

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ ETKİNLİK
VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE GÖRE
ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARININ
İNCELENMESİ**

Yasemin DEMİRCAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2014

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN

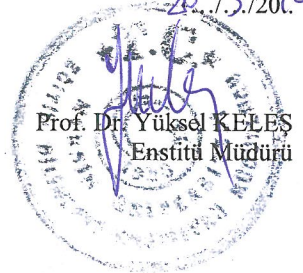
(Danışman)

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylıyorum.



ÖNSÖZ

Eğitim olgusu içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği şartlar bağlamında bir takım kuramsal değişimlere uğramaktadır. Günümüzde eğitim perspektifi bireylere öğretmekten ziyade bireylerin öğrenmesine odaklanmakta, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi üretmek bireyden beklenen en temel yeterliklerden biri olarak kabul görmektedir. Bilgiye ulaşmaya ve bilgiyi üretmeye dayanan eğitim anlayışı ise bireyin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların farklı yaş gruplarında ve sınıf seviyelerinde araştırılması öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği için önem kazanmaktadır. . Bu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların eğitim literatürüne kuramsal ve kavramsal açıdan katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında katkısı çok büyük olan, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, her zaman destek olduğunu hissettiğim, ilgi ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN başta olmak üzere;

Tez savunma jürimde yer alan, değerli görüş ve önerileri ile katkılarını sunan hocalarım Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN ve Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ'a,

Hayatım boyunca beni destekleyen, üzerimdeki emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, varlıklarıyla bana her zaman huzur ve mutluluk veren annem Safiye SOLMAZ'a, babam Halit SOLMAZ'a ve kardeşim Pınar SOLMAZ YILMAZ'a,

Yüksek lisans öğrenimim boyunca beni destekleyen ve özverisini üst düzeyde tutan, yılmayan anlarımda sabır ve anlayışla beni motive eden sevgili eşim, hayat arkadaşım Kerim DEMİRCAN'a ve henüz on yedi aylık olan, bu süreçteki en büyük moral kaynağım oğlum Kerem Rodin DEMİRCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. BAP-EBE EBP (EA) 2012-2 YL

Şubat 2014

Yasemin DEMİRCAN

ÖZET

5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının İncelenmesi

Çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılındaki kayıtlara göre Mersin ili Akdeniz bölgesinde yer alan orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun tüm beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yaşları 10-13 arasında değişen 265 beşinci sınıf öğrencisinin 124'ünü kız, 141'ini erkek öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel araştırma türüne dayanan nedensel karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejilerine ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada veriler, “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” (Başal, 2001), “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (Üredi, 2005) ve “Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıflara ait fen ve teknoloji dersi yıl sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testlerden; t-testi, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel yolla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucu, sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerlerinin daha yüksek, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre akademik

başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Ayrıca araştırma sonuçları etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, Öz-düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançlar, Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi, Akademik Başarı, Fen ve Teknoloji

ABSTRACT

Examination of Self-Regulation Strategies and Motivational Beliefs of 5th Class Students Based on In-Class Activities and Academic Success Levels

The aim of this study is to examine Self-Regulation Strategies and Motivational Beliefs of 5th Class Students Based on In-Class Activities and Academic Success Levels. Research group of the study consists of all fifth class students of a primary school at middle socio-economic level located at Mersin province Akdeniz district based on records in 2011-2012 education-training year. Among 265 fifth class students varying between 10-13 ages, 124 of them are girls and 141 are boys. Fixed research approach was accepted in the study which quantitative and qualitative data collection techniques are used collectively. As the qualitative aspect of research, causative comparison method was used based on descriptive research type. For the purpose of supporting data acquired from qualitative aspect of research with quantitative data, opinions of students are determined regarding their in-class activities and academic success levels, self-regulation strategies and motivational beliefs.

Data are collected in the research through “In-Class Activity Scale for Children” (Başal, 2001), “Motivational Strategies Scale Based on Learning” (Üredi, 2005) and “Interview Form”. Also, science and technology course year end grade averages of fourth and fifth classes are used for the purpose of determining academic successes of science and technology course of students in the research group. Among parametric and non-parametric tests in qualitative data analysis: t-test, Kruskal-Wallis test and Mann Whitney-U test are used. Quantitative data are analyzed through descriptive method.

Research results indicated that students whose in-class activity are higher have higher cognitive strategy usage, self-regulation, self-efficacy perceptions and intrinsic values and lower testanxieties when compared with the other students whose in-class activity levels. According to these results, students whose academic success level are higher have higher cognitive strategy usage, self-regulation, self-efficacy perceptions and intrinsic values and lower testanxieties when compared with students whose academic success level are

lower. Research results also indicated that students whose activity and success levels are higher have higher self-regulation strategy usage, self-efficacy perceptions and intrinsicvalue perceptions when compared with other students.

Keywords: Self-regulation, Self-regulation Strategies, Motivational Beliefs, In-Class Activity Level, Academic Success, Science and Technology.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

| | |
|--|-----------|
| ÖNSÖZ | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT | iv |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ | ix |
| EKLER LİSTESİ | xi |
| BÖLÜM I | |
| GİRİŞ | 1 |
| I.1. Problem Durumu | 1 |
| I.2. Problem Cümlesi..... | 7 |
| I.3. Alt Problemler..... | 7 |
| I.4. Araştırmanın Amacı | 8 |
| I.5. Araştırmanın Önemi | 8 |
| I.6. Sayıtlar | 9 |
| I.7. Sınırlılıklar | 9 |
| I.8. Tanımlar | 9 |
| BÖLÜM II | |
| KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR | 11 |
| II.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılım | 11 |

| | |
|--|----|
| II.2. Akademik Başarı | 14 |
| II.3. Fen Öğretimi ve Önemi | 16 |
| II.4. Öz-düzenleme Kavramı | 18 |
| II.5. Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri | 20 |
| II.5.1. Zimmerman'ın Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli | 20 |
| II.5.2. Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli | 22 |
| II.5.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli | 23 |
| II.5.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel modeli | 24 |
| II.5.5. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli | 24 |
| II.5.6. Öz-düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması | 26 |
| II.6. Öz-düzenleme Stratejileri | 28 |
| II.6.1. Üst Biliş Stratejileri | 29 |
| II.6.2. Bilişsel öğrenme stratejileri | 30 |
| II.6.3. Kaynak Yönetme Stratejileri..... | 32 |
| II.7. Motivasyonel İnançlar | 33 |
| II.8. İlgili Araştırmalar | 36 |
| II.8.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılımla İlgili Araştırmalar | 36 |
| II.8.2. Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarla ilgili Araştırmalar | 37 |
| BÖLÜM III | |
| YÖNTEM | 45 |
| III.1. Araştırmanın Modeli..... | 45 |

| | |
|--|----|
| III.2. Araştırma Grubu | 45 |
| III.3. Veri Toplama Araçları | 46 |
| III.4. Veri Toplama Süreci | 48 |
| III.5. Verilerin Analizi..... | 49 |
| BÖLÜM IV | |
| BULGULAR VE YORUM | 50 |
| IV.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum | 50 |
| IV.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum | 51 |
| IV.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum | 52 |
| IV.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum | 60 |
| BÖLÜM V | |
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 69 |
| V.1. SONUÇLAR | 69 |
| V.2. ÖNERİLER | 74 |
| V.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler | 74 |
| V.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler | 74 |
| KAYNAKLAR | 76 |
| EKLER | 88 |
| Ek 1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği..... | 88 |
| Ek 2. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği..... | 90 |
| Ek 3. Görüşme soruları..... | 93 |

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 2. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 3. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 52 |
| Tablo 3.1. Düşük Etkinlik-düşük başarı ile düşük etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 3.2. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 3.3. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 3.4. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 56 |
| Tablo 3.5. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 57 |
| Tablo 3.6. Yüksek etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... | 58 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (özet)..... | 59 |
|---|----|

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

| | |
|---|----|
| Ek 1. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği..... | 88 |
| Ek 2. Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği..... | 90 |
| Ek 3. Görüşme soruları..... | 93 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

I.1. Problem Durumu

Günümüzde sürekli olarak gelişmekte olan bilgi çağında toplumlar, eleştiren, sorgulayan, düşünen, yorumlayan, yaratıcı bireylere gereksinim duymaktadırlar. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak etkili bir eğitim-öğretim ile mümkün olmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler etkili öğretimi gerçekleştirebilmek amacıyla eğitim sistemlerini sürekli olarak geliştirme çabasındadırlar. Bu süreçte bir yandan kültürel aktarımla toplumsal devamlılık sağlanırken, diğer taraftan aynı toplumu bir adım ileriye götürecektir, kültürel mirasa yeni kazanımlar ekleyecek insan gücü de yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Hotaman, 2009). Bu amaçlar doğrultusunda planlanan eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin başarısız olması, ekonomik kaynakların, zamanın ve enerjinin boşa gitmesine neden olacağı gibi aynı zamanda toplumda kendi beklenti ve ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetişmeyeceği endişesini de ortaya çıkarmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2000). Öğrencinin başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Geniş kapsamlı bir kavram olan başarı, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Başarı “istenilen sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir”(Wolmen, 1973: Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Ancak eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good,1973: Akt. Taşçı, 2012). Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006). Öğrencilerin sergiledikleri akademik başarı, istedik düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanıldığı gibi, üniversiteye giriş, iş başvurusu gibi alanlarda da dikkate alınmaktadır. Okulda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek, bu performans sonuçlarından yarılanarak öğrenci hakkında karar vermek, öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre başarılı olacakları alanlara yönlendirmek, genel olarak eğitim sisteminin görevidir (Silah, 2003).

Bireyin akademik başarısı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2000). Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir (Hoge ve ark., 1997). Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Yılmaz, 2000). Akademik başarının bireyin yaşantısı üzerinde de önemli etkileri vardır. Keskin ve Sezgin'e (2009) göre gelişen insan, yapıcı değişikliklere uğrar. Problemlerini çözmeyi becerebilen, üretken ve başarılı bir birey olur. Bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği bildirilmiştir (Erdoğan, 2006).

Akademik başarının insan hayatını önemli ölçüde etkilemesi, başarısızlığın öğretmenler ve aileler açısından en büyük sorun haline gelmesine neden olmaktadır. Okul başarısızlığı eğitimcileri ve aileleri uğraştıran problemlerin başında gelmektedir (Kuzgun, 2000). Kapasite ile başarı arasındaki uygunsuzluğa işaret eden okulda başarısızlık veya okulda düşük başarı terimi, öğrenci, zihinsel gücünün sağlayabileceğinden daha düşük notlar aldığı anda kullanılmaktadır (Yavuzer, 2004). Okul başarısızlığı; öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık şeklinde tanımlanabilir. Okul başarısızlığı gösteren çocukların okul başarılarının, gerçek yeteneklerinin altında seyrettiği bilinmektedir (Yavuzer, 1998). Bu durumun süreklilik göstermesi, çocuğun okula ve öğrenmeye karşı olumsuz duygular geliştirmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte okuldaki başarısızlık arttıkça olumsuz benlik duygusu da artar (Nimsi, 2006). Özellikle ilköğretimdeki başarı çocuğun ruh sağlığını etkilemektedir (Nas, 2000). Okul başarısızlığı gösteren çocukta çoğunlukla amaç ve değer eksikliği, aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme, olgunlaşmamış ilişkiler, kendini ve başkalarını yeterince değerlendirememesi, endişe ve huzursuzluk gibi belirtiler görülmektedir (Yavuzer, 1998). Okul başarısızlığı çeşitli sebeplerden ortaya çıkmaktadır. Bunlar; düşük motivasyon, sınırlı olanaklar, belirli gelişimsel ve psikopatolojik kaynaklı sorunlar ve aile içi etkileşimdeki hata ve yetersizlik faktörlerine bağlı sosyo-kültürel ve psikolojik sebeplerdir (Yavuzer, 2004).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok değişkenin olduğu genel bir kabuldür. Bireyin duygusal gelişimi, akademik benlik algısı, motivasyonu, zaman yönetimi, dikkati, zihinsel gelişimi, öğrenme stilleri, anne-baba tutumları, arkadaşları, cinsiyeti, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi ve kişilik

özellikleri bunlardan bazılarıdır (Moneta, Marcantonio ve Felicitaş, 2006). Bütün bu faktörlerin yanı sıra akademik başarı ve başarısızlığı etkileyen en önemli faktörlerden birisi etkili bir öğretme-öğrenme sürecidir. Anlamli ve kalıcı öğrenme için, öğretmenin rehber olduğu öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi kurulduğu öğretme ortamından en iyi şekilde faydalanılması esas alınmalıdır (Çalışkan, 2005).

Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretme durumlarının temel görevi, öğrencilerin etkin öğrenme çabasına girmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda yaparak, yaşayarak öğrenmenin, eğitim sürecinin etkililiğini artırmada önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz. Bundan dolayı, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmada öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir (Özçelik, 1992). Öğrenme etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılmada en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Ergün, 2002). Öğretmenler; bilgi taşıyan, depolayan ve aktaran değil, öğrencilerine bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, öğrenmeyi kolaylaştıran, toplumsal sorunları ortaya koyan ve çözümleri öğrencileriyle birlikte arayan, tartışma kültürü oluşturan bir rehber olmalıdır (Erkul, 2001). Aktif öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin etkinliklere katılımını sağlar. Bu sayede aktif öğrenci pasif öğrenciye göre daha iyi performans gösterir. Başarı duygusu öğrencinin motivasyonunun artmasını sağlar.(Worsley, Landzberg ve Papagiatis, 2004). Benzer şekilde Kohen de (2006) derste aktif olan öğrencilerin düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini ve katılma dayalı öğrendiklerini belirtmiştir. Katılım, öğrencinin istedik davranışı kazanabilmesi için öğretme durumlarıyla belli düzeyde etkileşimde bulunmasıdır (Nas, 2000). Bir şeyleri duymanın ya da görmeyi öğrenme üzerindeki etkisi önemlidir ancak öğrenme için yeterli değildir. Bireyin kendisine öğretilmesi düşünülen bilgilere hazır olması gerekmektedir. Bu anlamda pasif olan öğrencinin öğrenmesi zorlaşmaktadır (Silberman, 1996: Akt. Künkül, 2008).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasında sınıf ortamının özellikleri önemlidir. Bir okulda sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin amacı olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlamaktadır (Başal, 2001). Sınıftaki ortam; öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunma olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturuluyorsa, öğrenmeyi zenginleştirmek ve derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog fırsatı hazırlıyorsa sınıfta sağlıklı bir etkileşimin varlığından söz edilebilir (Yavuzer, 2004). Bu bağlamda etkili öğrenmenin oluşmasının yolu öğrenenlerin beyinlerini kullanmalarından ve derslerde birçok etkinliği kendilerinin uygulamasından geçmektedir (Kıyıcı, 2004).

Etkinlik sözcüğü, Felsefe Sözlüğünde; “Eylemde bulunma gücü” yani “bir varlığın kendi gücüyle ya da olanaklarıyla işlem gerçekleştirme gücü” olarak

tanımlanmıştır (Timuçin, 2004, s.147). Sınıf içi etkinliklere katılım öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Sınıf ise, eğitim sistemimizin üretim merkezidir ve öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren ilk kez yönetsel kurallarla sınıfta tanışırlar. Bir başka ifade ile bilgi, beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Yani her davranış kendine uygun bir ortamda meydana gelir (Sarıtaş, 2003).

Öğrencinin sınıfta yapılan çalışmalarda aktif olarak yer almasının önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Demirci (2003), etkin bir şekilde öğrenmeye katılmanın pasif durumda olan öğrencileri aktif bireyler haline getirdiğini vurgulayarak, derse katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin etkin katılım düzeyleri ile onların amaca ulaşma, başarı ve öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Baloğlu, 2002). Sınıf içi katılım bireyin gelecekte topluma katılmasını, toplumsal sorunların farkında olmasını, bu sorunları giderme olasılığını ve çeşitli değerlendirmeler yapabilmesini de sağlar (Tüter, 1989: Akt. Sağlam, 2006).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde merkeze alınması, onların kendi öğrenme sürecine etkin katılımını vurgulayan öz-düzenleme kavramının önemini gündeme getirmektedir. Öz-düzenleme öğrencinin başarısını ve akademik performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Sağırlı ve ark., 2010). Eğitim bilimlerinde yapılan pek çok çalışma öğrencilerin akademik başarılarında, öz-düzenleme ve motivasyonun etkili olduğunu ortaya koymuştur (Cabı, 2009; Cheng, 2011; Eom ve Reizer, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Akademik başarı ve sınıf içi performans üzerinde etkisi olduğu düşünülen öz-düzenleme kavramının farklı alanlarda farklı tanımları yapılmıştır. Bu kavram Bandura (1986) tarafında bireyin, öğrenme hedeflerini oluşturması, öğrenme sürecinde etkin rol oynaması ve bu süreci kontrol edebilmesi şeklinde ortaya atılmıştır. Bandura (1986), öz-düzenleme becerisine sahip bireyin, kendi öğrenme hedeflerini oluşturduğunu, biliştü yeterliliğini ve davranışlarını ayarladığını, öğrenme sürecinde aktif olduğunu ve bu süreci kontrol edebileceğini savunmuştur. Pintrich'e (2000) göre öz-düzenleme öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir. Öz düzenleme becerisi Zimmerman'a (2002) göre öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Öğrenciler öz-düzenleme becerilerine, okullardan mezun olduktan sonra da sürekli gereksinim duyacaklardır. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş bireyler belirledikleri hedeflere ulaşmak için kendileri çabalar ve bunun için

belirli stratejiler kullanırlar. Öğrenmeyi öğrenmenin anahtar kavramlarından biri “öğrenme stratejileri”dir, öğrenme stratejileri, bireyin öğrenmelerini gerçekleştirmek için geliştirdiği yoldur (Erden ve Altun, 2006).

Öz-düzenleme becerisinin geliştirilmesinde stratejilerin önemi büyüktür. Öz-düzenlemeye dayalı stratejiler, devinişsel ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür (Zimmerman, 1989). Pintrich ve diğerleri (1991) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Bilişsel stratejiler, bilişüstü öz-düzenleme, tekrarlama, ayırtılandırma, örgütleme ve eleştirel düşünme stratejilerini kapsar. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1989). Bu strateji; zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama boyutlarını içermektedir (Pintrich ve diğerleri 1991; Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli ölçüde etkili olduğu düşünülen, bilişsel ve biliş üstü stratejileri kapsayan öz-düzenleme stratejilerinin yaşa bağlı olarak çocuklarda hangi dönemde kullanılmaya başlandığı sorusu akla gelmektedir. Genel olarak çocuklarda üstbiliş yaşla birlikte gelişir ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşa bağlı gelişme ile ilgilidir (Çakıroğlu, 2007). Ancak üstbiliş becerilerinin kazanılmasında öğretimin etkisinin, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğu belirtilmektedir (Gage ve Berliner, 1988: Akt. Subaşı, 1999). Çocuklarda bilişsel gelişim evreleri açıklanırken, 7-12 yaş arası somut işlemler; 12 yaş ve sonrası ise soyut işlemler evresi olarak adlandırmıştır. Somut işlemler evresinde çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken; soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünebilme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Başka bir deyişle bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistematığı, bir yetişkininki kadar gelişmiş durumdadır (Ataman, 2004). Üstbiliş stratejilerinin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaş kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. Yaklaşık olarak 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir fakat üretilemez. Üçüncü aşama ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlar, bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Senemoğlu, 2005).

Başarıyı sağlamak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya motive olması da önemlidir (Üredi ve

Üredi, 2005). Genel anlamda motivasyon, öğrencinin bir işe gereksinim duyması ve o işin parçası olmayı istemesi olarak tanımlanabilir (İspir ve ark., 2011). Öz-düzenlemede öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlardır. Motivasyonel inançlar öğrencilerin objeler, olaylar ya da konu alanına ilişkin sahip oldukları inançlar, fikirler ve değer yargılarıdır (Boekaerts, 2002). Motivasyonel inançlar hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öğrenme inançları, öz-yeterlik ve sınav kaygısını kapsar (Erden ve Altun,2006).

Öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi etkinliklerini önemli ölçüde etkilediği düşünülen öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların çeşitli derslerde ölçülmesi ve geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler, fen dersini sıkıcı, zor, karışık sanmakta ve fen için yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler (Aydede, 2006).

Bilimsel bilginin gittikçe arttığı, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Eğitim sistemi içinde bir ülkenin ihtiyacı olan, çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünün kazandırılması ancak ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ile mümkündür (Korkmaz, 2000).

Fen öğretiminde temel amaç; kişinin kendisini doğasını ve çevresini anlayabilmesi için gereken bilgi birikiminin aktarılması, her şeyi bilen bireyler değil, bilgiye ulaşma becerisine sahip, bilgi üreten bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerimizi yeteneklerini ortaya çıkarmak için problem çözme becerisine sahip analiz, sentez düzeyinde becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmektir (Kaptan, 1999). Öğrencilerin fen ve teknoloji ile ilgili bilgi, beceri, anlayış, istek, tutum ve değerler geliştirmeleri özel bir öneme sahiptir (Maskan ve ark.,2007). Bu anlamda ilkokul ve ortaokul kademesinde okutulan ve bireyin gelecekteki yaşamında önemli bir etkiye sahip olan fen ve teknoloji dersinde, öğrencilerin başarılı ve etkin olabilmeleri için bu dersteki öğrenme sürecinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.0

Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla öz-düzenleme becerisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmekte ve bu çalışmalarda öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmaktadır (Altun, 2005; Haşlamam ve

Aşkar, 2000;Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005).Ancak sınıf içi etkinlik düzeyi ile öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Etkili öğrenme, aktif öğrenme, sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise aktif öğrencilerin başarılarının yüksek, pasif öğrencilerin ise başarıların düşük olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Başal (2001),gerçekte ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocukların ne kadar aktif ya da etkin olduklarını değerlendirirken neye göre hareket ettiklerinin, çocukların sınıf içinde göstermiş oldukları hangi özelliklere ya da davranışlara göre; onların etkin ya da etkin olmadıkları hakkında karar verdiklerinin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Jones ve Gerig (1994) tarafından öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan bir çalışma ile sınıftaki sessiz öğrencilerin sınıf içi etkileşimden mümkün olduğunca kaçındıkları ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve risklerden kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir. Ancak araştırmada, sınıftaki başarısı bakımından sessiz öğrencilerle sessiz olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durum, sınıfta etkin olduğu düşünülen öğrencilerin yüksek başarının yanı sıra düşük başarıya, etkin olmadığı düşünülen öğrencilerin de düşük başarının yanı sıra yüksek başarıya da sahip olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyleri ve akademik başarılarının öğrenme süreçleri ve motivasyonlarına nasıl yansıdığıın incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

I.2. Problem Cümlesi

5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?

I.3. Alt Problemler

1. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?

2.5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?

3. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?

4. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

I.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

I.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmacılar öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici olarak öz-düzenleme stratejilerinin gelişmiş olması gerektiğine vurgu yapmışlardır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Yapılan araştırmalar, öz-düzenleme stratejilerinin öğretilebileceğini ve bu stratejileri kullanan öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de öz yeterliliğinin geliştiğini göstermiştir (Schunk ve Ertmer, 2000). Boekaerts ve Niemivirta (2005) öğrencilerin kendi amaçlarına uygun olarak öğrenmelerini düzenleyebilecekleri bir ortamda olmalarına izin verildiğinde etkin bir öz-düzenleme stratejisi geliştirebilmelerinin mümkün olabileceğini belirtmektedir. Öz-düzenleme stratejilerini etkili kullanan ve motivasyonel inançları yüksek olan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmında öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançların akademik başarıya etkileri araştırılmıştır. Ancak öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde sınıf içi etkinlik ve başarı arasındaki etkileşime dikkat çekeceği ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile ilgili bulgular, eğitsel uygulamalar yoluyla öğrencilere bilişsel ve motivasyon süreçlerini etkili öğrenmelere yol açacak şekilde planlama, izleme ve değerlendirme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır, bu bağlamda araştırmanın öğretmen ve

öğrencilerde farkındalık yaratacağı ve eğitim programlarına katkı getireceğı düşünölmektedir.

I.6. Sayıtlar

Araştırmacının öğrencilere uygulayacağı ölçme araçlarındaki maddelere, öğrencilerin içtenlikle cevap verecekleri ve gerçeği yansıtacakları varsayılmaktadır.

I.7. Sınırlılıklar

1. Araştırmada öğrencilerin sınıf içi etkinlik, akademik başarı, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin ölçümler fen ve teknoloji dersiyle sınırlıdır.

2. Öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları 4. ve 5. sınıfa ait not ortalamaları ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyleri “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”ne verecekleri cevaplarla sınırlıdır.

4. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”ne verecekleri cevaplarla sınırlıdır.

5. Araştırma çalışma grubu ile sınırlıdır.

I.8. Tanımlar

Etkinlik (activity) : “Eylemde bulunma gücü” yani “bir varlığın kendi gücüyle ya da olanaklarıyla işlem gerçekleştirme gücü” dür (Timuçin, 2004). Diğer bir tanımla etkinlik; bir canlının iç ya da dış uyaranlar etkisiyle giriştiği çalışma durumudur (Başal, 2001).

Başarı: Bir takım bilgi ve becerilerde öğrencinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1981).

Okul Başarısı: Öğrencilerin okuldaki edimlerinin (performans) yarıyıl sonu ağırlıklı not ortalamaları ile ifade edilen göstergesidir (Özcan, 1994). Diğer bir

tanımla okul başarısı; öğrencinin derslerde gösterdiği bilgi ve becerinin istenilen yeterlikte olmasıdır (Berber, 1990).

Öz-düzenleme(Self-regulation): Bireyin bir hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesidir (Zimmerman, 2002).

Motivasyonel İnançlar: Öğrencilerinöz-düzenleme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır (Pintrich ve De Groot, 1990).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde, çalışmanın kapsamında yer alan kavramlar, model, strateji vedeğişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

II.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılım

Öğretim ortamında öğrencilerin ilgisini çekmenin ve bunu sürdürmenin sırrı öğrencinin katılımını sağlamaktır (Aksoy, 2000). Sınıf içi etkinliklere katılım; öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendisine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde acık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı davranışı kazanıncaya kadar devam ettirmesidir. Kısaca, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun ilgili öğeleriyle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesidir (Bloom, 1979: Akt. Senemoğlu, 2002).Sınıf en basit anlamda öğretimin gerçekleştiği çekirdek merkezdir (Çakmak, 2003). Öğrencide istendik davranışların oluşumu da sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıftaki iyi ilişkiler, sınıf atmosferi ve öğrenci katılımının etkili öğrenmede oldukça büyük yer kapladığı söylenebilir. Özellikle etkin katılım öğrenmeyi sağlamada önemli bir yere sahiptir. Çünkü Gözütok'a (2004) göre öğretim, öğrencilerin etkin olarak öğretim sürecine katılmasını gerektirir.

Yavuzer'e (2004) göre, bir çocuk kendini başarılı hissetmesini sağlayacak, başarılı olamadığı zamanlarda iyi olduğu konusunda olumlu düşüncesini sürdürmeye yarayacak etkinlikler ve etkileşimler arama eğilimindedir. Ancak etkinliğe çocuğun ne ölçüde katıldığı önem taşımaktadır. Kıyıcı (2004), etkili öğrenmenin oluşmasının yolunun öğrenenlerin beyinlerini kullanmalarından ve derslerde birçok etkinliği kendilerinin uygulamasından geçtiğini vurgulamıştır. Etkili öğrenme, öğrenen kişinin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek öğrenmeye etkin bir şekilde katılmasıyla gerçekleşir. Etkin katılım, öğrencinin yaptıklarını düşünerek içselleştirmesini ve yorumlar yapabilmesini sağlar. Öğrenme eylemini gerçekleştirmenin yolu, etkinliklerde uygun ortamı sağlamak, düzenlemek ve etkin katılımı sağlamaktan geçer. Etkin katılımı öğrenci, yapılan etkinliklerin merkezindedir. Dolayısıyla etkin katılım, öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir (Künkül, 2008).

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım sağlayabilecekleri birçok yol bulunmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerini kendiliğinden bildirmeleri, sorulara gönüllü olarak cevapvermeleri, tahtada göstermeleri, arkadaşları ya da öğretmenleri ile ödevleri hakkında konuşmaları ve yazılı ödevleri tamamlamaları

açık bir şekilde katılım sağlamanın yollarından bazılarıdır. Öğrenciler, bu davranışsal göstergeler olmadan dinleme, izleme ve düşünme yoluyla da katılabilirler. Öğrenme faaliyetlerinde katılım, öğrencilere yeni bilgi ve stratejileri öğrenme ve uygulama, onların nedenlerini açıklama ve kendi düşünme süreçlerini inceleme, düşünceyi yeniden gözden geçirme gerekliliğinin farkına varma fırsatı sağlar. Aynı zamanda öğretmenlere de öğrenciyi tanıma, öğrenci gelişimini değerlendirme ve öğrenme sorunlarını teşhis etme imkanı sağlar. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilişsel ve duyuşsal desteği sağlayabilirler (Turner ve Patrick, 2004).

Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı gerekli görülmektedir (Demirel, 2003). Çocuk okula başladığında çevresinde uyulması gereken kurallarla, özümsemesi beklenen bilgileri bulur, eğer birlikte yaşamaya yatkın ve okul olgunluğundaysa uyumda zorluk çekmez ve sınıf içi etkinliklere katılır (Yavuzer 1998). Ancak öğrencinin sınıf içi etkinliklere etkin katılımını sağlamak için bazı koşulların uygun olması gerekmektedir. Bu koşullar Sönmez (2001) tarafından öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve çevre koşulları olarak sınıflandırılmıştır:

Hazırbulunuşluk düzeyi: Öğrencinin bilişsel, duyuşsal devinimsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi derse katılımını etkiler. Öğrenci derse karşı nefret, korku, ilgisizlik geliştirmiş; olumsuz yaşantılar geçirmiş ve güdülenmemişse, öğretmeni sevmiyor, dersi yararsız ve geçersiz buluyorsa öğrenme-öğretme sürecine etkin bir biçimde katılmayabilir. Öğrencinin özel ve genel yeteneği de derse katılımı etkileyen faktörlerden biridir. Mesela yapılacak etkinlik özel ve genel yeteneğinin çok üstünde veya altındaysa öğrenci derse ilgi göstermeyip katılmayabilir. Öğrencinin yavaş ya da hızlı öğrenmesi, aç ya da hasta olması, psikolojik gerilim içinde olması da derse katılımını olumsuz yönde etkileyen değişkenlerdendir.

Çevre koşulları: Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamı ve diğer çevre koşulları, öğrencinin derse katılımını sağlayan veya engelleyen etkenler arasındadır. Öğretmenin otoriter, sert, bilgisiz, sabırsız oluşu derse katılımını olumlu yönde etkilerken bilgili, hoşgörülü, yol gösterici, anlayışlı gibi özelliklere sahip oluşu da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenme-öğretme ortamında işe koşulan ipucu, dönüt, düzeltme, sorulan sorular ve bunların öğrencilere dağılımı, kullanılan yöntem ve teknikler, güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, özet ve geçişlerde, kapanışta yapılan etkinlikler de öğrenci katılımını etkiler. Ayrıca sınıfın düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, öğrenci sayısı, sıcak veya soğuk oluşu, havası gibi özellikler de öğrencinin derse katılımını etkileyebilir (Sönmez, 2001).

Öğrenciler, öğrenilmesi gereken konuların planlanmasına ve işlenmesine aktif olarak katıldıkları derecede öğrenme anlamlı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (1997) ilköğretim programında öğrencilerin eğitim ortamına aktif katılımlarını sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durmaktadır:

1. Sınıf çalışmaları çocukların ilgi ve ihtiyaçları etrafında düzenlenmelidir. Etkinlikler, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini sağlamaya yöneltilmelidir.
2. Eğitim- öğretim çalışmaları her çocuğun erişmiş olduğu olgunluk ve hazırlık seviyesine göre düzenlenmeli ve hiçbir çocuk ulaştığı seviyenin üstünde veya altında bulunan çalışmalara zorlanmamalıdır.
3. Öğretmen çocuğun evde ve okulda karşılaştığı olayları, çözülmesi gereken birerproblem olarak ele alınmasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyitoplmasına, problemin çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirilmesine, bir sonuca varıp genel hüküm verebilmesine, bu hükmüdoğru olup olmadığını tartıp ölçebilmesine ve elde ettiği bu yeni bilgiyullanmasına rehberlik etmeli; böylece öğrencilerin bilimsel görüş ve düşünüşkazanmalarına yardımcı olmalıdır.
4. Öğrenme sonucu olarak; öğrencilerin davranışları gün geçtikçe değişecektir.Başka bir deyimle, davranış değişikliği sağlanabildiği zaman öğrenme gerçekleşiyor demektir. Bu bakımdan çocuğun belleğine birtakım faydasızbilgiler yığmak yerine, ilgisine ve ihtiyacına cevap veren bilgilerle davranışdeğişikliği sağlamak gerekir.
5. Eğitim ve öğretimde tutumlu olma alışkanlığı kazandırmak esastır. Zamandan,enerjiden, araç ve gereçlerden, paradan tasarruf alışkanlığı olmalıdır.
6. Öğretim konusu olabilecek etkinlikler, geliştirici niteliklerine göre seçilmelidir.Seçilen bu etkinliklerin hangi eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmeyarayacağını önceden saptamış olmalıdır.

Birçok araştırma öğrencinin sınıfta yapılan çalışmalarda aktif olarak yer almasının önemini vurgulamaktadır (Acar, 2005; Aksu, 2005; Çalışkan, 2005; Çullu 2003; Narlı, 2005). Öğretim sürecine aktif bir şekilde katılan öğrenci bulunduğu ortamda kendisini daha iyi bir şekilde ifade edebilmekte, daha başarılı olmakta, devamsızlık, sınıfta istenmeyen davranış gösterme gibi alışkanlıklar azalmaktadır. Eğitimin amacı açısından önem taşıyan sınıf içi etkinlikler,

istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi ve bu etkinliklerin etkililik derecesiyle birebir ilişkilidir (Künkül, 2008).

II.2. Akademik Başarı

Başarı, birçok unsuru kapsamına rağmen genellikle eğitimde öğrencinin aldığı notlar, derslerdeki durumu vb. olarak değerlendirilir. Bu da “akademik başarı” şeklinde ifade edilmektedir. Akademik başarı, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri sonunda öğrencilerin belirlenen hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerine ulaşılma derecesidir (Özçelik, 1998).

Birçok eğitim sistemi gibi Türk eğitim sistemi de akademik başarı odaklıdır (Yıldırım, 2006). Öğrencilerin bireysel başarıları okul içi sınavlarla ya da Seviye Belirleme, Yüksek Öğrenime Giriş, Lisans Yerleştirme Sınavlarıyla ölçülmektedir. Eğitimin odağı olan akademik başarı, birçok eğitimci tarafından ele alınmış ve farklı birçok değişkenle ilişkilendirilmiştir.

Akademik başarıyı etkileyen faktörler tek bir nedene bağlanamamaktadır. Razon’a (1987: Akt. Ünal, 2001) göre akademik başarıyı etkileyen faktörler şunlardır:

1. Öğrenciden kaynaklanan nedenler:

- a. Zeka düzeyi
- b. Bedensel gelişim
- c. Duygusal ve ruhsal özellikler
- d. Sosyal olgunluk düzeyi

2. Aileden kaynaklanan nedenler:

- a. Anne- babanın tutum ve davranışları
- b. Eğitim disiplin ve anlayışı
- c. Okuma ve öğrenme motivasyonu

3. Okul ortamından kaynaklanan nedenler:

- a. Öğretmenin tutum ve davranışları
- b. Ders programı ve öğretim yöntemleridir.

Havighurst (1967: Akt. Ünal, 2001) ise çocuğun okuldaki başarısını etkileyen etmenleri dört grupta toplamıştır. Bunlar:

1. Çocuğun var olan gizil güç ve yetenekleri
2. Aile içinde geçirdiği yaşam ve gördüğü eğitimin niteliği
3. Okuldaki öğretimin kalitesi

4. Aile ve okul çevresindeki yaşantıların sonucunda geliştirdiği benlik kavramı

Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise başarı kaynakları farklı şekilde tanımlanmaktadır. Öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarını iç yada dış kaynaklara bağlama eğilimi taşımaktadırlar. İç kaynağı kullananlar kendi yetenek ve çabalarını, dış kaynağı kullananlar ise şans veya şanssızlığı, kolay ve zor testi ve öğretmeni odak noktası yapmaktadırlar. Şöyle ki başarılarını kendisiyle ilgili özelliklere ve iç faktörlere bağlayanlar daha yüksek başarı beklentisi göstermektedirler. Okulda aldığı notlardan ve başarısından kendisinin sorumlu olduğu inancını taşıyan öğrenciler, gerçekten yüksek notlar almakta ve başarılı olmaktadır (Fidan, 1985).

Bloom (2012) çok sayıda araştırma sonucunu incelemiş, birçok eğitim ve öğretim etkinliğine temel olan okulda öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bu modelde, baştan itibaren olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyada her hangi birinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkesin öğrenebileceğine inanılır. Bloom'a göre okullarda belirlenen hedeflere ulaşmayı birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerin bir kısmı değişmeye dirençli, diğer bir kısmı ise değiştirilebilir özelliklerdir. Zeka, yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü değişmeye dirençli; öğretimin niteliği, öğretmen ve öğrencinin öğrenmede harcadığı zaman, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri ise değiştirilebilir özelliklerdir. Bloom, değiştirilebilir bu özellikler etkili kullanılabilirse öğrencilerin yeni davranışları öğrenmelerinin mümkün olabileceğini savunmaktadır. Bloom bazı eğitimsel etkinlikler kullanılarak değişmeye dirençli özelliklerden kaynaklanan farklılıkların ortadan kalkacağı ve başarının artacağını belirtmektedir. Bu etkinlikler, bire bir öğretim, küçük gruplarla öğretim, okulda ek öğretim, evde ek öğretim, programlı öğretim, kaynak ve yardımcı kitaplarla ve bilgisayarlarla öğretim, akademik oyunlarla öğretim, tekrar öğretimdir (Bloom, 2012).

Öğrencilerin değiştirilebilir özelliklerine odaklanan okulda öğrenme modelinin başlıca üç değişkeni, öğrenci nitelikleri, öğretimin niteliği ve öğrenme ürünleridir. Bloom'un (2012) dikkat çektiği iki öğrenci niteliği bilişsel giriş davranışı ve duyuşsal giriş davranışdır. Her iki değişkenin de akademik başarıyı yordayıcı etkileri olduğu belirtilmektedir. Akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktör öğretimin niteliğidir. Bloom (2012) öğretim programının öğrencilerin özelliklerine uygun olarak planlanması gerektiğini vurgular. Son olarak öğrencilere gerekli ortam ve imkanlar sağlandığında; akademik başarının artacağı, öğrenme ünitesine, derse, okula karşı ilgi, olumlu tutum ve akademik benlik kavramları gibi öğrenme ürünlerine ulaşılacağı belirtilmektedir (Bloom, 2012). Bloom'un çalışması başarının en üst düzeye çıkarılması için öğrenmeyi etkileyen

değişkenlerin sistematik planlanması gerekliliği görüşüyle eğitime katkı sağlamaktadır.

Akademik başarı ilköğretimden yüksek öğretime kadar her öğretim kademesinde öğrencilerin ve anne-babaların çok önem verdikleri bir konudur. Öğrencilerin potansiyellerini kullanmaları sağlanarak başarılı olmaları teşvik edilmelidir. Başarı sağlayan bireylerin bu durumdan mutluluk duyarak derslere olan ilgileri artmaktadır. Başarısız olan öğrenciler ise derslere olan ilgilerini kaybederek daha başarısız hâle gelmektedir. Öğrencilerin akademik amaçlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Akademik amaçları olmayan öğrencilerin kendini gerçekleştirme motivasyonları düşüktür ya da hiç yoktur (Yavuz, 1993).

II.3. Fen Öğretimi ve Önemi

Fen bilimleri ile ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Fen, öğrencilerin doğayı ve doğal olayları inceleyerek yaşadıkları dünyayı daha iyi tanımaya önemli derecede katkıda bulunan, doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve bu sürecin ürünü olan sistemli bilgilerden kurulu bilgiler bütünüdür (Durmaz, 2004). Fen bilimleri, doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanabilir (Kaptan, 1999). İşman ve Ark.'na (2002) göre Fen Bilgisi, doğadaki olguları, kavramları, ilkeleri, doğa kanunlarını ve kuramları anlama, yorumlama, uygulama ve bunlardan günlük hayatta yararlanabilme gayretleridir. Fenin temelinde yatan bilimsel değerler öğrencileri bilimi anlamaya, bilime ilgiduymaya ve problemlere bilim insanı gibi yaklaşmaya yönlendirmektedir. Hedefe ne derecede ulaşıldığının görülmesi ve eksiklerin giderilmesi fen eğitiminin sürekliliği için önemlidir (Yıldırım, 1999).

Kaptan'a (1999) göre okul programlarına fen dersleri üç amaçla konulur:

- Fen konularında genel bilgi vermek (fen okur-yazarlığı),
- Fen dersleri aracılığıyla zihin ve el becerileri kazandırmak,
- Fen veya teknoloji alanlarındaki meslek eğitimine temel oluşturmak.

Fen öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Doğru ve Kıyıcı, 2005; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003):

1. Bilimsel bilgileri bilme ve anlama: Öğrencilere bilgiler doğrudan aktarılmamalıdır, bir bilim adamı gibi çalışıp bilimsel bilgileri kendileri bulmalı ve bu bilgileri anlamaya çalışmalıdır. Bilimsel düşünceleri harekete geçirilerek eleştiri yapmaları ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin

günlük hayattaki bilimsel ve teknolojik olaylar arasında ilişki kurabilmeleri sağlanmalıdır.

2. Araştırma ve keşfetme (bilimsel süreçler):Öğrenciler bilişsel ve psikomotor becerilerini kullanarak, karşılaştıkları her türlü sorunun bilimsel yöntemlerle çözülebileceğini kavramalı, bir problem karşısında çözüm üretirken bilimsel süreçleri kullanarak araştırma yapmalı, hipotezler kurmalı, gözlem ve deneyler yapmalı ve yeni bilimsel bilgileri keşfetmelidirler. Yaparak ve yaşayarak öğrenme öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlar.

3. Hayal etme ve yaratma:Öğrenciler merak ettikleri konuları araştırabilmeli, hipotezler kurabilmeli, hayal gücünü kullanarak yeni projeler yaratabilmeli, alışılmadık düşünceler üretebilmeli, tahminlerde bulunabilmeli, eşyaları veya olayları yeni bir düzene koyabilmeli, araç veya makineler yapabilmeli ve bunları planlayabilmelidir. Bütün bunların sonucunda da ortaya yeni ürünler çıkarabilmelidir.

4. Duygulanma ve değer verme:Öğrencilerin öğrendikleri her yeni bilgi karşısında merak ve heyecanları daha fazla artacak, bu da onların öğrenme isteklerini olumlu yönde etkileyerek fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine, paylaşma, işbirliği, dayanışma, adalet ve iyi vatandaş olma gibi kavramları kazanmalarına olanak sağlayacaktır.

5. Kullanma ve uygulama:Fen öğretiminin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin öğrendikleri bilimsel bilgileri günlük hayatta kullanmalarını sağlamaktır. Edinilen bilgi ve beceriler günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılabilir ve fen bilgisinin diğer bilimlerle ilişkisinin kavranması sağlanacaktır. Ayrıca edinilen bilgi ve beceriler öğrencinin, zamanı verimli bir şekilde kullanmasına yardımcı olacaktır.

Fen öğretiminin bütün dünyada giderek önem kazandığı günümüzde, ülkemizde de fen derslerinin daha iyi nasıl öğretileceği konusunda farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu nedenle fen öğretiminde karşılaşılan problemlere çözüm yolu bulmak fen derslerinde başarıyı arttırmak için önemli bir adım olarak düşünülebilir. Fen eğitiminde yaşanan problemlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, yaşanan problemlerin beş temel başlık altında toplandığı ifade edilmektedir. Bunlar, öğretmen kaynaklı problemler, öğrenci kaynaklı problemler, fen ve teknoloji programı kaynaklı problemler, okul donanımı kaynaklı problemler ve ders kitapları kaynaklı problemlerdir. Öğretmen kaynaklı problemler, fen ve teknoloji öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli donanımı kazanmamaları, hizmet içi eğitimi yetersiz bulmaları, fen derslerinde laboratuvarı etkin kullanmamaları, teknolojik uygulamalar konusunda kendilerini yetkin görmemeleri, alanları ile ilgili yeni araştırmaları ve yayınları takip

edememeleri, öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanamaması, öğrencilerin değerlendirilmesinde kendilerini yetersiz hissetmeleri olarak sıralanabilir. Öğrenci kaynaklı problemler öğrencilerin, derse araç-gereç getirmemeleri, fen dersinde öğrendikleri bilgileri kullanabilecekleri ortam bulamamaları ve hazırbulunmuşluk düzeylerinin düşük olması olarak sıralanabilir. Fen ve teknoloji programı kaynaklı sorunlar ise daha çok fen ve teknoloji dersine ayrılan sürenin yetersiz kalışı ile hayat bilgisi dersi ve fen ve teknoloji dersinin bütünlük göstermemesi başlıkları altında toplanmaktadır. Okul donanımına bağlı sorunlar, sınıf mevcutlarının fen öğretimi için uygun olmaması ve okullarda fen laboratuvarların yetersiz olması olarak sıralanırken, ders kitapları kaynaklı problemler, ders kitaplarının sıklıkla değişmesi ve ders kitaplarının kimi konularda yetersiz kalması olarak sıralanmaktadır (Dursun, 2003; Korkmaz, 2006).

Fen bilimlerinin öğrenilmesi sonucunda teknoloji alanındaki gelişmelerinsanoğluna, doğal gereksinimlerini daha kolay yoldan elde etmek, çevreye uyumu kolaylaştırmak ve doğayla baş etmenin yollarını öğretmek gibi becerileri kazandırır. Bu durum onlarda varolan merak ve öğrenme duygusunun devamını sağlayacaktır. Teknoloji, bilimin buluşlarından büyük ölçüde yararlanır. Bu buluşların insanlığın kullanımına sunulması ile toplumun gelişmesi ve kalkınması hız kazanır. Çağdaştoplumlarda insanlar tarafından yapılan her şey teknolojinin ürünüdür. Bu nedenle fen, mühendislik veya tıp alanında olsun tüm gelişmeler fen bilimlerinin ve fen öğretiminin sonucunda ortaya çıkar (Temizyürek, 2003).

Bir toplumun sağlıklı düşünebilen, kendine güvenen, doğayı kavrayabilen bireylerden oluşabilmesi için toplumda herkesin birer fen okuryazarı olması gerekir. Fen okur yazarlığı, fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğininanlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve kanıtlar toplandıkça değişebileceğini kabul edebilmek, fen bilimlerindeki temel kavramları, teori ve hipotezleri kavramak, bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamak olarak tanımlanmaktadır. Fen okuryazarlığı, aydın, olaylara objektif bakabilen bir gelecek yetiştirmek için alfabe öğrenme kadar önemli bir gereksinimdir. Bu gerçekleşmezse, toplumun bireyleri, pozitif düşünme yeteneğinden yoksun olacaklar, karşılaşılan her türlü sorunun çözümünde, bilimsel çözüm yerine bilim dışı arayışlara yönelebileceklerdir (Eşme, 2004; Soylu, 2004).

II.4. Öz-Düzenleme Kavramı

Öz-düzenleme kavramı eğitim bilimlerine, 1980'li yıllarda sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmaların eğitime uyarlanması sonucu girmiştir.

1990'lı yıllarda ise öz-düzenlemeye ilişkin çalışmalar daha geniş bir alana yayılarak, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, kontrol ve yönetim gibi öz-düzenlemenin farklı yönleri ele alınmaya başlanmıştır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Öz-düzenleme öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000) . Risemberg ve Zimmerman'a (1992) göre ise öz-düzenleme, hedefler belirlemek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmek, bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlanmaktadır.

Zimmerman (2000) bireylerin yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisinin değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmenin önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre öz-düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir. Zimmerman (2000) öz-düzenlemeyi döngüsel bir süreç olarak görmektedir. Çünkü önceki performanstan elde edilen geri bildirimler, içinde bulunulan andaki girişimler sırasında yapılan gerekli düzenlemeler için kullanılmaktadır. Zimmerman'a (2000) göre bu tür geri bildirimler ve düzenlemeler gereklidir. Çünkü kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler, öğrenme ve performans sırasında sürekli olarak değişmektedir. Cheng'e (2011) göre ise öğrencilerin öğrenme sürecinde, dikkatini toplama, zamanı etkili ve verimli kullanma, kendine güven duyma, bilgi birimleri arasında ilişki kurma, kişinin kendi öğrenme hedeflerini ve stratejilerini belirleme, öğrenme hedeflerine ulaşma ve öğrenmelerini organize etme yeteneği kazanma becerileri öz-düzenleme ile yakından ilgilidir.

Öz-düzenleme öğrencilerin düşünebilmesi, problemleri çözebilmesi ve davranışta bulunması için gerekli olan işaretleri içselleştirmesi olarak düşünüldüğünde, öz-düzenlemenin birinci basamağı, her şeyin bir anlamının olduğunu kabul etmek, ikinci basamağı uygulama yapmak, üçüncü basamağı ise düşünmek ve problemleri çözmek için gerekli olan işaretleri kullanma sürecidir (Slavin, 2000). Bu süreçte, öz-düzenleme stratejileri bilgiye odaklanma, bilgiyi hatırlamak için organize etme, öğrenilen bilgiyi kodlama ve tekrar etme; kaynakların etkili kullanılması ve verimli çalışma ortamlarının sağlanması, öğrenmeye değer verme, öğrenmeyi etkileyen faktörleri bilme, öğrenmeye karşı gösterilen çaba gibi etkinlikleri içermektedir (Schunk, 2005).

II.5. Öz-Düzenleye Dayalı Öğrenme Modelleri

Literatürde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerine bakıldığında ön plana çıkan beş model görülmektedir. Bunlar; Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz-düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekearts'ın uyarlanabilir öğrenme modelidir. Aşağıda bu modeller açıklanmıştır.

II.5.1. Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmerman (2000, 2002), Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirdiği modelinde öz-düzenlemeyi, bireyin hedeflerine ulaşmak için, duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve düzenlemesini içeren döngüsel bir süreçte olarak tanımlamaktadır. Bu döngüsel süreçte Geçmiş yaşantıların, sonraki öğrenme görevlerine ilişkin hedeflerin belirlenmesi, duyuşsal bir tavrın geliştirilmesi, strateji seçimi, göreve ayrılacak zaman ve harcanacak çabanın belirlenmesi gibi pek çok süreci etkilediği varsayılmaktadır. Bu bakış açısına göre öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri değil, öğrenenin bilişsel yeterliklerini akademik becerilere dönüştürdüğü ve kendi yönettiği bir süreçtir.

Zimmerman'ın (2000) modelinde davranışın, çevrenin ve bireysel süreçlerindüzenlenmesi söz konusudur. Ayrıca, model kapsamında önemli bir yere sahip olan bireyin inanç sistemleri ile öz-düzenleme arasında çift yönlü ilişkilere işaret edilmektedir. Bu bağlamda öğrenenin öz-yeterlik algılarının veya iç motivasyonunun, öz-düzenleme üzerinde etkili olduğu, buna karşılıklı öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin motivasyonun arttığı vurgulanmaktadır. Zimmerman (2002) öğrenenin motivasyon durumunun öğrenme görevinden kaynaklanmadığını, öz-düzenleme süreçlerinin etkisiyle şekillendiğini ileri sürmektedir. Yüksek bir öz-yeterlik algısına ve farklı durum ve gereksinimlere uyarlayabildiği bir strateji repertuarına sahip olan bir öğrencinin, hem akademik olarak başarılı olma hem de geleceğe daha olumlu bakma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir.

Zimmerman'ın (1998)öz-düzenleme modeli, birbirini takip eden öngörü (forethought), performansya da iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz yansıma (self-reflection) aşamalarından oluşmaktadır:

Ön görüş aşaması öğrenme çabası, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamının hazırlanması gibi öğrenme öncesi etkinlikleri içeren süreçleri ifade etmektedir. Bu süreçte, ilk olarak öğrenme ile ilgili amaçlar belirlenmektedir.

Amaç belirleme, öğrenmede performansı arttırmak amacıyla alınan kararları ifade eder (Schunk, 2001). İkinci olarak ise amaçları gerçekleştirmeye dönük stratejilerin planlanması yapılmaktadır. Stratejiler, hedefi gerçekleştirmek ve öğrenmede başarıyı sağlamak için seçtiği ve uyguladığı yöntemlerle ilgilidir. Üçüncü olarak öz-yeterlilik inançları yer almaktadır. Bandura (1986) öz-yeterlilik kavramını; bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak ifade etmiştir. Öz-yeterlilik, bireyin belirli hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Amaçlar ve öz-yeterlilik algısı birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Öz-yeterlilik algısı düşük olan bireyler başarısızlığa uğradıklarında, geri çekilirken, öz-yeterlilik algısı yüksek olan kişiler çabalarını arttırmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden rahatlıkla gelebilirler (Zimmerman, 2000). Dördüncü olarak hedef yönelimli olma yer almaktadır. Bireylerin motivasyonlarını devam ettirmeye, sonuçlara odaklanmayı ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Son olarak bireylerin beklentileri yer almaktadır. Uzun ya da kısa bir süre için ortaya konulan hedefler gerçekleştiğinde bireyde bir tatmin duygusu bir takdir beklentisi oluşuracaktır (Zimmerman, 2000). Hedeflerin gerçekleşmesi sonrasında öğrenciye ödül verilmesi, hedef belirleme sürecini ve performansı olumlu yönde arttırmaktadır (Bandura, 1986).

Performans ya da iradenin kontrolü aşaması kendini kontrol etme ve öz gözlem boyutlarından oluşmaktadır (Zimmerman, 2000). Performans ya da iradenin kontrolü aşamasının alt süreçlerinde ilk olarak öğrencilerin dikkatini odaklanma stratejisi kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin görevleri üzerine odaklandıkları, yoğunlaştıkları ve en iyi şekilde gayret gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmek için tasarlanmıştır (Zimmerman, 2000). İkinci olarak ise öz gözlem aşaması vardır. Öğrenci bu stratejide kendi performansını sistematik olarak gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt eder. Gözlem sonuçlarını kayıt etmek, gerektiği zaman kendini ve öğrenmesini izleyebilmeyi, gerektiğinde önceden önlem almayı sağlayacaktır. Öz-gözlem, öğrencilerin mevcut davranışlarının bilincinde olmalarını sağlar ve onlara davranışları değerlendirirken ya da geliştirirken yardım eder (Schunk, 2009). Öğrencinin sistematik olarak yaptığı öz gözlem, kendisini daha iyi anlamasına, daha iyi bir performans göstermesine ve iradenin kontrolüne yardımcı olmaktadır (Zimmerman, 2000).

Öz yansına aşamasında öğrenciler gösterdikleri çabaya tepki gösterirler ve öz-değerlendirme yaparlar (Zimmerman ve schunk, 2004). Bu aşamada, süreç sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deneyimlerin, bireysel değerlendirilmesini ifade eden öz-değerlendirme ve öğrencinin öğrenme çıktıları ve öğrenme sürecinin sonunda kendisinin oluşturduğu kendi kendine tepki verme olmak üzere önemli görülen iki evre yer alır. Beceri kazanmada öz-

değerlendirme, öğrencinin kendi performansını değerlendirmesini içerir. Bu aşamada öğrenciler, önceden belirlenmiş hedefler, davranışlar ve standartlar ile kendi performansını karşılaştırır. Öğrenciler olumsuz performans dereceleri elde ettiklerinde şiddetli tatminsizlik deneyimi yaşarlar ve kendi kendilerine tepki verirler. Tepki göstermek, öğrencinin görevi sürdürmesini ve içsel ilgisini azaltmaktadır (Zimmerman, 2000). Kendi kendine tepki verme hedeflerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde önemlidir. Eğer öğrenci hedefini davranışa dönüştüreceğine inanıyorsa, hedefe ulaşması daha kolay olmaktadır (Schunk, 1990). Tepki gösterme aşaması döngünün, geri bildirimini sağlayan en son aşamasıdır. Öğrenme sürecinin çıktıları öğrencilere bir takım stratejilerin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında geri bildirim vermektedir. Bunlar kendini düzenleme, dikkate odaklanma ve kendi kendine kavramadır (Pintrich, 2000). Öğrenciler kendi yeteneklerini performans sırasında değerlendirmeyebilirler. Gelişmeyi göstermenin bir yolu gelişimlerini düzenli olarak değerlendirmelerini sağlamaktır. Çünkü öğrenciler gelişimlerini görmek için mevcut performanslarını yeni performansları ile karşılaştırmak zorundadırlar. Bu amaçla, öğretmenler öğrencilerin uygulamalarına bakarak düzeltici geri bildirimler verir. Öğrenciler daha fazla pratik uygulamalar yaparak öz-düzenleme stratejilerini yeniden düzenleyerek içselleştirirler (Schunk, 2009). Öğrencilerin kendi performanslarını izlemeleri, öğrenmedeki gelişimlerini değerlendirmelerini ve daha yetenekli hale gelmelerini sağlamaktadır. Daha yetenekli oldukları algısı da öz yeterliliği artırır ve öz-düzenleme stratejilerini öğrenme çabalarını yükseltir (Schunk, 2009). Zimmerman'ın döngüsel modeli bu üç aşamanın doğrusal olarak birbirini takip ettiğini ve öz yansıtma aşamasında elde edilen çıktıların tekrar sürece dâhil edilmesi ile döngüsel bir yapının oluştuğunu ortaya koymaktadır.

II.5.2. Pintrich'in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich'e (2000, 2004) göre öz düzenleyici öğrenmede farklı yapılar ve mekanizmalar ileri sürülmesine rağmen, onlar öğrenme ve düzenleme hakkında 4 genel varsayımı paylaşmaktadır. Bu varsayımlar göz önüne alındığında, öz-düzenleyici öğrenme aktif ve yapıcı bir süreç olarak görülür bu sayede öğrenenler hedef belirlerler, durumsal özellikler ve hedefleri çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalışırlar. Pintrich (2000) geliştirdiği modelde, kendi çalışmalarından ve alandaki diğer teorisyenlerin çalışmalarından yararlanmıştır. Model diğer teorilerle iç içe olmasına rağmen, sosyo bilişsel çerçevede düşünülmektedir. Pintrich (2000), öz düzenleyici aktivitelerin öğrenen, öğrenenin çevresi ve öğrenenin başarısı arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini düşünmektedir. Model öz düzenleyici öğrenme için 4 aşama ve her bir aşama için 4 olası alandan oluşmaktadır (Schunk, 2005). Model öngörü, izleme, kontrol ve yansıtma olmak üzere 4 aşamadan

oluşmaktadır. Her aşama içinde bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve durumsal yapılar yer almaktadır (Pintrich, 2000; Pintrich, 2004; Shunk, 2005).

Birinci aşama, görevin, durumun ve görevle ilgili kişinin kendisini algılamasını ve bilginin aktifleşmesinin yanı sıra hedef belirleme ve planlamayı içerir. İkinci aşama, görevin, bireyin kendisinin ya da durumun farklı yönlerinin bilişüstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçleri ile ilgilidir. Üçüncü aşama, kişinin kendisinin, görevin ve durumun çeşitli yönlerden düzenlenmesi ve kontrol edilmesi çabalarını içerir. Bilişin kontrolü ve düzenlenmesi, öğrenenlerin bilişlerini değiştirmek ve uyum sağlamak için kullandıkları bilişsel ve bilişüstü aktiviteleri kapsar. Bilişsel izleme boyunca öğrenenler eğer daha iyi stratejiye ihtiyaç duyduklarına inanırlarsa, onları değiştirirler. Son olarak, dördüncü aşama ise görevin, durumun ve kişinin kendisinin üzerinde çeşitli yansıtma ve tepkileri temsil eder. Öğrenenlerin tepki ve yansıtmaları performansları hakkındaki öz-düzenlemelerini, yargılarını ve düşüncelerini kapsar (Pintrich, 2000; Pintrich, 2004; Schunk, 2005).

II.5.3. Winne'nin Dört Aşamalı Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Winne'nin dört aşamalı öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeline göre öz-düzenleme, öğrenenin sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry, 2000).

Modelde öz-düzenleme; bir öğrenme süreci olup görev verildiği zaman öğrencilerin bu görevi yerine getirmek için kullandıkları bilişsel taktik ve stratejilerin uygulandığı davranışlar olarak ele alınmaktadır (Winne ve Perry, 2000). Model dört aşamadan oluşmaktadır (Winne ve Hadwin, 1998).

1. Görevin açıklanması ve öğrenciler tarafından genellemesi.
2. Hedef belirlenmesi ve planlanması.
3. Belirlenen taktik ve stratejilerin uygulanması.
4. Bilişüstü stratejilerin geliştirilmesi.

Winne ve Perry (2000), bu dört aşamanın içinde benzer genel yapılar olduğunu ifade etmektedir. Bu yapılar; şartlar, uygulamalar, ürün, değerlendirmeler ve standartlar olarak sıralanmaktadır. Bu yapıların özellikleri şöyledir;

Şartlar: Sosyal olanaklar, ulaşılabilir kaynaklar, süre ve bilişsel durumlar.

Uygulamalar: Öğrencilerin görevle yüz yüze geldiklerinde kullandıkları taktikler, stratejiler.

Ürün: Şartlardaki değişime bağlı olarak uygulamalarla ilgili bilgiler. Her aşamada farklı bir ürün ortaya çıkabilir. Bunlar içsel ya da dışsal olabilir.

Değerlendirme: Ortaya çıkan ürüne ait hem içsel hem de dışsal geri bildirimler.

Standartlar: Ürünlerin gözlemlenmesinde, istenen davranışlarla ilgili ölçütler.

Modelin her aşamasında ve aşamalar içinde yer alan yapılarda bilişüstü bilgisi önemli bir yer tutmaktadır (Winne ve Perry, 2000).

II.5.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel modeli

Borkowski (1996) geliştirdiği modelde, kişisel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Yaptığı çalışmada, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık anlayışlarının genelleme stratejisi ile nasıl birleştiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Borkowski (1996) bireylerde öz-düzenleme stratejilerinin gelişmesinin süreç içinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Modele göre, bilgiyi doğru işleme bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin iyi düzeyde ve başarılı bütünleşmesi ile meydana gelmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Borkowski'nin (1996) modeline göre etkili öğrenmeler için doğru stratejiler seçmek yetmez, aynı zamanda olumlu bir tutum geliştirmek, yüksek öz-yeterlilik algısı ve motivasyonel öğeler gerekmektedir. Öz-düzenleme stratejilerinin gelişimi öğrenciye strateji öğretildiği zaman başlar ve zamanla diğer stratejileri de öğrenirler. Öğrenciler bu stratejileri farklı durumlarda kullanarak birçok bilgiyi öğrenirler. Ancak bazı bilgilerin öğrenilmesinde var olan stratejiler yeterli olmayabilir. Bu durumda yeni stratejilerin öğrenilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar öğrencinin birden fazla stratejiyi öğrenmesine neden olmaktadır. Öğrenci bir problemle karşılaştığında, problemi çözmek için öğrendiği stratejiler arasından seçim yapmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenci, hangi durumda hangi stratejinin kullanılmasını gerektiğinin sınıflamasını yapabilecek duruma gelmiş olur ve bireysel ve motivasyonel durumunu şekillendirir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

II.5.5. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts'ın (1997) "Uyarlanabilir Öğrenme Modeli" bireyin, öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze almaktadır.

Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapar. Sürekliliği olan bu risk analizi ışığında, öğrenme sürecini şekillendirecek algılar oluşur. Öğrenme ortamının doğal olup olmadığı, görevi üstlenmesinin egosu için bir tehdit oluşturup oluşturmayacağı, öğrenme görevinin gereklerini yerine getirebilmek için nelere ihtiyacı olduğu veya bireysel yeterliklerine ilişkin sorgulamalar değerlendirmelerin temelini oluşturur. Söz konusu değerlendirmelerden yola çıkarak geliştirilen algılar, öğrencinin süreç boyunca takınacağı tutum ve davranışlarda belirleyici rol oynar (Boekaerts, 1997).

Modelin önemli bir varsayımı öğrencinin öğrenme sürecinde iki öncelliği olduğudur. Öğrenci, bir taraftan bilgi ve becerisini arttırmak isterken, bir taraftan da sürecin egosuna zarar vermeyecek bir biçimde ilerlemesini ister (Boekaerts, 1997). Boekaerts'ın (1997) modelinde algılar, pozitif ve negatif olmak üzere kategorize edilmektedir. Pozitif algılar bilgi, beceri ve bireysel kaynakların artışına yol açarken negatif algılar egonun korunması amacı taşımaktadır. Algıların şekillenmesinde üç bilgi kaynağına işaret edilmektedir. İlk kaynak, öğrenme durumu veya öğrenme ortamıdır. Öğrenci, öğrenme görevine, öğretmenin verdiği yönergelere, sınıf ortamının fiziksel ve sosyolojik dinamiklerine dayalı bazı algılar oluşturur. İkinci kaynak, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceridir. Bu bilgi ve beceriler kavramsal ve işlemsel bilginin yanı sıra, konu alanı ile bağlantılı bilişsel ve üst biliş stratejilerini de kapsar. Son kaynak, öğrenenin öz-sistemi (self system) ile ilişkilidir. Bir öğrenme durumu ile karşılaşıldığında, belirlenen hedefler ve öğrenenin motivasyon inançları, öğrenme durumuna ilişkin yönlendirici algıların oluşumunda belirleyici rol oynar (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Bu üç kaynaktan gelen bilginin değerlendirilmesi sonucu öğrenen, bir risk analizi yapar, bazı öğrenme hedefleri belirler ve bir stratejik plan yapar. Öz-düzenleme süreci ise bireyin bilgi ve becerisini arttırmaya yönelik belirlemiş olduğu hedefler ile egosunu koruyabilmek arasında denge kurma çabası olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğrenen, spesifik bir öğrenme görevine ilişkin kazançlarını ve kayıplarını hesaplayarak bir duruş sergiler. Farklı kaynaklardan gelen bilginin etkileşimi doğrultusunda her öğrenme görevi için geliştirilecek algıların farklı olması nedeniyle, benzer koşullar altında farklı öğrenciler farklı algılar geliştirebilir veya aynı öğrenci farklı koşullarda farklı algılar geliştirebilir (Boekaerts ve Niemivirta, 2000).

Boekaerts ve Niemivirta (2000), bu modeli yakın zamanda daha da geliştirerek ve öz-düzenlemenin, birbirini etkileyen farklı kontrol sistemlerinin etkisiyle şekillenen karmaşık bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Geliştirilmiş olan model yoluyla üst biliş, motivasyonun kontrolü, duyguların kontrolü ve

eylem kontrolü boyutları arasındaki etkileşimin irdelenebilmesine olanak veren, bütüncül bir çerçeve ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Yürütülen çalışmaların büyük ölçüde üstbilişe odaklandığı, ancak tek bir kontrol sisteminden bahsetmenin doğru olmayacağı, yapının bütüncül olarak tanımlanabilmesi için öğrenenin üzerinde kontrol sahibi olmaya çalıştığı biliş, dikkat, motivasyon, duygular ve irade gibi farklı sistemlerin birbiriyle etkileşiminin incelenmesi gereği vurgulanmıştır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000).

II.5.6. Öz-Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Puustinen ve Pulkinen (2001) çalışmalarında başlıca öz-düzenleme modellerini kuramsal altyapı, vurgu yapılan boyutlar, tanımlama ve araştırma gelenekleri olmak üzere dört ölçüte göre karşılaştırılmış ve bazı farklılıklara işaret etmişlerdir. Öncelikle, farklı eğitim kuram veya yaklaşımlarından esinlenilmiş olan modellerde, yapının farklı boyutlarına vurgu yapılmış olduğu belirtilmiştir. Winne (2000) modelinde bilişsel süreçler ve bu süreçlerin düzenlenmesini gerektiren üst bilişe vurgu yapmıştır. Winne'nin (2000) modeli ile paralellikler gösteren Borkowski'nin (1996) "Süreç odaklı bilişsel modeli", öz-düzenleme becerisini büyük ölçüde üst biliş süreçleri ile eşdeğer görmekte ve aşamalı bir şekilde gelişim gösteren strateji kullanımının izlenmesi ve düzenlenmesinin motivasyon üzerinde olumlu etkileri olacağı, bunun sonucu olarak da öz-düzenleme becerilerinin gelişeceği varsayımına dayanmaktadır (Borkowski ve ark., 2000). Sosyal bilişsel bir bakış açısını yansıtan ve kapsamına motivasyonsüreçlerini dahil etmesiyle dikkat çeken Pintrich'in (2000) modeli ile yapının döngüsel doğasına ve yapıyı meydana getiren örtük, davranışa dayalı ve ortamdan kaynaklı süreçler arası etkileşimi vurgulayan Zimmerman'ın (2000; 2002) modeli arasındaki paralelliklere dikkat çekilmektedir.

Modeller arasında yapılan karşılaştırmalarda öz-düzenlemenin tanımlanmasında ve yürütülmüş olan araştırmaların desenlenmesinde bazı farklı yaklaşımların benimsendiğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda iki farklı tanıma dikkat çekilmektedir. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman hedef odaklı bir tanım benimserken, Borkowski ve Winne bilişsel stratejilerin etkin kullanımına yol açacak şekilde üst biliş etkinlikleri tarafından yönetilen bir sürece vurgu yapmışlardır. Yürütülmüş araştırmalarda da, motivasyon odaklı ve strateji odaklı olmak üzere iki farklı yönelim ön plana çıkmaktadır. Boekaerts ve Pintrich'in yapmış oldukları araştırmalar motivasyon odaklı olup, bu araştırmalarda akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiler irdelenmiş ve geliştirilen ölçekler yoluyla öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon ve bilişsel etkenlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Borkowski ve Winne ise strateji odaklı bir yaklaşım benimseyerek strateji öğretiminin ve strateji

kullanımının etkililiğini sorgulamaya yönelik araştırmalara ağırlık vermişlerdir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Son yıllarda yapılan araştırmalar farklılıklardan çok, modeller arası bazı ortak özelliklerin ve varsayımların varlığına dikkat çekmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öncelikle, tüm modeller öğrenenin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlendiğı varsayımına dayanmaktadır. Tüm modellerin ortak çıkış noktası, öğrenenin, bilginin ve anlamın etkin bir yapılandırıcısı olduğudur. Bu doğrultuda öğrenen, çevresel uyarıcılara, duyuşsal duruma ve kendi bilişsel şemalarına dayalı olarak bilgiyi etkin olarak yapılandırır. Modellerde ön plana çıkan bireysel hedeflerin belirlenmesi, bilinçli strateji kullanımı, bireysel değerlendirmelere dayalı döngüsel geri bildirim, kaynakların etkili kullanımı gibi boyutlar, öğrenenin etkin olarak bilgiyi yapılandırmada çaba gösterdiği varsayımına dayalı olarak anlam kazanmaktadır. Yapılandırmacı bakış açısına paralel olacak şekilde, modeller arası benimsenen diğer bir ortak varsayım da, öğrenenin kendi öğreniminin farklı aşamalarını kontrol edebilmepotansiyelidir (Pintrich, 2004). Öz-düzenleme, herhangi bir alan veya beceri hakkında çok ayrıntılı bilgi sahibi olmanın ötesinde, söz konusu bilişsel birikimin etkili bir şekilde uygulamaya yansımaya olanak sağlayacak şekilde, öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal süreçlere ilişkin bireysel farkındalık ve kontrol becerisini de kapsamaktadır. Öğrenme süreci boyunca öğrenenin, kendi bilişsel, motivasyon ve davranış süreçlerinin yanı sıra, içinde bulunduğu ortamı da izleyebilme ve farklı derecelerde kontrol edebilme potansiyeli öz-düzenleme modellerinin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005; Wolters, 2003, 1999; McCann, Garcia ve Teresa, 1999).

Diğer bir ortak varsayım, öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerin dayandırıldığı bir ölçütler grubunun varlığıdır. Öz-düzenleme ile ilişkilendirilen öğrenme, en genel şekliyle, öğrenenin kendine öğrenme hedefleri belirlediğı, performansını izlediğı ve bu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını düzenleme yönündeki çabalarına işaret eden bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrenenin belirlediğı hedefler veya standartlar ile bu standartlara ulaşmada işe koştığı stratejiler arasında karmaşık bir ilişki olduğunu varsayar. Süreç boyunca, bu standartlar kümesi, alınan geri bildirim ve yapılan değerlendirmeler ışığında değişikliğe uğrayabilir. Motivasyon durumundaki bir değişiklik, bilişsel yeterlikler veya kullanmayı planlamış olduğu kaynaklarda bir daralma durumunda standartlar kümesinde bir düzenleme olabilir (Pintrich, 2004).

Öğrencilerin farklı durum ve alanlarda farklı düzeylerde öz-düzenleme gerçekleştirmelerinin nedeni olarak da görölen, yapının farklı, ancak birbiriyle

etkileşimli süreçlerden oluştuğu görüşü, öne çıkan tüm öz-düzenleme modellerin ortak varsayımlarından bir diğeridir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000).

Farklı terminolojiye rağmen, tüm modeller, öz-düzenlemenin belli aşamalardan oluştuğu görüşünde birleşmektedir. Bazı modellerde bu aşamalar kendi içinde daha küçük birimlere ayrılmakla birlikte, tüm modellerde planlamayı takip eden bir performans ve bir değerlendirme aşamasının varlığı dikkat çekmektedir. Tüm modellerde, hazırlık aşamasının öğrenme görevinin analiz edilmesini, planlamayı ve hedef belirlemeyi kapsadığı ve bu süreçlerin bireyin öğrenme görevine, ortama ve kendine ilişkin algılarının yanı sıra motivasyon inançlarının etkisiyle şekillendiği belirtilmektedir. Performans aşaması da benzer şekilde tüm modellerde alana özgü bilişsel stratejilerin kullanımı ve bu süreçlerin izlenmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Son aşama ise tüm modellerde çıktılarının değerlendirildiği ve gelecekteki benzer öğrenme görevleri için bir duruşun oluştuğu aşamadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Ayrıca, bu temel süreçlerin, öğrenme sırasında hayata geçiriliş şekli ve etkililik derecesinin, öğrenme düzeyinde farklılıklara yol açtığı üzerinde uzlaşma bulunmaktadır (Zimmerman, 2002; Schunk ve Zimmerman, 1994).

Son olarak tüm modellerde bireyin demografik ve kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olamayacağı vurgulanmaktadır. Buna karşın akademik başarı üzerinde etkili olduğu kabul edilen öz-düzenleme, öğrenenin, öğrenme sırasında geçirdiği motivasyon ve bilişsel süreçler ile birey ve ortamdaki kaynaklı değişkenler arasındaki çift yönlü ve karmaşık ilişkilere işaret eder. Farklı modeller, motivasyon, biliş veya ortamdaki kaynaklı değişkenler gibi yapının farklı boyutlarına farklı derecede vurgu yapmakla birlikte, yapıyı anlamada bu boyutları birbirinden ayrı olarak düşünmenin mümkün olamayacağı konusunda birleşmektedirler (Pintrich, 2004).

Özetle, tüm modellerde öğrenenin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını ve öğrenme üzerinde etkili olabilecek çevresel koşulları izlediği ve düzenlediği varsayılmaktadır. Dahası, öz-düzenleme becerilerinden bütünüyle yoksun olunamayacağı, ancak bireylerin sahip olduğu öz-düzenlemenin etkililiğini açıklamada bu yapıyı meydana getiren süreçlerin, nitelik ve nicelik açısından belirleyici olduğu düşünülmektedir.

II.6. Öz-Düzenleme Stratejileri

Öğrenenlerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için kullandıkları stratejilere öz-düzenleme stratejileri denmektedir (Chih, 2006). Zimmerman

(1989)'a göre; Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi ya da becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemlerdir. Bu stratejiler; bilişi kontrol etmeye yarayan öz-düzenleme stratejileri (üst-biliş stratejileri), bilişsel öğrenme stratejileri ve kaynak yönetme stratejileri adı altında ifade edilmiştir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986).

II.6.1. Üst Biliş Stratejileri

Üst biliş öğrenenin kendi akademik güçlerini, zayıflıklarını bilmesi ve gerektiğinde başvurabileceği bilişsel kaynaklarının farkındalığı olarak tanımlanmıştır (Magno, 2009). Boekaerts (1997) üstbilişi, bireylerin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejilerini koordine eden süreçler olarak tanımlanmaktadır. Winne ve Perry'e (2000) göre üst biliş stratejileri öğrencinin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması; Borkowski ve Thorpe (1994), strateji kullanımının aşamalı bir gelişim gösterdiğini ve bu gelişimin izlenmesinin ve düzenlenmesinin motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğunu bunun sonucu olarak da öz-düzenleme stratejilerinin kazanılabileceğini belirtmektedir.

Üst Biliş stratejileri bireyin kendi bilişsel sürecini izlemesi ve yönetmesiyle ilgili stratejileridir (Alexander, vd. , 1991). Üst Biliş stratejilerinin üç temel strateji kapsadığı ifade edilmiştir. Bu stratejiler şunlardır: Planlama, izleme ve düzenlemedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Bu stratejiler aşağıda ifade edilmiştir. Bu stratejilerin doğru yerde ve zamanda kullanılmaları öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözlemeli ve konuları anlayıp anlamadıklarını belirlemeleri başarıları için çok önemlidir. Öz-düzenleme stratejilerinin öğrenci başarısında etkili olabilmesi için öğrencilerin dikkatlerini, motivasyonlarını çalışma ortamlarını ve programlarını kontrol etmeleri çok önemlidir (Eliom ve Aharon, 2003).

Üstbiliş stratejileri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1. Planlama: Planlama etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel stratejilerini kullanımı planlamada onlara yardımcı olduğu ve materyallerin anlaşılmasını daha kolay hale getirerek ve örgütleyerek önceki bilgileri hatırlamayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Pintrich, 1999). Bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin tamamlanması sürecine ilişkin plan yapılması, materyallerin seçilmesi ve organize edilmesidir. Planlama etkinlikleri öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiyi etkin hale getirmesini, yeni bilgiyi yorumlamasını aynı zamanda ihtiyacı olan tüm bilişsel stratejileri planlamasını kapsar (Pintrich, 1999). Planlama

stratejisinde, hedeflerin belirlenmesi, görev analizinin yapılması, uygun materyallerin seçilmesi ve düzenlenmesi süreçleri bulunur (Zimmerman, 1989).

2. İzleme: Öğrenciler bu stratejilerde öğrenmedeki değişikliklere uyum sağlamak için anlamalarını ve öğrenmelerini izlerler (Pintrich, 2000). Bu süreç, öğrencilerin öğrenmeye karşı dikkatlerini yoğunlaştırmalarını, etkili ve etkisiz olan performanslarını ayırt etmelerini, gerekli ve uygun olan stratejileri seçebilmelerini, sağlar (Zimmerman ve Poulsen, 1995). Öğrencinin kendi kendine sorular sorması ve sınav stratejilerini kullanması bu duruma bir örnektir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öğrencilerin belirli bir öğrenme süreci içerisinde öğrenmelerini izlemelerinin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Pintrich, 1999). Kendi öğrenmelerini ve davranışlarını izleyen öğrenciler daha yüksek öz yeterliğe, motivasyona ve başarıya sahip olurlar (Zimmerman ve Poulsen, 1995). Yüksek başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin daha fazla öz-düzenleme stratejilerini kullandıkları, ihtiyaç duyduklarında yardım aldıkları, zamanı ve fiziksel çalışma ortamlarını daha iyi düzenledikleri ve gerekli çabayı gösterme konusunda etkin oldukları görülmektedir (Chen, 2002).

3. Düzenleme: Düzenleme stratejileri izleme stratejileriyle yakından ilgilidir. Bir öğrenci öğrenmesini ve performansını izlerken, bu süreçte amacının ne kadarına ulaştığını görmeye ihtiyaç duyar (Pintrich, 1999). Öğrencinin öğrenme sürecini, bilişsel etkinliklerle olan uyumunu ve sonucunu değerlendirmesidir. Öğrencinin, hedeflerini yeniden değerlendirmesi, tahminlerini yeniden gözden geçirip düzeltmesi ve zihinsel kazanımlarını pekiştirmesi, düzenleme stratejilerine verilebilecek örneklerdir. Bir öğrenci, kendi bilişsel düzeyini izlemek için kendine sorular soruyor ve geriye dönüp anlamadığı metnin bir bölümünü tekrar okuyorsa, bu yeniden okuma işlemi bir düzenleyici strateji olmaktadır (Zimmerman, 1989).

II.6.2. Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Bilişsel stratejiler öğrenenlerin bir öğrenme hedefini gerçekleştirmeleri veya bir öğrenme ünitesinde başarılı olmaları için sergilenen bilişsel stratejilerdir (Schneider ve Weinert, 1990; Aktaran: Salovaara, 2005). Bu stratejiler basit ezberlemelerde veya bilginin anlamlandırılması gereken karmaşık durumlarda işe yarayabilmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986; Akt. Pintrich, 2000). Hadwin ve Winne (1996) ise bilişsel öğrenme stratejilerini kullanılan strateji ve hedefler arasındaki bağlantı kurma olarak ifade etmişlerdir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin hedefine ulaşabilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ile öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı tekrarlamaya, anlamlandırma ve örgütlemeye stratejileridir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu stratejiler, bilgiyi hatırlama gibi hafıza ile ilgili temel görevleri ya da bilgiyi kavrama gibi anlamlandırma ile ilgili karmaşık

görevleri yerine getirmek ve birmetindeki kavram ya da bilgileri gruplandırmada etkilidir (Weinstein ve Mayer, 1986: Akt.Pintrich, 2000). Stratejilerin kullanılması öğrencinin öğrenme sürecinde verimini vebaşarisını artırır (Rosenshine, 1997).Pintrich (2000) geliştirdiği modelde, özellikle üç bilişsel strateji üzerinde durmaktadır. Bu stratejiler, tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileridir.

1. Tekrarlama Stratejileri: Bu stratejiler genelde bir materyali benzer şekliyle tekrar üretmek için ezberleme ile ilgili olan stratejilerdir. Tekrarlama stratejileri etkinliklerine örnek olarak kısaltmalar yaratma, bilginin altını çizme ve materyali çoğaltma etkinliklerini verilebilir (Salovaara, 2005). Bu stratejiler çok derin olmamakla beraber öğrencinin listeden önemli bilgiyi seçmesine ve bu bilgiyi aklında tutmasına yardımcı olmaktadır (Pintrich, 1999). Bilgiyi sözlü olarak tekrar etmek, altını çizmek ve özetlemek tekrar türleridir.Bilgiyi kendi kendine yüksek sesle tekrarlamak ezber gerektiren görevler için etkili biryöntemdir (Schunk, 2009). Bu stratejiler, isteyen bellek üzerinde, bilginin hareketegeçirilmesi için kullanılır. Öğrencilerin önemli bilgileri metin içerisinde ayırt etmesini vekisa süreli bellek içerisinde bu bilgilerin etkin tutmasını sağlamaktadır. Tekrarstratejilerinde öğrencilerin öğrendiği bilgilere belirli ölçüde anlamlar katarak zihneyerleştirme işlevi vardır. Özellikle bilgi ve uyarıcıların kısa süreli bellekten uzun sürelibelleğe aktarılmasında tekrarlama stratejileri etkin bir biçimde kullanılır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Özetleme diğer bir tekrar yöntemidir. Öğrenciler okudukları metinde geçen ana fikri kendi kelimeleri ile ortaya koyarlar. Öğrenciler öğrendiklerini özetlerler ve belli aralıklarla özetlerini okurlar. Okuma ile konuyu daha iyi kavrayabilirler. Ana fikir hakkında öğretmene sorular sorarlar, metnin anlaşılmayan yerlerini anlamaya çalışırlar (Schunk, 2009).

2. Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma stratejileri, öğrencinin anlamlı bir parçadan yeni bilgiye ulaşması için veya parçayı anlaşılır hale getirmek için kullandığı süreçleri kapsamaktadır (Salovaara, 2005). Öğrencilerin bilgileri olduğu gibi kopya etmeleri yerine, bilgiler arasındabağlantılar kurarak, fikirleri yeniden örgütleyerek not tutma, soru sorma, cevaplama vebilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olan bu stratejiler, öğrenmedaha derin bir anlam katmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Bustratejilerin temelinde, öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen kopya etmesi değil,belleğinde var olan önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlarkatması ve bu şekilde belleğine yerleştirme durumu vardır. Öğrenci öğrendiği bilgiyidaha anlamlı kılacak bir şey ekleyerek genişletir (Schunk, 2009).Not tutma, anlamlandırma stratejilerinde kullanılan tekniklerden biridir. Not tutmanın amacı, bilgiyi geliştirmektir. Öğrenciler, okudukları metinde ifade edilen en önemli fikirleri not etmelidirler. Not tutmak, bir yandan özetlemeye benzer ama burada hazır bilgiye dair bir sınırlama yoktur. Öğrenciler not tutarken metindeki bilgiyi

kendileri için önem taşıyan başka bilgilerle birleştirebilirler. Tutulan notlar, öğrenme amaçlarıyla yakından ilgili olduğunda çok daha faydalı olur (Schunk, 2009).

3. Örgütlenme Stratejileri: Örgütlenme stratejilerinin tekrarlama stratejisinin tam tersine öğrenilecek olan materyalin daha derin bir şekilde uzun süreli belleğe işlenmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Üredi, 2005). Kavramları gruplamak, düşünceleri bir araya getirmek ve şemalaştırmak, bir bilginin taslağını çizmek, ya da kavram haritaları geliştirmek gibi stratejileri içermektedir. (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Örgütlenme stratejileri herhangi bir metinde fikirleri seçmek, ana fikri belirlemek ve bilgileri düzenlemek için kullanılan birçok tekniği içinde barındırmaktadır. Öğrenci, bilgiyi anlamlı bir şekilde gruplayarak düzenler. Kavramları veya fikirleri tanımlar, kategorileştirir ve birbirleri ile ilişkilendirir. Uygulanan düzenleme yolları hatırlamaya yardımcı olabilecek etkili bir yöntemdir. Öğrenciler ilk önce düzenleme şemasını daha sonra da içeriğini hatırlarlar. Şemalar yeni bir konuyu anlamlı bir yapı olarak detaylandırır ve önemli bir bilgiyi öne çıkarır (Schunk, 2009).

II.6.3. Kaynak Yönetme Stratejileri

Kaynak yönetme stratejileri öğrencilerin çevrelerindeki etkileri kontrol etmek ve yönetmek için kullandıkları stratejilerdir. Buna örnek olarak zamanı, çabalarını, çalışma ortamlarını, yardım arama stratejileri aracılığıyla akranlarını ve öğretmenleri kontrol etmek ve yönetmek verilebilir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Bu öğrenme stratejilerinin öğrencilerin çevreye uyum sağlamasında ve çevreyi kendi ihtiyaçlarına, amaçlarına göre değiştirmelerinde öğrencilere fayda sağladığı varsayılmaktadır (Stenberg, 1985: Akt. Pintrich, 2000). Pintrich(1993: Akt. Chin, 2006) ise bu stratejilerin zaman ve çevre yönetme, akran gruplarından öğrenme ve yardım isteme olduğunu ifade etmiştir.

Zaman ve Çalışma Çevresi: Bu stratejide öğrenciden zamanını planlaması istenir (Cho, 2004: 176). Öğrencinin çalışma çevresi başarısıyla büyük ölçüde ilgilidir. Öğrencinin çalışma çevresini düzenleyip, dikkatini dağıtacak görsel ve işitsel olan şeylerden uzak durması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerin çalışmayı devam ettirebilmesi için zamanlarını etkin kullanması ve seçtikleri mekânı düzenlemeleri çok önemlidir. Çalışma ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin çalışmaya uygunsessiz, dikkatini dağıtan her türlü görsel etkilerden uzak derse odaklanmayı kolaylaştıran bir ortam seçilmesini ifade etmektedir (Chen, 2002). Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri, öğrencilerin zaman yönetmelerini, akademik çalışmalarını verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olan stratejilerdir (Zimmerman, 1998). Bu stratejiyi

kullanan öğrenciler, ortamda bulunan ve motivasyonlarını olumsuz etkileyecek, öğrenme görevini sürdürmesini güçleştirebilecek her türlü uyarıcıyı ortadankaldırma yolunda çaba gösterirler.

Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi: Öğrencinin karşılaştığı olumsuz durumların üstesinden gelmek için ve dikkatini sürdürmek için dikkatini kontrol etmesiyle ilgilidir. Bireyin gayretini kontrol etmesi onun kişisel idaresindedir. Çaba düzenlenmesi, başarısızlıkla mücadele etme yeteneği ile olumsuzluklara karşı mücadele etmede gösterilen direnci ifade etmektedir. Çaba düzenleme stratejisi, bir görevi yerine getirirken dikkatini o iş üzerine yoğunlaştırmayı, dışarıdan gelen olumsuz uyarıcılardan etkilenmeyerek görevleri yerine getirmek için çaba göstermeyi içerir (Chen, 2002). Bu stratejiyi kullanan öğrenciler, zor olduğunu düşündükleri öğrenme görevlerinde, ekstra çaba gerektiren strateji kullanımını tercih ederler. Bunun nedeni, başarının ön koşulunun çaba harcamak olduğuna ilişkin inançlarıdır. Başarıyı kendi kontrolündeki çabalara, olaylara ve davranışlara bağlayan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma olasılığının daha fazla olduğuna işaret edilmektedir (Garcia ve Pintrich, 1994).

Yardım İstemek: Bu stratejide öğrenci öğrenme süresinde herhangi bir problemle karşılaştığında yardım almaya teşvik edilir (Cho, 2004). Öğrencilerin öğrenme ortamları çevreleriyle, yaşlılarıyla, öğretmenleriyle oluşur. Öğrenciler ne zaman bir yerde yardıma ihtiyaç duysalar o zaman çevrelerinden yardım alırlar ve bu yardımlar sayesinde kilitlendikleri yerlerde çalışmalarına devam ederler (Üredi, 2005). Öğrencinin kimden, ne zaman ve ne için yardım alacağını bilmesi önemlidir. Ne zaman ve kimden yardım alacağını bilen öğrenciler bilmeyenlere oranla daha başarılı olmaktadır (Newman, 2007).

II.7. Motivasyonel İnançlar

Öğrencilerin motivasyonel özellikleri öz düzenleyici öğrenmede büyük önem taşımaktadır (Pintrich, 1999). Motivasyonel inançlar, öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynakları olarak belirtilmiştir (Üredi, 2005).

Motivasyon, hedef yönlü bir davranışı teşvik eder ve davranışın sürdürülme sürecini ifade eder. Ayrıca bireylerin neden belli şekillerde hareket ettiklerini anlamamıza yardım eden açıklayıcı bir kavramdır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu tanım bilişsel bir tanımdır. Çünkü öğrenciler, hedef belirler ve hedefine ulaşmak için bilişsel süreçlerini kullanırlar. Sonuç olarak motivasyon, öğrencinin belli davranışlardan istenen sonuçları kazanma ve öğrencinin bunları gerçekleştirmeye veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye istekli olduğu (yüksek öz-yeterlilik) inancı taşımasıdır. (Schunk, 2009).

Hedef oluşturma, öz-yeterlik ve sonuç beklentileri gibi süreçler, öz-düzenlemeyi etkileyen motivasyonla ilgili önemli değişkenlerdir (Schunk, 2009). Motivasyon süreci, öz-düzenleme stratejilerinin öğretimini kolaylaştırır, bu durum performans gibi bilişsel, keyif almak gibi duyuşsal ve motivasyonda süreklilik şeklinde ürünlerle sonuçlanır (Lens ve Vansteenkiste, 2007). Bir hedefi gerçekleştirmeye motive olan öğrenciler, onlara yardımcı olacağına inandıkları öz düzenleyici öğrenme etkinliklerine dahil olurlar. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi teşvik eden etkinliklerde bulunmalarını sağlar (Schunk, 2009). Bir göreve verilen değer ile bilişsel öğrenme stratejilerinin, öz-düzenleme stratejilerinin ve akademik performansın verimli kullanılmasının motivasyon ile ilgili olduğu bilinmektedir (Pintrich, ve De Groot, 1990).

Öğrencilerin öz-düzenleme süreçleri ve motivasyonel inançları arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu nedenle, öğrencilerin yalnızca bilişlerini ve çabalarını düzenlemekle kalmayıp stratejileri kullanmak için motive olmaları da önemli görülmektedir. Öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel inançlardır. Motivasyonel inançlar, bireyin öğrenme ile ilgili yeteneği hakkındaki düşünceleri, bilgi ve becerilerinden emin olma, yeterlik algısı, sonuç beklentisi ve akademik göreve değer vermeyi kapsayan, birbiri ile ilişkili inançlardır (Pintrich, ve De Groot, 1990).

Amaç yönelimi: Öğrenenin öğrenme amacına ulaşırken onu yönlendiren bilişsel, duygusal bir motivasyon süreci olarak belirtilmiştir. (Chih, 2006). Diğer bir ifadeyle bir öğrencinin, bir öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısı olarak ifade edilmiştir (Üredi, 2005). Amaç yönelimi iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden biri öğrenenin yeteneklerini geliştirmeye çalıştığı, yaptıkları işi anlamaya çalıştıkları ve seviyelerini ilerletmek için yöneldikleri içsel amaç yönelimi diğeri ise diğer öğrencileri kendileriyle kıyaslayarak ve toplumdan gördükleri değerlere göre başarılarına değer biçmeye çalıştıkları dışsal amaç yönelimidir (Chih, 2006).

Göreve verilen değer: Göreve verilen değer, bir görevin ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu ve “ Ben bu görevin değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ile ilgilidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Göreve verilen değer genelde bireyin göreve verdiği değer ile ilgili olan motivasyonel bir kişisel özellik olarak ifade edilir. Bu kavram bireyin her alana ilgisinin aynı olmayacağını varsaymaktadır. Değer seviyesinin durumlara göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Örneğin endişe kavramı bazı bireylerin bir alana (matematik vb.) karşı endişe düzeyinin değiştiği göz önüne alındığında bireysel bir farklılık olarak görülebilir. Özetle bireyin göreve verdiği değer onun niteliğiyle ilgili olduğu kabul edilir (Wolters ve Pintrich, 1998). Başarının gerçekleşmesi için önemli olan, göreve verilen değerün üç niteliği bulunmaktadır. Bunlar bireyin görevin

önemini algılaması, bireyin göreve karşı kişisel ilgisi ve gelecekteki amaçları için görevin yararını algılamasıdır (Pintrich, 1999). Bireyin görevin önemini algılaması görevdeki birey için önemli olan veya onun dikkatini çeken bireysel algısı olarak; bireyin göreve karşı kişisel algısı, bireyin genel olarak hoşlandığı durumlar ve genel tutumları olarak; bireyin görevin yararı anlaması ise hayati boyunca kendisine, kariyerinde veya yaşamında, bu görevin getireceği faydayı algılayışı olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 1999).

Öz-yeterlilik inancı: Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde öz-yeterlilik algısı önemli bir yere sahiptir. Öğrenciyi bir işi başarmasına iten beklentilerin birinin başarı beklentisi diğerinin de öz- yeterlilik beklentisi olduğu varsayılmıştır (Üredi, 2005). Öz-yeterlilik öğrencinin bir performansı gerçekleştirirken kendine duyduğu güvendir (Cho, 2004). Öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin, öz-yeterlilikleri düşük olan öğrencilere göre kendilerini öğrenme süresince daha iyi motive ettikleri ve kendilerine daha çok güven duydukları görülmüştür (Scott, 1996: Akt. Cho, 2004).

Bandura (1996) bireyin öz-yeterlilik algısının oluşmasında dört etkenin önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bunlar;

1. Bireyin bir görevi tamamladıktan sonra yaşamış olduğu başarı ya da başarısızlığın kendisinde yarattığı etki,
2. Bireyle aynı koşulda olan başka kişilerin verilen etkinlikte başarılı ya da başarısız sonuçlanan deneyimlerinin, bireyin aynı etkinlikte başarılı ya da başarısız olabileceğine ilişkin yargısının oluşmasına etkisi,
3. Bireye başkaları tarafından, bir işi başaracağına ya da başarmayacağına ilişkin verilen öğütler,
4. Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum.

Bu dört etkenin farkında olmak, öz-yeterlik algısını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin psikolojik durumunun farkında olmak ve başarmaya yönelik algılarını güçlendirmeye çalışmak, onun herhangi bir duruma ilişkin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyecektir.

Sınav kaygısı: Sınav kaygısının, öğrencinin sınavlara girdiğinde başarısızlığının getireceği sonuçları düşünmesini, kendini sıkıntılı ve tedirgin hissetmesini, sınava girdiğinde kalbinin hızla çarptığını hissetmesini, sınav sırasında cevaplayamadığı diğer soruları düşünmesini içerdiği belirtilir (Pintrich ve De Groot, 1990). Sınav kaygısının öğrencinin yeterli derecede bilişsel seviyeye sahip olmasına rağmen sınavlar boyunca kapasiteleri hakkında endişeye

düşmeleri ve bu endişenin de öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990).Sınav kaygısının öz-düzenleme süresindeki bilişsel stratejilerin kullanımında öz yeterliliği ve performansı düşürücü olumsuz bir etki yaptığı ve sınav kaygısı aşırı derecede olan öğrencilerin daha düşük düzeyde öz-düzenleme stratejisi kullandıkları belirtilmiştir (Hill ve Wigfield, 1984: Akt. Pintrich ve De Groot, 1990).

II.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; yapılan literatür taramaları sonucunda ulaşılan, sınıf içi etkinliklere katılım ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

II.8.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılımla İlgili Araştırmalar

Nimsi (2006), çalışmasında 300 ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinin ana-baba tutumları ile okul başarısı sınıf içi etkinlik düzeyini karşılaştırdığı çalışmasında “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi Ölçeği” ile “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği”ni katılımcılara uygulamıştır. Araştırma sonucunda ana-baba tutumlarının çocuğun okul başarı ve sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Künkül (2008), çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin; cinsiyet, genel başarı, öğrenim görülen sınıfların mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ilköğretim okullarında okuyan toplam 500 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada “Çocukların Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği”, “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gezgin (2009) araştırmasında, gezici anaokulunda veya bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış olan çocukların ilköğretim üçüncü sınıf düzeyine geldiklerindeki sınıf içi etkinlik, okul başarıları ve kişisel sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında okul öncesi çağında olan ve 2007-2008 eğitim-öğretim

yılında dört değişik ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarına devam eden toplam 111 öğrenci alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Gezici Anaokulu Projesi'nin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almış olan çocuklarda da sınıf içi etkinlik düzeyleri, okul başarıları ve kişisel-sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jones ve Gerig (1994), tarafından öğretmen- öğrenci arasındaki etkileşimi ele alan çalışmada ise sınıfta sessiz olan öğrencilerin, sınıf içi etkileşimden mümkün oldukça kaçındıklarını ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol edebilmek ve olabilecek risklerden kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, ırk ve sınıf başarısı bakımından sessiz öğrencilerle sessiz olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Waxman ve Huang (1997) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf içi davranışları, motivasyonları ve öğrenme ortamını algılamaları temel alınarak etkin olan ve etkin olmayan öğrenciler arasında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Etkin olarak nitelendirilen çocuklar ile etkin olarak nitelendirilmeyen çocukların bireysel çalışmaları, öğretmenleriyle etkileşimleri ve ödevleri hazırlarken göstermiş oldukları davranışları gözlenmiştir. Etkin ve etkin olmayan öğrenciler arasında başarı güdüsü ve iyi not alma isteği, akademik bakımdan kendine güven, kurallara uyma ve görev sorumluluğu bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yukarıda sözü edilen araştırma sonuçları incelendiğinde anne-baba tutumlarının, sınıf atmosferinin, okul öncesi eğitimin sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve başarıları, benlik kavramları, sınıf atmosferi, derse karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar, öğretmen desteği gibi faktörler sınıf içi etkinlik kavramının önemini ortaya koymuştur. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyinin de yüksek olması varılan sonuçlar arasındadır.

II.8.2. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarla İlgili Araştırmalar

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi tarafından ilköğretim 8.sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin

Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'' aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmaya sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulundan 515 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. 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.

Altun (2005), öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini üniversitede Matematik 1 dersini alan toplam 472 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik bilgilerine de yer verilen öğrenme motive edici stratejiler ölçeği, öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algıları ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama stratejileri ve öz-yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada yordama sıralarının farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Haşlamın (2005), programlama dersi alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada açılımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve yapısal eşitlik modelleri oluşturulmuştur. Araştırma grubunu üniversitelerin bilgisayar programlama derslerini alan toplam 730 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak içerisinde kişisel bilgilerin de edinildiği öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda programlama dersi alan öğrencilerin, öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi stratejileri ve değer verme - dışsal hedefe yönelme - hedef belirleme - öz yansıtma - çaba harcama - akran işbirliği stratejilerinin başarıları üzerinde pozitif etkisi; yineleme stratejilerinin ise başarıları üzerinde negatif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar programlama derslerindeki başarılarının %57'sinin öz-düzenleme ile açıklandığı ortaya çıkmıştır.

İsrael (2007), öz-düzenleme eğitiminin, fen başarısı ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada hem tarama hem de kontrol gruplu Ön test Son test Deneysel Araştırma Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmına toplam 594 öğrenci katılmış olup, deneysel araştırmayı ise 44'ü deney, 44'ü kontrol grubunda olmak üzere 88 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, sosyo-demografik bilgi formu, öz-düzenleme

ölçeği, Fen Bilgisi Öz-yeterlik Ölçeği, karne notları ve yansıtma defterleri kullanılmıştır. Öğrencilere başlangıç aşamasında ön test amaçlı veri toplama araçları uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hazırlanan ders planlarına göre öz-düzenlemeli eğitim, kontrol grubu ile de öğretmen merkezli eğitim yürütölüp, sonucunda son testler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-düzenlemeli eğitimin fen bilgisi dersi başarisını arttırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlandığı, öz-düzenleme eğitiminin farklı seviyelerde öz-değerlendirme yapan öğrencilerin başarılarında bir fark yaratmadığı, öz-düzenlemeli eğitim sayesinde öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2008), işbirliğine dayalı öğrenmenin erişiye, kalıcılığa, öz-yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmada yarı deneme modellerinden denk olmayan kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama araçları ise başarı testi, öz-yeterlik inancı ölçeği ve öz-düzenleme becerisi ölçeğidir. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmış olup, erişi testi, bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin erişi düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu gözlenirken; Ayrılıp 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.

Cabı (2009), karma öğrenme ortamında öz-düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya 50 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler rastgele seçilerek 25 kişilik deney ve kontrol gruplarına alınmışlardır. Gruplardan deney grubu olarak alınan öğrenciler öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrencilerde geleneksel karma öğrenme ortamında dört hafta çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarisını arttırmada önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sarıbaş (2009), öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelemiştir. Çalışma 54 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. 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. Öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının artması; kimya laboratuvarında başarılı olduklarına inanmaları; başarıyı ya da başarısızlığı kendilerine dayandırmaları; bilimsel işlem becerilerinin artması ve öz-düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sağır ve Azapağası (2009), üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerini incelemiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma grubunu Matematik Öğretmenliği bölümünün her kademesinden toplam 19 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin seçiminde akademik başarı ortalamalarının düşük, orta, yüksek şeklinde üç farklı seviyeden alınmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ile bireysel, bir kısmı ile de odak grup görüşmeleri yapılmış; görüşmelerde de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun taslağı “Motive Edici Stratejiler Ölçeği”ndeki başlıklar ve alt başlıkların cevabını sorgulayacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde bilişüstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesi, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz-yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Sungur ve Güngören (2009), sınıf ortamının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve fen başarıları üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmada, “Öğrenmede Gündüsel Stratejiler Anketi”, “Öğrenme Yaklaşımları Anketi” ve “Sınıf içi Hedef Yapıları Anketi” veri toplama aracı olarak kullanılmış ve 900 ilköğretim 2. kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu, algılanan sınıf ortamının, öz-düzenleme becerilerinin motivasyon ve bilişsel alt boyutlarıyla ve fen başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin motivasyonunu artırıcı etkinliklere yer verilen, öğrencilerin öğrenen olarak özerkliklerinin desteklendiği ve öğrenme sürecinde gösterdikleri çaba ve başarıları arasındaki bağın vurgulandığı sınıf ortamlarının, öz-düzenleme becerileri ve başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Arsal (2010), Fen Öğretmeni Adaylarının öz-düzenleme stratejilerinde günlüklerin etkisini incelemiştir. Araştırma, bir deneysel model olup, Fen Öğretmenliğinde öğrenim gören 60 öğrenciye, 30’u kontrol, 30’u deney grubuyla yürütülmüştür. 14 hafta süren çalışmada deney grubu ve kontrol grubundaki öğretmen adayları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenim görmüşler, ancak deney grubundakiler ayrıca kendilerine verilen tanıtıcı eğitimle kendi performanslarını izleyip değerlendirecekleri haftalık günlükler

tutmuşlardır. Çalışmanın sonunda öz-düzenleme stratejilerinden; içsel motivasyon, görev değeri, üst biliş, zaman yönetimi stratejilerinin kullanımında deney grubunun kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), yüksek öğretiminöz-düzenlemeyiöğrenme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Yüksek öğretimde öğrenim gören 1. ve4. sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri açısından bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, 1.sınıftan 75, 4.sınıftan da 109 öğrenci araştırmaya katılmışve bu öğrencilere “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada iki veya daha fazla grup arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için kullanılan karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında öz-düzenleme becerileri arasında hem öz-düzenleme stratejileri boyutu hem de motivasyonel inançlar boyutunda 1.sınıfların lehine bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda öz-düzenlemenin incelenmesinde genelde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde durulmuş, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrenci başarısına, güdülenme ve öğrenme stratejilerine etkileri tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar da aşağıda sunulmuştur.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan araştırmada, motivasyonel inançlar, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, İngilizce ve fen bilgisi dersi alan 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın öz-düzenleme ve motivasyonel yönlendirme değişkenlerini ölçmek için Printrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılırken; akademik başarının ölçülmesi için öğrencilerin sınıf içi notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki varken, benzer şekilde öz-yeterlilik algısı ve konu değeri ile akademik başarı arasında da pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Diğer yandan akademik başarıyı yordamada öz-düzenleme, öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygısının önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Ancak, sonuçlara göre konu değerinin başarıyı yordamada etkisi olmadığı ortaya konmuştur.

Bouffard, Boisvert, Vezeau, Larouche (1995), 463 kız, 239 erkek toplam 702 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öz-düzenleme süreci, okul performansı ile hedef yönelimi (performans ve öğrenme hedef yönelimi) arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bunun yanında öğrenci cinsiyetine göre öğrenme ve performans hedef yönelimi sonuçları öğrencilerin öz-düzenleme ve akademik performanslarını nasıl etkilediğine bakmışlardır. Sonuçlara bakıldığında hem kız

hem de erkek öğrencilerin öğrenme hedefleri, öz-düzenleme ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme ve performansyüksek düzeyde sahip öğrencilerin düşük düzeyde sahip olanlara göre akademik başarılarının, öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Wolters (1999), 88 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin motivasyonlarını düzenleme eğilimleri, öz-düzenlemenin diğer boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kullanılan motivasyon stratejilerine ilişkin verinin 5 boyuttan oluşan bir ölçek yoluyla elde edildiği çalışmada boyutlar, ödüllendirme, ortamın kontrolü, ustalık hedeflerine yönelik bireysel telkin, performans hedeflerine yönelik bireysel telkin ve ilginin artırılması olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öz-düzenlemenin diğer boyutlarına ilişkin veri elde edebilmek amacıyla çabanın düzeyine, 6 üst biliş ve bilişsel stratejinin kullanıma dair ölçümler ve öğretmen tarafından verilen ders notları kullanılmıştır. Yürütülen çoklu regresyon analizleri, motivasyon stratejilerinin, üst biliş ve bilişsel strateji kullanımının, öz-düzenlemenin bir boyutu olduğunu ortaya koymuştur.

Miller (2000), araştırmasında öğrencilerin farklı derslerdeki performansları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 297 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla, Bandura (1989) tarafından geliştirilen matematik ve İngilizce derslerinde öz-düzenleme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, matematik ve İngilizcedeki öz-düzenleme becerisi arasında ve matematik başarısıyla İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerisi arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında bir farklılık bulunmazken, İngilizcede bu fark kızlar lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Nota, Soresia ve Zimmerman (2004),öz-düzenleme, akademik başarı ve bunu devam ettirmeyeneği üzerine boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışma iki aşamadagerçekleşmiştir: Birinci aşama Eylül 1999 (İtalyan okul yılının başlangıcı 1999/2000eğitim-öğretim yılı); ikinci aşama ise ilk veriler toplandıktan 3 yıl sonra Ekim2002'de gerçekleşmiştir. İlk aşamada 10 erkek, 71 kadından oluşan yaşortalaması 17,sosyo-ekonomik düzeyi orta ya da düşük olan toplam 81 katılımcı Padua Üniversitesitarafından yürütülen teknik rehberlik etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen çalışmadayer almıştır. Öğrenciler, üniversite tarafından düzenlenen bu etkinliğe herhangi birücret vermemişlerdir. Tüm katılımcılar lise son sınıf öğrencileridir. Araştırma nitelbir araştırma olup, veri toplama araçları olarak; biyografik veri topladıkları bir likerttipi ölçek ve öz-düzenlemeli öğrenme görüşme tablosu kullanılmıştır. Bu gözlemlernotlandırıldıktan sonra öğrencilere çıktıkları verilmistir. İkinci aşamada (3 yıl sonra),birinci aşamada görüşme

yaptıkları 81 kişiden kaçının Padua Üniversitesi'ne kayıttıptırdıkları araştırılmışve 7 erkek 42 kadın olmak üzere 49 katılımcı olduklarıgörülmüştür. Sonuç olarak, lise son sınıftaki öğrencilerin öz-düzenleme yöntemlerininkullanmalarının, onların akademik başarı ve yüksek eğitime devam etme yeterliğinisürdürebilmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Örgütlenme ve dönüştürme bilişsel öz-düzenleme yönteminin, öğrencilerin lisedeki İtalyanca, matematik ve teknikderslerdeki başarıları ve üniversitede geçtikleri sınavlarda ve aldıkları ortalamapuanlarda önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyonel öz-düzenlemeyöntemi sonuçları ise, öğrencilerin lisedeki diploma başarı notlarının ve liseden sonraeğitime devam etme isteklerinin sürmesinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Boom, Paas ve Merrienboer (2007), öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrenmeçıktıları üzerindeki öğretmen veya akran geribildirimi ile birlikte öğrencilerin kendilerine yansımaları ve etkilerini incelemiştir. Çalışma, uzaktan öğretim yapılan bir üniversitenin 36 kadın 13 erkekten oluşan 49 öğrencisi üzerinde; deney süresinde ve katılımcıların kişisel olanakları doğrultusunda çalışmalarını planlamada bir sınırlılık olmadığı için dokuz aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; öz-düzenlemelerini ölçmek amacıyla MSLQ, öğrenme çıktılarını ölçmek amacıyla 40 maddelik bir sınav, değerlendirme anketi, öğrencilerin elektronik ortam aktivitelerinin kayıtları kullanılmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitim aldıkları için, çalışma psikolojileri üzerine düzenli bir web tabanlı uzaktan eğitim kursuna katılmışlardır. Öğrencilere uygulanan deneysel çalışma, deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney grubunda öğrencilerin öğrenmelerine dair durumlarını öğrenme sürecine yansıtmaları istenmişve akran ya da öğretmenler vasıtasıyla bu yansımaları hakkında geribildirim almışlardır. Alınan sonuçlar, herhangi bir düşünme ve geribildirim olmaksızın çalışmalarını düzenli bir şekilde yürüten kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, geribildirimleri olumlu olan öğrencilerin bu durumdan olumlu etkilendiği ve bu yansıma sayesinde öz-düzenlemeli öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenmenin geribildirim sonuçlarının, öğrenme çıktılarının ve diğer koşulların sonuçlarının da kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Vandavelde, Keer ve Wever (2011), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeliöğrenmeleri üzerindeki öğrenci özel dersinin etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma, öz-düzenlemeli öğrenmeye odaklanan öğrenci ders programının etkilerini araştıran bir çalışmadır. Çalışmaya 93 Flaman (42 erkek, 51 kadın) 5. ve 6.sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma ön test- son test tasarımı kullanılan deneysel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; öğrenme motivasyon testi, gençler için üst bilişsel farkındalık envanteri ve öz-düzenlemeli öğrenme Görüşme takvimi kullanılmıştır. Uygulama, 3 ay boyunca 9 öğrencinin ders yardımı ile haftada bir kez her seans 120 dakika olacak şekilde uygulanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, 6.sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu ve üst bilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarken, 5.sınıflar üzerinde hiçbir etki görülmemiştir.

Yurt dışında öz-düzenleme ile ilgili eğitim alanında yürütülmüş olan araştırmalar öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebildiklerine işaret etmektedir. Araştırma bulguları program geliştirme çalışmalarını şekillendirmiş, bu bağlamda eğitsel uygulamalar yoluyla öğrencilere bilişsel ve motivasyon süreçlerini etkili öğrenmelere yol açacak şekilde planlama, izleme ve değerlendirme becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaları ortak payda da birleştiren ise,öz-düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin başarısında artışsağlaması ve bubaşarılarında öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin etkisinin olmasıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılacak araştırma modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

III.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Karma yöntem bir problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, problemin çözümünde daha etkili öneriler ortaya koymayı sağlayan araştırmadır (Creswell, 2006). Bu çalışmada, karma araştırma yaklaşımının kullanılmasındaki amaç, nicel verilerle elde edilen bulguları nitel verilerle desteklemektir. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel araştırma türüne dayanan nedensel karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırması, araştırma ortamına herhangi bir müdahalede bulunmaksızın bir sonucun nedenlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İlişkisel araştırmanın örneklerinden olduğu kabul edilen nedensel karşılaştırmalı çalışmalar, öğrencilerin davranış modellerinde gözlemlenen değişimlerin olası nedenlerini belirleme konusunda değerli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri nitel verilerle destekleme amacıyla öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

III.2. Araştırma Grubu

Araştırmada 2011-2012 eğitim öğretim yılındaki kayıtlara göre Mersin'in Akdeniz bölgesinde yer alan orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun tüm beşinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. İlköğretim okulunun 10 şubesinde öğrenime devam eden toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi araştırma grubunu oluşturmuştur. Yaşları 10-13 arasında değişen öğrencilerin 124'ünü kız öğrenciler, 141'ini de erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın

nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan aykırı durum örnekleme yoluyla seçilmiş olan dört öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde etkinlik ve başarı düzeylerinin en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçeklerin ve görüşme formunun uygulanması için gerekli izin okul idaresinden alınmıştır.

III.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla 4. ve 5. Sınıfa ait fen ve teknoloji dersi yılsonu not ortalamaları kullanılmıştır.

“**Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği**” İlköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarına devam eden çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini belirlemek amacı ile Başal (2001) tarafından geliştirilmiştir. “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”nde, istatistiksel yollarla sınanmış, her biri ayrı bir özelliği ölçen 39 madde bulunmaktadır. Ölçek likert tipi dörtlü dereceleme ölçeği olup, ölçeği cevaplandırarak öğrenci, her bir maddenin ifade ettiği özelliği kendisinin gösterme derecesine göre, “Hiçbir zaman = 1”, “Bazen = 2”, “Çoğu zaman = 3”, “Her zaman = 4” seçeneklerinden birini seçmektedir. Bu şekilde elde edilen puanların toplanmasıyla çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir. Dolayısıyla, bir çocuğun ölçekten alabileceği puanlar 39 ile 156 arasında değişmektedir. Puanın yüksekliği öğrencinin sınıftaki etkinlik düzeyinin yüksek olduğunu, puanın düşüklüğü ise öğrencinin etkinlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı 0.91’dir (Başal, 2001). Ölçme aracının bu araştırma kapsamındaki verilerin analizinden elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır.

“**Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği**” Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş, Üredi (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçme aracında 44 madde bulunmaktadır. Ölçek yedi dereceli olup, ölçeği cevaplayacak öğrenci, her bir ifadenin kendine uyma derecesine göre, “bana hiç uymuyor = 1” ile “bana tamamen uyuyor = 7” uçları arasında belirlenen derecelerden birini seçmektedir.

Ölçme aracı öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının öz-düzenleme stratejileri boyutu; bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki

alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracının motivasyonel inançlar boyutu ise; öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde), sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracı, öz-düzenleme stratejileri boyutunun bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde; tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçmektedir. Öz-düzenleme ölçeğinde ise; planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini ölçmektedir. Ölçme aracı, motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde; sınavtaki performansla ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçmektedir. İçsel değer ölçeğinde; içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini ölçmektedir. Sınav kaygısı ölçeğinde ise; sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir.

Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında, alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerlerinin; bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde 0.82, öz-düzenleme ölçeğinde 0.84, öz-yeterlik ölçeğinde 0.92, içsel değer ölçeğinde 0.88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0.81 olduğu belirlenmiştir (Üredi, 2005). Ölçme aracının bu araştırma kapsamındaki verilerin analizinden elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı, bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde 0.80, öz-düzenleme ölçeğinde 0.76, öz-yeterlik ölçeğinde 0.76, içsel değer ölçeğinde 0.73 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0.70 olarak hesaplanmıştır.

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı, bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Görüşme Formu: 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik açık uçlu 12 sorubulunmaktadır. Soruların hazırlanmasında Pintrich (2000)'in öz-düzenlemeye ilişkin genel modelinden yola çıkılarak bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı boyutlarına yer verilmiştir. Görüşme soruları iki uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlar soruları kapsam geçerliği ve anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmişlerdir. Görüşme soruları;

Öz-Düzenleme

1. Fen ve teknoloji dersinde sıkıldığın konular olduğunda ne yaparsın?
2. Fen ve teknoloji dersinde zorlandığın konular olduğunda ne yaparsın?

Bilişsel Strateji Kullanımı

3. Fen ve Teknoloji dersinin sınavına çalışırken nasıl bir yol izliyorsun?
4. Bu dersin ödevlerini yaparken nasıl bir yol izliyorsun?
5. Derste öğretilenleri anlamak için nasıl bir yol izliyorsun?

Öz-Yeterlik Algısı

6. Bu dersteki performansın hakkında ne düşünüyorsun? Bu derste hangi durumlarda kendini yeterli hissediyorsun? Hangi durumlarda yetersiz hissediyorsun?
7. Diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında dersteki başarı durumun hakkında ne düşünüyorsun? Neden?

İçsel Değer

8. Sana göre bu dersin diğer derslere katkısı nedir?
9. Derste öğretilen konuların senin için önemi nedir?
10. Bu derste yaptığın ödev seçiminde kolay görevleri mi zor görevleri mi tercih ediyorsun? Neden?

Sınav Kaygısı

11. Bu dersin sınavına girdiğin zaman neler hissediyorsun?
12. Bu dersin sınavına hazırlanırken kaygı duyuyor musun? Niçin?

III.4. Veri Toplama Süreci

2011-2012 bahar döneminde çalışma grubunda yer alan öğrencilere “Çocuklar İçin sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan ölçme araçları çalışma grubuna birlikte verilmiştir. Öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla, dördüncü ve beşinci sınıfa ait not ortalamalarından yararlanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere ait not ortalamaları, okul idaresinden temin edilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre “Düşük etkinlik düzeyi – Düşük akademik başarı”, “Düşük etkinlik düzeyi – Yüksek akademik başarı”, “Yüksek etkinlik düzeyi – Yüksek akademik başarı”, “Yüksek etkinlik düzeyi – Düşük akademik başarı” olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Etkinlik ve başarı düzeyleri en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurularak her bir kategoriden seçilen birer

öğrenciye, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak görüşme formu uygulanmıştır.

III.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi için verilerin normal dağılıma uygun olduğu gözlemlendiği için parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi, 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi ile test edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi, 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının farklılık gösterip göstermediği de bağımsız gruplar için t-testi ile test edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi için verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edildiği için veriler, non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi, 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bu alt problemin analizi için oluşturulan kategorilerin belirlenmesinde ise etkinlik ve başarı düzeylerinin aritmetik ortalaması temel alınmıştır.

5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmede öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak için; veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir, yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır, araştırmacının yapacağı yorumlar arasında ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında veri analizinde geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama süreci baştan sona kayıt altında tutulmuş, oluşturulan yapıyı detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla katılımcıların sorulara verdikleri cevapların tamamı katılımcıların ifade ettikleri şekilde betimlenmiştir. Katılımcıların cevapları nesnelliğin sağlanması için iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

IV.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar için t-testi” yapılmış, sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

| | | Etkinlik düzeyi | N | X | S | Sd | t | p |
|---------------------------|------------------|-----------------|-----|-------|-------|---------|-------|------|
| Öz-düzenleme Stratejileri | Biliş. Str .kul. | Düşük | 124 | 64,21 | 14,74 | 221,948 | 9,046 | ,000 |
| | | Yüksek | 141 | 78,71 | 10,72 | | | |
| | Öz-düzenleme | Düşük | 124 | 40,75 | 7,90 | 263 | 7,340 | ,000 |
| | | Yüksek | 141 | 47,60 | 7,27 | | | |
| Motivasyonel İnançlar | Öz-yeterlik | Düşük | 124 | 43,83 | 11,34 | 235,397 | 8,951 | ,000 |
| | | Yüksek | 141 | 55,24 | 9,10 | | | |
| | İçsel Değer | Düşük | 124 | 47,08 | 10,06 | 214,828 | 6,958 | ,000 |
| | | Yüksek | 141 | 55,00 | 7,35 | | | |
| | Sınav Kaygısı | Düşük | 124 | 17,17 | 5,82 | 259,057 | 2,860 | ,005 |
| | | Yüksek | 141 | 14,82 | 7,51 | | | |

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t_{\text{bilişsel str. Kul.}}=9.06$, $p<0.01$), ($t_{\text{öz-düzenleme}}=7.340$, $p<0.01$), ($t_{\text{öz-yeterlik}}=8.951$, $p<0.01$), ($t_{\text{içsel değer}}=6.958$, $p<0.01$), ($t_{\text{sınav kaygısı}}=2.860$, $p<0.01$). Bu farkın sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı ($x=78.71>x=64.21$), öz-düzenlemeleri ($x=47.60>x=40.75$), öz-yeterlik algıları

($x=55.24 > x=43.83$), ve içsel değerleri ($x=55.00 > x=47.08$) daha yüksektir. Sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin ($x=14.82$) sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere ($x=17.17$) göre sınav kaygıları ise daha düşüktür.

IV.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar için t-testi” yapılmış, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

| | | Akademik başarı düzeyi | N | X | S | Sd | T | P |
|---------------------------|-----------------|------------------------|-----|-------|-------|---------|-------|------|
| Öz-düzenleme Stratejileri | Biliş. str.kul. | Düşük | 134 | 65,95 | 15,19 | 244,574 | 7,384 | ,000 |
| | | Yüksek | 131 | 78,04 | 11,19 | | | |
| | Öz-düzenleme | Düşük | 134 | 40,78 | 7,85 | 263 | 7,982 | ,000 |
| | | Yüksek | 131 | 48,09 | 7,03 | | | |
| Motivasyonel İnançlar | Öz-yeterlik | Düşük | 134 | 44,46 | 12,55 | 215,429 | 8,728 | ,000 |
| | | Yüksek | 131 | 55,46 | 7,34 | | | |
| | İçsel Değer | Düşük | 134 | 47,71 | 10,92 | 226,068 | 6,467 | ,000 |
| | | Yüksek | 131 | 54,90 | 6,93 | | | |
| | Sınav Kaygısı | Düşük | 134 | 17,50 | 5,71 | 242,179 | 3,876 | ,000 |
| | | Yüksek | 131 | 14,31 | 7,55 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t_{\text{bilişsel str. Kul.}}=7.384$, $p<0.01$), ($t_{\text{öz-düzenleme}}=7.982$, $p<0.01$), ($t_{\text{öz-yeterlik}}=8.728$, $p<0.01$), ($t_{\text{içsel değer}}=6.467$, $p<0.01$), ($t_{\text{sınav kaygısı}}=3.876$, $p<0.01$). Analiz sonuçlarına göre akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı ($x=78,04 > x=65,95$), öz-düzenlemeleri ($x=48,09 > x=40,78$), öz-yeterlik algıları ($x=55,46 > x=44,46$) ve içsel değerleri ($x=54,90 > x=47,71$) daha yüksektir. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin ($x=14.31$) akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere ($x=17,50$) göre sınav kaygıları ise daha düşüktür.

IV.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde 5. Sınıf öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, bu amaçla veriler Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur

Tablo 3. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| | | GRUPLAR | N | SIRA ORT. | Sd | X ² | P | |
|---------------------------|-----------------------------|---------------|------|-----------|--------|----------------|---------|------|
| Öz-düzenleme Stratejileri | Bilişsel strateji kullanımı | Dedb | 83 | 83,54 | 3 | 91,607 | ,000 | |
| | | Deyb | 41 | 108,83 | | | | |
| | | Yedb | 51 | 129,47 | | | | |
| | | Yeyb | 90 | 191,62 | | | | |
| | Öz-düzenleme | Dedb | 83 | 87,54 | 3 | 74,148 | ,000 | |
| | | Deyb | 41 | 124,45 | | | | |
| | | Yedb | 51 | 120,66 | | | | |
| | | Yeyb | 90 | 185,82 | | | | |
| | Motivasyonel İnançlar | Öz-yeterlilik | Dedb | 83 | 76,65 | 3 | 104,019 | ,000 |
| | | | Deyb | 41 | 115,02 | | | |
| | | | Yedb | 51 | 132,25 | | | |
| | | | Yeyb | 90 | 193,67 | | | |
| İçsel Değer | | Dedb | 83 | 89,62 | 3 | 63,020 | ,000 | |
| | | Deyb | 41 | 118,22 | | | | |
| | | Yedb | 51 | 131,52 | | | | |
| | | Yeyb | 90 | 180,58 | | | | |
| Sınav Kaygısı | | Dedb | 83 | 152,84 | 3 | 17,489 | ,001 | |
| | | Deyb | 41 | 134,26 | | | | |
| | | Yedb | 51 | 145,74 | | | | |
| | | Yeyb | 90 | 106,91 | | | | |

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($X^2_{\text{bilişsel str. kul.}}=91.607$, $p<0.05$), ($X^2_{\text{öz-düzenleme}}=74.148$, $p<0.05$), ($X^2_{\text{öz-yeterlilik}}=104.019$, $p<0.05$), ($X_{\text{içsel değer}}=63.020$, $p<0.05$), ($X^2_{\text{sınav kaygısı}}=17.489$, $p<0.05$). (yazdıklarımı alt simge olarak yapalım.

Öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasının bilişsel strateji kullanımında yüksek etkinlik-yüksek başarı (191.62) grubuna ait olduğu bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (129.47), düşük etkinlik-yüksek başarı (108.83) ve düşük başarı-düşük etkinlik (83.54) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Öz-düzenlemede en yüksek sıra

ortalamasının yüksek etkinlik-yüksek başarı (185.82) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla düşük etkinlik-yüksek başarı (124.45), yüksek etkinlik-düşük başarı (120.66), düşük etkinlik-düşük başarı (87.54) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Öz-yeterlik algısında en yüksek sıra ortalamasının yüksek etkinlik-yüksek başarı (193.67) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (132.25), düşük etkinlik-yüksek başarı (115.02) ve düşük etkinlik-düşük başarı (76.65) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. En yüksek sıra ortalamasının içsel değerde yüksek etkinlik-yüksek başarı (180.58) grubuna ait olduğu bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (131.52), düşük etkinlik-yüksek başarı (118.22) ve düşük etkinlik-düşük başarı (89.62) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Sınav kaygısında en yüksek sıra ortalamasının düşük etkinlik-düşük başarı (152.84) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (145.74), düşük etkinlik-yüksek başarı (134.26) ve yüksek etkinlik-yüksek başarı (106.91) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Düşük etkinlik-düşük başarı ile düşük etkinlik-yüksek başarı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1. Düşük Etkinlik-düşük başarı ile düşük etkinlik-yüksek başarı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP.’ | U | P |
|-----------------|------|----|-----------|------------|---------|------|
| Biliş. Str.kul. | Dedb | 83 | 56,89 | 4722,00 | 1236,00 | ,013 |
| | Deyb | 41 | 73,85 | 3028,00 | | |
| Öz-düzenleme | Dedb | 83 | 55,73 | 4625,50 | 1139,50 | ,003 |
| | Deyb | 41 | 76,21 | 3124,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Dedb | 83 | 53,92 | 4475,50 | 989,50 | ,000 |
| | Deyb | 41 | 79,87 | 3274,50 | | |
| İçsel Değer | Dedb | 83 | 53,36 | 4760,50 | 1274,50 | ,023 |
| | Deyb | 41 | 72,91 | 2989,50 | | |
| Sınav Kaygısı | Dedb | 83 | 65,59 | 5444,00 | 1445,00 | ,172 |
| | Deyb | 41 | 56,24 | 2306,00 | | |

d:düşük, y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=1236.00$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1139.50$, $P<0.05$), öz-

yeterlik($U=989.50$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1274.50$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı açısından bu gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (73.85), öz-düzenleme (76.21), öz-yeterlik algısı (79.87) ve içsel değerinin (72.91) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP. | U | P |
|------------------|------|----|-----------|-----------|---------|------|
| Biliş. Str. Kul. | Dedb | 83 | 57,17 | 4745,50 | 1259,50 | ,000 |
| | Yedb | 51 | 84,30 | 4299,50 | | |
| Öz-düzenleme | Dedb | 83 | 59,81 | 4964,50 | 1478,50 | ,003 |
| | Yedb | 51 | 80,01 | 4080,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Dedb | 83 | 56,52 | 4691,00 | 1205,00 | ,000 |
| | Yedb | 51 | 85,37 | 4354,00 | | |
| İçsel Değer | Dedb | 83 | 59,50 | 4938,50 | 1452,50 | ,002 |
| | Yedb | 51 | 80,52 | 4106,50 | | |
| Sınav Kaygısı | Dedb | 83 | 96,23 | 5746,00 | 1973,00 | ,509 |
| | Yedb | 51 | 64,69 | 3299,00 | | |

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=1259.50$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1478.50$, $P<0.05$), öz-yeterlik algısı($U=1205.00$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1452.50$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı açısından bu gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (84.30), öz-düzenleme (80.01),

öz-yeterlik algısı (85.37) ve içsel değerinin (80.52) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP. | U | p |
|------------------|------|----|-----------|-----------|--------|------|
| Biliş. Str. Kul. | Dedb | 83 | 53,48 | 4438,50 | 952,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 117,92 | 10612,50 | | |
| Öz-düzenleme | Dedb | 83 | 55,99 | 4647,50 | 1161,5 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 115,59 | 10403,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Dedb | 83 | 50,11 | 4159,50 | 673,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 121,02 | 10891,50 | | |
| İçsel Değer | Dedb | 83 | 56,77 | 4711,50 | 1225,5 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 114,88 | 10339,50 | | |
| Sınav Kaygısı | Dedb | 83 | 102,02 | 8468,00 | 2488,0 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 73,14 | 6583,00 | | |

d:düşük, y:yüksek, e: etkinlik, b: başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=952.50$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1161.50$, $P<0.05$), öz-yeterlik algısı ($U=673.50$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1225.50$, $P<0.05$) ve sınav kaygısı ($U=2488.00$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (117.92), öz-düzenleme (115.59), öz-yeterlik algısı (121.02) ve içsel değerinin (114.88) daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (102.02) sahip olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP. | U | p |
|-----------------|------|----|-----------|-----------|---------|------|
| Biliş. Str.kul. | Deyb | 41 | 41,65 | 1707,50 | 846,50 | ,117 |
| | Yedb | 51 | 50,40 | 2570,50 | | |
| Öz-düzenleme | Deyb | 41 | 47,23 | 1936,50 | 1015,50 | ,813 |
| | Yedb | 51 | 45,91 | 2341,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Deyb | 41 | 42,84 | 1756,50 | 895,50 | ,238 |
| | Yedb | 51 | 49,44 | 2521,50 | | |
| İçsel Değer | Deyb | 41 | 44,20 | 1812,00 | 951,00 | ,457 |
| | Yedb | 51 | 48,35 | 2466,00 | | |
| Sınav Kaygısı | Deyb | 41 | 44,23 | 1813,50 | 952,50 | ,464 |
| | Yedb | 51 | 48,32 | 2464,50 | | |

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p < 0.05$).

Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP. | U | P |
|------------------|------|----|-----------|-----------|---------|------|
| Biliş. Str. Kul. | Deyb | 41 | 35,33 | 1448,50 | 587,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 79,97 | 7197,50 | | |
| Öz-düzenleme | Deyb | 41 | 43,01 | 1763,50 | 902,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 76,47 | 6882,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Deyb | 41 | 34,32 | 1407,00 | 546,00 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 80,43 | 7239,00 | | |
| İçsel Değer | Deyb | 41 | 43,11 | 1767,50 | 906,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 76,43 | 6878,50 | | |
| Sınav Kaygısı | Deyb | 41 | 75,78 | 3107,00 | 1444,00 | ,045 |
| | Yeyb | 90 | 61,54 | 5539,00 | | |

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı (U=587.50, $p<0.05$), öz-düzenleme (U=902.50, $P<0.05$), öz-yeterlilik algısı (U=546.00, $P<0.05$), içsel değer (U=906.50, $P<0.05$) ve sınav kaygısı (U=1444.00, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (79.97), öz-düzenleme (76.47), öz-yeterlilik algısı (80.43) ve içsel değerinin (76.43) daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (75.78) sahip olduğu görülmektedir.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Yüksek etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | GRP. | N | SIRA ORT. | SIRA TOP. | U | P |
|------------------|------|----|-----------|-----------|---------|------|
| Biliş. Str. Kul. | Yedb | 51 | 46,76 | 2385,00 | 1059,00 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 84,73 | 7626,00 | | |
| Öz-düzenleme | Yedb | 51 | 46,74 | 2383,50 | 1057,50 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 84,75 | 7627,50 | | |
| Öz-yeterlilik | Yedb | 51 | 49,43 | 2521,0 | 1195,00 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 83,22 | 7490,00 | | |
| İçsel Değer | Yedb | 51 | 54,65 | 2787,00 | 1491,00 | ,000 |
| | Yeyb | 90 | 80,27 | 7224,00 | | |
| Sınav Kaygısı | Yedb | 51 | 84,73 | 4321,00 | 1595,00 | ,003 |
| | Yeyb | 90 | 63,22 | 5690,00 | | |

d.düşük, , y.yüksek, e.etkinlik, b.başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=1059.00$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1057.00$, $P<0.05$), öz-yeterlilik algısı ($U=1195.00$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1491.00$, $P<0.05$) ve sınav kaygısı ($U=1595.00$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (84.73), öz-düzenleme (84.75), öz-yeterlilik algısı (83.22) ve içsel değerinin (80.27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (84.73) sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen veriler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | | GRUPLAR | P | |
|---------------------------|--------------------|-------------|-------------|------|
| ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ | Bilişsel Str. Kul. | deyb > dedb | ,013 | |
| | | yedb > dedb | ,000 | |
| | | yeyb > dedb | ,000 | |
| | | yedb - deyb | ,117 | |
| | | yeyb > deyb | ,000 | |
| | | yeyb > yedb | ,000 | |
| Öz-düzenleme | | deyb > dedb | ,003 | |
| | | yedb > dedb | ,003 | |
| | | yeyb > dedb | ,000 | |
| | | yedb - deyb | ,813 | |
| | | yeyb > deyb | ,000 | |
| | | yeyb > yedb | ,000 | |
| MOTİVASYONEL İNANÇLAR | Öz-yeterlik | deyb > dedb | ,000 | |
| | | yedb > dedb | ,000 | |
| | | yeyb > dedb | ,000 | |
| | | yedb - deyb | ,238 | |
| | | yeyb > deyb | ,000 | |
| | | yeyb > yedb | ,000 | |
| | İçsel Değer | | deyb > dedb | ,023 |
| | | | yedb > dedb | ,002 |
| | | | yeyb > dedb | ,000 |
| | | | yedb - deyb | ,457 |
| | | | yeyb > deyb | ,000 |
| | | | yeyb > yedb | ,000 |
| Sınav Kaygısı | | deyb - dedb | ,172 | |
| | | yedb - dedb | ,509 | |
| | | yeyb < dedb | ,000 | |
| | | yedb - deyb | ,464 | |
| | | yeyb < deyb | ,045 | |
| | | yeyb < yedb | ,003 | |

d:düşük, y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Araştırma sonucu etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenleme stratejilerinin her bir boyutunda ve sınav kaygısı dışındaki motivasyonel inançlarda paralellik göstermiştir. En yüksek sıra ortalamalarının yüksek etkinlik ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere en düşük sıra ortalamalarının ise düşük etkinlik düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Yüksek etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin sıra ortalamaları öz-düzenleme boyutlarına göre farklılık gösterse de bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sınav kaygısı boyutunda ise düşük etkinlik-düşük başarılı, düşük etkinlik-yüksek

başarılı ve yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek etkinlik yüksek başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

IV.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ölme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda sınıf içi etkinlik ve başarı düzeylerine göre dört kategoriye (“Düşük etkinlik düzeyi – Düşük akademik başarı”, “Düşük etkinlik düzeyi – Yüksek akademik başarı”, “Yüksek etkinlik düzeyi – Yüksek akademik başarı”, “Yüksek etkinlik düzeyi – Düşük akademik başarı”) ayrılan öğrencilerden, etkinlik ve başarı düzeyleri en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurularak seçilen dört öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmış ve 12 soru sorulmuştur. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar betimsel yolla analiz edilmiştir ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Sıkıldığın Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede ilk soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Sıkıldığın Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konular olduğunda çalışmada ısrarlı olduğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuyu geçerek çalışmaya devam ettiğini belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirmeye çalıştığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuya çalışmayı bıraktığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: “*Sıkıldığım konuların üstüne giderim, biraz dinlenir sıkıntının geçmesini beklerim ve yine o konuya çalışmaya devam ederim. Konuyla ilgili testler çözerek konunun üstüne giderim. Sıkıntımı atmaya çalışırım ve kendimi rahatlatarak aynı konuya çalışırım*”.

Y.E.-D.B.: “*Sıkıldığım konular olduğunda o konuyu geçerim, sıkıldığım konunun üstünde durmayı sevmem, başka konuya çalışmaya devam ederim*”.

D.E.-Y.B.: “*Öğretmeni dinlerken sıkıldığım zaman, dinlemeyi bırakır başka şeylerle uğraşırım. Kendi kendime çalışırken sıkıldığım konular olduğunda ise o konuyu eğlenceli hale getirerek anlamaya çalışırım*”.

D.E.-D.B.: “*Sıkıldığım konularda ders çalışmaya ara veririm başka şeylerle uğraşırım daha sonra o konuya tekrar döner ve çalışırım, yine de sıkılıyorsam o konuya çalışmayı bırakırım*”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Zorlandığın Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede ikinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Zorlandığın Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de zorlandığı konularda yardım aldığını, yüksek sesle okuduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konuları yüksek sesle ya da altını çizerek okuduğunu belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konuya çalışmayı bıraktığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“Zorlandığım konuyu daha iyi bilen birisine sorarım, yardım alırım. Konuyla ilgili internet ya da farklı kaynaklara bakarım, konunun ana fikrinin anlamaya çalışırım ve daha sonra konuyla ilgili sorular çözerim, test çözerim. Hala zorlanıyorsam konuyu tekrar tekrar okurum ve farklı örneklerle bakarım”.*

Y.E.-D.B.: *“Zorlandığım konuyu bilen bir arkadaşına sorarım ve tekrar anlatmasını isterim. Kendi kendime çalışırken de zorlandığım konuyu daha iyi anlamak için yüksek sesle okurum”.*

D.E.-Y.B.: *“Zorlandığım konuyu anlamak için önce yüksek sesle okurum, hala anlamıyorsam altını çizerek tekrar okurum ve bu şekilde anlamaya çalışırım”.*

D.E.-D.B.: *“Konu beni gerçekten zorluyorsa pek üstüne gitmem, anlamadığım yerde bırakıp farklı bir konuya ya da derse geçerim”.*

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersine Çalışırken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede üçüncü soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersine Çalışırken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendi notları okuduğunu, sonra kitaptan çalışacağı konuyu okuduğunu, daha sonra konuyu özetlediğini ve sorular çözdüğünü belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu derse çalışırken kendi notlarından tekrar yaptığını, kitaptan okuyarak çalıştığını, sorular çözdüğünü belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci fen ve teknoloji dersine çalışırken notlarını okuduğunu, özet çıkardığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de kendi notlarını okuduğunu, tekrar yaptığını ve soru çözdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“ Fen ve teknoloji dersine çalışırken öncelikle defterimden kendi aldığım notları okurum, Konularla ilgili kitaptaki bilgileri de okurum, daha*

sonra kendi cümlelerimle konuların özetini kağıda yazarım ve ezberlerim, daha sonra bu konularla ilgili soru çözerim”.

Y.E.-D.B.:“Fen ve teknoloji dersine öğretmenin yazdırdığı şeyleri okuyarak çalışırım ve tekrar ederim, kitaptan okuyarak çalışırım, konularla ilgili soru çözerim”.

D.E.-Y.B.:“Deftere aldığım notlarımın başka bir kağıda özetini çıkarırım, kendi yazdığım özetlerden okuyarak çalışırım”.

D.E.-D.B.:“Defterime aldığım notlarımı okurum, tekrar yaparım ve soru çözerek çalışırım”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinin Ödevlerini Yaparken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede dördüncü soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinin Ödevlerini Yaparken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevlerini yardım olarak yaptığını, ödevi zor olsa bile mutlaka yaptığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci ödevlerini kitabından, internetten faydalanarak yaptığını, zamanında yaptığını, zorlandığında yardım aldığını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevini ödevlerini yaparken zorlandığında yardım aldığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise ödevlerini yaparken farklı kitaplar ya da internet gibi kaynaklardan yararlandığını, konuyla ilgili araştırma yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:“Fen ve teknoloji dersinin ödevlerini yaparken konuyla ilgili iyi bilen birisinden yardım alırım, süre problemim varsa daha hızlı yapmaya çalışırım, ödevim zor bile olsa mutlaka yaparım”.

Y.E.-D.B.:“Ödevlerimi yaparken defterimden, kitaplardan, internetten bakarak yaparım, ödevlerimi son ana bırakmam, öğretmenin söylediği güne mutlaka yetiştiririm, ödevi vermeden önce mutlaka kontrol ederim, eğer ödev çok zorlandığım bir konudaysa mutlaka yardım alırım”.

D.E.-Y.B.:“Ödevlerimi kendim yaparım, eğer zorlanırsam yardım alırım”.

D.E.-D.B.:“Ödevlerimi yaparken farklı kaynaklara bakarım, kitaplardan ya da internetten faydalanırım, konuyla ilgili araştırma yaparım ve yazarak ödevimi yaparım”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilenleri Anlamak İçin Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede beşinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilenleri Anlamak İçin Nasıl Bir Yol İzliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sınıfta öğretmeni

çok iyi dinlediğini, evde mutlaka tekrar yaptığını, öğretileni anlamakta zorlandığında ise mutlaka bilen birisinden yardım aldığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci öğretileni anlamak için kitaptan ve defterden yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ise fen ve teknoloji dersinde öğretileni anlamak için dersi iyi dinlediğini, anlamadığı konuların tekrar anlatılmasını istediğini, evde mutlaka tekrar yaptığını, konuyla ilgili soru çözdüğünü belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci öğretilenleri anlamak için öğretmeni dikkatle dinlediğini, not aldığını, anlamadığı konuları arkadaşlarına sorduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“Fen ve teknoloji dersinde öğretilenleri anlamak için sınıfta öğretmeni çok iyi dinlerim ve eve geldiğimde sınıfta öğrendiklerimi tekrar ederim. Eğer öğretilenleri anlamakta zorlanıyorsam mutlaka bilen birisinin anlatmasını isterim”*.

Y.E.-D.B.: *“Öğretilenleri anlamak için öğretmenin anlattıklarını tekrar ederim, evde defterimden ve kitabımdan yüksek sesle okurum”*.

D.E.-Y.B.: *“Öğretmeni derste iyi dinlerim, anlamadığım konuları tekrar anlatmasını isterim, yine de anlamakta zorlanırsam konuyu anlayan başka bir arkadaşına sorarım. Evde öğretilen konuları tekrar ederim, sorular çözerim”*.

D.E.-D.B.: *“Öğretilenleri anlamak için öğretmeni derste dikkatlice dinlerim, defterime not alırım, anlamadığım konuları bir arkadaşına sorarım”*.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersindeki Performansın Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede altıncı soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersindeki Performansın Hakkında Ne Düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste performansı çok iyi bulduğunu, kendisini çalışkan olarak gördüğünü, yüksek notlar aldığı zaman kendisini yeterli hissettiğini belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu derste performansının normal olduğunu, sorulara cevap veremediğinde ve konuları anlamadığında kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ise bu derste kendisini başarılı bulduğunu, derse aktif olarak pek katılmasa da sınavlardan yüksek notlar aldığı zaman kendisini yeterli hissettiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu dersin ilgisini çeken bir ders olmadığını, konuyu anlayamadığında derse katılmadığını ve kendisini yetersiz hissettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“Fen ve teknoloji dersindeki performansım benim için çok iyi, benden tembel öğrenciler var, kendimi çalışkan olarak görüyorum. Sınıfta parmak kaldırıp sorulara cevap verdiğimde, yazılılardan yüksek notlar aldığım*

kendimi yeterli hissediyorum. Aktif olmadığım zamanlarda, sorulara cevap veremediğimde, düşük notlar aldığımda kendimi yetersiz hissediyorum”.

Y.E.-D.B.: “Bu derste normal olduğumu düşünüyorum, sorulara cevap veremediğimde kendimi yetersiz hissediyorum. Cevabını bildiğim sorularda mutlaka parmak kaldırırm, konuyu anlamadığım zamanlarda da kendimi yetersiz hissediyorum”.

D.E.-Y.B.: “Bu derste kendimi başarılı buluyorum. Notlarım yüksek ancak derse pek katılmam sadece dinlerim, yine de kendimi başarılı görüyorum. Derste öğretmenin sorduğu soruların cevabını bilsem bile parmak kaldırıp söylemem kendi içimden cevaplarım, bu nedenle kendimi yetersiz görüyorum ancak yazılılardan yüksek notlar aldığımda kendimi yeterli hissediyorum”.

D.E.-D.B.: “ Ben bu derste kendimi kurtarabiliyorum, dört dörtlük bir öğrenci olduğumu düşünmüyorum ancak kötünün biraz iyisiyim. Konuyu anlamadığımda pek derse katılamıyorum ve kendimi yetersiz hissediyorum. Bu ders ilgimi çeken bir ders değil ve pek çalışmıyorum”.

Öğrencilerin “Diğer Öğrencilerle Karşılaştırıldığında Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Durumun Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede yedinci soru olarak “Diğer Öğrencilerle Karşılaştırıldığında Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Durumun Hakkında Ne Düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendisini sınıftaki diğer öğrencilere göre çalışkan ve başarılı bulunduğunu, diğer öğrencileri geçmek için sürekli çalıştığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında kendisini orta seviyede bulunduğunu, kendisinden daha yüksek notlar alan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendisini diğer öğrencilerden daha başarılı bulunduğunu, onlardan daha fazla çalıştığını ve daha yüksek notlar aldığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kendisinin diğer öğrencilere göre yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: “Diğer öğrencilerle karşılaştırdığımda kendimi çalışkan ve başarılı buluyorum, sürekli diğer öğrencileri geçmek için gayret gösteriyorum”.

Y.E.-D.B.: “Diğer öğrencilerle karşılaştırdığımda kendimi orta seviyede buluyorum çünkü benden daha çalışkan ve daha yüksek notlar alan öğrenciler var”.

D.E.-Y.B.: “Kendimi diğer öğrencilerden daha başarılı buluyorum çünkü onlardan daha çok ders çalışıyorum. Onlara göre daha yüksek notlar alıyorum”.

D.E.-D.B.: “Diğer öğrencilerle kıyaslanırsam yetersizim, onlar benim çok üstümdeler çünkü onlar evde de ders çalışıyorlar”.

Öğrencilerin “Sana Göre Fen ve Teknoloji Dersinin Diğer Derslere Katkısı Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede sekizinci soru olarak “Sana Göre Fen ve Teknoloji Dersinin Diğer Derslere Katkısı Nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B grubundaki öğrenci bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu, vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgilerin beden eğitimi dersine katkısı olduğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu ve bazı konuların da beden eğitimi dersine katkısı olduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste vücudumuzu tanıyarak ve iyi beslenmeyi öğrenerek beden eğitimi dersine, bazı konularda işlemler yapıldığı için de matematik dersine katkısı olduğunu belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: “Fen ve teknoloji dersinde işlem yaptığımız konular var, bu işlemleri matematik dersinde de yapıyoruz, beden eğitimi dersine de katkısı oluyor, bu derste vücudumuzu tanıyoruz”.

Y.E.-D.B.: “Bu dersin matematik ve beden eğitimi dersine katkısı var. Bu derste bazı konularda işlem yapıyoruz, bunun da matematiğe katkısı oluyor. Vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgilerinde beden eğitimine katkısı oluyor”.

D.E.-Y.B.: “Bu dersin beden eğitimi dersine katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü vücudumuzu tanıyoruz ve doğru beslenmeyi öğreniyoruz. Matematik dersine de katkısı var çünkü bu derste de bazı konularda işlemler yapıyoruz”.

D.E.-D.B.: “Fen ve teknoloji dersi içinde matematik işlemleri de var, ona yardımcı olabilir”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilen Konuların Senin İçin Önemi Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede dokuzuncu soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilen Konuların Senin İçin Önemi Nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste öğrendiği konuların günlük hayatına katkısı olduğunu, bu derste başarılı olduğu için ileride bu dersle ilgili bir meslek seçebileceğini belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de yaşamında bu dersle ilgili konuların karşısına çıktığını belirtmektedir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste öğrendiği konuları hayatında uygulayabildiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste konuların hayatında karşısına çıkabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: “*Bu derste öğrendiğimiz konuları günlük hayatımızda daha çok kullanıyoruz, bu nedenle benim için önemli. Bu derste kendimi başarılı bulduğum için dersi seviyorum. Belki ilerde seçeceğim mesleğim fen ve teknoloji dersi ile ilgili olabilir, mesleğimi daha iyi yaparım*”.

Y.E.-D.B.: “*Hayatımızın birçok yerinde bu konular karşımıza çıkıyor, örneğin hayvanlarla ilgili öğrendiklerimiz gibi*”.

D.E.-Y.B.: “*Bu dersteki konuların gerçek hayatımıza katkısı oluyor, bu nedenle önemli. Bu derste öğrendiğimiz konuları hayatımızda uygulayabiliyoruz*”.

D.E.-D.B.: “*Bu dersteki konular günlük hayatımızda karşımıza çıktığı için önemli. Örneğin vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgiler karşımıza çıkıyor*”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Yaptığın Ödev Seçiminde Kolay Görevlerimi Zor Görevlerimi Tercih Edersin? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede onuncu soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Yaptığın Ödev Seçiminde Kolay Görevlerimi Zor Görevlerimi Tercih Edersin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu dersteki ödev seçimlerinde zor görevleri tercih ettiğini, böylece ödevleri yaparken anlamadığı konuları daha iyi anladığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kolay görevleri tercih ettiğini çünkü zorlanmadan yapacağını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevleri daha iyi yapabilmek için kolay görevleri tercih ettiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de ödevleri yapabilmek için kendi seviyesine göre kolay görevleri tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: “*Zor görevleri tercih ederim, çünkü kolay konuları bildiğim için zor olanlara yüklenirim. Zor ödevleri yaparken anlamadığım konuları daha iyi anlamış olurum*”.

Y.E.-D.B.: “*Kolay görevleri tercih ederim çünkü anladığım konularla ilgilidir, zorlanmadan yapacağım için bildiğim konulardaki kolay ödevleri seçerim*”.

D.E.-Y.B.: “*Kolay görevleri tercih ederim çünkü ödevi daha iyi yapacağımı düşünürüm*”.

D.E.-D.B.: “*Ödevleri yapabilmek için kolay görevleri seçerim, kendi seviyeme göre basit konuları tercih ederim*”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Girdiğin Zaman Neler Hissediyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede on birinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Girdiğin Zaman Neler Hissediyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci heyecanlandığını ve korktuğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de korktuğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci heyecanlandığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kaygılandığını ve korktuğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“Heyecanlı hissediyorum ve korkuyorum, çünkü çalıştığım konulardan çıkacak mı diye düşünüyorum. Yazılıdan kaç alacağımı düşünüp korkuyorum, bazen soruları anlayamayacağım diye korkuyorum ve titriyorum”*.

Y.E.-D.B.: *“Heyecanlanıyorum, çok terliyorum, kızarıyorum”*.

D.E.-Y .B.: *“Heyecanlanırım, acaba çalıştığım yerlerden mi çıkacak diye düşünürüm. Nasıl bir not alacağımı düşünürüm”*.

D.E.-D.B.: *“Kaygılanıyorum. Fen ve Teknoloji dersinin adı bile beni korkutuyor. Bir matematik dersinden bir de bu dersten korkarım. Sınavdan geçecek kadar not alabilir miyim acaba diye düşünürüm”*.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Hazırlanırken Kaygı Duyuyor musun? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede on ikinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Hazırlanırken Kaygı Duyuyor musun? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kaygı duyduğunu, çünkü çalıştığı yerlerden çıkıp çıkmayacağını, doğru cevap verip veremeyeceğini düşündüğünü belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrencide kaygılandığını, çünkü düşük not almaktan korktuğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci de düşük not almaktan korktuğu için kaygılandığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci dersi zor bulduğunu, pek başarılı olamadığını bu nedenle de sınavlarından da zayıf alacağını düşünüp kaygılandığını belirtmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: *“Kaygı duyuyorum. Çalıştığım konulardan çıkıp çıkmayacağını düşünüyorum, tahmin ettiğim soruların çıkıp çıkmayacağını düşünerek kaygılanıyorum, doğru cevaplar verip veremeyeceğimi düşünüyorum”*.

Y.E.-D.B.: *“Kaygılanıyorum. Düşük not almaktan korkuyorum, ailem kızacağı için kaygılanıyorum, düşük not aldığım da arkadaşlarım beni dışlayacağı için korkuyorum”*.

D.E.-Y.B.: “Kaygı duyuyorum. Düşük not almaktan korkuyorum, yüksek not almak için elimden geleni yaparım. Dersin öğretmeni sert bir hoca kızacağı için kaygılanırım”.

D.E.-D.B.: “Düşük notlar aldığım, pek başarılı olamadığım bir ders, bu nedenle endişeleniyorum, korkuyorum. Bu dersin konuları bana ağır geliyor, yeteri kadar da çalışmıyorum ve zayıf not alacağım için korkuyorum”.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

V.1. SONUÇLAR

Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları incelenmiştir. Yapılan çalışmadaki verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları sınıf içi etkinlik düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Üredi ve Üredi (2005) öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan noktanın, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynadıklarını belirtmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş bireylerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları vurgulanmaktadır. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler, kendilerine verilen görevlerde sınıfta pasif olan arkadaşlarına göre öz güvenleri daha yüksek ve gayretlidirler (Zimmerman, 1990). Bu noktadan hareketle sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini daha etkili kullandıkları ve daha yüksek motivasyonel inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Bu sonuç, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkileri vurgulayan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Cabı, 2009; Cheng, 2011; Üredi ve Üredi, 2005). Benzer şekilde araştırmanın sonucuna paralel olarak Zimmerman, Martinez-Pons (1986) yaptıkları bir çalışmada öz-düzenleme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öz-düzenleme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da

yükseldiğini tespit etmişlerdir. Pintrich ve De Groot (1990) öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiğini araştırma sonucunda belirtmektedir. Paterson (1996) yaptığı çalışmada öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Eom ve Reiser (2000) yaptıkları bir çalışmada, öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin konuları daha iyi öğrendikleri ve akademik olarak başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu sonuçlara paralel olarak bu araştırma kapsamında da akademik başarıları yüksek öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini daha etkili kullandıkları ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan gruplardan;

Düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer bakımından anlamlı bir fark vardır. Bu gruplar arasında sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark yoktur. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci ise zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken korku ve heyecan duyduklarını, sınav sırasında kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değer bakımından anlamlı bir fark vardır. Sınav kaygısı bakımından bu gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen

bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken korktuklarını ve sınav sırasında kaygılandıklarını ifade etmişlerdir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci ise sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından anlamlı bir fark yoktur. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar da paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu, sınava hazırlanırken ve sınav sırasında heyecan ve kaygı duyduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci de zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekraryaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı

öğrencilere göre başarısız olduğunu, sınava hazırlanırken korktuğunu ve sınav sırasında kaygılandığını belirtmiştir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu, belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci de sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrenci de fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Künkül (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf içi etkinlik düzeyi ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu, sınıf içi etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Waxman ve Huang (1997) tarafından yapılan bir araştırma ile öğrencilerin sınıf içi davranışları, motivasyonları ve öğrenme ortamını algılamaları temel alınarak etkin olan ve etkin olmayan öğrenciler arasında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada etkin olarak nitelendirilen çocuklar ile etkin olarak nitelendirilmeyen çocukların bireysel çalışmaları, öğretmenleriyle etkileşimleri ve ödevleri hazırlarken göstermiş oldukları davranışlar gözlenmiştir. Etkin ve etkin olmayan öğrenciler arasında başarı güdüsü ve iyi not alma isteği, akademik bakımdan kendine güven, kurallara uyma ve görev sorumluluğu bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına paralel olarak sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin etkin katılım düzeyleri ile onların amaca ulaşma, başarı ve öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Balcıoğlu, 2001). Öz-düzenleme becerisi yüksek olan bir öğrenci, öğrenme süreci içerisinde aktif bir katılımcıdır (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990). Öz-düzenleme stratejilerini üst düzeyde kullanan öğrenciler ısrarla çalışmalarını sürdürürler ve başarılı olurlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu duruma paralel bir şekilde bu araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmada daha etkili oldukları ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgulara dayalı sonuçlara bakıldığında, motivasyonel inançların sınav kaygısı boyutunda, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durum yüksek etkinlik ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin diğerlerine göre sınav kaygılarının daha düşük olduğunu gösterirken, görüşmeler sırasında bütün gruplardaki öğrenciler sınavlarda kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir. Malpass ve arkadaşları (1999) ortaöğretimdevam eden öğrencilerle yaptıkları bir araştırmada kaygı ile matematik başarısı arasında negatif, öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. McDonald'a (2001) göre sınav sırasında veya sınavdan önce öğrencilerin kaygı düzeyi idealin üzerinde ise öğrenciler gerçek yeteneklerini ortaya koymada başarısız olabilirler. Bu şartlar altında mevcut sınav korkusu, sınavı hazırlanmayı olumsuz etkileyebilir ve performansa zarar verecek düzeyde endişeye sebep olabilir. Böylece çocuk sınavı negatif olarak yaklaşabilir, sınavın

önemini redederek yeteri kadar hazırlanmada başarısız olabilir ve derslere yeteri kadar hazırlanmayabilir, hatta sınava zamanında ulaşmada bile başarısız olabilir. Bu görüşlerden hareketle başarı için kaygının gerekli olduğu ancak kaygının derecesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle de bütün gruplardaki öğrenciler sınavlarda kaygılı olduklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu anlamda yapılan görüşmelerin sınav kaygısının düzeyini belirlemede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf içi etkinliklere katılım etkileşime dayalı bir süreci içerdiği için öğrencilerin öz-değerlendirmelerine dayalı bir ölçme aracına bağlı olarak yapılan ölçümlerin de araştırmanın diğer sınırlılığını oluşturduğu söylenebilir.

V.2. ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre yapılan öneriler uygulamaya yönelik ve yapılabilecek yeni çalışmalara yönelik olarak iki gruba ayrılmıştır.

V.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarını teşvik edecek etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
2. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin farkına varmaları sağlanabilir.
3. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının geliştirilmesine yönelik uygun yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanmalarıkonusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımları teşvik edilebilir.
5. Başarı ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi düşük olan öğrencilere öz-düzenleme stratejileri öğretilir.

V.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile sınıf içi etkinliklere katılım arasındaki ilişki farklı yaş gruplarında ve sınıf seviyelerinde incelenebilir.

2. Öz-düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini gözlemlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin bu ortamlardaki sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin nasıl geliştiği incelenebilir.
4. Öz-düzenleme stratejilerinin öğretiminin sınıf içi etkinliklere katılım üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, C (2005). *Aktif Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkileri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aksoy, S. (2000). Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 15(3), 28-40
- Aksu, H. H (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alexander, P. A. , Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 6(3) , 315- 343.
- Altun, S (2005). *Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlilik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arsal, Zeki (2010). The Effects of Diaries on Self-Regulation Strategies of Preservice Science Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Öz-yeterlilik İnancına ve Öz-düzenleme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydede, N. M. (2006). *İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset Matbaacılık.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Başal, H. A. (2001). Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliliği ve Geçerliliği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 49-63.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Ve Ana-Baba Tutumlarının OkulBaşarısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boekeerts, M. ve Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. M. Boekarters, P.R.
- Pintrich ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self Regulation*, 417–450. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and student. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekeerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation*. Sen Diego: Academic Pres.
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000) Self-Regulated Learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals Orientation in Self Regulated Learning. Boekaerts, M., Pintrich, P., R. Zeidner, M. (Eds), *Hanbdkook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Bloom, B. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev.:Özçelik, D.A.) Ankara, Pegem Akademi.
- Boom, G., Fred P. ve Jeroen J.G. (2007). Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Feedback on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. *Learning and Instruction*, 17, 532-548
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The Impact of Goal-orientation on Self-regulation and Performance Among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317–329.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (2009). *Öz-düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Chih, M. (2006). *The Effect of the Use of Self-Regulated Learning Strategies on College Students' Performance and Satisfaction in Physical Education*. Doktora Tezi, Australian Catholic University.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *SınıfYönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çallu, F. (2003). *Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirci, C. (2003). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişiyeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-47.
- Demirel, Ö. (2003), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğru, M. ve Kıyıcı, F.B. (2005). Fen Eğitiminin Zorunluluğu. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu. (Ed.), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, 1-8. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl Bir Fen Eğitimi İstiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 83/84, 38-40.
- Dursun, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkileri (Diyarbakır ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eliom, C. B. ve Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 524-549.

Eom, Y. ve Reiser, R. A. (2000). The effects of self regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-261.

Erden, M. Ve Altun, S. (2006), Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.

Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasında ki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

Eşme, İ. (2004). Fen Öğretiminde Sorunlar” Özel Okullar Birliği Bülteni. www.ozelokullarbirligi.org.tr.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara : Alkım Yayıncılık.

Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in The Classroom: The Role of Self-Schemas and Self Regulatory Strategies. D.H.Schunk ve J. Zimmerman (Eds.) *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, 127-153. Hillsdale, Nj: Erlbaum.

Gezgin, N. (2009). Gezici Anaokulu Projesi'nin İlköğretim Öğrencilerine Etkisi. *Journal Of New World Sciences Academy*, 4(2), 620-631. Article Number 1C0047

Gözütok, F.D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hadwin, A. F. , Winne, P. H. (1996). Study Strategies Have Meager Support : A Review With Recommendations For Implementation. *Journal of Higher Education*, 67(6), 692-715.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile ilgili Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haşlaman, T., Aşkar, P. (2007), Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.

Hofer, B. K., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1998). Teachin College Students To Be Self Regulated Learners. Zimmerman B. ve Shunk D. (Eds), *Self-Regulated Learning:From Teaching to Self Reflective Practice*, 57–85. New York: The Guilford Pres.

Hoge, D., Smit, E., Crist, J. (1997), Four Family Process Factors Predicting Academic Achievement in Sixth and Seventh Grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.

Hotaman, D. (2009). Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6: 1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

İspir, A. O., Ay, S. Z., Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 235-245.

İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-yeterlilik*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F. Horzum, M. B., Kıyıcı, M. (2002). *Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım*. Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu, ODTÜ. Ankara.

Jones, M.G. ve Gerig, T.M. (1994). Silent 6th-Grade Students Characteristics, Achievement and Teacher Expectations. *Elementary School Journal*, 95, 169-182.

Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Yapısalcılık (Constructivism) Kuramı ve Fen Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 265, 22-27.

Keskin, G. Ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18

Kıyıcı, G. (2004). Aktif Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Öğretim. Erişim: <http://www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdersisayi8.pdf>

Kohen, L. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, H. (2000), Fen Öğretiminde Araç Gereç Kullanımı ve Laboratuvar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri.*Hacettepe Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*, 19, 242-252.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Magno, C. (2009). Developing and Assessing Self-Regulated Learners. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1, 26- 42.

Maskan, A. K., Maskan, M. H., Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütleri Yönünden İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-32.

MEB. (1997). *İlköğretim Matematik Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

McCann E. J. and Garcia, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Mearsuring Individual Differences in Academic Volitional Strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 3-18

Miller, W. J. (2000). Exploring the Source of Self-Regulated Learning: The Influence of İnternal and External Comparisons.*Journal of Instructional Psychology*, 27, 47-52

Moneta, G. B., Marcantonia, M. P. ve Felicitaş, M. R. (2006). Approaches To Studying When Preparing For Final Exams As A function Of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191-202

Narlı, S. (2005). *Geliştirilen Başarı Testi ile Geleneksel ve Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Sayısal Denklik Konusu Öğretiminde Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, İzmir.

Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Newman, R. S. (2007). The Motivational Role of Adaptive Help Seeking In Self-regulated Learning. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*, 315–337. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nimsi, E. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları ile Okul Başarısı ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Nota, L., Soresia, S., Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–21

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Paterson, C. (1996). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. *Australian Science Teachers Journal*, 2(42), 48–52.

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Research*, 31, 459–470.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications*, 452–502. San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students. *Educational Psychologist Review*, 16(4), 385-407.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Pintrich, Paul R., Dale H. Schunk (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Upper Saddle River

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991). A Manual for The Use of The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*, University of Michigan.

- Puustinen, M, Pulkinen, L. (2001). Models of Self Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 3-27
- Rizemberg, R., Zimmerman, B.J. (1992). Self-Regulated Learning in Gifted Students. *Roepier Review*, 15(2), 98–101.
- Sağırlı, Ö. M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129–161.
- Sağırlı, M. Ö., Çıltaş, A., Azapağası, E., Zehir, K. (2010), Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning*. Finland: University Press.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuvar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel Anlam Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self Efficacy During Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.
- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation Through Goal Setting. *ERIC/CASS Digest*, 12, 1-6.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri, Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çev.: M. Şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schunk, D. H., Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*, 631-649. San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1994). Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi

Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.

Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları

Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Örneklendirilmiş)*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, S. ve Güngören, S. (2009). The Role of Classroom Environment Perceptions in Self Regulated Learning and Science Achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.

Temizyürek, K. (2003). *Fen Öğretimi ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Turner, J.C., Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1795.

Ünal, E. (2001). *Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üredi, I. Ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-560.

Vandavelde, S., Hilde V. K., Bram D. W. (2011). Exploring The Impact of Student Tutoring on At Risk Fifth and Sixth Graders' Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 21, 419-425.

Waxman, H.C., Huang, S. (1997). Classroom İnturvtion and Learning-Environment Differences Between Effective and İneffective Urban Elementary Schools for African- American Students. *Urban Education*, 32, 7-44.

Winne, P. H., Hadwin, A. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In Metacognition, In Hacker, Dunloski and Graesser (Eds). *Educational Theory and Practice*, 277- 305. Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. H., Perry, N. E. (2000). Measurig Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self self-regulation*, 531-566. Orlando. FL: Academic Pres.

Wolters, C. A. (1999). The Regulation Between High School Students' Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 128-153

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., Karabenick, S. A. (2003). Assessing Academic Selfregulated Learning. Paper Prepared for the Conference on Indicators ofPositive Development:Definitions, Measures and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends, National Institutes of Health (April, 2003).

Worsley, D., Landzberg, J., Papagiotas, A. (2004). Personalized Teaching, *Principal Leadship*, 5(4), 28-34.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching To Self-Reflective Practice*, 1–20. New York, NY: The Guilford press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. Academic Press: California

Zimmerman, B. J. (2002). *Developing Self-Regulated Learners Beyond Achievement To Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview For Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*. 1(82), 51–59.

Zimmerman, B. J., Paulsen, A. S. (1995). Self-Monitoring During Collegiate Studying: An Invaluable Tool For Academic Self-Regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13–27.

Zimmerman B.J. and Risemberg R. (1997). Rejoinder. Caveats and Recommendations About Self-Regulation of Writing: A Social Cognitive Rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2004). Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. D.Y. Dai, R.J. Sternberg (Eds), *Motivation, Emotion and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*, 323–350. Mahwah, NJ: Erlbaum.

EKLER

EK.1. ÖĞRENMEYE İLİŞKİN MOTİVASYONEL STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-----------------|---|---|---|---|---|-----------------|
| | <i>bana hiç</i> | | | | | | <i>bana</i> |
| | <i>uymuyor</i> | | | | | | <i>tamame</i> |
| | | | | | | | <i>n uyuyor</i> |
| 1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. | Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. | Sınavlar beni çok endişelendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. | Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. | Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. | Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. | Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. | Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. | Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. | Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. | Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. | Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. | Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. | Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. | Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. | Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. | Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. | Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. | Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. | Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. | Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. | Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. | Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. | Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. | Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43. | Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44. | Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

EK.2. ÇOCUKLAR İÇİN SINIF İÇİ ETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Tarih:.../.../....

AdıSoyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Okulu:

Sınıfı:

AÇIKLAMA: Aşağıda sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin gösterebileceği davranışlar verilmiştir. Her davranış maddesini okuyunuz. Genelolarak, sınıf etkinliklerinde hangi davranışı gösteriyorsanız, o maddenin sağ tarafındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Genellikle sınıfta hangi davranışı gösterdiğinizizi belirten cevabı işaretleyiniz.

| | Hiçbir Zaman | Bazen | Çoğu Zaman | Her Zaman |
|--|--------------|-------|------------|-----------|
| 1. Derslerimle ilgili deney ve araştırma yaparım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Sorumluluk yönüm gelişmiştir, verilen görevi en iyi şekilde yaparım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Soru sormaktan çekinmem ve sınıf içi çalışmalarda öğretmenime çok soru sorarım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. Sorulan sorulara cevap vermek için sürekli parmak kaldırıyorum; hareketlerimle, konuşmamla doğru bildiğimi anlatmaya çalışırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Derste iyi bir dinleyiciyim, öğretmenimi ve konuşan arkadaşlarımı dikkatle dinler, dersi iyi izlerim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Çalışmalarında planlı, dikkatli ve düzenliyim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Ev ödevimi zamanında yaparım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. Kendime güvenirim ve kendimden emin bir görünümüm vardır. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Sorunların çözümünde yaratıcı güç ve yeteneklerimi ortaya koyar ve çözüme giderim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10. İlğilerim çok yönlüdür; müzik, tiyatro ve spor gibi sosyal faaliyetlere katılırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. Görev almakta istekliyim, verilen görevi severek alırım ve aldığım görevi yerine getiririm. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. Sözcük dağarcığım zengindir; anlatımım akıcı ve etkileyicidir. | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 13. | Sınıf veya topluluk önünde duygu ve düşüncelerimi rahat söyler, kendimi rahatlıkla ifade ederim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. | İyi bir gözlemciyim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. | Günlük olaylarla ilgilenirim, radyo, televizyon ve yazılı basını dikkatle izlerim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. | Derse arkadaşlarımdan daha farklı kaynaklardan daha iyi hazırlanarak gelirim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17. | Öğretmenimle iyi ilişkiler kurmaya çalışırım. Her fırsatta öğretmenime yakın olurum ve öğretmenimin istemediği davranışları | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18. | Sınıf projelerinde ve grup çalışmalarında görev alırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19. | Dikkatimi uzun süre derse verebilirim, sınıf içi çalışmalara çabuk ve yoğun uyum sağlarım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20. | Öğretmenimin ve arkadaşlarımla yanlışımlı görebilirim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21. | Öğretmenimi dinler ve derse katılırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22. | İlgi alanım geniştir, çok farklı konularla ilgilenirim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23. | Kendi kendime bağımsız çalışabilirim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24. | Sınıf içi tartışmalara katılır ve bu tartışmalarda değişik görüşleri dile getiririm. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25. | Sadece tek bir derste değil, bütün derslerde çalışkan ve başarılıyım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. | Oyunlara katılırım ve oyun kurallarına daha çok uyarım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27. | Derste öğretmenimi dinler ve dersi iyi izlerim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28. | İlgi duyduğum konularda sevdiğim arkadaşlarımla birlikte çalışırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29. | Sosyal ve uyumlu bir öğrenciyim. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30. | Sevdiğim eğitsel kol çalışmalarında görev alırım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31. | Yaratıcılık yönüm gelişmiştir. Problemlere herkesten farklı bir çözüm bulurum. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32. | Beğenilmek ve ödüllendirilmek için yaptığım çalışmalarımı öğretmenime ve arkadaşlarıma gösteririm. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33. | Arkadaşlarımla işbirliği yaparım. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34. | Haksızlığa dayanmam, kendimin ve başkalarının haklarını sonuna kadar savuna | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35. | Kitap okuma alışkanlığına sahibim, çok kitap okurum. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36. | Sorulan sorulara daima doğru cevap vermek için çaba gösteririm. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37. | Çabuk ve kolay öğrenirim, fazla tekrar yapmam. | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 38. Ders araç ve gereçlerimin tam ve düzenli olmasına özen gösteririm. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39. Hareketli ve enerji doluyum, yerimde duramam. | 0 | 0 | 0 | 0 |

EK.3. GÖRÜŞME SORULARI

Öz-düzenleme

1. Fen ve teknoloji dersinde sıkıldığın konular olduğunda ne yaparsın?
2. Fen ve teknoloji dersinde zorlandığın konular olduğunda ne yaparsın?

Bilişsel Strateji Kullanımı

3. Fen ve Teknoloji dersinin sınavına çalışırken nasıl bir yol izliyorsun?
13. Bu dersin ödevlerini yaparken nasıl bir yol izliyorsun?
14. Derste öğretilenleri anlamak için nasıl bir yol izliyorsun?

Öz-yeterlik algısı

15. Bu dersteki performansın hakkında ne düşünüyorsun? Bu derste hangi durumlarda kendini yeterli hissediyorsun? Hangi durumlarda yetersiz hissediyorsun?
16. Diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında derste başarı durumun hakkında ne düşünüyorsun? Neden?

İçsel Değer

17. Sana göre bu dersin diğer derslere katkısı nedir?
18. Derste öğretilen konuların senin için önemi nedir?
19. Bu derste yaptığın ödev seçiminde kolay görevleri mi zor görevleri mi tercih ediyorsun? Neden?

Sınav Kaygısı

20. Bu dersin sınavına girdiğin zaman neler hissediyorsun?
21. Bu dersin sınavına hazırlanırken kaygı duyuyor musun? Niçin