617 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada 2 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar,

“Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ile Sınav Kaygı Ölçeği” dir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından, “*Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*” kullanılmıştır. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ölçek, Üredi (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırmada “Öz-düzenleme Ölçeği” ve “Bilişsel Strateji Kullanımı Ölçeği” uygulamada birbirinden bağımsız şekilde verilmek yerine “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri” adı altında tek bir ölçek olarak öğrencilere sunulmuştur.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin toplam beş alt boyutu vardır. Bunlar 9 maddelik “Öz-düzenleme, 13 maddelik Bilişsel Strateji Kullanımı”, 9 maddelik “Öz-Yeterlik”, 9 maddelik “İçsel Değer” ve 4 maddelik “Sınav Kaygısı” alt boyutlarıdır.

Çalışmamızda kullanılan “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri” altında birleştirilen “Öz-düzenleme” alt boyutu 9 maddeden oluşup planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejileri ile çaba yönetimi stratejilerini, “Bilişsel Strateji Kullanımı” alt boyutu ise 13 maddeden oluşup tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçerek toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının puanlanması her boyuttan toplam puan alınarak puanlanır. Ölçekte bulunan 26, 27, 37, 38. maddeler ters maddelerdir (Üredi, 2005).

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” nin alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayıları Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin İç Tutarlık Katsayıları

	Alt Ölçekler	n	α	p
Öz-Düzenleyici	Biliş. St. Kul.	100	,82	P<,01
Öğrenme St.	Öz-Düzenleme	100	,84	P<,01
Motivasyonel	Öz-Yeterlik	100	,92	P<,01
İnançlar	İçsel Değer	100	,88	P<,01
	Sınav Kaygısı	100	,81	P<,01

Üredi (2005) tarafından ölçme aracının Türkçe' ye uyarlanması çalışmasında “Öz-düzenleme” ölçeğine ilişkin Cronbach alfa değeri 0,84; “Bilişsel Strateji Kullanımı” ölçeğinin alfa değeri 0,82 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada Cronbach alfa değeri 0,82-olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte 3, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler öz-düzenleme ölçeğine, 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 21 ve 22 numaralı maddeler bilişsel strateji kullanımı ölçeğine aittir. Ölçme aracı 7'li likert tipindedir. Olumlu maddelerde 7 ile “bana tamamen uyuyor” 1 ile “bana hiç uymuyor” şeklinde derecelendirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı (Tutumu) Envanteri (SKE) Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde 1974-1979'larda gerçekleştirilen beş yıllık bir araştırmanın ürünüdür. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmesini esas alan bir psikometrik bir ölçektir. Belirli duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav ya da değerlendirme kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Spielberger, 1980).

Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe uyarlaması Albayrak ve Öner (1997) tarafından yapılmıştır. Türkçeleştirilen envanterin temel boyutlarını ve faktör yapısını belirlemek; aynı zamanda İngilizce formu ile benzerliğini görmek amacıyla (principal faktör tekniği ile varimax

rotasyonu kullanılarak) iki tür faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak faktör analizi ile Türkçe ölçeğin kaç boyuttan oluştuğu araştırılmış ardından doğrulayıcı faktör analizi ile İngilizce ölçekte saptanmış olan iki boyut sınanmıştır. Standart faktör analizi sonuçlarına göre, Türkçe ölçeğin doğal faktör yapısının üç bağımsız boyuttan (Duyuşsallık 7, Sinirlilik 5 ve Kuruntu 8 madde) oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde Türkçe ölçek, İngilizce formunda olduğu gibi iki boyuta indirgenerek sınanmıştır. İki faktörün ilkinde 12 madde kümeleşerek duyuşsallık alt boyutunu, ikincisinde 8 madde kümeleşerek kuruntu alt boyutunu ortaya çıkarmıştır (Öner, 1997).

Kuruntu ve duyuşsallık alt boyutlarından oluşan ölçek toplamda 20 madde içerir. Envanterin güvenilirliği aynı günden üç haftaya kadar değişen zaman aralıkları ile iki kez uygulanan test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları 0,72 ile 0,93 arasında değişmiştir. Kuder-Richardson-20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan “alfa korelasyonları” ile saptanan güvenilirlik katsayıları “tüm test” için 0,87 “kuruntu” alt boyutu için 0,74 “duyuşsallık” alt boyutu için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Envanterde üç tür puan hesaplanır. Tüm test puanı (SKE-T), ağırlığı 20-80 puan arasında değişir. Diğerleri ise envanterin alt testleri olan Kuruntu alt testi (SKE-K) ve Duyuşsallık alt testi (SKE-D) puanlarıdır. Kuruntu alt testi 8 maddeden (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) oluşur. Ağırlığı 8-32 puan arasında değişir. Duyuşsallık alt testi 12 maddeden (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) oluşur. Ağırlığı 12-48 puan arasında değişir. Her iki alt testten elde edilen puanların toplamı tüm test puanını oluşturur. Testte boş bırakılmış veya geçersiz yanıtların sayısı tüm test için 2’den, alt testler için 1’den fazla olmamalıdır. Elde puanlanabilen envanter için alt test puanları ayrı ayrı hesaplandıktan sonra her ikisi toplanarak Tüm test puanı elde edilir (Ramazan, 1998).

Sınav Kaygısı Envanteri tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında dört seçenekli: (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Hemen her zaman, cevap şıkları bulunur. Yanıtlayıcılar sınavdan önce, sınavda ya da sınavdan sonra yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtirler. Öğrenciler sınav öncesinde, sınav anında ve sınavdan sonra sıklıkla duydukları kaygılarını envanterde 4 dereceli ölçekle ifade ederler. Her ifade için dört yanıt şikkı vardır. Her şikkın puan ağırlığı o şikka verilen rakamlarla belirlenir. O nedenle her madde için puanlar 1 ile 4 arasında değişir. 1. maddede puanlama verilen rakamların tam tersi şekilde hesaplanır ya da alınan puan 5'ten çıkarılarak hesaplanır. 1. madde dışında tüm maddelerin puanları şikkara verilen rakamlarla belirlenir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Çanakkale İl Merkezinde bulunan liseler arasından seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 9 farklı türden liselerin son sınıflarında okuyan öğrencilere kişisel bilgi formu, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” uygulanmıştır. Ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Sınav Kaygı Envanteri” verilmiş, 30 dakika içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları, dershaneye gidip gitmedikleri, özel ders alıp almadıkları, sosyal medya kullanım, televizyon seyretme ve kitap okuma sıklığı ile ilgili durumlarını belirlemek amacıyla, her öğrenciye ait kişisel bilgilerin kayıtlı olduğu evraklardan Milli Eğitim Müdürlüğünün ve okul idaresinin izniyle öğrenciler hakkındaki bilgiler temin edilmiştir (EK-1).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için ‘‘IBM SPSS STATISTICS 20’’ paket programı kullanılmıştır. Yapılan normallik testlerinde verilerin basıklık ve arpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değer aldıkları gözlenmiştir. Bulgular bölümünde her bir değişken açısından verilerin basıklık ve arpıklık değerleri gösterilmiştir. Tabachnick and Fidell (2013) arpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 +1,5 arasında bir değer aldığında verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiş ve bunun sonucunda çalışmamızda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiklerine karar kılınmış ve çalışmanın devamında bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ve korelasyon (Pearson Momentler arpımı) teknikleri kullanılarak veriler çözümlenmiştir.

Bölüm IV

Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda belirlenen sorulara cevap vermeden önce, katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öz-düzenleme Becerileri Açısından Cinsiyet, Okul Türü, Anne-Baba Eğitim Durumu, Dershaneye Gitme, Özel Ders Alma, TV İzleme, Kitap Okuma ve Sosyal Medya Kullanımı Normallik Tablosu.

		Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	Kız	-,193	-,290
	Erkek	,169	-,195
Okul Türü	Fen Lisesi	-,022	-,503
	Özel Fen Lisesi	-,312	-,067
	Anadolu Lisesi	-,139	-,211
	İmam Hatip Lisesi	-,310	-,142
	Öğretmen Lisesi	,070	,156
	Kız Meslek Lisesi	-,247	-1,053
	Sağlık Meslek Lisesi	-,451	-,059
	Meslek Lisesi	,383	-,222
	Güzel Sanatlar	-,136	-,348
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	-,121	-,204
	Ortaokul	-,239	-,220
	Lise	,006	-,398
	Üniversite	,018	-,587
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	-,161	-,456
	Ortaokul	-,011	-,846
	Lise	,097	-,013
	Üniversite	-,088	-,382
Dershane	Evet	,022	-,209
	Hayır	-,100	-,514
Özel ders	Evet	-,124	,000
	Hayır	-,074	-,458

Tablo 7'nin devamı,

TV İzleme	İzlemiyor	,030	-,341
	1 Saat	-,058	-,355
	2 Saat	-,395	-,095
	3 Saat	,279	-,470
Kitap Okuma	Okumuyor	,010	-,276
	1 Adet	-,133	-,415
	2 Adet	-,194	-,094
	3 Adet	-,058	-,456
Sosyal Medya	Kullanmıyor	-,245	-,615
	1 Saat	-,026	-,268
	2 Saat	-,236	,354
	3 Saat	,139	-,537

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde; verilerin tümü -1,5 +1,5 değer aralığında olduğundan Tabachnick & Fidell (2013)'e göre normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları İle Cinsiyetleri t-Testi Tablosu.

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	364	4,61	0,72	609	5,454	0,000
Erkek	247	4,27	0,79			

p<0,05

Cinsiyetin öz-düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kızların öz-düzenleme beceri puanları ortalaması ile ($\bar{X}_k = 4,61$) erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_e = 4,27$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(609) = 5,454, p < 0,05$].

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Okul Türleri Açısından

İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Okul Türleri ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	17,840	8	2,230	3,801	0,000	Özel Fen Lisesi-
Gruplar İçi	356,677	608	0,587			Meslek Lisesi
						Kız Meslek Lisesi-
						Meslek Lisesi
Toplam	374,516	616				

$p < 0,05$

Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının öğrenim görülen okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak için, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Test sonunda öğrencilerin ortalamaları sırasıyla, fen lisesinde ($\bar{X}1= 4,48$), özel fen lisesinde ($\bar{X}2= 4,75$), anadolu lisesinde ($\bar{X}3= 4,43$), imam hatip lisesinde ($\bar{X}4= 4,55$), öğretmen lisesinde ($\bar{X}5= 4,51$), kız meslek lisesinde ($\bar{X}6= 4,66$), sağlık lisesinde ($\bar{X}7= 4,53$), meslek lisesinde ($\bar{X}8= 4,14$), güzel sanatlar lisesinde ($\bar{X}9= 4,64$) olarak hesaplanmıştır. Puanları hesaplanan grupların özel fen lisesi ile meslek lisesi ve kız meslek lisesi ile meslek lisesi arasında öz-düzenleme beceri puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F(8-608)= 4,47$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Varyansların eşitliği sağlanmadığı için yapılan

Dunnett C testinde özel fen lisesi ile meslek lisesi ve kız meslek lisesi ile meslek lisesi arasında özel fen lisesi öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın oluştuğu saptanmıştır.

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Durumu

Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, anne eğitim durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik araştırma sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Anne Eğitim Durumu ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1,073	3	0,358	0,587	0,624	----
Gruplar İçi	373,443	613	0,609			
Toplam	374,516	616				

$p > 0,05$

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre, öz-düzenleme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonunda, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ortalamaları sırasıyla ilkökul mezunu olanların ($\bar{X}1 = 4,49$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}2 = 4,48$), annesi lise mezunu olanların ($\bar{X}3 = 4,40$), annesi üniversite mezunu olanların ($\bar{X}4 = 4,51$) hesaplanmıştır. Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3-613) = 4,47$, $p > 0,05$].

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, baba eğitim durumuna göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Baba Eğitim Durumu ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1,740	3	0,580	0,954	0,414	----
Gruplar İçi	372,777	613	0,608			
Toplam	374,516	616				

p>0,05

Öğrencilerin öz-düzenleme puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ortalamaları sırasıyla babası ilkokul mezunu olanların ($\bar{X}1= 4,52$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}2= 4,34$), lise mezunu olanların ($\bar{X}3= 4,50$), üniversite mezunu olanların ($\bar{X}4= 4,46$) olarak hesaplanmıştır. Baba eğitim durumu ile öğrencilerin öz-düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3-613)= 4,47, p>0,05$].

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Dershaneye Gitme Durumu Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, dershaneye gitme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Dershaneye Gitme Durumları t-Testi**Tablosu*

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	269	4,49	0,71	608,242	0,553	0,581
Hayır	347	4,46	0,83			

p>0,05

Öz-düzenleme beceri puanlarının dershaneye gitme durumu açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, dershaneye giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ortalaması ile ($\bar{X}_e = 4,49$) dershaneye gitmeyen öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ortalaması ($\bar{X}_h = 4,46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [t(608,24)= 0,553, p>0,05].

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Özel Ders Alma Durumu Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, özel ders alma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

*Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Özel Ders Alma Durumları t-Testi**Tablosu*

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	129	4,47	0,76	604	-0,126	0,900
Hayır	477	4,48	0,79			

p>0,05

Öz-düzenleme becerisi puanlarının özel ders alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, özel ders

alanların öz-düzenleme beceri puanları ortalaması ile ($\bar{X}_e = 4,47$) özel ders almayanların ($\bar{X}_h = 4,48$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(604) = -0,126, p > 0,05$].

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Kitap Okuma Sıklığı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5,299	3	1,766	2,933	0,033	Okumayan-2 kitap
Gruplar İçi	368,617	612	0,602			
Toplam	373,917	615				

$p < 0,05$

Katılımcıların öz-düzenleme puanları, bir ay içindeki kitap okuma sıklığı açısından ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_1 = 4,38$), ayda bir kitap ($\bar{X}_2 = 4,52$), iki kitap ($\bar{X}_3 = 4,65$), üç kitap ve fazlasını okuyanların ($\bar{X}_4 = 4,44$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaların ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-612) = 4,48, p < 0,033$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın iki kitap okuyan öğrenciler ile okumayanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının TV İzleme Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, TV izleme sıklığına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Tv. İzleme Sıklığı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5,477	3	1,826	3,028	0,029	3 saat ve fazlası- 2 saat
Gruplar İçi	369,020	612	0,603			
Toplam	374,498	615				

$p < 0,05$

Günlük ortalama TV izleme sürelerine göre öz-düzenleme puanlarında farklılık olup olmadığını sınamak için, farklı sürelerde TV izleyen öğrencilerin oluşturduğu grupların öz-düzenleme puan ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, TV izlemeyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_i = 4,45$), bir saat ($\bar{X}_1 = 4,51$), iki saat ($\bar{X}_2 = 4,60$), üç saat ve fazla izleyenlerin ($\bar{X}_3 = 4,20$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaların ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-612) = 4,47$, $p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkların günde üç saat ve daha fazla TV izleyen öğrenciler ile iki saat izleyenlerin puanları arasında olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Öz-düzenleme Beceri Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, sosyal medya kullanım sıklığına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Öz-düzenleme Beceri Puanları ile Sosyal Medya Kullanım Sıklığı ANOVA

Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	8,144	3	2,715	4,542	0,004	3 saat ve fazlası-
Gruplar İçi	366,372	613	0,598			kullanmıyorum 3 saat ve fazlası- 1 saat
Toplam	374,516	616				

p<0,05

Farklı sürelerde sosyal medya kullanan öğrencilerin oluşturduğu grupların öz-düzenleme puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, sosyal medya kullanmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_i=4,60$), bir saat ($\bar{X}_1=4,54$), iki saat ($\bar{X}_2=4,52$), üç saat ve fazla kullananların ($\bar{X}_3=4,29$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-613)=4,47$, $p<0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,02$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Varyansların homojenliği sağlanmadığından Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkların günde üç saat ve daha fazla sosyal medya kullanan öğrenciler ile kullanmayanlar ve günde üç saat ve daha fazla sosyal medya kullanan öğrenciler ile bir saat sosyal medya kullanan öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda belirlenen sorulara cevap vermeden önce, katılımcıların sınav kaygısı puanları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Sınav Kaygısı ile Cinsiyet, Okul Türü, Anne-Baba Eğitim Durumu, Dershaneye Gitme, Özel Ders Alma, TV İzleme, Kitap Okuma ve Sosyal Medya Kullanımı Normallik Tablosu.

		Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	Kız	,290	-,495
	Erkek	,039	-,910
Okul Türü	Fen Lisesi	,736	,018
	Özel Fen Lisesi	,347	-,433
	Anadolu Lisesi	,020	-,563
	İmam Hatip Lisesi	,343	-,498
	Öğretmen Lisesi	,178	-,375
	Kız Meslek Lisesi	-,059	-,173
	Sağlık Meslek Lisesi	,320	-,730
	Meslek Lisesi	-,161	-,615
	Güzel Sanatlar	,835	,817
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	,152	-,540
	Ortaokul	,166	-,742
	Lise	,283	-,523
	Üniversite	,185	-,533
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	,161	-,476
	Ortaokul	-,215	-,248
	Lise	,330	-,479
	Üniversite	,256	-,716
Dershane	Evet	,197	-,418
	Hayır	,217	-,675
Özel ders	Evet	,266	-,524
	Hayır	,174	-,593
TV İzleme	İzlemiyor	,158	-,654
	1 Saat	,213	-,457
	2 Saat	,438	-,427
	3 Saat	-,407	,070
	Okumuyor	,213	-,388
Kitap Okuma	1 Adet	,123	-,645
	2 Adet	,189	-,934
	3 Adet	,178	-,849
	Kullanmıyor	,212	-,651
Sosyal Medya	1 Saat	,324	-,293
	2 Saat	-,040	-,704
	3 Saat	,151	-,703

Tablo 17'deki veriler incelediğinde; verilerin tümü -1,5 +1,5 değer aralığında olduğundan Tabachnick & Fidell (2013)'e göre normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, cinsiyetlerine göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Cinsiyetleri T-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	364	44,68	12,27	609	3,580	0,000
Erkek	247	41,12	12,31			

$p < 0,05$

Cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kızların sınav kaygısı puanları ortalaması ile ($\bar{X}_k = 44,68$) erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_e = 41,12$) arasında kız öğrencilerin aleyhine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(609) = 3,580, p < 0,05$].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Okul Türü Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Okul Türleri ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4121,606	8	515,201	3,585	0,000	Fen Lisesi-(Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Meslek Lisesi)
Gruplar İçi	87370,786	608	143,702			İmam Hatip Lisesi-Meslek Lisesi
Toplam	91492,392	616				

p<0,05

Katılımcıların sınav kaygı puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Test sonunda, öğrencilerin ortalamaları okul türlerine göre sırasıyla fen lisesinde ($\bar{X}1= 38,87$), özel fen lisesinde ($\bar{X}2= 40,45$), anadolu lisesinde ($\bar{X}3= 44,51$), imam hatip lisesinde ($\bar{X}4= 40,00$), öğretmen lisesinde ($\bar{X}5= 44,88$), kız meslek lisesinde ($\bar{X}6= 45,76$), sağlık lisesinde ($\bar{X}7= 44,34$), meslek lisesinde ($\bar{X}8= 45,97$), güzel sanatlar lisesinde ($\bar{X}9= 41,04$) olarak hesaplanmıştır. Gruplarının ikisi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F(8-608)= 3,585$, $p<0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($n^2=0,05$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Farklılıkların hangi okullar arasında olduğunu sınamak için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda fen lisesi ile anadolu lisesi, fen lisesi ile meslek lisesi, fen lisesi ile kız meslek lisesi, imam hatip lisesi ile meslek lisesi arasında fen lisesi ve imam hatip lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir.

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından**İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, anne eğitim durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Anne Eğitim Durumu ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1058,849	3	352,950	2,392	0,068	---
Gruplar İçi	90433,543	613	147,526			
Toplam	91492,392	616				

p>0,05

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından sınav kaygıları puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için, eğitim durumları farklı olan annelere sahip öğrencilerin oluşturduğu grupların sınav kaygıları puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav kaygı puanlarının ortalamaları sırasıyla anne eğitim durumu ilkökul mezunu olanların ($\bar{X}1= 44,18$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}2= 44,77$), lise mezunu olanların ($\bar{X}3= 42,78$), üniversite mezunu olanların ($\bar{X}4= 41,20$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında görülen bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir [F(3-613)= 2,39, p>0,05].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından**İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, baba eğitim durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? alt problemine yönelik sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Baba Eğitim Durumu ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1024,879	3	341,626	2,315	0,075	---
Gruplar İçi	90467,514	613	147,582			
Toplam	91492,392	616				

p>0,05

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınav kaygı puanları, baba eğitim durumuna göre ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonunda, babası ilköğretim mezunu ($\bar{X}_1= 45,09$), ortaokul mezunu ($\bar{X}_2= 44,45$), lise mezunu ($\bar{X}_3= 43,08$), üniversite mezunu ($\bar{X}_4= 41,83$) olan öğrencilerin sınav kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F(3-613)= 2,315, p>0,05$].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Dershaneye Gitme Durumu Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, dershaneye gitme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanları ile Dershaneye Gitme Durumu T-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	269	44,33	11,82	614	2,007	0,045
Hayır	347	42,34	12,40			

$p<0,05$

Dershaneye gitme durumuna göre sınav kaygısı puanlarında anlamlı bir değişim olup olmadığı, ilişkisiz örneklem için t testiyle incelenmiştir. Dershaneye giden öğrencilerin sınav kaygısı puanları ortalaması ile ($\bar{X}_e = 44,33$) gitmeyenlerin ortalaması ($\bar{X}_h = 42,34$) arasında dershaneye giden öğrencilerin aleyhine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(614)= 2,007, p<0,05$].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Özel Ders Alma Durumu Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, özel ders alma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? alt problemine yönelik sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Özel Ders Alma Durumu t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	129	43,26	12,79	604	0,107	0,915
Hayır	477	43,13	12,07			

p>0,05

Özel ders alma durumunun sınav kaygısında anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, özel ders alanların sınav kaygısı puanları ortalaması ile ($\bar{X}_e = 43,26$) almayanların ortalaması ($\bar{X}_h = 43,13$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(604) = 0,107, p > 0,05$].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Açısından**İncelenmesi**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, kitap okuma sıklığına göre farklılaşma göstermekte midir? alt problemine yönelik sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Kitap Okuma Sıklığı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1646,706	3	548,902	3,739	0,011	Okumayan-3 kitap ve fazlası
Gruplar İçi	89835,214	612	146,790			
Toplam	91481,920	615				

p<0,05

Tablo 24’te görüldüğü gibi ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_i = 44,79$), bir kitap okuyanların ($\bar{X}_1 = 42,01$), iki kitap okuyanların ($\bar{X}_2 = 44,14$), üç kitap ve fazlasını okuyan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_3 = 40,10$) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan puanların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-612) = 3,74, p < 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($n^2 = 0,02$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey

çoklu karşılaştırma testi sonucunda Kitap okumayan öğrenciler ile üç kitap ve fazlasını okuyan öğrenciler arasında kitap okumayanlar aleyhine anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, sosyal medya kullanım sıklığına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile Sosyal Medya Kullanımı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	842,979	3	280,993	1,900	0,128	---
Gruplar İçi	90649,413	613	147,878			
Toplam	91492,392	616				

$p < 0,05$

Günlük ortalama sosyal medya kullanma sürelerine göre sınav kaygı puanlarında fark olup olmadığını sınamak için, farklı sürelerde sosyal medya kullanımına sahip öğrencilerin oluşturduğu grupların sınav kaygı puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, öğrencilerin ortalamaları sosyal medya kullanmayanlar ($\bar{X}_i = 41,04$), bir saat ($\bar{X}_1 = 42,71$), iki saat ($\bar{X}_2 = 44,22$), üç saat ve fazla ($\bar{X}_3 = 44,28$) kullananlar olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F(3-613) = 1,90, p > 0,05$].

Katılımcıların Sınav Kaygısı Puanlarının TV İzleme Sıklığı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı puanları, TV izleme sıklığına göre farklılaşma göstermekte midir? alt problemine yönelik sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Sınav Kaygı Puanları ile TV İzleme Sıklığı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	925,517	3	308,506	2,093	0,100	-----
Gruplar İçi	90196,351	612	147,380			
Toplam	91121,869	615				

p>0,05

Tablo 26’da görüldüğü gibi, farklı sürelerde TV izleme sahip öğrencilerin oluşturduğu grupların sınav kaygı puan ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, TV izlemeyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_i= 42,65$), bir saat ($\bar{X}_1= 43,18$), iki saat ($\bar{X}_2= 43,24$), üç saat ve fazla izleyen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_3= 47,47$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [F(3-612)= 43,26, p>0,05].

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “katılımcıların öz-düzenleme puanları ile sınav kaygısı puanları arasında ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Tablo 27’de korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 27

Öz-düzenleme Puanları ile Sınav Kaygı Puanları Arasındaki İlişki.

	Öz-düzenleme	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz-düzenleme Genel	Kuruntu	Duyuşsal	Kaygı
Öz-düzenleme	1	,579** ,000 617	,863** ,000 617	,047 ,247 617	,077 ,055 617	,067 ,094 617
Bilişsel Strateji Kullanımı		1	,912** ,000 617	-,120** ,003 617	-,033 ,411 617	-,072 ,075 617
Öz-düzenleme Genel			1	-,051 ,205 617	,018 ,648 617	-,010 ,796 617
Kuruntu				1	,843** ,000 617	,944** ,000 617
Duyuşsal					1	,973** ,000 617
Kaygı						1

Tablo 27’de görüldüğü gibi Öz-düzenleme alt boyutu ile bilişsel strateji kullanımı alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(617)=.58$, $p=0,00 < .01$], Ölçekten alınan genel puan (Öz-düzenleme Genel) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde [$r(617)=.86$, $p=0,00 < .01$], kuruntu alt boyutu ile pozitif yönde düşük [$r(617)=.047$, $p=,247 > .01$], duyuşsal alt boyutu ile pozitif yönde yüksek [$r(617)=.077$, $p=,055 > .01$] ve ölçekten alınan genel puan (kaygı) arasında [$r(617)=.067$, $p=,094 > .01$] ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Bilişsel Strateji Kullanımı alt boyutu ile ölçekten alınan genel puan (Öz-düzenleme Genel) arasında pozitif yönde çok yüksek [$r(617)=.912$, $p=,000 < .01$], kuruntu alt boyutu ile negatif yönde çok düşük [$r(617)= -.120$, $p=,003 < .01$], duyuşsallık alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde [$r(617)= -.033$, $p=,411 > .01$], ölçekten alınan genel puan (kaygı) arasında [$r(617)= -.072$, $p=,075 > .01$] negatif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Ölçekten alınan genel puan (Öz-düzenleme Genel) ile kuruntu alt boyutu arasında negatif yönde orta derecede [$r(617)= -.051$, $p=,205 > .01$], duyuşsal alt boyutu arasında pozitif

yönde [$r(617) = .018$, $p = .648 > .01$], ölçekten alınan genel puan (kaygı) arasında [$r(617) = -.010$, $p = .796 > .01$] negatif yönde çok düşük düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kuruntu alt boyutu ile duyuşsal alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde [$r(617) = .843$, $p = .000 < .01$], ölçekten alınan genel puan (kaygı) arasında [$r(617) = .944$, $p = .000 < .01$] pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 27'ye göre, duyuşsal alt boyutu ile ölçekten alınan genel puan (kaygı) arasında [$r(617) = .973$, $p = .000 < .01$] pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde tartışma, sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Tartışma Bölümü

Bu çalışmada katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları cinsiyet açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Aktan (2012)'nin öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Alıcı ve Altun (2007)'un lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerini incelediği çalışmalarında, Dadlı (2015)'nin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Karahan (2012)'nin fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarını incelediği çalışmada, ulaşılan sonuçlarla tutarlıdır. Bu durum, cinsiyete göre yüklenen farklı rollerden ve kültürel özelliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, özel fen lisesine giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının meslek lisesine giden öğrencilerin puanlarından ve kız meslek lisesine giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının meslek lisesine giden öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte özel fen lisesine giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının diğer okullara giden öğrencilere göre daha yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Dadlı (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada; resmi ve özel okullar olmak üzere iki farklı okul türü alınmış ve resmi okullarda okuyan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının özel okullarda okuyanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu

durum, özel okulların olanaklarının geniş olması sebebiyle öğrencilerin uygulamalara ve projelere dayalı eğitim ortamlarıyla daha fazla karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları anne eğitim durumu açısından incelendiğinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının diğer öğrencilerden daha yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte anne eğitim düzeyi yükseldikçe öz-düzenleme beceri puanlarının olumlu etkilendiği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte annesi lise mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme puanlarının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından düşük bulunması dikkat çekicidir. Bu durumun kaynağı nitel yöntemlerle yapılan çalışmalarla tespit edilebilir. Dadlı (2015) ve Karahan (2012)'nin çalışmalarında; annelerin mezun oldukları eğitim kurumlarının öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Dadlı (2015)'nin çalışmasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerinden daha yüksek değerde iken annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının annesi ortaokul ve liseden mezun olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aktan (2012)'in çalışmasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile annesi lise mezunu olan öğrencilerin puanları arasında üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada elde edilen bulgunun alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının diğer öğrencilerden daha yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme

puanlarının babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından düşük bulunması dikkat çekicidir. Bu durumun kaynağı nitel yöntemlerle yapılan çalışmalarla tespit edilebilir. Dadlı (2015) ve Karahan (2012)'nin çalışmalarında; babaların mezun oldukları eğitim kurumlarının öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Dadlı (2015)'nin çalışmasında, babası lise mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerinden daha yüksek değerde iken babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının en düşük değerde olduğu belirlenmiştir. Aktan (2012)'in çalışmasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile diğer okullardan mezun olan öğrencilerin puanları arasında babası üniversiteden mezun olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları lehine, babası lise mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Çalışmada, dershaneye giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının dershaneye gitmeyen öğrencilerin puanlarından daha yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde özel ders alan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının özel ders almayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek değere sahip olduğu, ancak gözlenen farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Dadlı (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada yardım alma alt problemi altında dershaneye gitme, özel ders alma, arkadaştan veya bir yakınından yardım alma, kursa devam etme vb. seçenekler bir araya getirilmiş ve çalışmada yardım alan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları yardım almayan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dershanelerde soru çözümü, etütler, belirli bir sürede konuları yetiştirme zorunluluğu, deneme sınavları gibi yoğun etkinliklerin yapıldığı göz önüne

alındığında, öğrencilerin bu yoğun programa ayak uydurabilmeleri için öz-düzenleme becerilerini geliştirmesi, beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Katılımcıların öz-düzenleme beceri puanları kitap okuma sıklığına göre incelendiğinde, bir ayda ders kitabı dışında iki adet kitap okuyan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki adet kitap okuyan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile hiç kitap okumayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, kitap ve gazete okumanın öz yeterlik ve öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediği yönündeki bulgularla (Karaaslan ve sungur, 2011; Sakız, 2013) benzerlik göstermektedir.

Çalışmada, günde iki saat TV izleyen öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerinden yüksek düzeyde çıkmıştır. Günde iki saat TV izleyen öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları ile üç veya üç saatten daha fazla TV izleyen öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla TV izleme süresinin artması öz-düzenleme üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. TV izleme sürecinde kişi zihinsel açıdan edilgen bir durumda olduğundan ulaşılan bulgunun beklenen yönde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal medya kullanmayan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek düzeyde çıkmıştır. Türkyılmaz (2015)'ın sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisini incelediği çalışmasında sosyal ağlarda profili olmayan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarının sosyal medyada profili olan öğrencilere göre anlamlı derece farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda gün içinde sosyal medya kullanım sıklığına göre öz-düzenleme beceri puanlarına bakıldığında sosyal medya kullanmayan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları en yüksek değere sahipken, üç veya üç saatten fazla sosyal medya kullananları en düşük seviyede çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal medyaya, sanal

ortama ayıracağı zamanı kendisine ve bizzat gerçekleştirdiği etkinliklere ayırdığı, planlı hareket ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Bu çalışmada katılımcıların sınav kaygı puanları cinsiyet açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin sınav kaygı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Erözkan (2004)'ın çalışmasında kız öğrencilerin sınav kaygı puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Alyaparak (2006)'ın cinsiyet değişkeninin üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarını incelediği çalışmasında, kızların sınav kaygısı puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Duman (2008)'ın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine bağlı olarak sınav kaygısı düzeylerini incelediği çalışmasında kız öğrencilerin sınav kaygı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Putwain (2007) 11 ve 12 yaşındaki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin sınav kaygı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Hanımoğlu (2010)'nun yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınav kaygı puanları cinsiyetlerine göre kızlar lehine anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. Genç (2013) ve Çiçek (2014)'in yapmış oldukları çalışmalarda sınav kaygı puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Çalışmada kız öğrencilerde gözlenen kaygının daha yüksek olduğu yönündeki bulgu, genel olarak alanyazınla örtüşmektedir.

Katılımcıların sınav kaygı puanları okul türü açısından incelendiğinde, fen lisesin de öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı puanları anadolu lisesinde, kız meslek lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre, imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı puanları meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı ve daha düşük çıkmıştır. Bununla birlikte fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin sınav kaygı puanları diğer okul türlerine göre en düşük düzeyde çıkmıştır. Yıldız

(2007) ve Çiçek (2014)'in çalışmalarında lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının öğrenim gördükleri lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Hanımoğlu (2010)'nun yapmış olduğu çalışmada devlet okulları ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı puanları arasında devlet okulları lehine yüksek ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinde gözlenen kaygıya lisans sınavlarında kendilerinden beklenenin diğer lise türlerine göre daha yüksek olması, neden olmuş olabilir.

Çalışma bulgularına göre, annesi ortaokuldan mezun olan öğrencilerin sınav kaygı puanları en yüksek düzeyde iken annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sınav kaygı puanları en düşük, fakat istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir düzeydedir. Benzer durum baba eğitim düzeyi için de geçerlidir. Bu bulgular, Tekbaş (2009) ve Hanımoğlu (2010)'nun yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygı puanları anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği yönündeki bulgularla uyumludur. İstatistiksel açıdan farklılık oluşturmasa da eğitim düzeyi yüksek ebeveyne sahip öğrencilerin kaygılarının nispeten daha düşük olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada, dershaneye giden öğrencilerin sınav kaygı puanları gitmeyenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Duman (2008), Tekbaş (2009) ve Çiçek (2014)'in yapmış oldukları çalışmalarda sınav kaygı puanlarının dershaneye gitme durumuna göre farklılaşma göstermediği görülmektedir. Alanyazınla çelişkili görünen bu bulgu, her geçen yıl sınava giren öğrenci sayısının artmasının başarılı olma kaygısını da yükselttiği biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların sınav kaygı puanları özel ders alma durumuna göre incelendiğinde, özel ders alan öğrencilerin sınav kaygı puanları almayanlara göre yüksek bulunmuştur. Aralarındaki bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Tekbaş (2009)'ın yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin sınav kaygı puanlarının özel ders alma durumuna göre farklılaşma göstermediği

görülmektedir. Yine de ortalamalar arasındaki farklılık, özel ders alan öğrencinin kendisinden beklenen başarısının daha yüksek olduğu ve bu beklentiyi karşılama yönünde kaygı duymuş olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların sınav kaygı puanları kitap okuma sıklıklarına göre incelendiğinde, hiç kitap okumayan öğrencilerin sınav kaygı puanları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur. Bir ayda ders kitabı dışında hiç kitap okumayan öğrencilerin sınav kaygı puanları ile üç veya üç ten fazla kitap okuyan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini artırdığı, sınavlarda başarılı olmada da okuduğunu anlamının önemli bir anahtar olduğu düşünüldüğünde, ulaşılan bulgunun mantıklı olduğu söylenebilir.

Günde üç veya daha fazla TV izleyen öğrenciler ile aynı sürede sosyal medya kullanan öğrencilerin sınav kaygı puanları diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Her ne kadar bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bu kadar uzun saatleri ders çalışma ve öğrenme dışında harcayan öğrencilerin günü gününe çalışmadıkları, bu durumun da sınava yönelik endişeyi artırdığı yönünde yorumlanabilir. Nitekim birinci alt problemde de benzer sonuçlara ulaşılmış ve Tv. İzleme ve sosyal medya kullanma sıklığı yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu anlamda araştırma bulgularının kendi içinde de tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcıların öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük bir ilişki çıktığı görülmektedir. İlişki çok güçlü olmasa da öz-düzenleme becerisi yükseldikçe sınav kaygısının azaldığı söylenebilir. Ciltaş ve Bektaş (2009), Sağırlı ve Azapağası (2009), Kılıç ve Tanrıseven (2007) de sınav kaygısının öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu

ifade etmektedir. Bu bulgu, sınav sistemi üzerine kurulu Türk Eğitim Sisteminde öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması gerekliliğinin önemini ortaya koymaktadır.



Sonuç Bölümü

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Kız öğrencilerin öz-düzenleme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
2. Özel fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile meslek lisesinde öğrenim görenler ve kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme becerileri anlamlı derecede farklı bulunmuştur.
3. Anne eğitim durumları farklı olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
4. Baba eğitim durumları farklı olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
5. Dershaneye giden ile gitmeyen öğrencilerin öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
6. Özel ders alan ile almayan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
7. Bir ayda ders kitabı dışında iki adet kitap okuyan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri hiç kitap okumayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.
8. Günde iki saat TV izleyen öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üç veya üç saatten fazla TV izleyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.
9. Sosyal medya kullanmayan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri günde üç veya üç saatten fazla sosyal medya kullananlardan, günde bir saat sosyal medya kullanan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, üç veya üç saatten fazla sosyal medya kullananlardan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.
10. Kız öğrencilerin sınav kaygıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

11. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygıları; anadolu lisesi, kız meslek lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden ve imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygıları, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur.
12. Anne eğitim durumları farklı olan öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
13. Baba eğitim durumları farklı olan öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
14. Dershaneye giden öğrencilerin sınav kaygıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
15. Özel ders alan ile almayan öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
16. Bir ayda ders kitabı dışında hiç kitap okumayan öğrencilerin sınav kaygıları üç veya üç adetten fazla kitap okuyanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.
17. Günlük ortalama sosyal medya kullanma sürelerine göre öğrencilerin sınav kaygı puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamaktadır.
18. Günlük ortalama TV izleme sürelerine göre öğrencilerin sınav kaygı puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamaktadır.
19. Öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında negatif yönde çok düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Öneriler Bölümü

Bu çalışmanın sonuçları; öğrencilerin, cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri okul türünün, kitap okuma, TV izleme ve sosyal medya kullanım sıklığının öz-düzenleme beceri puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını göstermiştir. Bu bağlamda çalışmanın öz-düzenleme boyutuyla ilgili şu öneriler getirilebilir:

- Kız öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları, alanyazınla benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Kız çocuklarının yetişmeleri, çevre ve ailelerin onlara yaklaşım şekillerinin kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimlerine olan etkilerinin nitel, boylamsal çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir
- Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları incelendiğinde meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının diğer okul türlerine göre düşük çıktığı ve MEB'in 2014-2015 örgün eğitim istatistiklerine göre meslek lisesinde öğrenim gören gençlerin tüm liseler arasında %39,3 yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizin geleceği konusunda meslek liselerinin üzerine daha fazla çalışmalar yapılması ve oradaki gerek eğitim kalitesi gerek öğrenci kalitesinin artırılması konusunda çaba sarf edilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre öz-düzenleme beceri puanları incelendiğinde kitap okuyan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları okumayanların puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda daha kapsamlı bir çalışma ile ülke genelinde kitap okuma alışkanlığının artırılması çalışmaları yapılabilir ve özellikle okullarda öğrencilere yararlı kitap tavsiyeleri ile okuma aktiviteleri düzenlenebilir.

- TV izlemenin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ve TV izlemeyen öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının izleyenlere oranla anlamlı derecede yüksek çıkması, TV'nin zararları konusunda yapılan çalışmalar ile benzer sonuç göstermektedir. Bu bağlamda öğrenciler ve ebeveynlere yönelik geniş çapta TV izlemenin zararları hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal medya kullanmayan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları sosyal medya kullananlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal medya da daha çok hangi konular üzerinde zaman harcadıkları araştırılabilir, onları daha yararlı konular üzerinde zaman harcamaları konusunda ve sosyal medya kullanım alışkanlığının zararları hakkında daha detaylı çalışmalar yapılarak, öğrencileri bu konularda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları üzerinde farklılaşmaya neden olan ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenen anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, dershaneye gitme ve özel ders alma durumları aşamalarıyla ilgili şu öneriler getirilebilir.

- Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Ancak annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerinin öz-düzenleme beceri puanlarının, annesi lise mezunu olan öğrencilerin puanlarından yüksek çıkması ve bu durumun literatürde yapılan çalışmalarla paralellik göstermesi, konunun nitel araştırmalar yapılarak detaylı olarak incelenebilir olduğunu göstermektedir. Annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin çocukluklarından itibaren anneleri ile vakit geçirmesi sonucu bu durumun

çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki yaratması olarak yorumlanabilir.

- Baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesi tavsiye edilmektedir.
- Özel ders alan ve dershaneye giden öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarında özel ders almayan ve dershaneye gitmeyenlere oranla farklılık gözlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları; öğrencilerin, cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri okul türünün, dershaneye gitme durumlarının, kitap okuma, TV izleme ve sosyal medya kullanım sıklığının sınav kaygı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sınav kaygı boyuyla ilgili şu öneriler getirilebilir:

- Cinsiyetin sınav kaygı puanları konusunda bayan öğrenciler lehine anlamlı çıkması ve yapılan alan yazın araştırmalarında bu sonuç ile ilgili paralel bulgulara ulaşılması bayanların daha hassas duygulara sahip olması nedeniyle her duyguyu erkeklere nazaran daha dolu dolu yaşaması sonucu olduğu düşünülebilir. Bayanların neden daha fazla sınav kaygısı yaşadığına dair nitel araştırmalar yapılarak daha detaylı bilgiler edinilebilir.
- Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı puanları incelendiğinde meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygı puanlarının diğer okul türlerine göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin aldıkları eğitim sonrasında kendilerini yetersiz hissetmeleri ve üzerlerinde başarısız kişi olma etiketinin bulunduğunu düşünmeleri olabilir. Bu

bağlamda meslek lisesi öğrencilerine yönelik nitel çalışmalar yapılarak onların daha iyi anlanmasına çalışılabilir.

- Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre sınav kaygı puanları incelendiğinde kitap okuyan öğrencilerin sınav kaygı puanları okumayanların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu bağlamda daha kapsamlı bir çalışma ile ülke genelinde kitap okuma alışkanlığının artırılması çalışmaları yapılabilir ve özellikle okullarda öğrencilere yararlı kitap tavsiyeleri ile okuma aktiviteleri düzenlenebilir.
- TV izlemenin öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ve TV izlemeyen öğrencilerin sınav kaygı puanlarının izleyenlere oranla anlamlı derecede düşük çıkması, TV'nin zararları konusunda yapılan çalışmalar ile paralel sonuç göstermektedir. Bu bağlamda öğrenciler ve ebeveynlere yönelik geniş çapta TV izlemenin zararları hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal medya kullanmayan öğrencilerin sınav kaygı puanları sosyal medya kullananlara göre daha düşük çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal medya da daha çok hangi konular üzerinde zaman harcadıkları araştırılabilir, onları daha yararlı konular üzerinde zaman harcamaları konusunda ve sosyal medya kullanım alışkanlığının zararları hakkında daha detaylı çalışmalar yapılarak, öğrencileri bu konularda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin sınav kaygı puanlarının düşük olduğu araştırma bulgularından elde edilen bilgilerdendir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen sınav kaygısı konusunda onlara yardımcı olmak anlamında, öğrencilerin akademik başarılarına ve

hayatlarınla olumlu katkı sağlayacak olan öz-düzenleme konusuna önem vererek çalışmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Aktan, S. 2012. Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Altun, S. 2005. Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alyaprak, İ. 2006. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, A. 2008. İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. 2014. Üstbilişsel öğretim stratejilerin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme, öz-düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, S. 2015. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz-düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aslan, S. A. 2005. Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atak. M. 2004. Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri örneği), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aydın, F. 2010. Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. 2012. Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz yeterlilik inançları üzerine etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. 2007. *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Social Agency, *American Psychologist*, 37, 122-147. jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wpcontent/PrimarySources/Bandura3.pdf [10.10.2015].
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*.ed. Vilayanur. S. Ramachandran. New York: Academic Press: 71-81 <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> [11.02.2016].
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. https://books.google.com.tr/books?id=eJ-PN9g_o-EC&redir_esc=y [20.04.2016].

- Boekaerts, M. 1996. Self regulated Learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *European Psychologist*. c.1.s.2: 195-200. <http://psycnet.apa.org/journals/epp/1/2/100/> [13.04.2016].
- Boekaerts, M. 1997. Self Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teacher and Students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. 2000. *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boeree, G. C. 2006. Personality theories, <http://webpace.ship.edu/~cgboer/bandura.html> [26.03.2016].
- Bozkurt, S. 2012. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, H. 2015. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Cabı, E. 2009. Öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarıları ve motivasyonuna etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canca, D. 2005. Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Cleary, T., J. and Zimmerman, B. J. 2004. Self-regulation empowerment program: A schoolbased program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, c.41.s.5: 537-550. http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/7/74/Cleary_and_zimmerman.pdf [30.03.2016].
- Çakmak, G. H. 2007. Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S., Sezgin S. G. 2010. Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: cinsiyet ve üniversite etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, s. 50-62.
- Çiçek, İ. 2014. Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çiltaş, A. & Bektaş, F. 2009. Motivation and self-arrangements skills of primary school students` into mathematics lesson *An International Journal Social Sci. and Humanities*, 28,152-159.
- Dadlı, G. 2015. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dalkıran, O. 2012. Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının

değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircan, Y. 2014. 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Duman, G. K. 2008. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duymaz, S. 2012. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eker, C. 2012. Öz-düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eker, C. 2014. Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış: Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer 2014, 417-433, Ankara.

Erdoğan, T. 2012. Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz-düzenleme becerilerine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, S. 2013. Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz-düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Erözkan, A. 2004. Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* Bahar 12.
- Genç, M. 2013. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11,1.
- Güler, D. 2012. Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Güler, M. 2015. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Haşlamam, T. 2005. Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: bir yapısal eşitlik modeli, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hanımoğlu, E. 2010. Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hofer, Barbara.,Yu., Shirley, Pintrich, Paul. 1998. Teaching College Students To be self-regulated learners. Self-regulated learning: From Teaching To self-reflective practice.ed.Dale Schunk, Barry Zimmerman. New York: Guilford Press:57-85. http://books.google.com.tr/books/about/Self_regulated_Learning.html?id=FQnLHRQJUccC&redir_esc=y [13.04.2016].

- Hammood M. & Radin A. The Relationship Between Test Anxiety and Academic Self - Regulated Learning Among Foundation Students in Iium, *Science Journal of Education*. Vol. 4, No. 2, 2016, 39-45. doi: 10.11648/j.sjedu.20160402.14
- Ilgaz, G. 2011. ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnaltun, H. 2013. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişki kurma düzeyleri ile fene yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İsrael, E. 2007. Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlik, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabalıcı, T. 2008. Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanfer, F. H. 1970. Self-regulation: research, issues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), *Behavior Modification in Clinical Psychology* (pp. 178- 220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Karaarslan, G. & Sungur, S. 2011. Elementary students' self-efficacy beliefs in science: role of grade level, gender, and socio-economic status, *Science Education International*, 22, 72-79.

- Karabacak, Ü. 2014. Öz-düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakaş, N. 2009. İlköğretim 5. sınıf matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, O. 2012. Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. 2007. *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D. F . 2004. Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing, and Motivational Beliefs. 30:139-161. <http://eric.ed.gov/?id=EJ683662> [26.03.2016].
- Kayıran, B.K. 2014. Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kesgin, E. 2006. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kılıç, Ç. & Tanrıseven, I. 2012. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,1, 167-180.
- Kır, M. 2015. Farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmelerinin geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Knaus, W. J. 1998. Do it now! Break the procrastination habit. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Koç, İ. Y. 2014. KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konyalıoğlu, A. P. 2013. Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nota, Laura, Soresi, Salvatore, Zimmerman, Barry J. 2004. Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, c.41.s.3:198-215. http://www.researchgate.net/publication/222260145_Self-regulation_and_academic_achievement_and_resilience_A_longitudinal_study [19.04.2016].
- Orhan, F. 2008. Öğretmenlik uygulamasında öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri güdülenme ve öğretmenlik öz-yeterliği üzerine bir çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 251-262.

- Oruç, A. 2012. Öz-düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öner, N. 1997. *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler (Bir Başvuru Kaynağı)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, Ş. 2008. İlköğretim öğrencilerinin fen başarıları ile ilgili bir modelleme çalışması: epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. 2002. Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> [10.02.2016].
- Pajares, F. 2008. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application*. Ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman. Mahwah, N.J: Erlbaum: 111-139. <http://books.google.com.tr/books?id=MDQLfOg0jX0C&printsec=frontcover&#v=onepage&q&f=false> [26.03.2016].
- Palti, C. 2012. Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk?sürekli kaygı düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, S. 2014. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar, öz-düzenleme becerileri ve öğretmen özellikleri ile olan ilişkisinin çok düzeyli analizi, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pazarlı, S. 2009. Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pintrich, Paul, R. 1999. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. s.31: 459-470. <http://literacymethods.wikispaces.com/file/view/10.1.1.1.4653.pdf> [17.02.2016].
- Pintrich, Paul.R.,Schunk, Dale, H. 2002. *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, Paul, R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. 1991. *A Manual for the use of the motivated strategies for learning* (Rep. No. NCRIPAL-91-B- 004). Michigan: Office of Educational Research and Improvement. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> [03.03.2016].
- Pintrich, P., R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications*. ed. Monique. Boekaerts, Paul. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic: 452-502.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Puustinen, Minna, Pulkinen, Lea. 2001. Models of self regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. c. 45. s.3:269-286. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120074206#.U36Zk3J_vhk [14.04.2016].
- Putwain, D. W. 2007. Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*. 77, 579–593.

- Ramazan, O. 1988. Survey for a source book on psychological tests used in Turkey
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Risemberg, Rafael, Zimmerman, Barry, J. 1992. Self-Regulated Learning in Gifted Students.
Roeper Review. c.15.s.1: 98-101. <http://eric.ed.gov/?id=EJ459556> [26.03.2016].
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., ve Zehir, K., 2010. Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi
öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*,
18(2), 587-596.
- Sağırılı, M. Ö. & Azapağası, E. 2009. Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi
öğrenme becerilerinin incelenmesi, *Ankara University, Journal of Faculty of
Educational Sciences*, 42(2), 129-161.
- Sakız, G. 2013. Başarıda anahtar kelime: öz yeterlik, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 26
(1), 185-209.
- Saraçaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. 2010. Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik
Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler
Dergisi*, 9, 265-283.
- Sarı A. ve Akınoğlu O. 2009. Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara
Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154
- Sarıbaş, D., 2009. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik
laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum
üzerindeki etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, İstanbul.

- Schunk, Dale. H., Ertmer, Peggy. A. 2000. Self-regulation and academic learning. Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic:631–649.
- Schunk, D. H. 2001. Self-Regulation Through Goal Setting. ERIC/CASS Digest, 12, 1-6.
- Schunk, D. H. 2009. Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schraw, G., Crippen, K.J., ve Hartley, K. 2006. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36, 111-139.
- Senemoğlu, N. 2012. *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi (21. Baskı).
- Süer, N. 2014. Öz-düzenleme becerilerinin teog sınavı üzerindeki etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. 2010. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları: nitel ve nicel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 21-40.
- Şenler, B., 2011. İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile kişilik özellikleri ve akademik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki, Yayınlanmış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick & Fidell, 2013. B.G. Tabachnick, I.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.

- Tatar, N. 2014. 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tekbaş, S. 2009. Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (oks) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (öss) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Tonguç, D. 2013. Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türkyılmaz, M. 2015. Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, 18, 135-149.
- Üredi, I. 2005. Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. 2005. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), s. 250-260.
- Yalçınkaya, N. 2011. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Yıldız, H. Y. 2007. Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zabun, E. 2011. Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin sbs başarılarını yordama gücü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Zimmerman, B., J., and Schunk, D., H. 2011. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York: Routledge Press.
- Zimmerman, B., J. 1998a. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice. ed. Barry. J. Zimmerman, Dale H. Schunk. London: Guilford Press: 1-19.
- Zimmerman, B., J. 2000a. Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic: 13-39.
- Zimmerman, B., J., & Martinez-Pons, M. 1986. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal, c.23.s.4: 614-628.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163093?uid=2&uid=4&sid=21103792794641>
[10.01.2016].

- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. 1988. "Construct Validation Of A Strategy Model Of Students Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284–290.
- Zimmerman, B., J. 2000a. Attainment of self-regulation: A socialcognitiveperspective. Handbook of Self-Regulation: Theory, Researchand Applications. ed.Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic:13-39.
- Zimmerman, B., J. 2000b. Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology. s.25: 82-91.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf [30.01.2016].
- Zimmerman, B, J. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. ed. Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum:1, 38.
http://books.google.com.tr/books?id=I2GQFz3v2T8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [03.02.2016].
- Weinstein, Claire, E.,Mayer, Richard, E. 1983. The Teaching of Learning Strategies. Innovation Abstracts. c.5.s. 35. <http://eric.ed.gov/?id=ED237180> [23.10.2015].
- Wigfield, Allan, Eccles, Jacquelynne, S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology c.25: 68–81.
<http://acmd615.pbworks.com/f/ExpectancyValueTheory.pdf> [10.10.2015].

- Winne, P.H. 1995. Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173–187.
- Winne, P. H. 1996. A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327- 353.
- Wolters, Christopher, A., Pintrich, Paul. R., ve Karabenick, Stuart. A. 2003. Assessing Academic Self Regulated Learning. Paper Prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures and Prospective Validity. Sponsored by Children's, National Institutes of Health. http://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf [27.11.2015].

Ekler

Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi.

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.11141004
Konu: Anket Çalışması

03.11.2015

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26/10/2015 tarihli ve 13778 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ömer Emre ÖZEN tarafından "Lise Düzeyi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki" konulu Tez Çalışması kapsamında, 01 Kasım 2015-30 Kasım 2015 tarihleri arasında, ekli listede belirtilen okullarda bulunan öğrencilere yönelik anket yapılıma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Işıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
03.11.2015

Zülküf MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

1-Komisyon Raporu (01 adet - 01sayfa)
2- Okul Listesi (01 adet - 01 sayfa)

Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Bina
Elektronik Ağ: stratejigelistime17@meb.gov.tr

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
03.11.2015
Musret GERCİK
VHKİ

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0286 212 94 55-115

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75c3-e94a-39ae-960f-46b3 kodu ile teyit edilebilir.

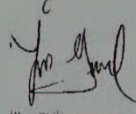
Ek-2 Sınav kaygı envanteri kullanımı için alınan izin belgesi.

10/20/2015 13:48 90-212-2872958 BUREM PAGE 01

16.10.2015

Sayın Prof. Dr. Necla ÖNER;

İziniz olursa şahsınız ve Doç. Dr. Deniz ALBAYRAK-KAYMAK tarafından geliştirilen "Sınav Kaygısı Envanteri"ni, danışmanı olduğum Ömer Emre ÖZEN'in yüksek lisans tezinde, akademik atıf kurallarına uygun olarak, veri toplama aracı olarak kullanmak istiyoruz. Gerekli izni, envanter maddelerini ve envanterin değerlendirilmesi-yorumlanması hakkında bilgiyi tarafımıza iletmeniz için, Gereğini saygılarımla arz ederim.

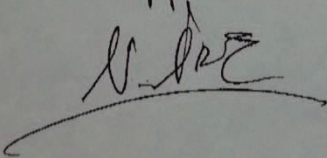

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

Adres:
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Çanakkale

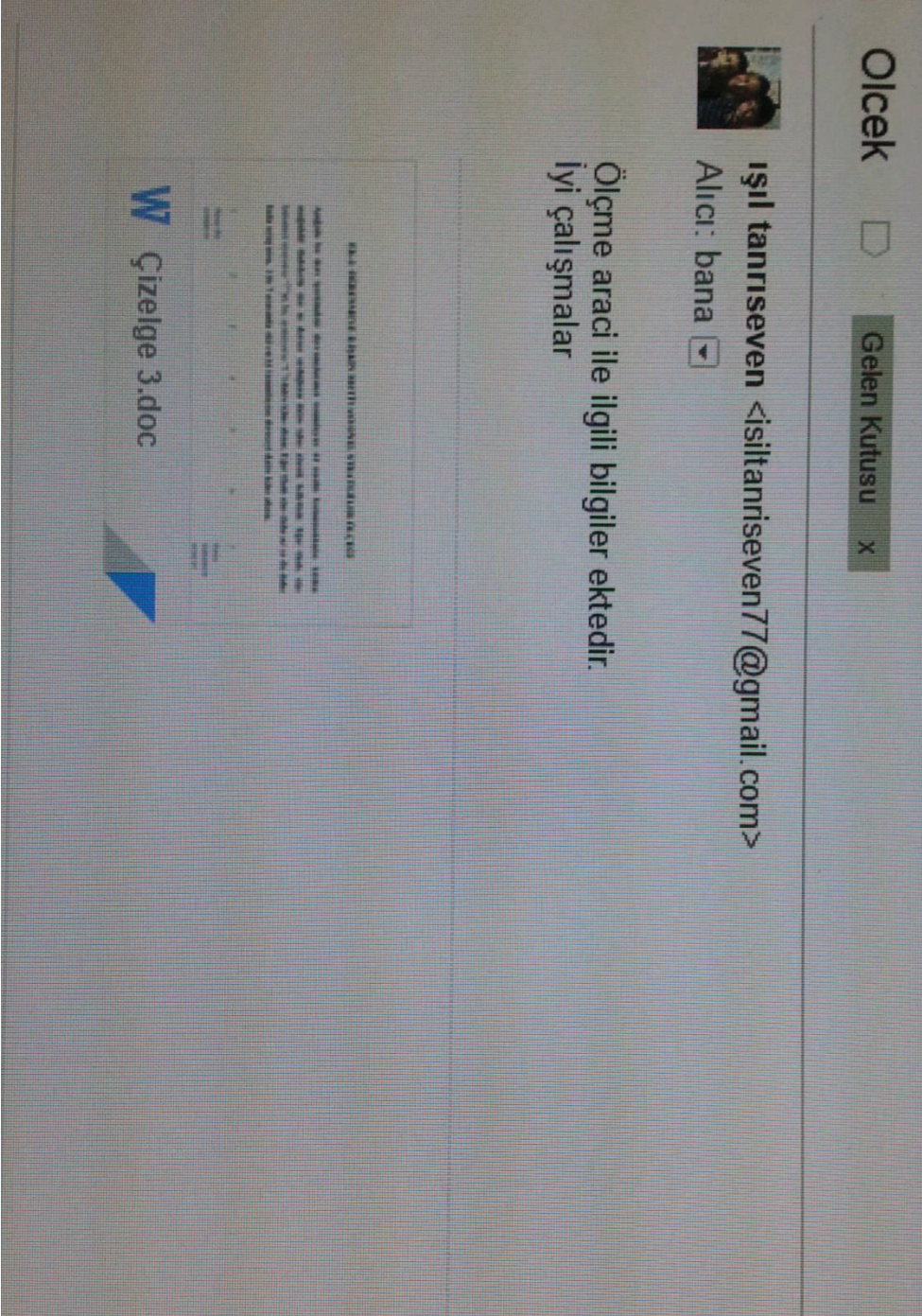
Telefon: 505-796 49 66
Faks: 0-286-212 07 51

20.10.2015

Sevgili İlke,
Aşağıdaki sınav kaygısı envanterini
kullanabileceksiniz.



Ek-3 Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği kullanımı izin belgesi.



Özgeçmiş

Araştırmacı 1986 yılında Çanakkale’de doğmuştur. İlköğrenimi Hisarlı Kaya Köyü İlkokulu ve Milli Zafer İlköğretim okulunda, ortaöğretimini ise Çan İbrahim Bodur Anadolu Lisesinde tamamlamıştır. 2005 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliğine yerleşmiş olup 2009 yılında buradan mezun olmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans eğitimini sürdürmekte ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi isimli tez ile yüksek lisansını tamamlamayı amaçlamaktadır.