

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI BİLİŞSEL ve
BİLİŞÜSTÜ ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Ayşen ÜSTÜN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Elmaziye TÖRE TEMİZ

Çanakkale – 2012

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.




28 /02 /2012

Ayşen ÜSTÜN

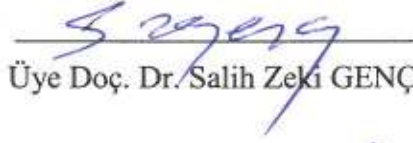
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

**Ayşen ÜSTÜN'e ait Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz
Düzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri** adlı çalışma,
jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim
Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Elmaziye TÖRE TEMİZ

(Danışman)



Üye Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ



Üye Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

Tez No :

Tez Savunma Tarihi :28/02/2012

ONAY



Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Enstitü Müdürü

09/03/2012

ÖZET

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 2010-2011 Eğitim ve Öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 3. sınıfında "Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan 235 (171 kız, 64 erkek) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinden öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla, 1991 yılında Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile Türkçeye uyarlanması Altun tarafından 2005 yılında yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılırken; öğrencilerin akademik başarıları, dönem sonunda Ölçme ve Değerlendirme dersinden aldıkları ders başarı ortalamaları olarak alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Dizi Genişliği, Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, söz konusu stratejilerin kızlarda ve erkeklerde de Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, Başarı, Cinsiyet, Bilişsel ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

ABSTRACT

The Relationship Between Students' Cognitive and Metacognitive Self Regulation Strategies and Their Academic Achievement According to Gender

The purpose of this research is to investigate the relationship between university students' cognitive and metacognitive self regulation strategies and their academic achievement according to gender.

This research which has model of relational scanning was done with the attendance of 235 (171 female, 64 male) Çanakkale 18 Mart University third level Primary School Teacher, Pre-School Teacher and Science Education Teacher students who attended the "Measurement and Evaluation" course in the 2010-2011 Academic year.

The "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" developed by Pintrich, Smith, Garcia and Mc Keachie in 1991, linguistic equivalence, validity and reliability studies and adaptation to Turkish done by Altun in 2005 is used for determining students' self regulation learning strategies; students' term point averages are taken as the Measurement and Evaluation course's academic achievement.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, Range Width, Pearson Correlation and Regression Analysis were used to analyze the data quantitatively.

The findings from the research introduce that cognitive and metacognitive self regulation strategies do not have a significant effect on Measurement and Evaluation course achievement. As well as, it is revealed that there is not a significant effect of these strategies on Measurement and Evaluation course achievement for neither the girls nor the boys.

Keywords: Self Regulation, Achievement, Gender, Cognitive and Metacognitive Learning Strategies

ÖNSÖZ

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişmelerden eğitim süreci büyük oranda etkilenmiş ve eğitim sürecinin temel yapıtaşlarını oluşturan kavramların tanımları değişikliğe uğramıştır. Bu kavramlardan öğretim, yerini öğrenmeyi öğretme kavramına bırakmıştır. Bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri de bu süreçte çok büyük önem kazanmış ve başarılı olabilmenin anahtarı olarak öz düzenleme becerisi görülmeye başlanmıştır.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, söz konusu stratejilerden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenlemenin başarı üzerindeki etkisi bu kapsamda ele alınmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve yürütülmesinde bana yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Elmaziye TÖRE TEMİZ'e, tezimin istatistiksel kısımlarında bana yardımcı olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR'a, Gökhan ILGAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Betül TİMUR ve Yrd. Doç. Dr. Serkan TİMUR'a, teze başladığım günden beri desteklerini esirgemeyen eşime, anneme ve babama sonsuz teşekkür ederim.

ÇANAKKALE

Ayşen ÜSTÜN

ŞUBAT - 2012

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME

| | |
|--|-------------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | ii |
| ÖNSÖZ | iii |
| İÇİNDEKİLER | iv |
| KISALTMALAR | vi |
| TABLolar LİSTESİ | vii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | viii |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Öz Düzenleme | 1 |
| 1.2.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri | 2 |
| 1.2.2. Öğrenmede Öz Düzenlemenin Önemi | 4 |
| 1.2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Süreci ve Aşamaları | 6 |
| 1.2.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmede Başarı Hedeflerinin Rolü..... | 10 |
| 1.2.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi | 11 |
| 1.3. Öz Düzenlemede Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler | 12 |
| 1.4. Cinsiyete Göre Bilişsel ve Bilişüstü Strateji Kullanımı ve Başarı | 14 |
| 1.5. Amaç ve Önem | 15 |
| 1.6. Problem Cümlesi | 16 |
| 1.6.1. Alt Problemler | 16 |
| 1.7. Tanımlar | 17 |
| 1.8. Sınırlılıklar | 18 |
| 1.9. Sayıtlar | 18 |
| BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR | 19 |
| BÖLÜM III: YÖNTEM | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 35 |
| 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu..... | 35 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 36 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 39 |
| 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri..... | 39 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUMLAR | 40 |
| 4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Probleme İlişkin Merkezi Dağılım Ölçüleri..... | 40 |
| 4.1.1. Cinsiyete Göre Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Probleme İlişkin Merkezi Dağılım Ölçüleri..... | 43 |
| 4.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri..... | 45 |
| 4.3. Kız Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri..... | 48 |
| 4.4. Erkek Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri..... | 49 |
| BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... | 52 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 52 |
| 5.2. Öneriler..... | 55 |
| KAYNAKÇA | 56 |
| EK 1. ÖĞRENMEDE MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ | 61 |

KISALTMALAR

Akt : Aktaran

ed. : Editör

ÖMSÖ : Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

YTÜ : Yıldız Teknik Üniversitesi

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları | 36 |
| Tablo 3.2 Öz Düzenleme Envanteri ile İlgili Faktör Analizi Sonuçları..... | 38 |
| Tablo 4.1 Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme ve Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanları ile İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları..... | 41 |
| Tablo 4.2 Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme ve Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanları ile İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları..... | 44 |
| Tablo 4.3 Bağımsız Değişkenler(Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri) ile Bağımlı Değişken(Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı) Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 46 |
| Tablo 4.4 Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Ayrıntılandırma ve Örgütleme Stratejilerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4.5 Kız Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 48 |
| Tablo 4.6 Erkek Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 50 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|---|
| Şekil 1.1 Öz Düzenlemedeki Üçlü Etkileşim..... | 6 |
| Şekil 1.2 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Döngüsü..... | 7 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, tanımları, sınırlılıkları ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde öz düzenleme, öz düzenlemede bilişsel ve bilişüstü stratejiler ve cinsiyete göre bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımı ve başarı konuları ele alınmıştır.

1.2. Öz Düzenleme

Eğitim, öğretim kavramını da içine alan zaman yönünden kapsamlı, uzun süreli ve çok boyutlu bir süreçtir. Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimlerden eğitim süreci de büyük oranda etkilenmiş ve eğitim sürecinin temel yapıtaşlarını oluşturan kavramların tanımları da değişikliğe uğramıştır. Bu kavramlardan öğretim, yerini öğrenmeyi öğretme kavramına bırakmıştır. Bilişsel devrimin ardından, bilişin, üst biliş süreçleri tarafından kontrol edilebildiği yönündeki yaygın anlayış doğrultusunda, 21. yüzyılda eğitimin başlıca amaçlarından biri, öğrencilere kendi öğrenimlerini düzenleme becerileri kazandırmak olmuştur (Özbay 2008: 1).

Öz düzenlemeli akademik öğrenme ile ilgili teori ve araştırmalar, 1980'lerin ortalarında öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi nasıl olabilirler sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman 2001: 1). 1990'lı yıllarda, kavrama ilişkin çalışmalar daha geniş bir alana yayılarak, öz düzenlemeli öğrenme, öz kontrol ve öz yönetim gibi öz düzenlemenin farklı yönleri ele alınmaya başlanmıştır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner 2000: 1).

Öz düzenlemeli öğrenmenin pek çok farklı tanımı vardır ancak bütün tanımların ortak noktası öğrencilerin bilişlerini, motivasyonlarını veya davranışlarını aktif bir şekilde düzenlemeleri ve bu öz-düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra amaçlarına ulaşmaları ve

daha iyi performans göstermeleridir (Hofer, Yu ve Pintrich 1998: 57). Risemberg ve Zimmerman (1992: 1) tarafından, “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanan öz düzenleme, Pintrich (2000: 453) tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmıştır. Genel olarak, öğrenciler, üstbiliş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecelerine göre öz düzenlemeli olarak tarif edilebilirler (Zimmerman 1989: 329).

İnsan davranışlarını yalnızca dış ödül ve cezaların ürünü olarak açıklamaya çalışan teoriler, insan doğasının adeta budanmış bir görüntüsünü sunmaktadırlar çünkü insanlar kendi düşünceleri, duyguları ve kendileri için ürettikleri sonuçları olan davranışları üzerinde bir miktar kontrol yeteneği sağlayan öz yönergeli kapasiteye sahiplerdir (Bandura 1989: 46). Sosyal bilişsel teoriye göre, insanlar ne iç güçler ne de çevre tarafından otomatik olarak şekillenir ve kontrol edilirler. İnsanlar, kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine bir ağ yapısı içerisindeymiş gibi karşılıklı etkileşimlerle katkıda bulunurlar (Bandura 1989: 8). Öz düzenleme kuramlarında da, bilişsel ve motivasyon süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmanın etkili öğrenmelere yol açtığı vurgulanmaktadır (Özbay 2008: 13).

Özetle, öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrenenler, akademik hedeflerini takip ederken, kendi düşünceleri, kendi etkinlikleri ve kendi duyguları ile ilgilenirler. En başarılı olanlar bu doğrultuda uygun öğrenme stratejilerini kullanan ve öğrenmeye yönelik motivasyonları üst düzeyde olanlardır (Bembenutty 2007: 587).

1.2.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, temelini, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme, Piaget'in bilişsel yapılandırmacı ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramlarından almaktadır (Jarvela ve Niemivirta 1999: 58–59). Literatürde birçok öz düzenlemeye dayalı öğrenme kuramının Bandura'nın geliştirdiği sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayandığı görülmektedir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında, Bandura (1977: 22), öğrenmenin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek model alma yoluyla gerçekleştiğini ve bu kodlanmış bilginin

bireyin hareketleri için bir rehber niteliği taşıdığını ileri sürmektedir. Bu kuram, psikolojik işleyişte başkası için yapılan, sembolik ve öz düzenleme süreçlerinin önemli rollerini vurgulamaktadır (Bandura 1977: 12). Söz konusu öğrenme bir çocuğun anne babasının davranışlarını model alma yoluyla içselleştirmesi ve bu davranışları yaşamında ihtiyaç duyduğu anda kullanması durumunda geçerli olabilir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar basit tepkisel organizmalar değildirler. İnsanlar seçim yapar, örgütler ve onları etkileyen uyaranlara dönüştürürler. Kendi davranışları üzerinde, kendilerinin oluşturdukları teşvik ve sonuçlarla bir takım etkilerde bulunabilirler (Bandura 1977: VII). İnsanların davranışlarını kendi seçimleriyle yönlendirmeleri, insan olmanın bir özelliğidir. Bireyler seçimlerinin sonuçlarına göre gelecekteki davranışlarını yönlendirebilirler.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insan davranışlarını, bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı ve sürekli etkileşimlerine bağlamaktadır (Bandura 1977: 11). İnsanlar sürekli olarak kendileri için hedef belirleme ve daha sonra bu hedefi kendi güçleriyle karşılaştırma süreci içinde yer almaktadırlar. Birey hedeflerine ulaşmak için davranışlarını değiştirecek motivasyonel faktörlere ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu motivasyon, bir dersten alınacak yüksek bir not veya öğretmenin takdir etmesi gibi dışsal olabileceği gibi, kişinin hedefini gerçekleştirdiğinde, kendisinden gurur duyması gibi içsel de olabilmektedir (Altun 2005: 12).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki önemli kavramlardan birisi öz düzenleme kapasitesidir. İnsanlar kendi davranışları üzerinde, çevresel etkenleri düzenleyerek, bilişsel destekleri oluşturarak ve kendi eylemleri için sonuçlar üreterek bir dereceye kadar kontrol kullanabilirler. Öz düzenleme işlevleri dış etkiler tarafından oluşturulmakta ve desteklenmektedir. Dış kaynaklı olmasına rağmen, bir kere belirlendiğinde, bir kişinin gerçekleştirdiği eylemleri öz etkilerin belirlediği gerçeğini değiştirmemektedir (Bandura 1977: 13).

Özetle, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak öz düzenleme sürecinde, birey, davranış ve çevre ilişkisi önemlidir. Diğer taraftan Piaget'in bilişsel ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramları, öz düzenlemede birey ve çevre etkileşiminin olduğunu ifade etmiş; Piaget öz düzenleme sürecinde bilişüstü farkındalığın, Vygotsky ise çevrenin daha fazla önemli olduğunu savunmuşlardır.

1.2.2. Öğrenmede Öz Düzenlemenin Önemi

Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Senemoğlu 2009: 231). Muhtemelen bizlerin insan olarak en önemli niteliğimiz öz düzenleme yapabilme kapasitemizdir. Öz düzenleme bize, değişen şartlar diğer türlerin soyunun tükenmesine neden olurken atalarımızın hayatta kalmalarını ve düzenli gelişmelerini mümkün kılan uyumlu bir yan sağlamıştır (Zimmerman 2000: 13). Doğada birçok yerde karşımıza çıkan "kendi kendini istenilen veya olması gereken bir standarda göre iyileştirme" hareketi bitkilerde bilinçsiz, hayvanlarda ise kısmen bilinçli olarak gerçekleşirken, insanlarda çoğunlukla bilinçli bir şekilde olmaktadır (Canca 2005: 4).

İnsanlar davranışlarının durumlarına karşı ilgisiz olurlarsa, kendi eylemlerini çok iyi etkileyemezler (Bandura 1986: 336). Bu nedenle bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi diğer bir deyişle öz düzenleme gerek günlük hayatta gerekse çalışma hayatında başarıyı yakalayabilmede büyük önem taşımaktadır.

Öğrenmede verimliliğin sağlanmasına yönelik ilgiler ve bilişsel psikolojinin gelişmesi sonucu öğrenmenin bir üretim süreci olduğu ve öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen etkin bir katılımcı olması gerektiği görüşü öğrenmeyi etkileyen bilişsel ve psikolojik stratejilere ilgiyi arttırmıştır (Gürşimşek 2002). Okullarda, üniversitelerde ve yaşamın her alanında daha karmaşık bilgi örüntülerinin ve becerilerin ediniminin, bireyin öz-yönelimli ve bilinçli bir şekilde öğrenme sürecini yönetebilmesini gerektirmesi (Rheinberg, Vollmeyer ve Rollett 2000: 503), öz-düzenlemeli öğrenme boyutunu ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur (Üredi ve Üredi 2005: 251).

Başarıları düşük öğrencilerin, başarısızlıklarına olan etkenleri araştıran eğitimcilerin çalışmalarından ortaya çıkan öz düzenlemeye dayalı öğrenme (Zimmerman 2002: 65), son zamanlarda eğitim alanı içinde tartışılan çok önemli bir kavram haline gelmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, başarıları düşük öğrencilerin, öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons 1986; Pintrich ve De Groot

1990; Lindner ve Harris 1993; Paulsen ve Gentry 1995; Paterson 1996; Gordon, Lindner ve Harris 1996; Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin 1996; Barker ve Olson 1995; Chye, Walker ve Smith 1997; Zimmerman ve Risemberg 1997; Andrew ve Vialle 1998; Cobb 2003; Altun 2005; Canca 2005; Üredi ve Üredi 2005; Camahalan 2006; Van Den Hurk 2006; Sungur 2007; Winters, Greene ve Costich 2008; Özkan 2008; Alcı, Erden ve Baykal 2010; Klassen 2010; Mandacı Şahin 2010; Turan ve Demirel 2010). Öğrenmedeki başarısızlığın temel nedenleri olarak, öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlenmemesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisine sahip olmamaları karşımıza çıkmaktadır (Paterson 1996; Mc Whaw ve Abrami 2001; Chularut ve DeBacker 2004).

Zimmerman'a göre, öz düzenleme yapabilen öğrenenler, üç önemli özelliğe sahiptirler. İlki, anlamı yapılandırma ve bilgiyi akılda tutmaya yarayacak çeşitli bilişsel stratejiler kullanarak kendi öğrenmelerini aktif bir şekilde kontrol edebilmeleridir. İkincisi, öğrenenlerin kendi süreçlerini eğitimsel hedeflerine göre kontrol edebilmeleri için planlama ve izleme gibi bilişüstü stratejileri akıllıca kullanabilmeleridir. Sonuncusu ise, doğal olarak motive olmuş olmaları, ellerindeki işe konsantre olmaları ve duygusal zorlukları kontrol edebilmeleridir (Miltiadou ve Savenye 2003: 14).

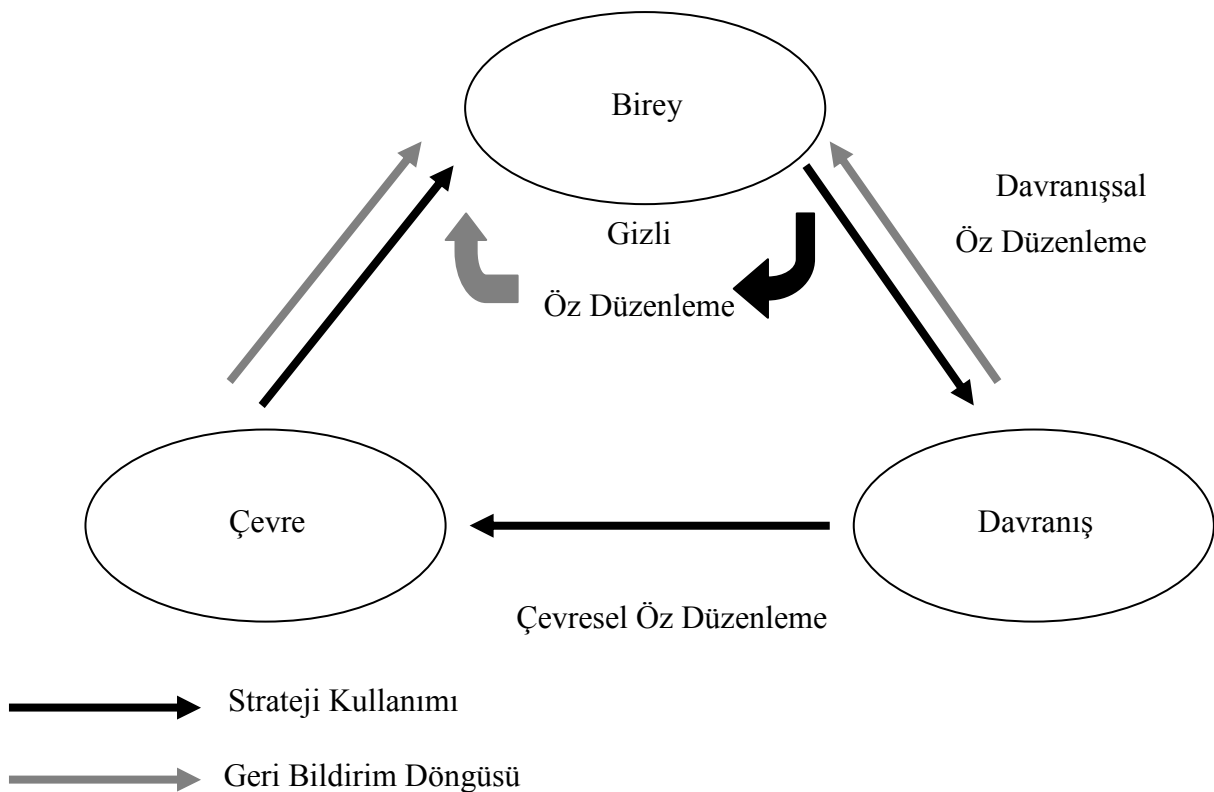
Zimmerman (2002: 66) öz düzenlemenin önemini, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminin eğitimin başlıca işlevlerinden birisi olmasına bağlamaktadır. Lise veya üniversiteden mezun olduktan sonra genç erişkinler birçok önemli becerileri kendi kendilerine öğrenmek zorunda kalmaktadır. Örneğin iş yaşamında; çoğunlukla yeni bir pozisyonu uzmanları gözlemleyerek ve kendi kendilerine pratik yaparak öğrenmeleri beklenmektedir (Zimmerman 2002: 6). Bu durumda öz düzenleme becerileri onların iş yaşamındaki gereklilikleri yerine getirmelerinde çok önemli bir yer tutacaktır.

Bilgi ve teknoloji sistemleri o kadar hızlı bir şekilde gelişmektedir ki, bu gelişmeler tarafından zorlanan meslekler eğitim kurumlarının öğrencileri bu değişimlere ayak uydurmaya donanımlı yetiştirmelerini gerektirmektedir. Gelecekte bu zorlukların üstesinden gelebilme konusunda en hazırlıklı bireyler ancak öz düzenleme öğrenimi yapan öğrenciler olabilirler (Andrew ve Vialle 1998).

1.2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Süreci ve Aşamaları

Sosyal bilişsel bakış açısına göre öz düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin karşılıklı etkileşimidir (Bandura 1986). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsel bir yapıya sahiptir çünkü belli bir performansın gösterilmesi her zaman bir önceki aşamaya bağlıdır. Davranışsal öz düzenleme, bireyin öğrenme yöntemi gibi, kendini gözlemi ve performans süreçlerini stratejik olarak ayarlamayı kapsarken, çevresel öz düzenleme çevresel koşulları veya ürünleri gözleme ve ayarlamaya değinir. Kişisel ya da gizli öz düzenleme ise hatırlama ve rahatlama için kullanılan imgeler gibi bilişsel ve duyuşsal durumların gözlenmesi ve ayarlanmasını içerir. Öğrenenlerin bu üçlü etkileşimi gözlemlerindeki hassasiyetleri ve tutarlılıkları, onların stratejik ayarlamalarının ve öz inanışlarının etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Zimmerman 2000: 14).

Şekil 1.1. Öz Düzenlemedeki Üçlü Etkileşim (Zimmerman 2000: 15)



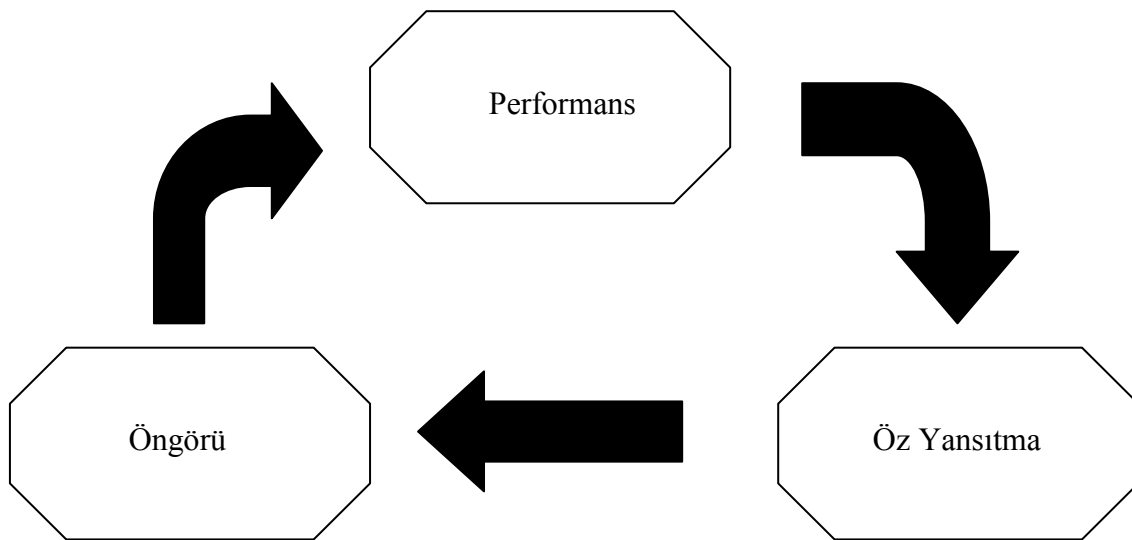
Öz düzenlemedeki üçlü etkileşim Şekil 1.1'de görüldüğü gibi özetlenebilir. Buradaki üçlü döngüsel yapı, açık bir çember olarak farz edilmektedir. Kapalı çember görünümünden farklı olarak, burada standartlar sürekli değişmektedir ve performansa dayalı süreçler de sürekli gelişmektedir (Locke 1991; Akt: Zimmerman 2000: 14). Örnek olarak, satranç oyuncuları daha yüksek seviyede bir karşılaşmaya geçmeye karar

verdiklerinde, ulaşacakları başarının daha zorlu süreçlere sahip olacağını bilirler ve bu yolla kendilerini motive ederler. Bu da, öz düzenlemedeki üçlü sürecin kişisel hedeflere ulaşmada hem kontrol hem de tepkiyi içerdiğini göstermektedir (Zimmerman 2000: 14–15).

Öz düzenleme kuramcılarını, öğrenmeyi, öğrenen üzerinde üç önemli aşamada gerçekleşen döngüsel aktiviteler sağlayan açık uçlu bir süreç olarak görmektedirler. Bu aşamalar: öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma. Öngörü aşaması, öğrenme çabalarına ve bu tür öğrenme için düzey belirlemeye öncelik tanıyan etkili süreçler ve inançlara işaret etmektedir. İkinci öz düzenleyici aşama, performans veya irade kontrolü, öğrenme çabaları boyunca gerçekleşen ve konsantrasyonu ve performansı etkileyen süreçleri içermektedir. Üçüncü öz düzenleyici aşama, öz yansıtma, öğrenme çabaları sonrasında gerçekleşen ve öğrenenin bu deneyime tepkilerini etkileyen süreçleri içermektedir. Bu öz yansıtma süreçleri, sırayla, öngörü ve bunu izleyen ilgili öğrenme çabalarını etkileyerek bu döngüsel çemberi tamamlamaktadır (Zimmerman 1998: 2).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsü Şekil 1.2'de görüldüğü gibi özetlenebilir.

Şekil 1.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Döngüsü (Zimmerman 1998: 3)



Akademik öz düzenlemeyle ilgili yapılan araştırmalarda bugüne kadar öngörü sürecinin ve inançlarının altı türü üzerinde çalışılmıştır. Öngörü sürecinin ayırıcı fakat yakından bağlantılı iki kategorisi vardır. Bunlar iş analizi ve öz motivasyonel inançlardır (Zimmerman 2000: 16). İş analizi hedef belirleme ve stratejik planlamayı, öz motivasyonel inançlar ise öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönlendirmeyi kapsamaktadır.

Hedef belirleme, öğrenme sonucunda performans seviyesi bakımından ulaşılmak istenen sonuçları belirlemeye işaret etmektedir (Locke ve Latham 1990: 24). Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin hedef sistemleri aşamalı olarak düzenlenir, öyle ki süreç hedefleri uzak sonuç hedeflerinin yakın düzenleyicileri olarak işlev görürler (Zimmerman 2000: 17). İş analizinin ikinci bir formu da stratejik planlamadır (Weinstein ve Mayer 1986). Stratejilerin planlanması ve seçilmesi gizli kişisel, davranışsal ve çevresel değişimlerden etkilenebileceği için döngüsel düzenlemeler gerektirir. Öz düzenleme stratejilerinden hiçbiri tüm insanlar için eşit düzeyde iyi işlev görmez ve çok az durumda, eğer varsa, stratejiler bir kişi için bütün konularda ve durumlarda en iyi şekilde işlev görür (Zimmerman 2000: 17). Bu nedenle stratejik planlama öğrenenlerin kişisel özelliklerine, konuya ve çalışma ortamlarına en uygun yolu belirlemelerini içermektedir.

Öz düzenleme becerileri, öğrenen kendini bu becerileri kullanma konusunda motive edemediğinde çok az değere sahip olmaktadır. Hedef belirleme ve stratejik planlama öngörü süreçlerinin altında yatan bir dizi öz motivasyonel inançlar; öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönlendirme (Zimmerman 2000: 17). Öz yeterlik, bireyin belli bir düzeyde performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura 1986: 391). Sonuç beklentileri, performansın sonunda elde edilecek olan üstün sonuçlar hakkındaki inançlara işaret etmektedir (Bandura 1997; Akt: Zimmerman 2000: 17). İçsel ilgi öğrenme çabalarının devam ettirilmesinde önem taşır. Bir konuda içsel ilgiye sahip olan öğrenenler somut bir ödül yokluğunda bile öğrenme çabalarına devam ederler (Deci 1975; Akt: Zimmerman 1998: 3). Hedef yönlendirme ise öğrenme sürecine ve öğrenmeye verilen değer konusunda önemli yer tutmaktadır. Öğrenme hedef yönelimi gösteren öğrenciler rekabete dayanan sonuçlardan çok öğrenme sürecine odaklanmaya ve performans hedefleri olan öğrencilerden daha etkili öğrenmeye eğilim gösterirler (Deci 1975; Akt: Zimmerman 1998: 3).

Günümüze kadar performans veya irade kontrol sürecinin kendini kontrol ve kendini gözlem olmak üzere iki ana türü üzerinde çalışılmıştır. Kendini kontrol süreçleri, öz öğretim, hayal etme, dikkat odaklama ve görev stratejilerini kapsamakta ve öğrenenlere göreve odaklanmada ve çabalarını en iyi şekilde kullanmalarında yardım etmektedir (Zimmerman 2000: 18). Kendini gözlem süreçleri ise öz kayıt ve kendini denemeyi kapsamaktadır.

Öz öğretim bir matematik problemi çözmek ya da bir formülü hatırlamak gibi bir kişinin bir görevi yerine nasıl getirdiğini açıkça veya gizlice tarif etmeyi kapsar (Schunk 1982; Akt: Zimmerman 2000: 18). Hayal etme ya da zihinsel resimler oluşturma, kodlamaya ve performansa yardımcı olmak amacıyla yaygın şekilde kullanılan diğer bir kendini kontrol tekniğidir. Dikkat odaklama, bir kişinin konsantrasyonunu geliştirmek ve diğer gizli süreçleri veya dış olayları dışarıda bırakmak için tasarlanmıştır. Görev stratejileri, bir görevi gerekli olan parçalarına indirgeyerek ve bu parçaları anlamlı bir şekilde yeniden düzenleyerek öğrenmeyi ve performansı desteklemektedir (Zimmerman 2000: 19).

Performans veya irade kontrol sürecinin ikinci türü olan kendini gözlem bir kişinin kendi performansının belirli yönlerini, etrafını saran koşulları ve neden olduğu etkileri izlemesine işaret etmektedir (Zimmerman ve Paulsen 1995; Akt: Zimmerman 2000: 19). Öz kayıt, geribildirim yakınlığını, bilgilendiriciliğini, tamlığını ve değerini büyük ölçüde arttıran genel bir kendini gözlem tekniğidir (Zimmerman ve Kitsantas 1996; Akt: Zimmerman 2000: 20). Davranışın doğal varyasyonlarındaki kendini gözlem kesin tanı bilgilerini sağlamazsa, insanlar sistemik olarak değişen kendi işlevlerinin görünümüne ulaşmak için kendini deneme süreçlerine bağlanabilirler (Zimmerman 2000: 21).

Bandura (1986: 337) kendini gözlemle yakından ilişkili iki öz yansıtma aşaması olarak öz yargı ve öz tepkiyi belirlemiştir. Öz yargı bir kişinin performansını kendi kendine değerlendirmesi ve sonuçları nedensel anlamlılıkla ilişkilendirmesidir (Zimmerman 2000: 21). Öz yargı süreci öz değerlendirme ve nedensel ilişkilendirmeyi, öz tepki süreci ise tatmin ve uyumu kapsamaktadır.

Öz değerlendirme, bir sürat koşucusunun kendi önceki en iyi çabasıyla antrenman koşusunu değerlendirmesi gibi kendini ayarlama bilgilerinin bir standart ya da hedefle karşılaştırılmasına işaret etmektedir. Öz değerlendirme yargıları sonuçlar bakımından nedensel ilişkilendirmeye bağlantılıdır (Zimmerman 2000: 22). Sonuçlar olumlu ya da olumsuz öz değerlendirmenin istemsiz ürünleri değildir ancak genellikle kişisel yeterlik ya da etki azaltıcı çevre koşulları gibi diğer sebep faktörlerinin bilişsel değerlendirmesine dayanırlar (Bandura 1991; Akt: Zimmerman 2000: 22).

Öz değerlendirme ve öz yargı ilişkilendirmeleri öz tepkinin öz tatmin ve uyumsal çıkarım formlarıyla yakından bağlantılıdır. Öz tatmin, tatmin ve tatminsizliğin algılanmasını kapsar ve bir bireyin performansını etkilemeyle ilgilidir (Bandura 1991; Akt:

Zimmerman 2000: 23). Uyumsal ya da savunmacı çıkarımlar ise bir kişinin öğrenme ya da performansı izleyen çabaları boyunca kendi öz düzenleme yaklaşımını nasıl değiştirmeye ihtiyaç duyduğu hakkındaki karardır (Zimmerman 2000: 23). Bu kararlar sayesinde öğrenen öz düzenleme yaklaşımını içinde bulunduğu çevre şartlarına ve kendi performansına göre uyarlar.

1.2.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmede Başarı Hedeflerinin Rolü

Dweck ve Elliot (1983; Akt: Pintrich 1995: 44), uzmanlık hedefleri olan öğrenciler ile performans hedefleri olan öğrencilerin, öğrenme durumlarına yaklaşım yollarını karşılaştırmışlardır. Bir tarafta, uzmanlık hedefleri olan öğrenciler kendilerine, "Bunu nasıl yapabilirim?" ve "Ne öğreneceğim?" diye sorarken öğrenme görevleri üzerinde yaptıkları analizleri, göreve en iyi şekilde nasıl yaklaşmaları gerektiğini ve ders gerecinin ustası olmalarına yardım edecek stratejileri planlamayı içermektedir. Diğer tarafta, performans hedefleri olan öğrenciler, kendilerine daha çok, "Bunu yapabilir miyim?" ve "Akıllı görünecek miyim?" diye sormaya eğilimlilik gösterirken bu öğrencilerin öğrenme görevleri üzerinde yaptıkları analizleri genellikle önce görevin ne kadar zor olacağını belirlemeyi ve daha sonra başarılı olabileceklerine inanıp inanmadıklarına karar vermeyi içermektedir. Çünkü dikkat üründedir, öğrenme görevine yaklaşımda en iyi yolu seçerken en az zaman harcanmaktadır.

Uzmanlık hedefleri olan öğrenciler ile performans hedeflerine sahip öğrenciler arasındaki diğer önemli fark karmaşık ders içeriğini öğrenirken zorluk yaşadıklarında ortaya çıkmaktadır. Geçmişte çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, performans hedefleri olan öğrencilerin zorluk yaşadıklarında, problemi çözmelerine yardımcı olacak planlama ve izleme aktivitelerini azaltma ya da terk etme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Tersine, uzmanlık hedefleri olan öğrenciler zorluk yaşadıklarında, çabalarını yoğunlaştırma ve zorlukların üstesinden gelmek için yollar arama eğilimindedirler (Diener ve Dweck 1978; Akt: Pintrich 1995: 45).

Dweck ve Elliot (1983; Akt: Pintrich 1995: 45) sorun yaşamaya başlayan performans hedefleri olan öğrencilerin erkenden "Yapamıyorum." diye tepki vereceklerini öne sürmüşlerdir. Öğrenciler bu kaniya ulaştıklarında, planlama ve izleme gibi bilişüstü stratejilerin, tek kelimeyle onlara en çok yararı olabileceği zamanda, kullanımında başarısız olmaktadır.

Aksine, sorun yaşamaya başlayan uzmanlık hedefleri olan öğrenciler daha çok kendilerine, "Burada doğru stratejiyi kullanmıyorum. Bu problemleri çözebileceğimi biliyorum. Sadece neyi yanlış yaptığımı bulmaya ihtiyacım var." diyebilme olasılıkları daha yüksektir. Ders gereci üzerinde uzmanlaşmaya odaklanmalarından dolayı, bu öğrenciler çoğunlukla başarılıdırlar çünkü aktif olarak onların başarılı olmalarına yardım edecek stratejileri araştırmaktadırlar (Pintrich 1995: 45).

Özetle, uzmanlaşma hedefleri olan öğrenciler öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanabilen ve başarıyı bu yolla elde edebilen öğrencilerdir. Bu öğrenciler sadece sınavdan alacakları notu önemsemezler; onlar için önemli olan ders içeriğini en iyi şekilde öğrenebilmektir. Ancak sadece performans hedefleri olan yani sadece ders başarısını önemseyen öğrenciler öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanamazlar. Çünkü onlar en kısa yoldan ders başarısını hedefler ve başarısız olduklarında da daha fazla çaba göstermek yerine hiç bir zaman başaramayacaklarını düşünmeyi tercih ederler.

1.2.5. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Eğitimin başlıca işlevlerinden biri öğrenenlere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu nedenle öğrenenlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Pintrich (1995: 9–11), öğrenenlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için beş genel ilkeye vurgu yapmıştır.

- Öğrenenlerin kendi davranışlarıyla, motivasyonlarıyla ve bilişleriyle ilgili daha fazla farkındalığa ihtiyaçları vardır.
- Öğrenenlerin olumlu motivasyonel inanışlara ihtiyaçları vardır.
- Fakülteler öz düzenlemeye dayalı öğrenme için model olabilirler.
- Öğrenenlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri üzerine pratik yapmaya ihtiyaçları vardır.
- Sınıf ödevleri öğrenenlerin öz düzenlemeleri için fırsat olabilir ve olmalıdır.

Öz düzenleme yapabilme kapasitesi doğal olarak özveri ve ortak amaç taşıyan bir sosyal çevrede, örneğin bir ailede ya da etkili bir okulda ortaya çıkmaktadır (Schunk ve Zimmerman 1996; Akt: Zimmerman, Bonner ve Kovach 2006: 8). Bu nedenle öğrencilerin

öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi konusunda ailelere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri, ailelerinin onlara kendilerini özgürce ifade etme fırsatı sağlamış olup olmamasıyla yakından ilgili olabilir. Çünkü kendini özgürce ifade edebilen bir kişinin kendine güveni ve yapılan çalışmalara katılımı artmaktadır (Schunk 2001; Akt: Canca 2005: 14). Aynı zamanda becerilerin model alma yoluyla öğrenildiği gerçeğini de unutmamak gerekmektedir. Bu nedenle aileler öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda çocuklarına örnek teşkil etme konusunda da önemli görev üstlenmektedirler.

Bir yüksekokuldaki öğretmen sosyal olarak akademik öz düzenlemeli olmanın değerini ve bunu başarmak için ihtiyaç duyulan bağlantıyı yayma konusunda kilit rol oynamaktadır (Zimmerman, Bonner ve Kovach 2006: 9). Öğrencilerin akademik öz düzenlemeli olmanın değerini öğrenmeleri, onların kendi öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin farkına varabilmeleri ve bunları geliştirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerinin birincil odağına onların yöntemleri ve teknikleri öğrenmelerini yerleştirerek ve onların kendi sonuçlarını stratejik olarak izlemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olarak, sınıflarını öğrenme akademilerine çevirebilirler (Zimmerman, Bonner ve Kovach 2006: 9). Bu sayede öğrenciler öğrenme konusunda daha istekli olabilirler ve akademik başarıda artış yakalanabilir. Hem öğretmen hem öğrenci açısından yarar sağlayacak bu ortamın sağlanabilmesi için okulların ve öğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir.

1.3. Öz Düzenlemede Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler ve öğrenme stratejilerine yaşam boyu ihtiyaç duyulması gibi nedenlerle bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri eğitimde giderek artan bir önem kazanmaktadır. Öğrenme stratejisi, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer 1983: 3).

Öğrenenlerin çalışmalarını başarıyla tamamlayabilmeleri için öğrenmede en uygun stratejileri seçerek kullanmaları gerekmektedir. Bilişsel ve bilişüstü stratejileri etkili kullanan öğrenenler, bilgi edinme sürecindeki çeşitli aşamalarda doğru plan ve organizasyonlar yaparak kendilerini değerlendirir ve kendi kendilerine yol gösterirler. Bilişsel stratejiler, çok genel olarak, öğrencilerin çalışırken kullandıkları düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Payne 1992; Akt: Canca 2005: 33). Bilişüstü ise kişinin kendini bilmesi, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin nasıl işlediği hakkındaki bilgi ile ilgilidir (Açıkgöz 2007: 69).

Öğrenmede bilişsel ve bilişüstü stratejileri doğru ve etkili kullanmak hem yeni bilgiyi seçme ve bu bilgiyi belleğe yerleştirmede, hem de sonraki zamanlarda kullanmak için hatırlamada verimi arttırdığı için doğrudan performansı ve öğrenme ürününü etkilemektedir (Weinstein ve Mayer 1986: 316). Akademik çalışmalar için başarıda etkisi en fazla olan bilişsel ve bilişüstü stratejiler tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme olarak sıralanabilir (Weinstein 1984: 294).

Tekrar stratejileri, öğrenenlerin, öğrenme esnasında sunulan bilgileri aktif olarak ezberlemesi ve kodlamasıdır. Bu aktivitenin hedefi seçilen ve edinilen öğelerin kısa süreli belleğe transfer edilmesi olabilir (Weinstein ve Mayer 1986: 317). Tarih dersinde savaşların isimlerinin ve tarihlerinin sayılması sırasında olduğu gibi çeşitli bilgilerin bir liste halinde hatırlanmasında tekrar stratejileri kullanılmaktadır.

Ayrıntılandırma stratejileri, öğrenilmesi gereken bilginin öğrenen tarafından sembolik olarak yapılandırılmasıdır. Yabancı dil kelimelerini öğrenmede, alfabeyi ezberden okumak gibi seri halindeki listeleri öğrenmede ve beynin bütün parçalarını isimlendirme gibi serbest anımsama listelerinin öğrenilmesinde ayrıntılandırma stratejilerinden yararlanılmaktadır (Weinstein ve Mayer 1986: 319).

Örgütleme stratejileri, bilgileri gruplara ayırma veya sınıflandırmalardan yararlanan, öğrenenin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını kapsayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer 1986: 321). Bir okuma parçasındaki ana fikirleri ve önemli kanıtlayıcı detayları çıkarma ve bunları birbiriyle ilişkilendirmede örgütleme stratejilerinden yararlanılmaktadır (Weinstein ve Mayer 1986: 322).

Eleştirel düşünme stratejileri, içinde bulunulan durumları değerlendirebilme, mantığı kullanma, yeni verileri göz önüne alma, analiz ve sentez yapabilme, deneyimleri

kullanma, analitik düşünme, yorum yapabilme, fikirler oluşturma ve geliştirme, plan ve karşılaştırmalar yapma, sonuç çıkarma ve tartışmaları değerlendirme becerilerini kapsar. Dolayısıyla, problem çözme ve karar vermedeki düzey, eleştirel düşünmedeki başarıyı göstermektedir (Canca 2005: 35).

Bilişüstü stratejiler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kapsamlı olarak gözlemlemeleridir. Öğrenenlerin kendi hedeflerini planlamaları, hangi hedeflere ne derecede ulaşabildiklerini belirlemeleri ve kullandıkları stratejileri hedeflerine uyarlamaları bilişüstü stratejilerin kapsamında yer almaktadır (Weinstein ve Mayer 1986: 323).

Öğrenenlerin eğitim hayatları boyunca başarıyı yakalamalarında bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımının önemli bir rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buna ek olarak eğitimde strateji kullanım düzeyi artırıldığında istenmeyen öğrenci davranışları da azalabilir. Ancak bu stratejilerin öğretilmesi ve kullanımlarına uygun ortamların oluşturulması için eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Eğitimcilerin öğrenenleri bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımı konusunda güdüleyecek etkinlikler planlamaları gerekmektedir.

1.4. Cinsiyete Göre Bilişsel ve Bilişüstü Strateji Kullanımı ve Başarı

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamındaki tarama lise ve yüksek okullarda kız öğrencilerin başarı oranının erkeklerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur (PISA 2009).

Pajares ve Graham (1999), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri için cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Miller (2000), kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasında farklılık bulunmadığını İngilizce dersinde bu farkın kızlar lehine anlamlı bulunduğu bulgularına ulaşmıştır.

Kurman (2004), cinsiyete göre öz düzenleme becerisi ile kendini geliştirme çabasına bakıldığında ise cinsiyetin sadece matematik ve öz düzenleme becerisi için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Mandacı Şahin (2010) araştırması sonucunda; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Başarı ve strateji kullanımında kızlar ile erkekler arasındaki söz konusu farklılıkların nedeni hem biyolojik hem de kültürel nedenlere bağlanabilir (Sternberg ve Williams 2002; Akt: Canca 2005: 37). Erkek öğrencilerdeki rekabetçi tutuma karşılık kızların işbirliğine yönelik yaklaşımlarda bulunmaları da okuldaki strateji kullanımı ve başarıda cinsiyetler arasında farklar oluşmasına neden olmaktadır (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld 1993). Bazı kültürlerde yetişen kız ve erkekler arasında bu tip farkların görülmediği çalışmalar da yapılmıştır (Walberg, Harnisch ve Tsai 1986).

1.5. Amaç ve Önem

Günümüzde her alanda hızlı değişimler yaşanmakta ve toplumdaki bireylerden bu değişimlere uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu değişimler özellikle iş yaşamında aktif rol üstlenenleri daha çok etkilemekte ve onlardan işle ilgili becerileri kendi kendilerine öğrenmeleri istenmektedir. Bireylerin kendi kendilerine öğrenme becerisini kazanmaları ise, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini etkili kullanmaları halinde mümkün olabilir. Bu yüzden her alandaki hızlı değişimlere uyum sağlamak, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerine yeterli önemin verilmesi ile sağlanabilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanma süreçleri ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu kanıtlaya da çok az sayıda öğretmen öğrencilerinin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri konusunda destek olmayı gerekli görmektedirler. Bu durum ise standart testlerden alınan puanlarda farklılık yaratmaktadır (Zimmerman 2002: 69). Bu nedenle, eğitimcilerin, etkili öğrenme sağlayan ortamları oluşturmaya çalışmaları önemli bir etken olarak görülmektedir.

Eğitimin etkili olabilmesi, insan doğasının iyice anlaşılmasına ve ona göre eğitim ortamlarının hazırlanmasına bağlıdır. Bu nedenle insanın gelişim özelliklerini ve öğrenme olayının nasıl gerçekleştiğini bilmek eğitimle uğraşanlar için büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler, yüksek öğretimde de etkili öğrenme ortamları hazırlayabilmek için öğrencilerin ortak gelişim özelliklerini, niteliklerini ve ihtiyaçlarını çok iyi anlamak ve buna uygun uygulamalarda bulunmak durumundadırlar (Canca 2005: 38).

Eğitim fakültelerinde okutulan Ölçme ve Değerlendirme dersindeki amaç; öğrencilere, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili temel kavramlar ve okulda öğrenmeyi ölçmede kullanılan klasik ve yeni yöntemler hakkında temel bilgi ve beceriler kazandırmaktır (Büyüköztürk 2010). Başarıya olan etkileri bilimsel araştırmalarla ortaya

konan ve etkili öğrenmeler sağlamak için gerekli değişkenlerden olan öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanımı, bu dersin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde ve dersten elde edilen kazanımların hayat boyu kullanılmasında büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde ve yurt dışında farklı alanlarda öğrenmede bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri incelendiğinde, bu araştırmaların birçoğunun öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin Matematik dersi akademik başarısına etkisini ele aldığı görülmektedir. Fakat Ölçme ve Değerlendirme dersi için bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmayla, üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin ve bu etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden araştırma ile elde edilen bulguların, hem üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini hem de bu etkilerin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koyarak sonraki zamanlarda bu stratejilerin öneminin anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi; bu konuda çalışacak diğer araştırmacılara kaynak teşkil etmesi ve eğitimcilerin dikkatini öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri üzerine çekmesi beklenmektedir.

1.6. Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri cinsiyete göre Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarılarını yordamakta mıdır?

1.6.1. Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarılarını yordamakta mıdır?

2. Kız öğrencilerin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarılarını yordamakta mıdır?

3. Erkek öğrencilerin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarılarını yordamakta mıdır?

1.7. Tanımlar

Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri: Bireyin, kendi öğrenme hedeflerini oluşturarak, motivasyon, bilişüstü ve davranışlarını ayarlayarak, hedeflerini çevre özelliklerine göre yönlendirerek amacına ulaşmak için izlediği yollar (Canca 2005: 50).

Tekrar: Öğrencilerin yeni gelen bilgileri tekrarlayarak kısa süreli bellekte tutmasını ya da uzun süreli belleğe kodlamasını sağlayan öğrenme stratejisi (Demirel 2006).

Ayrıntılandırma: Görüleni başka kelimelerle anlatma ve not alma, özetleme, çalışmaları konuyla karşılaştırma, fikir üretme ve öğrenilenlerle ilgili gerçek dünyadan ve problemlerinden kendilerine ait örnekler bulma becerisi (Canca 2005: 50).

Örgütleme: Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejiler (Demirel 2006).

Eleştirel Düşünme: Problem çözme ve karar vermede belli standartlara veya iyiye göre eleştirel değerlendirmeler yapma ve yeni durumlara önceki bilgileri uygulama becerisi (Canca 2005: 50).

Bilişüstü Öz Düzenleme: Öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejileri (Açıkgöz 2007: 69).

Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı: Öğrencilerin dönem içi ara sınavdan aldıkları puanların %40'ı ile dönem sonu sınavından aldıkları puanların %60'ının toplamıyla elde edilen başarı puanları.

Öğrenci: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 3. sınıfında okuyan ve 2010-2011 Eğitim ve Öğretim yılında "Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan öğrenciler.

1.8. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Eğitim Fakültesinde Ölçme ve Değerlendirme dersini alan öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Ölçek, Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri boyutlarıyla sınırlıdır.

1.9. Sayıtlar

Bu araştırmada yer alan Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'ni, katılan tüm öğrenciler içtenlikle yanıtlamışlardır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan yurt içinde ve yurt dışında, çeşitli örneklem grupları üzerinde yapılmış olan bazı yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Öz düzenleme, son yıllarda yapılan araştırmalar içerisinde en çok dikkat çeken konulardan biri olmuştur. Öz düzenlemeyle ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, konu ile ilgili yurt dışında önemli sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ülkemizde de yurt dışındaki kadar olmasa da, öz düzenlemenin önem kazandığı ve ilgili yayınların sayısında artış olduğu görülmüştür.

Öz düzenlemede bilişsel ve bilişüstü stratejiler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların, farklı derslere, farklı düzeylere ve cinsiyete göre öğrencilerdeki öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve motivasyonel öğelerin birlikte akademik başarı ile ilişkisini, bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve her bir değişkenin tek başına akademik başarıyla olan ilişkisini incelediği gözlenmektedir. Aşağıda söz konusu araştırmalar sırasıyla verilmiştir.

Pintrich ve De Groot (1990), motivasyonel yönlendirme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve sınıf akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 8 Fen sınıfı ve 7 İngilizce sınıfına devam eden 173 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öz yeterlik ve derslere yönelik inanç ile bilişsel katılım ve performans arasında pozitif yönde ilişki olduğu, öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Derslere yönelik inancın performans üzerinde direk etkisi olmadığı ancak başarı seviyesi ne olursa olsun öz düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Volet (1991), üniversite öğrencilerinin bilişüstü stratejilerini geliştirecek bir öğretim yaklaşımı üzerine deneysel çalışma yapmıştır. Bilgisayar bilimine giriş dersini alan 56 öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışma 13 hafta boyunca sürmüş ve 28 öğrenci deney, 28 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda öğretim sırasında öğrencilere,

strateji öğretimi, modelleme, rehberlik etme, işbirliği yapma ve sosyal destek verilmiş; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan öğretim yönteminin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerinde anlamlı kısa vadeli ve uzun vadeli etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Barker ve Olson (1995), tıp fakültesi birinci sınıfta okuyan 103 öğrenci üzerinde "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nde yer alan 15 boyuttan hangilerinin başarıyı yordadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, içsel hedef yönelimi, konu değeri, öğrenme inançları kontrolü, tekrarlama stratejileri, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresi, çabanın düzenlenmesi ve akran gruplarından öğrenmenin başarıyı anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Paterson (1996), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğretim ve geleneksel öğretim ortamlarındaki biyoloji dersine ilişkin akademik başarılarını karşılaştırmak için 48 öğrenci üzerinde deneysel çalışma yapmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına IQ düzeyleri ve önceki biyoloji dersi akademik başarıları eşit olmasına bakılarak seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına aynı öğretmen tarafından ders verilmiştir. Öz düzenlemeye dayalı öğretim ortamında ders gören öğrencilere, zamanlarını etkili kullanabilme, çabalarını düzenleme, yardım alma ve bilişsel stratejileri kullanmaları konusunda rehberlik edilmiş ve gerekli destek verilmiş, çalışmalarını seçme konusunda özerklik tanınmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim konu merkezli sunuş yoluyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında yüksek anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğretimin geleneksel öğretime kıyasla, daha yüksek akademik başarı puanlarıyla, anlamlı ilişkide bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996), insan bilimi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejileri değişkenlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 3 ayrı okuldan 380 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejileri, düşük başarı gösteren öğrencilere kıyasla yüksek bulunmuştur; ancak insan bilimleri dersinde böyle bir bulguya ulaşılamamıştır.

Chye, Walker ve Smith (1997), Avustralya ve Singapur Üniversitelerinde öğrenim gören Avustralyalı ve Singapurlu 451 öğrenci üzerinde, kültürün ve öz yeterliğin,

kullanılan öğrenme stratejileri ve akademik başarıdaki rolünü ölçen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öz yeterliğin strateji kullanımında kültürel etkilerden daha iyi bir yordayıcı olduğu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme davranışlarının kültür ve eğitim bağlamlarına göre farklı düzeylerde olduğu ve strateji kullanımının akademik başarıdaki en güçlü yordayıcı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Leung ve Chan (1998), öğretmenlik bölümlerinde okuyan 218 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanmışlardır. Öğrencilerin öğrenme için kullandıkları motivasyonel stratejilerin derslere ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesinin incelendiği araştırma sonucunda, eleştirel düşünme, içsel olarak hedefe yönelme ve öz yeterlikte erkekler lehine ve sınav kaygısında kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca matematik ve fen derslerinde öğrencilerin öğrenme motivasyonları, konu değeri, inanç, öz yeterlik, tekrar, örgütlenme ve eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Pintrich (2000), geliştirdiği "öğrenmeyi öğrenme" modelinin uygulamasını psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde yapmış ve bu öğrencilere haftada dört saat ders verilmiştir. Derste amaç olarak öğrencilerin psikolojinin temel kavram ve ilkelerini kullanabilme becerilerini geliştirmek, motivasyonel inançlarının yükselmesini ve bilişsel stratejileri uygulayabilmelerini sağlamak benimsenmiştir. Modelin uygulanması sonucunda, projeye devam eden öğrencilerin dersle ilgili kendilerine olan inançları artmış, bilişüstü becerileri gelişmiş ve bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

Miller (2000), 297 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada Bandura tarafından geliştirilen matematik ve İngilizce derslerindeki öz düzenleme becerileri ölçeğini kullanarak öğrencilerin farklı derslerdeki performansları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme algılarını belirlerken dış karşılaştırmaları iç karşılaştırmalara kıyasla daha çok tercih ettikleri, matematik ve İngilizce derslerindeki öz düzenleme becerileri arasında ve matematik başarısıyla İngilizce dersine yönelik öz düzenleme becerisi arasında negatif bir ilişki olduğu; ayrıca kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasında farklılık bulunmadığı ancak İngilizce dersinde bu farkın kızlar lehine anlamlı bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kramarski ve Zeichner (2001), bilgisayar ortamında ders gören 186 öğrenci üzerinde, 102 öğrenciden oluşan deney grubuna bilişüstü dönüt verilirken, 84 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise klasik dönüt verildiği ve ön test- son test deseninin kullanıldığı bir deneysel çalışma yapmışlardır. Deneysel çalışma sonucunda matematik dersinde bilişüstü dönüt verilen deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mc Whaw ve Abrami (2001), düşük ve yüksek düzeydeki ilgi ve amaca yönelimin, konu hakkındaki temel bilgiyi algılama, diğer bilişsel stratejileri kullanma ve bilişüstü üzerindeki etkisini araştıran bir araştırma yapmışlardır. 2x2 son test kontrol gruplu deney deseni kullanılan çalışmaya 11. sınıf ekonomi dersine devam eden 51'i kız, 60'ı erkek olmak üzere 111 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek ilgiye sahip öğrencilerin düşük ilgiye sahip öğrencilere göre konunun ana noktalarını daha iyi buldukları ve bilişüstü stratejileri daha çok kullandıkları ve ödüllendirilen öğrencilerin öğrenme yönünden amaç yönelimli öğrencileri geride bıraktıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Howard, McGee, Hong ve Shia (2001), fen bilimlerinde problem çözme becerisine etki eden etmenleri inceledikleri araştırma sonucunda; biliş bilgisinin, nesnelliğin ve problemi tanımlamanın başarılı problem çözme yordadığı, yüksek düzeyde bilişüstü öz düzenlemenin tüm düşük yetenekleri telafi ettiği, bilişüstü öz düzenlemenin problem çözme başarısını sınıflarda kullanılan diğer standart ölçümlere göre daha iyi yordadığı bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca bilişüstü ve yeteneğin söz konusu süreçte bağımsız yapılar olarak kabul edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kurman (2004), cinsiyete göre öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerine yönelik kendilerini geliştirme çabalarını ve öz düzenlemelerini 143 kız ve 116 erkek lise öğrencisi üzerinde inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce dersinde kendini geliştirme çabası ve öz düzenleme becerisi için cinsiyete göre farklılık bulunamamış; ancak matematik dersinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Matematik dersi için kendini geliştirme çabası ve öz düzenleme becerisi arasında kızlarda pozitif; erkeklerde ise İngilizce dersi için aynı ilişkide negatif korelasyon bulunmuştur. Cinsiyete göre öz düzenleme becerisi ile kendini geliştirme çabasına bakıldığında ise cinsiyetin sadece matematik ve öz düzenleme becerisi için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Altun (2005), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı stratejilerinden bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi ve yardım arama ile öz yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü incelediği ilişkisel tarama türünde olan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesinin değişik on bölümünde okuyup 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde "Matematik I" dersini alan öğrenciler arasından seçilen 143'ü kız, 329'u erkek olmak üzere 472 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı oldukları, ancak öğrencilerin çaba düzenlenmesi strateji puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca matematik başarısını açıklamada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Canca (2005), öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenlemenin başarıyla olan etkileşimini cinsiyete göre de inceleyen ilişkisel tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Matematik Bölümü'nden "Matematik Analiz II" dersini alan 61'i kız, 45'i erkek olmak üzere toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü stratejilerin yalnız başlarına değil, birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı etki gösterdikleri, kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı etki gösterdikleri, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005), ilişkisel tarama modelini uyguladıkları araştırmalarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Mousoulides ve Philippou (2005), Kıbrıs'ta 194 öğretmen adayı üzerinde motivasyonel inançlar, öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Veriler, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin uyarlanmış bir versiyonu ve matematik başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliğin matematik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu ve öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasının başarı üzerinde negatif etkisinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Camahalan (2006), öğrencilerin okulda matematik başarılarının düşük olmasını zayıf çalışma alışkanlıklarıyla ilişkilendirmeyi temele alan bir araştırma yapmıştır. Bu nedenle, araştırmada "Matematik Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı"yla Güneydoğu Asya (Filipinler)'dan seçilen öğrencilerin Matematik başarılarını, öz düzenlemelerini ve okul notlarını yükseltmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilere öz düzenleme stratejileri öğretildiğinde ve öğrencilerin öz düzenlemelerine fırsat verildiğinde akademik başarının çoğunlukla pozitif yönde etkilendiğini savunan öz düzenlemeye dayalı öğrenme teorisini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmalarını ve yaşam boyu öğrenmenin amacı olan neyi öğrendiklerine değil nasıl öğrendiklerine odaklanmalarını sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Van Den Hurk (2006), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden zaman planlaması ve kendini ayarlama üzerine bir araştırma yapmıştır. Zaman planlaması, zaman yönetimi, programlanmış zamanlama ve çalışma zamanının planlanmasını içermektedir.

Kendini ayarlama hedefleri belirleme, dikkate odaklanma ve öğrenme aktivitelerini izlemeyi içermektedir. Araştırmanın amacı bilişsel başarı ve öğretici gruba hazırlıklı ya da hazırlıksız katılım bakımlarından öncelikle öğrencilerin zaman planlaması ve kendini ayarlamalarını değerlendirmek daha sonra da zaman planlama ve kendini ayarlama becerilerinin aktif bireysel çalışma zamanlarıyla nasıl bir ilişki gösterdiğini araştırmaktır. Birinci sınıfa devam eden Psikoloji öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğrencilerden zaman planlamada daha iyi olanların ve daha iyi kendini ayarlama becerilerine sahip olanların kendi bireysel çalışma zamanlarını ayarlama daha verimli oldukları(bireysel çalışmaya daha az zaman harcadıkları), öğretici grup oturumuna daha uygun hazırlandıkları(anlamli sonuçlar bulunamadığı halde) ve bilişsel testlerde daha yüksek puanlar elde ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007), araştırmasında tahmin/tartışmaya dayalı öğrenme evresinin, kavramsal değişim metninin ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin genetik konularını anlamalarına ve öz-düzenleme becerilerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2006-2007 öğretim yılı sonbahar döneminde Ankara iline bağlı bir devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı kısmına, üç ayrı sınıfta yer alan 81 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrenciler genetik konusunu tahmin/tartışmaya dayalı öğrenme evresi ile, ikinci deney grubundaki öğrenciler kavramsal değişim metni ile, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel öğretim yöntemiyle işlemişlerdir. Çalışmanın nitel kısmında ise, 6 öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yüz yüze görüşmeler kavramsal değişimin çok yönlü perspektifleri kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada, adı geçen öğretim yöntemlerinin öğrencilerin genetik konularını anlamalarına ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkilerini belirleyebilmek amacıyla Genetik Kavram Testi ön-test, son-test ve ertelenmiş son-test olarak uygulanmıştır. Öğrenmede GÜdüsel Stratejiler Anketi bahsedilen öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyona ve öğrenme stratejilerine olan etkilerini araştırmak amacıyla ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Karışık varyans analizi sonuçları, deney gruplarında bulunan öğrencilerin genetik konularını kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak daha iyi anladıklarını ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Çok yönlü varyans analizi sonuçları, tahmin/tartışmaya dayalı öğrenme evresiyle öğrenim gören öğrencilerin, kavramsal değişim metinleriyle öğrenim gören öğrencilere göre detaylandırma stratejilerini daha çok

kullandıklarını göstermiştir. Yüz yüze görüşmelerin, kavramsal değişimin ontolojik, epistemolojik ve sosyal/duyuşsal boyutları ele alınarak yapılan incelemelerinin sonuçları da bazı öğrencilerde kavramsal değişimin meydana geldiğini göstermiştir.

Sungur (2007), araştırmasında dolaylı ve dolaylı olmayan test şartlarında motivasyonel inanışların ve bilişüstünün öğrencilerin performanslarına katkısını incelemiştir. 58 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda dolaylı test şartında bilişüstünün biliş içeriğinin düzenlenmesi ve hedef yönlendirmedeki ustalığın öğrencilerin başarılarının en iyi yordayıcıları olduğu, ancak, dolaysız test şartlarında bilişin düzenlenmesinin yordayıcılık gücünü kaybettiği ve hedef yönlendirmedeki ustalığın ve konu değerinin öğrencilerin konuyla ilgilenmelerinin asıl nedeni olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Winters, Greene ve Costich (2008), öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve bilgisayar tabanlı öğrenme ortamları hakkındaki 33 ampirik çalışmayı inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, özel amaçlı öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerinin diğer süreçlere göre akademik başarıyla daha ilişkili oldukları ve bu öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin desteklenebilir olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacıların gelecekteki araştırmalarında kaynak olarak yararlanmaları gereken öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin yönlerinin ve kalitesinin daha kapsamlı ölçümlerinin, öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçleri ile öğrenme çıktıları arasındaki görünüşteki bağlantısızlığın ve öz düzenleme ile diğer düzenlemeler arasındaki ayrımın yer aldığı bir dizi araştırma belirlenmiştir.

Özbay (2008), araştırmasının amacını yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu saptamak, yapının öğeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek ve bu yolla stratejik öğrenme hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek olarak belirlemiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öz düzenlemeyi meydana getiren süreçler, strateji kullanımı ve motivasyonu oluşturan farklı inanç sistemleri arasındaki etkileşimlerin ortaya konabilmesi ve öğrenciler arası karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlaması açısından 12 katılımcı ile bireysel görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve başarı

arasındaki ilişkilerin saptanabilmesi amacıyla 124 öğrenciye araştırma kapsamında geliştirilen Yazma Stratejileri Ölçeği ve Motivasyon Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veri, öğrencilerin sene sonu başarı notları ve İngilizce yeterlik sınav sonuçları kullanılarak, istatistiksel çözümler yoluyla araştırma sorularının yanıtlanması sağlanmıştır. Bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğuna, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Derste yüksek performans sergileyen öğrencilerin yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, motivasyon süreçlerini düzenleyebilmede bazı önlemler aldıklarını, bilişsel ve ortamda var olan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri saptanmıştır. Betimsel istatistikler farklı motivasyon stratejilerinin öğrenciler tarafından farklı düzeylerde kullandığını ortaya koymuştur. Motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını göstermiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi yoluyla ödüllendirme stratejilerinin ve dil yeterlik düzeyinin alanda başarıyı yordadığı saptanmıştır. Özetle bulgular, motivasyon inançları ile bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetimi açısından değerlendirildiğinde, öz düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2008), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin erişim düzeyine, bilgilerin kalıcılığına, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde MEB Etimesgut ilçesi Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu 7. sınıflarında uygulamıştır. Çalışmada 3 deney grubu, 1 kontrol grubu yer almıştır. I. deney grubunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği, II. deney grubunda Ayrılıp Birleşme II tekniği, III. deney grubunda Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Çalışma iki ünite üzerinde yürütülmüş olup 10 hafta sürmüştür. Çalışmada yarı deneme modellerinden “denk olmayan kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Veri toplama araçları başarı testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve öz düzenleme becerisi ölçeğidir. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmış olup, erişim testi, bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda

Ayrılp Birleşme IV tekniği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu gözlenirken Ayrılp Birleşme II tekniğinin etkili olmadığı gözlenmiştir. Deney gruplarındaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyinin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olmadığı gözlenmiştir. 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 gözlenmiştir.

Özkan (2008), araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada söz konusu değişkenler arasındaki olası ilişkileri gösteren bir model öne sürülmüş ve bu model yapısal denklem modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Çalışmanın başlangıcında (a) öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarılarına doğrudan etki edeceği, (b) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve öz düzenleme becerilerinin fen başarıları ile ilişkili olduğu ve (c) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerine etki edeceği ileri sürülmüştür. Ankara ili Çankaya ilçesindeki 21 resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 1240 öğrencinin (a) epistemolojik inançları (Bilginin Kesinliği, Bilginin Gelişimi, Bilmenin Kaynağı ve Bilmenin Doğrulanması), (b) benimsenen öğrenme yaklaşımları (ezberci veya anlamlı öğrenme), (c) öz-düzenleme becerileri ve (d) fen başarıları hakkında bilgi edinebilmek amacıyla örnekleme dört farklı ölçüm aracı uygulanmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarının belirlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak veri incelenmiştir. Faktör analizi sonuçları, öğrencilerin epistemolojik inançlarının çok boyutlu doğasını desteklemekle birlikte, Batı ülkelerinde konu ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı olan bazı sonuçları da ortaya koymuştur. Gözlemlenen bu farklılıklar, sosyo-kültürel faktörlerin etkisi odağında açıklanmaya çalışılmıştır. Yapısal denklem modeli sonuçları, çalışmada önerilen hipotezlerden bazılarını desteklemesine rağmen bazıları ile çelişmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları, öz-düzenleme becerilerine etki etmezken, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve fen başarıları ile ilişkili bulunmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerine etki ettiğini ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin de fen başarısını

açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığını göstermiştir. Beklentilerin aksine, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.

Kert (2008), araştırmasında, Elektronik Performans Destek Sistemi (EPDS)'nin, öğrencilerin akademik başarılarına ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007–2008 Akademik Yılı Güz Döneminde, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2. sınıf düzeyinde açılan Programlama Dilleri I dersini ilk defa alan 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 22'şer öğrenci yer almıştır. Gruplarda yer alan öğrenciler Programlama Dilleri I dersinin teorik bölümünü birlikte gördükten sonra, uygulama bölümünde ayrılmışlardır. Deney grubunda yer alan öğrenciler uygulamalarında EPDS desteği alırken, kontrol grubundaki öğrencilere bir öğretim elemanı tarafından destek sağlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Akademik Başarı Testi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Programlama Dilleri I dersi uygulamalarını EPDS desteğinde yapan öğrencilerle, uygulama çalışmalarında öğretim elemanı desteği alan öğrenciler arasında; son test öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi puanları arasında motivasyonel inançlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, bilişsel ve bilişüstü stratejiler ile kaynakları yönetme stratejisi boyutlarında EPDS desteği kullanan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test Akademik Başarı Testi puanları arasında uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamış, bilgi düzeyinde EPDS desteği kullanan grup lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ön test-son test öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi ve Akademik Başarı Testi puanları arasında grupların son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karakaş (2009), araştırmasında matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme becerileri ve görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Alman Liseliler Eğitim ve Kültür Vakfı İlköğretim Okulu'nda okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarında 20'şer öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada “Öz Düzenleme” ve “Bilişsel Strateji Kullanımı” ölçekleri ve

“Ürün Dosyası Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi” formu kullanılmıştır. “Öz Düzenleme” ve “Bilişsel Strateji Kullanımı” ölçekleri, Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin beş alt boyutundan ikisidir. Denel işlem süresince matematik dersinin değerlendirilmesinde deney grubu öğrencileri sekiz hafta boyunca ürün dosyası kullanılırken; kontrol grubu öğrencileri geleneksel yolları kullanmıştır. Ölçekler, denel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanırken; öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik olan form deney grubu öğrencilerine denel işlem sonunda uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşleri ışığında, matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ve öz değerlendirme yetilerini geliştirdiği, ürün dosyalarının sadece kendilerine ait çalışmalarının olması nedeniyle sevdikleri ancak uzun ve zaman alıcı etkinlikleri yapmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özkasap (2009), araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin kendi İngilizce öğrenimlerini düzenlemeleri hususunda ne derece yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendilerine ne derece sorumluluk attettiklerini ve bu iki kavramın birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, dört farklı İngilizce yeterlik seviyesinden (başlangıç, orta seviye öncesi, orta ve ileri) toplam 503 öğrencinin katılımıyla Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Veriler, anketler ve mülakatlar aracılığıyla toplanmış olup, nicel ve nitel veri analizleri yapılmıştır. Nicel veri analiz sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenimlerini düzenlemede kısmen öz-yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendi sorumluluklarını öğretmenlerinden çok az düzeyde yüksek olarak algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, bu iki kavram arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Nitel veri analiz sonuçları, bu çalışmaya, öz-yeterlik dışında motivasyon ve ilgi gibi diğer kavramların da öğrencilerin sorumluluk algılarıyla ilişkili olabileceğini göstererek katkıda bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini düzenlemelerine yönelik öz-yeterlik

inançlarına ve İngilizce öğrenimleri üzerindeki kontrol duygularını kuvvetlendirecek eğitimsel fırsatlara ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Sarıbaş (2009), araştırmasında, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının fen öğretmen adaylarının beyansal ve prosedürel başarıları, kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın örneklemini Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Genel Kimya Laboratuvarı-II dersini alan 54 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ön-test son-test kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, her iki grupta da 27 öğrenci bulunacak şekilde, kontrol ve deney grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda bir dönem boyunca toplam 10 deney, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış öğretim yöntemine göre uygulanmıştır. Kontrol grubu ise aynı 10 deneyi geleneksel (doğrulama) yönteme göre gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen nicel veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Hipotezleri test etmek için t-testi kullanılmıştır. Hipotezler 0,95 güvenirlik aralığında test edilmiştir. Bu çalışmada nitel veri olarak, deney grubundaki öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda verilen yarı-yapılandırılmış yansıtıcı görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilerin bu formlara verdiği cevaplar kodlanarak kategoriler oluşturulmuş ve eğitim sonunda öğrencilerin tutumu, motivasyonu ve öğrenme stratejilerinde bir değişim olup olmadığı daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın başında iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Başarı Testi, Kavram Testi, Bilimsel İşlem Beceri Testi, Kimya Tutum Ölçeği ve Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ön-test olarak verilmiştir. Analiz sonuçları, her iki gruptaki öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Söz konusu testler tüm öğrencilere son-test olarak da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, iki grubun beyansal ve prosedürel bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak deney grubundaki öğrencilerin kavramsal gelişiminin, kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin geliştiğini, ancak kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin anlamlı olarak değişmediğini göstermiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki

öğrenciler, değişkenleri tanımlayabilme ve işlemsel açıklamalar getirebilme boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundaki öğrencilerin eğitimin başında ve sonunda doldurdıkları yansıtıcı görüşme formlarına verdiği cevaplar onların tutumları ve motivasyonlarının eğitim süresi boyunca arttığını göstermiş olmasına rağmen, deney ve kontrol grubunun Kimya Tutum Ölçeğinin son-testinin gerek toplam puanları arasında gerekse herhangi bir boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmanın sonunda, iki grubun Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ÖMSÖ son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı olarak daha yüksekken, kontrol grubundaki öğrencilerin ÖMSÖ ön ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu ölçeğin motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri bölümlerinden aldıkları puanlar açısından da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak çalışmanın sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları düşüş gösterirken, deney grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları anlamlı bir değişim göstermemiş görünmektedir. Motivasyonel inançlar bölümünde yer alan değer inançları ile duyuşsal boyutlarda iki grup arasında yine anlamlı bir fark görülmezken, beklenti inançları boyutundan deney grubundaki öğrencilerin aldığı puanlar, kontrol grubundakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu ölçeğin son-test puanlarının t-testi sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını; ancak deney grubundaki öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin eğitim süresince artarken, kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejilerinin anlamlı olarak değişmediğini göstermiştir. Son-test analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı görüşme formlarının nitel analizi, onların bilişüstü farkındalıklarının ve kullandıkları bilişüstü becerilerin çeşidinin arttığını göstererek, t-testi bulgularını desteklemektedir.

Alcı, Erden ve Baykal (2010), üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere ilişkin ön bilgilerinin göstergesi olan öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler

örüntüsünün belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde "Matematik I" dersini alan 100 kız, 380 erkek olmak üzere toplam 480 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisel tarama türünde olan araştırmada öğrencilerin bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ve öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin ÖSS sayısal puanları YTÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınmıştır. Öğrencilerin "Matematik I" dersindeki dönem sonu başarı ortalamaları, matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin öz yeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve öz yeterlik algıları ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, öz yeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu bulgulara dayalı olarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model doğrulanmıştır.

Klassen (2010), öz düzenlemeye dayalı öğrenme için öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 146 erken ergenlik çağındakilerin öz yeterliklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendi öz düzenleme yeterliklerini ve okuma öz yeterliklerini öğrenme güçlüğü olmayan akranlarından daha düşük olarak gördükleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okuma öz yeterliği ve okuma puanı kontrol altında tutulduğunda öz düzenleme yeterliğinin dönem sonu İngilizce başarı notunu anlamlı olarak yordadığı, öğrenme güçlüğü olan öz düzenleme yeterliği düşük öğrencilerin, dönem sonunda düşük İngilizce başarı notuna sahip olma olasılıklarının öz düzenleme yeterliği yüksek akranlarından daha fazla olduğu, bununla birlikte okuma performans skoru olarak farklılık bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Mandacı Şahin (2010), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi I ve II derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Turan ve Demirel (2010), tıp öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini açıklamanın ve başarıyla öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri arasındaki farkların incelenmesinin amaçlandığı betimsel araştırmalarında hem nicel hem de nitel veriler kullanmışlardır. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin ilk 3 sınıfından 810 öğrencinin katıldığı araştırmada 9 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Başarı düzeyini belirlemek için ise heyet sınavlarındaki ortalama puan kullanılmıştır. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri ile başarı düzeyleri arasında istatistiksel farklılıklar bulunmuştur. Nitel çalışmanın tüm seviyelerinde başarılı öğrencilerin daha çok öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine sahip oldukları gözlenmiştir. Görüşmeler süresince öğrenme; öğrenme için eyleme geçme, ihtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, hedeflerin belirlenmesi, öğrenmenin planlanması ve uygulanması, sonuçların ve stratejilerin değerlendirilmesi olmak üzere birbirini izleyen beş aşamada tanımlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2008: 81). Bu çalışmada üniversiteye devam eden öğrencilerin, bilişsel ve bilişüstü öz düzenlemeye dayalı becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma 2010-2011 Eğitim ve Öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 3. sınıfında "Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir ancak devamsızlık, ölçeğin hatalı doldurulması ve eksik veri girilmesi gibi nedenlerle araştırma verilerinin çözümünde 235 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Kız | 171 | % 72,77 |
| Erkek | 64 | % 27,23 |
| Toplam | 235 | % 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 72,77'sini kız öğrenciler, % 27,23'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, 1986 yılında Michigan Üniversitesi'nin Yükseköğretimi Geliştirme ve Ulusal Araştırma Merkezi'nde görev yapan bir araştırma grubu tarafından oluşturulan ve 1991 yılında da Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile Türkçe'ye uyarlanması Altun tarafından 2005 yılında yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, üniversite öğrencilerinin motivasyonel uyumlarını ve bir derste kullandıkları farkı öğrenme stratejilerini belirleme amacıyla tasarlanan bir öz raporlama envanteridir. Bu ölçek esasen motivasyon bölümü ve öğrenme stratejileri bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Motivasyon bölümü, öğrencilerin bir ders için hedeflerini ve değer inançlarını, bir derste başarılı olma konusunda kendi yeteneklerine olan inançlarını ve bir derste sınav kaygılarını belirlemeye yönelik 31 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme stratejileri bölümü, öğrencilerin çeşitli bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla ilgili 31 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak, öğrenme stratejileri bölümü, öğrencilerin çeşitli kaynakları yönetmeleriyle ilgili 19 madde içermektedir. Ölçekte 81 madde bulunmaktadır. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'ndeki 15 çeşit ölçek tek başına ya da bütün olarak kullanılabilir. Ölçekler modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının veya eğitimcinin ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak kullanılabilir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie 1991: 3).

Bu araştırmada "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen

ikinci bölümü kullanılmıştır. Bu stratejilerde yer alan soru sayıları sırasıyla tekrarlama için 4, ayrıntılandırma için 6, örgütlenme için 4, eleştirel düşünme için 5 ve bilişüstü öz düzenleme için 11 olmak üzere toplamda 30'dur (EK 1).

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Altun (2005) tarafından yapılan ölçeğin, üzerinde araştırma yapılan boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri; tekrar için 0,67, ayrıntılandırma için 0,77, örgütlenme için 0,70, eleştirel düşünme için 0,75 ve bilişüstü öz düzenleme için 0,85 olarak hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin yapı geçerliliğini belirlemek için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 216 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada her alt boyut, bir faktör olarak kabul edilmiştir (Canca 2005: 52).

Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Bir değişkenin 0.3'lük faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu gösterir. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir ve genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır (Büyüköztürk 2002: 473).

"Öz Düzenleme Envanteri"ne ait alt boyutların faktör analizi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre söz konusu alt boyutlardaki ilgili maddelerin tümünün kendi boyutunda bir faktörde toplandığı görülmektedir.

Tablo 3.2 Öz Düzenleme Envanteri ile İlgili Faktör Analizi Sonuçları

| | Tekrar | Ayrıntılandırma | Örgütlenme | Eleştirel Düşünme | Bilişüstü Öz Düzenleme |
|----|---------------|------------------------|-------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 5 | .668 | | | | |
| 9 | .671 | | | | |
| 17 | .680 | | | | |
| 26 | .830 | | | | |
| 13 | | .568 | | | |
| 19 | | .683 | | | |
| 21 | | .826 | | | |
| 23 | | .520 | | | |
| 24 | | .778 | | | |
| 30 | | .763 | | | |
| 1 | | | .750 | | |
| 7 | | | .772 | | |
| 11 | | | .581 | | |
| 20 | | | .825 | | |
| 4 | | | | .348 | |
| 10 | | | | .748 | |
| 12 | | | | .839 | |
| 22 | | | | .782 | |
| 25 | | | | .809 | |
| 2 | | | | | .463 |
| 3 | | | | | .634 |
| 6 | | | | | .586 |
| 8 | | | | | .662 |
| 14 | | | | | .711 |
| 15 | | | | | .763 |
| 16 | | | | | .577 |
| 18 | | | | | .613 |
| 27 | | | | | .723 |
| 28 | | | | | .747 |
| 29 | | | | | .659 |

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri ders öğretmenlerinden izin alınarak ders saatleri içerisinde toplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin tekrar, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme becerilerini ölçen ikinci bölümünün uygulaması, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları, dönem sonunda Ölçme ve Değerlendirme dersinden aldıkları ders başarı ortalamaları olarak alınmıştır.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 16.0 İstatistik Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Dizi Genişliği
4. Pearson Korelasyon Analizi
5. Regresyon Analizi

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde ölçeklerin uygulanmasıyla toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili uygun istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen araştırma bulgularına ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Probleme İlişkin Merkezi Dağılım Ölçüleri

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 3. sınıfında "Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmada, öncelikle, çalışma grubundan elde edilen öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme dersindeki başarı değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve dizi genişliği puanları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme ve Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanları ile İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

| Değişkenler | N | DG | \bar{X} | SS |
|---|-----|----------|-----------|-------|
| Tekrar | 235 | 5-28 | 19.00 | 4.797 |
| Ayrıntılandırma | 235 | 12-42 | 30.66 | 5.766 |
| Örgütlenme | 235 | 9-28 | 21.24 | 4.199 |
| Eleştirel Düşünme | 235 | 7-33 | 21.75 | 5.190 |
| Bilişüstü Öz Düzenleme | 235 | 30-73 | 53.43 | 8.999 |
| Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanı | 235 | 43-95.20 | 74.22 | 11.59 |

"Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin tekrar, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme becerilerini ölçen ikinci bölümünde 30 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 4 tanesi tekrar stratejisini ölçmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, ölçeğin tekrar alt boyutundan alacakları en yüksek puan 28, en düşük puan ise 4'tür. Bu alt boyuta verilen cevaplara göre ise en yüksek puan 28, en düşük puan 5 çıkmış ve Tablo 4.1 incelendiğinde, tekrar alt boyutunun ortalaması $\bar{X} = 19.00$, standart sapması ise $SS = 4.797$ hesaplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin tekrar alt boyutunun aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tekrar stratejisini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin ayrıntılandırma stratejisini ölçen 6 maddeden oluşan alt boyutundan alacakları en yüksek puan 42, en düşük puan ise 6'dır. Bu alt boyuta verilen cevaplara göre ise en yüksek puan 42, en düşük puan 12 çıkmış ve Tablo 4.1 incelendiğinde, ayrıntılandırma alt

boyutunun ortalaması $\bar{X} = 30.66$, standart sapması ise $SS = 5.766$ hesaplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin ayrıntılandırma alt boyutunun aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ayrıntılandırma stratejisini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin örgütlenme stratejisini ölçen 4 maddeden oluşan alt boyutundan alacakları en yüksek puan 28, en düşük puan ise 4'tür. Bu alt boyuta verilen cevaplara göre ise en yüksek puan 28, en düşük puan 9 çıkmış ve Tablo 4.1 incelendiğinde, örgütlenme alt boyutunun ortalaması $\bar{X} = 21.24$, standart sapması ise $SS = 4.199$ hesaplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin örgütlenme alt boyutunun aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin örgütlenme stratejisini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin eleştirel düşünme stratejisini ölçen 5 maddeden oluşan alt boyutundan alacakları en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Bu alt boyuta verilen cevaplara göre ise en yüksek puan 33, en düşük puan 7 çıkmış ve Tablo 4.1 incelendiğinde, eleştirel düşünme alt boyutunun ortalaması $\bar{X} = 21.75$, standart sapması ise $SS = 5.190$ hesaplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin eleştirel düşünme alt boyutunun aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme stratejisini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin bilişüstü öz düzenleme stratejisini ölçen 11 maddeden oluşan alt boyutundan alacakları en yüksek puan 77, en düşük puan ise 11'dir. Bu alt boyuta verilen cevaplara göre ise en yüksek puan 73, en düşük puan 30 çıkmış ve Tablo 4.1 incelendiğinde, bilişüstü öz düzenleme alt boyutunun ortalaması $\bar{X} = 53.43$, standart sapması ise $SS = 8.999$ hesaplanmıştır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin bilişüstü öz düzenleme alt boyutunun aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bilişüstü öz düzenleme stratejisini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, Ölçme ve Değerlendirme Dersi'nden alacakları en yüksek başarı puanı 100, en düşük başarı puanı ise 0'dır. Öğrencilerin başarı puanlarına göre ise en yüksek puan 95.20, en düşük puan 43 çıkmış ve ve Tablo 4.1 incelendiğinde, bu derse ait başarı puanının ortalaması $\bar{X} = 74.22$, standart sapması ise $SS = 11.59$ hesaplanmıştır. Ölçme ve Değerlendirme Dersi başarı puanının aritmetik ortalamasının en yüksek puana yakın olmasından dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bu derste başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1. Cinsiyete Göre Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Probleme İlişkin Merkezi Dağılım Ölçüleri

Çalışma grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme dersindeki başarı değişkenlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama standart sapma ve dizi genişliği puanları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme ve Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanları ile İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

| Değişkenler | Kızlar | | | | Erkekler | | | |
|--|--------|---------|-----------|--------|----------|---------|-----------|-------|
| | N | DG | \bar{X} | SS | N | DG | \bar{X} | SS |
| Tekrar | 171 | 6-28 | 19.36 | 4.762 | 64 | 5-28 | 18.03 | 4.791 |
| Ayrıntılandırma | 171 | 16-42 | 31.50 | 5.418 | 64 | 12-40 | 28.44 | 6.112 |
| Örgütlenme | 171 | 9-28 | 21.85 | 4.085 | 64 | 9-28 | 19.59 | 4.085 |
| Eleştirel Düşünme | 171 | 7-33 | 21.49 | 5.299 | 64 | 8-32 | 22.45 | 4.860 |
| Bilişüstü Öz Düzenleme | 171 | 32-73 | 54.63 | 8.343 | 64 | 30-70 | 50.22 | 9.931 |
| Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanı | 171 | 49-95.2 | 76.77 | 10.019 | 64 | 43-92.8 | 67.43 | 12.79 |

Tablo 4.2 incelendiğinde kız öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, dizi genişliği 6–28 olan tekrara ilişkin ortalama puanları 19.36, standart sapma puanları 4.762; dizi genişliği 16-42 olan ayrıntılandırmaya ilişkin ortalama puanları 31.50, standart sapma puanları 5.418; dizi genişliği 9-28 olan örgütlemeye ilişkin ortalama puanları 21.85, standart sapma puanları 4.085; dizi genişliği 7-33 olan eleştirel düşünmeye ilişkin ortalama puanları 21.49, standart sapma puanları 5.299; dizi genişliği 32-73 olan bilişüstü öz düzenlemeye ilişkin ortalama puanları 54.63, standart sapma puanları 8.343; dizi genişliği 49-95.2 olan Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısına ilişkin ortalama puanları 76.77, standart sapma puanları 10.019 bulunurken, erkek öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, dizi genişliği 5-28 olan tekrara ilişkin

ortalama puanları 18.03, standart sapma puanları 4.791; dizi genişliği 12-40 olan ayrıntılandırmaya ilişkin ortalama puanları 28.44, standart sapma puanları 6.112; dizi genişliği 9-28 olan örgütlemeye ilişkin ortalama puanları 19.59, standart sapma puanları 4.085; dizi genişliği 8-32 olan eleştirel düşünmeye ilişkin ortalama puanları 22.45, standart sapma puanları 4.860; dizi genişliği 30-70 olan bilişüstü öz düzenlemeye ilişkin ortalama puanları 50.22, standart sapma puanları 9.931; dizi genişliği 43-92.8 olan Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısına ilişkin ortalama puanları 67.43, standart sapma puanları 12.79 bulunmuştur. Burada eleştirel düşünme hariç olmak üzere bilişsel ve bilişüstü stratejilerde ve Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısında kızların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, görüldüğü gibi, konuyla ilgili yapılan çalışmalar kısmında değinilen bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Leung ve Chan (1998) çalışmalarında eleştirel düşünme stratejisinin ortalama puanının erkeklerde daha yüksek olması bulgusuna ulaşmışlardır. Miller (2000), İngilizce dersinde kızların bilişsel öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısında kızların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olması bulgusu da, 2009 yılında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamındaki tarama sonucunu desteklemektedir. Söz konusu tarama lise ve yüksek okullarda kız öğrencilerin başarı oranının erkeklerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur (PISA 2009).

4.2. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Burada stratejiler bağımsız, Ölçme ve Değerlendirme dersi akademik başarısı bağımlı değişken olarak alınmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken olan Ölçme ve Değerlendirme

dersindeki akademik başarı ile doğrusal bir ilişki göstermesidir. Bu nedenle regresyon analizinden önce bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Bağımsız Değişkenler(Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri) ile Bağımlı Değişken(Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı) Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | N | r | p |
|--|-----|--------|------|
| Tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 235 | ,008 | .900 |
| Ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 235 | ,139* | .033 |
| Örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 235 | ,174** | .008 |
| Eleştirel Düşünme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 235 | -,042 | .524 |
| Bilişüstü Öz Düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 235 | ,106 | .103 |

*p<,05 **p<,01

Tablo 4.3'teki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında $p=0,033$ anlamlılık düzeyinde ve $r=0,139$ değerinde; örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında $p=0,008$ anlamlılık düzeyinde ve $r=0,174$ değerinde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir. Bu tablodan, Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı ile en yüksek ilişkisi olan değişkenin örgütlenme, en düşük ilişkisi olan değişkenin ise ayrıntılandırma stratejisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,900 ve r değerinin 0,008; eleştirel düşünme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,524 ve r değerinin -0,042; bilişüstü öz düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,103 ve r değerinin 0,106 olduğu görülmektedir. Bu değerler anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten daha büyük olduğu için tekrar, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile Ölçme

ve Değerlendirme dersi başarısı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Ayrıntılandırma ve örgütlenme stratejileriyle Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasındaki ilişki kanıtlandıktan sonra, öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarılarının öz düzenlemeye dayalı ayrıntılandırma ve örgütlenme stratejileri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Ayrıntılandırma ve Örgütlenme Stratejilerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | Standart Puanlar | | Standartlaştırılmış Puanlar | | |
|-----------------|------------------|-------|-----------------------------|--------|------|
| | B | SH | B | t | p |
| Sabit | 62,772 | 4,380 | | 14,332 | ,000 |
| Ayrıntılandırma | ,102 | ,166 | ,051 | ,612 | ,541 |
| Örgütlenme | ,392 | ,228 | ,142 | 1,718 | ,087 |

$$R=0.178 \quad R^2=0.032 \quad F=3,804 \quad (p=0,024)$$

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda, bağımsız değişkenlere ilişkin t değerlerinin, ayrıntılandırma için $p=0,541$ anlamlılık düzeyinde 0,612; örgütlenme için $p=0,087$ anlamlılık düzeyinde 1,718 bulunduğu görülmektedir. Söz konusu değişkenlerin birlikte başarıya etkisine ilişkin F değeri ise 0,024 anlamlılık düzeyinde 3,804 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ayrıntılandırma, örgütlenme, tekrar, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarı üzerinde ayrı ayrı ya da birlikte yordayıcılığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ayrıntılandırma, örgütlenme, tekrar, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısını yordamaması, seçilen çalışma grubunun sayı olarak yetersiz olması ile

Ölçme ve Değerlendirme dersinin yapı olarak "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin ölçtüğü özelliklere uygun olmamasından kaynaklanmış olabilir.

4.3. Kız Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri

Kız öğrencilerin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla öncelikle kız öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve Ölçme ve Değerlendirme dersi başarı puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Kız Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | N | r | p |
|--|-----|-------|------|
| Tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 171 | -,027 | .724 |
| Ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 171 | ,006 | .935 |
| Örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 171 | ,107 | .163 |
| Eleştirel Düşünme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 171 | -,091 | .239 |
| Bilişüstü Öz Düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 171 | ,025 | .748 |

Tablo 4.5'te, kız öğrenciler için, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları arasında p değerinin 0,724 ve r değerinin -0,027; ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları arasında p değerinin 0,935 ve r değerinin 0,006; örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları arasında p değerinin 0,163 ve r değerinin 0,107; eleştirel düşünme ile Ölçme ve

Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,239 ve r değerinin $-0,091$; bilişüstü öz düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,748 ve r değerinin 0,025 olduğu görülmektedir. Bu değerler anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten daha büyük olduğu için kız öğrencilerin tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken olan Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarı ile doğrusal bir ilişki göstermesi olması nedeniyle gerekli korelasyon sağlanamadığından Regresyon analizi yapılamamıştır.

4.4. Erkek Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarılarına Etkileri

Erkek öğrencilerin sahip oldukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla öncelikle erkek öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve Ölçme ve Değerlendirme dersi başarı puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Erkek Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinden Tekrar, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | N | r | p |
|--|----|-------|------|
| Tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 64 | -,065 | .609 |
| Ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 64 | ,161 | .205 |
| Örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 64 | ,076 | .550 |
| Eleştirel Düşünme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 64 | ,166 | .189 |
| Bilişüstü Öz Düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarısı | 64 | ,041 | .746 |

Tablo 4.6'da, erkek öğrenciler için, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; tekrar ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,609 ve r değerinin $-0,065$; ayrıntılandırma ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,205 ve r değerinin 0,161; örgütlenme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,550 ve r değerinin 0,076; eleştirel düşünme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,189 ve r değerinin 0,166; bilişüstü öz düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında p değerinin 0,746 ve r değerinin 0,041 olduğu görülmektedir. Bu değerler anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten daha büyük olduğu için erkek öğrencilerin tekrar, ayrıntılandırma, örgütlenme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken olan Ölçme ve Değerlendirme dersindeki akademik başarı ile doğrusal bir ilişki göstermesi olması nedeniyle gerekli korelasyon sağlanamadığından Regresyon analizi yapılamamıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ayrıntılandırma, örgütlenme, tekrar, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısıyla anlamlı ilişkiler göstermemesi, beklenmedik bir bulgudur. Ancak araştırmada, birşeyi "ispat etmek" kavramı yerine,

gerçeklere, giderek yaklaşmak, gerçeği aydınlatmak, onu açıklamaya çalışmak vardır. Bu nedenle, denence, verilerle desteklenmez ise "yanlış", desteklenirse "doğru" şeklinde bir yargıda bulunulmaz. Veriler, denenceyi ya "destekliyor" ya da "desteklemiyor" olabilir (Karasar 2008: 229). Bu araştırmada da kız ve erkek öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ayrıntılandırma, örgütleme, tekrar, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısının anlamlı yordayıcıları olacakları ve cinsiyete göre farklılık gösterecekleri düşünülmüş ancak araştırma sonucunda böyle bir bulguya ulaşılamamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerden tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden ayrıntılandırma ve örgütleme ile Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ne ayrı ayrı ne de diğer ölçülen stratejilerle birlikte Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısını yordamadığı söylenebilir. Söz konusu bulgu, literatürdeki bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996), insan bilimleri dersinde öğrencilerin bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin başarılarını yordamadığını, Mousoulides ve Philippou (2005), öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasının başarı üzerinde negatif etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında literatürde birçok araştırmanın aksi yönde sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Pintrich ve De Groot (1990), öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının performansın en iyi yordayıcıları olduğunu, derslere yönelik inancın performans üzerinde direk etkisi olmadığını ancak başarı seviyesi ne olursa olsun öz düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Barker ve Olson (1995), içsel hedef yönelimi, konu değeri, öğrenme inançları kontrolü, tekrarlama stratejileri, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresi, çabanın düzenlenmesi ve akran gruplarından öğrenmenin başarıyı anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Paterson (1996), öz

düzenlemeye dayalı öğretimin geleneksel öğretime kıyasla, daha yüksek akademik başarı puanlarıyla, anlamlı ilişkide bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır. Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996), sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin bilgi, motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin, düşük başarı gösteren öğrencilere kıyasla yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Chye, Walker ve Smith (1997), strateji kullanımının akademik başarıdaki en güçlü yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Kramarski ve Zeichner (2001), matematik dersinde bilişüstü dönüt verilen deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Altun (2005), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını belirtmiştir. Canca (2005), öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü stratejilerin yalnız başlarına değil, birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı etki gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Üredi ve Üredi (2005), öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu belirtmişlerdir. Camahalan (2006), öğrencilere öz düzenleme stratejileri öğretildiğinde ve öğrencilerin öz düzenlemelerine fırsat verildiğinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olduklarını, yaşam boyu öğrenmenin amacı olan neyi öğrendiklerine değil nasıl öğrendiklerine odaklandıklarını ve akademik başarının pozitif yönde etkilendiğini belirtmiştir. Van Den Hurk (2006), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden zaman planlaması ve kendini ayarlama becerilerini daha etkili kullanan öğrencilerin bilişsel testlerde daha yüksek puanlar elde ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Winters, Greene ve Costich (2008), özel amaçlı öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerinin diğer süreçlere göre akademik başarıyla daha ilişkili olduklarını belirtmişlerdir. Özbay (2008), öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğuna, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret eden bulgulara ulaşmıştır. Özkan (2008), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin fen başarısını açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığını belirtmiştir. Alcı, Erden ve Baykal (2010), öğrencilerin, bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Klassen (2010), cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okuma öz yeterliği ve okuma puanı kontrol altında tutulduğunda öz düzenleme yeterliğinin dönem sonu İngilizce başarı notunu

anlamli olarak yordadigini ve öğrenme güclüğü olan öz düzenleme yeterliğı düşük öğrencilerin, dönem sonunda düşük İngilizce başarı notuna sahip olma olasılıklarının öz düzenleme yeterliğı yüksek akranlarından daha fazla olduğunu belirtmiştir. Mandacı Şahin (2010), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşmıştır. Turan ve Demirel (2010), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri ile başarı düzeyleri arasında istatistiksel farklılıklar bulunduğunu ve başarılı öğrencilerin daha çok öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine sahip olduklarının gözlendiğini belirtmişlerdir.

Kız ve erkek öğrenciler için öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden hiçbirinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bu iki sonuç, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediği bulgusunu da ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, literatürdeki bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Pajares ve Graham (1999), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri için cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmadığını, Miller (2000), kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasında ve Kurman (2004), İngilizce dersinde kendini geliştirme çabası ve öz düzenleme becerisi için cinsiyete göre farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında literatürde birçok araştırmanın aksi yönde sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Leung ve Chan (1998), eleştirel düşünme, içsel olarak hedefe yönelme ve öz yeterlikte erkekler lehine ve sınav kaygısında kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Miller (2000), öz düzenleme becerileri ile İngilizce dersindeki başarı arasında kızlar lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Kurman (2004), cinsiyetin matematik ve öz düzenleme becerisi için anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Altun (2005), matematik başarısını açıklamada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Canca (2005), kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı etki gösterdiklerini, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Üredi ve Üredi (2005), öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mandacı Şahin (2010), öğretmen adaylarının öz

düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisi farklı dersler ve farklı okullar göz önüne alınarak daha büyük çalışma gruplarında incelenebilir.

2. Öz düzenleme becerilerinin öğretildiği ortamlar oluşturularak öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi incelenebilir.

3. Üniversite öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerinin mezun olunan lise türü ve anne baba mesleğiyle ilişkisi araştırılabilir.

4. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine uygun öğrenme ortamları oluşturularak, bu ortamların akademik başarıyı ne derecede etkilediği incelenebilir.

5. Bu araştırma kapsamında ele alınmayan diğer öz düzenlemeye dayalı stratejilerin akademik başarıya etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Biliş Eğitim Yayınları, İzmir 2007.
- Alcı, Bülent; Münire Erden; Ali Baykal. "Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü", *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 2, 2010, 53-68.
- Altun Sertel, Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Andrew, Sharon; Wilma Vialle. *Nursing Students' Self-Efficacy, Self-Regulated Learning and Academic Performance in Science*, 1998.
<<http://www.aare.edu.au/98pap/and98319.htm>> (18.09.2010)
- Arslan Ali, İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişiyeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, Albert, "Social Cognitive Theory", (ed. Ross Vasta), *Annals of Child Development: Volume 6 Six Theories of Child Development*, CT: JAI Press, Greenwich 1989.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice-Hall, United States of America 1986.
- Bandura, Albert. *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, United States of America 1977.
- Barker, John R.; Joanne P. Olson. *Medical Students' Learning Strategies: Evaluation of First Year Changes*, 1995. <<http://www.msacad.org/journal/ejour2.html>> (19.10.2010)
- Bembenuddy, Hefer. "Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students", *Journal of Advanced Academics*, 18, 4, 2007, 586-616.
- Boekaerts, Monique; Paul R. Pintrich; Moshe Zeidner. *Handbook of Self-Regulation*, Elsevier Academic Press, United States of America 2000.
- Büyüköztürk, Şener. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programı*, 2010.
<http://www.baskent.edu.tr/~senerb/e_olcme_degerlendirme.html> (26.01.2010)
- Büyüköztürk, Şener. "Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 32, 2002, 470-483.
- Camahalan, Faye Marsha G. "Effects of Self-Regulated Learning on Mathematics Achievement of Selected Southeast Asian Children", *Journal of Instructional Psychology*, 33, 3, 2006, 194-205.

- Canca Deniz, Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chularut, Pasana; Teresa K. DeBacker. "The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self-regulation an Self-efficacy in Students of English as a Second Lanquage", *Contemporary Educational Psychology*, 29, 2004, 248-263.
- Chye, Stefanie; Richard A. Walker; Ian D. Smith. Self-Regulated Learning in Tertiary Students: The Role of Culture and Self-Efficacy on Strategy Use and Academic Achievement, 1997. <<http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>> (28.11.2011)
- Cobb Robert Jr, The Relationship Between Self-Regulated Learning and Academic Performance in Web-Based Courses, (Unpublished PhD Thesis), Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003, Virginia.
- Demirel, Melek. Öğrenmenin Oluşumu, 2006.
<http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/mersin_seminer/sunular/28112006/mersIn.ppt> (16.01.2012)
- Gordon, W.I.; Reinhard W. Lindner; Bruce R. Harris, "A Factor Analytic Study of The Self-Regulated İVENTORY", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1996, New York.
- Gürşimşek, Işık. "Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar ve Strateji Kullanımı", *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı: 8, 2002.
- Hofer, Barbara K.; Shirley L. Yu; Paul R. Pintrich, "Teaching College Students to Be Self-Regulated Learners", (ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman), *Self Regulated Learning: From Teaching to Self Reflective Practice*, Guilford Press, New York 1998.
- Howard, Bruce C.; Steven McGee; Regina Shia; Namsoo Shin Hong. "The Influence of Metacognitive Self-Regulation and Ability Levels on Problem Solving", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2001, Washington.
- Jarvela, Sanna; Markku Niemivirta. "The Changes in Learning Theory and The Topicality of The Recent Research on Motivation", *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 1999, 57-65.
- Karakaş Nihal, İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Değerlendirme Sürecinde Ürün Dosyası Kullanımının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri, Bilişsel Strateji Kullanımları ve Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2008.
- Kert Serhat Bahadır, Elektronik Performans Destek Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Klassen, Robert M. "Confidence To Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents With Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 33, 1, 2010, 19-30.

- Kramarski, Bracha; Orit Zeichner. "Using Technology to Enhance Mathematical Reasoning: Effects of Feedback and Self-Regulation Learning", *Educational Media International*, 38, 2-3, 2001, 77-82.
- Kurman, Jenny. "Gender, Self-Enhancement, and Self-Regulation of Learning Behaviors in Junior High School", *Sex Roles: A Journal of Research*, 50, 9-10, 2004, 725-735.
- Leung, Mr. Man-tak; Mr. Kwok-wai Chan. Gender and Electives Differences in the Motivated Strategies for Learning of Pre-service Teacher Education Students in Hong Kong, 1998. <<http://www.aare.edu.au/98pap/leu98366.htm>> (18.01.2012)
- Lindner, Reinhard W.; Bruce R. Harris. Teaching Self-Ragulated Learning Strategies, 1993. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED362182.pdf>> (28.11.2011)
- Mandacı Şahin, Seher. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Akademik Başarıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki", 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ 20 -22 Mayıs 2010, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 256-260, Elazığ 2010.
- Mc Whaw, Katherine; Philip C. Abrami. "Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-regulated Learning Strategies", *Contemporary Educational Psychology*, 26, 2001, 311-329.
- Miller, Janice Williams. "Exploring the Source of Self-Regulated Learning: The Influence of Internal and External Comparisons", *Journal of Instructional Psychology*, 27, 1, 2000, 47-52.
- Miltiadou, Marios; Wilhelmina C. Savenye. "Applying Social Cognitive Constructs of Motivation to Enhance Student Success in Online Distance Education", *Educational Technology Review*, 11, 1, 2003.
- Mousoulides, Nikos; George Philippou. "Students' Motivational Beliefs, Self-Regulation Strategies And Mathematics Achievement", *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (ed. H. L. Chick ve J. L. Vincent), 3, 321-328, Melbourne 2005.
- Özbay Alev, Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2008, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkan Şule, Modeling Elementary Students' Science Achievement: The Interrelationships Among Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Self-Regulated Learning Strategies, (Unpublished PhD Thesis), Middle East Technical University, 2008, Ankara.
- Özkasap Mehtap, An Exploration of Self-Efficacy Beliefs for Self-Regulated Learning and Perceived Responsibility for English Learning of Efl Students in a Turkish University, (Unpublished Master Thesis), Bilkent University, 2009, Ankara.
- Pajares, Frank; Laura Graham. "Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students", *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1999, 124-139.
- Paterson, Craig C. "Self-regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students", *Australian Science Teachers Journal*, 42, 2, 1996, 48-52.

- Paulsen, Michael B.; James A. Gentry. "Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom", *Financial Practice & Education*, 5, 1, 1995, 78-90.
- Pintrich, Paul R. "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning", (ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner), *Hanbdkbook of Self-Regulation*, Academic Press, USA 2000.
- Pintrich, Paul R. *Understanding Self-Regulated Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1995.
- Pintrich, Paul R.; David A. F. Smith; Teresa Garcia; Wilbert J. McKeachie. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), 1991. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED338123.pdf>> (21.04.2011)
- Pintrich, Paul R.; Elisabeth V. De Groot. "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 1990, 33-40.
- PISA. Mean scores and gender differences in PISA 2009, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1787/888932506457>> (22.01.2012)
- Rheinberg, Falko; Regina Vollmeyer; Wolfram Rollett. "Motivation and Action in Self-Regulated Learning", (ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner), *Hanbdkbook of Self-Regulation*, Academic Press, USA 2000.
- Risemberg, Rafael; Zimmerman, Barry J. "Self-regulated Learning in Gifted Students", *Roeper Review*, 15, 2, 1992, 98-101.
- Sarıbaş Deniz, Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel İşlem Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2009, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Sungur, Semra. "Contribution of Motivational Beliefs and Metacognition to Students' Performance Under Consequential and Nonconsequential Test Conditions", *Educational Research and Evaluation*, 13, 2, 2007, 127-142.
- Turan, Sevgi; Özcan Demirel. "The Relationship Between Self-Regulated Learning Skills and Achievement: A Case from Hacettepe University Medical School", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 2010, 279-291.
- Üredi, Işıl; Lütfi Üredi. "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, 2005, 250-260.
- Van Den Hurk, Marianne. "The Relation Between Self-Regulated Strategies and Individual Study Time, Prepared Participation and Achievement in A Problem Based Curriculum", *Active Learning in Higher Education*, 7, 2, 2006, 155-169.
- Vanderstoep, Scott W.; Paul R. Pintrich; Angela Fagerlin. "Disciplinary Differences in Self-Regulated Learning in College Students", *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1996, 345-362.

- Volet, Simone E. "Modelling and Coaching of Relevant Metacognitive Strategies for Enhancing University Students' Learning", *Learning and Instruction*, 1, 4, 1991, 319–336.
- Weinstein Claire E.; Richard E. Mayer, "The Teaching of Learning Strategies", (ed. Merlin C. Wittrock), *Handbook of Research on Teaching*, Collier Macmillan Publishers, United States of America 1986.
- Weinstein Claire E., "Implications for Applied Research", (ed. Charles d. Holley ve Donald F. Dansereau), *Spatial Learning Strategies*. Academic Press, United States of America 1984.
- Weinstein, Claire E.; Richard E. Mayer. "The Teaching of Learning Strategies", *Innovation Abstracts*, 5, 32, 1983, 2–4.
- Winters, Fielding I.; Jeffrey A. Greene; Claudine M. Costich. "Self-Regulation of Learning within Computer-based Learning Environments: A Critical Analysis", *Educational Psychology Review*, 20, 2008, 429–444.
- Yılmaz Diba, The Comparative Effects of Prediction/Discussion-Based Learning Cycle, Conceptual Change Text and Traditional Instructions On Students' Genetics Understanding and Self-Regulated Learning, (Unpublished Master Thesis), Middle East Technical University, 2007, Ankara.
- Zimmerman, Barry J. "Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory into Practice*, 41, 2, 2002, 64-70.
- Zimmerman Barry J., "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis", (ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, United States of America 2001.
- Zimmerman Barry J., "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner), *Handbook of Self-Regulation*, Elsevier Academic Press, United States of America 2000.
- Zimmerman Barry J., "Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models", (ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman), *Self Regulated Learning: From Teaching to Self Reflective Practice*, Guilford Press, New York 1998.
- Zimmerman, Barry J.; Rafael Risemberg. "Caveats and Recommendations about Self-Regulation of Writing: A Social Cognitive Rejoinder", *Contemporary Educational Psychology*, 22, 1997, 115-122.
- Zimmerman, Barry J. "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 1989, 329-339.
- Zimmerman, Barry J.; Manuel Martinez-Pons. "Development of A Structured Interview for Assessing Student Use of Self-regulated Learning Strategies", *American Educational Research Journal*, 23, 4, 1986, 614–628.

EK 1. ÖĞRENMEDE MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Bu anket, üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen ankette görüşünüzü yansıtacak seçeneği “x” simgesi ile işaretleyiniz. Öğretim ortamında bulunan sizlerin görüşleri, araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Okul numarası bilgisi akademik başarıyla bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini ilişkilendirmek adına istenmektedir. Anketten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir.

Ankete ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ayşen ÜSTÜN

ÇOMÜ EBE

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

| | | |
|-----------------|------------------|------------------|
| Okul No | | |
| Cinsiyet | Kadın () | Erkek () |
| Bölüm | | |

ÖĞRENMEDE MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Paul R. Pintrich David A. F. Smith Teresa Garcia Wilbert J. McKeachie

Sertel Altun tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Yönerge: Arka sayfadaki sorular sizin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutum ve motivasyonunuzla ilgilidir. Burada “doğru” ya da “yanlış” cevaplar olmadığını unutmayınız ve cevaplarınızın mümkün olduğu kadar içten olmasına dikkat ediniz. Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçeği kullanınız. Eğer ifadenin size tam uyduğunu düşünüyorsanız 7’yi, hiç uymadığımı düşünüyorsanız 1’i işaretleyiniz. Eğer ifade sizin için 1 ve 7 numaraları arasında ise, sizi en iyi tanımlayan numarayı seçiniz.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| Bana hiç uymuyor | | | | | | Bana tam uyuyor |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Bu derse çalışırken, düşüncelerimi organize etmeme yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için önemli noktaları çoğunlukla kaçıırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Bu derse çalışırken odaklanmama yardım edecek sorular oluştururum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Kendimi, sık sık bu derste duyduklarımı ya da okuduklarımı inandırıcı bulup bulmadığımı sorgularken bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | Bu derse çalışırken, öğrenmeye çalıştığım konuyu sürekli sesli olarak tekrarlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Bu derse kitap, dergi ve basılı materyalden çalışırken, bir yeri anlamadığım zaman, geri döner ve anlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Bu derse çalışırken, kitapları ve ders notlarımı gözden geçirir, en önemli yerleri bulmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | Eğer ders ile ilgili verilenleri anlamakta zorlanırsam, konuyu okuma şeklimi değiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Bu derse çalışırken, ders notlarımı ve ders kitaplarımı tekrar tekrar okurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Derste sunulan ya da kitapta okuduğum bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Ders konularını organize etmeme yardım etmesi için basit grafikler, diyagramlar veya tablolar yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Ders konularını başlangıç noktası olarak ele alırım ve onun hakkında kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Bu derse çalışırken, kitaplardan okuduklarım, derste anlatılanlar ve ders tartışmaları gibi farklı kaynakları bir araya getirerek bilgi toplarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Yeni ders konularını çalışmadan önce nasıl organize edildiğini görmek için sık sık gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Bu derste çalıştığım materyali anladığımdan emin olmak için, kendime sorular sorarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Dersin gereklerine ve öğretmenin dersi işleyiş stiline uymak için çalışma şeklimi değiştirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | Bu derste önemli kavramları hatırlamak için, önemli sözcükleri ezberlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | Bu ders için çalışırken, sadece okumak yerine, konu üzerinde düşünmeye ve bundan ne öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | Bir konunun içindeki fikirleri mümkün oldukça diğer derslerdekiyle ilişkilendirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | Bu ders için çalışırken, ders notlarımın üzerinden gider ve önemli kavramların listesini çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | Bu dersle ilgili kitap, dergi vb. okurken, okuduklarımı mevcut bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | Bu derste öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | Bu derse çalışırken, okumalardaki ve ders notlarımdaki ana fikirlerin kısa özetlerini yazarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | Derste öğretmen tarafından anlatılan kavramlarla, okuyarak öğrendiklerim arasında ilişki kurarak konuyu anlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | Bu derste ne zaman bir önerme ya da sonuç okusam veya duysam olası seçenekler üzerinde düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | Bu dersle ilgili önemli bilgileri listelerim ve ezberlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | Bu ders için çalışırken, her bir etkinliğimi yönlendirmek için kendime hedefler koyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29 | Sınıfta not alırken kafam karışırsa sonradan bunu mutlaka düzeltmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | Dersle ilgili kitaptan edindiğim bilgileri, ders anlatımlarında ya da tartışmalarda kullanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |