

**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
2018-DR-094**

**ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK DEĞERLER  
EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK  
BAŞARI, DEMOKRATİK TUTUM VE YAŞAM BOYU  
ÖĞRENME KAZANIM ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN  
Rukiye AYDOĞAN**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN – 2018**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Rukiye AYDOĞAN tarafından hazırlanan, “Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum Ve Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları Üzerine Etkisi” başlıklı tez, 02.11.2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Ünvanı, Adı Soyadı</u>	<u>Kurumu</u>	<u>İmzası</u>
Danışman: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	AADÜ	
Üye: Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR	AADÜ	
Üye: Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ	AÜ	
Üye: Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL	AADÜ	
Üye: Doç. Dr. Taner ALTUN	TÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....  
Sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim

02.11.2018

İmza

Rukiye AYDOĞAN

## ÖZET

# ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK DEĞERLER EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, DEMOKRATİK TUTUM VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAZANIM ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Rukiye AYDOĞAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
2018, xxv + 268 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmış değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısı, demokratik tutumları, yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ve öğrenmedeki kalıcılık üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada, karma model araştırma desenlerinden ‘Müdahale Deseni’ kullanılmıştır. Çalışmada açıklayıcı ardışık desen, deneysel yapı içerisinde kullanılmıştır. Nicel boyutta hipotezleri test etmek için yarı deneysel model ve ön test- son test kontrol grubu desen kullanılmıştır.

Çalışmada, nicel verilerin toplanması için ‘Demokratik Tutum Ölçeği’ (DTÖ), ‘Akademik Başarı Testi’ (ABT), ‘Öğrenmeye İlişkin Motivasyona Stratejiler Ölçeği’ (ÖMSÖ/MSLQ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri (İYKA) kullanılmıştır. İYKA ölçekleri 8 farklı alt ölçek (Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği, İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği, Matematik Kazanım Algısı Ölçeği, Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği, Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği, Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği, Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği, Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği) içermektedir. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders değerlendirme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde orta sosyo ekonomik seviyeye sahip bir ilkokulda öğrenim gören 45 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma 4. sınıf ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ dersinde yürütülmüştür. Sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu öğrencilerine ders kapsamında öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programını sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise güncel/yürürlükte olan öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Deneysel uygulamadan dört hafta önce ve dört hafta sonra veri toplama araçları ile dersi değerlendirme formları ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulama sonunda deney grubu öğrencileri ile ayrıca görüşme yapılmıştır. Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerin puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS, MS Excel 2007 ve LISREL paket programları; nitel verilerin analizinde MAXQDA ve MS Excel



2007 programları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U, Friedman, tekrarlı ölçümlerde ANOVA istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre son test puanları karşılaştırıldığında akademik başarı, demokratik tutum ve öz düzenleme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Her değişken kendi grubu içinde incelendiğinde ise deney grubunda ön test son test arasında son test lehine artış olmuş ve öğrenmede kalıcılık devam etmiştir. Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları açısından kendi grubu içinde deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında 8 alt yeterlik alanında artış tespit edilirken, kontrol grubunda 3 alt yeterlik alanında artış tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çoğunlukla kullanılan materyal ve ders konularından söz ettiği, ancak öz düzenlemeye yönelik ifadelerin de dile getirildiği tespit edilmiştir. Hem deney grubu öğrencilerinin hem kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel süreç başında ve sonunda yaptığı ders değerlendirmelerinde öğretmen özellikleri, ders ve sınıf ortamına ilişkin görüşlerin ve duyuşsal ifadelerin yer aldığı gözlenmiştir. Dikkat çeken durum ise öz düzenlemeye yönelik ifadelerin yalnızca deney grubunda ve yalnızca deneysel sürecin sonunda ifade edilmiş olmasıdır.

Sonuç olarak, öğrencilere uygulanan öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışma doğrultusunda karar vericilere, programı uygulayan öğretmenlere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Değerler Eğitimi, Öz Düzenleme, Demokratik Tutum, Yaşam Boyu Öğrenme, Program Yeterlikleri

Bu tez kapsamında yürütülen çalışmalar TÜBİTAK 2211/A Yurtiçi Doktora Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF VALUES EDUCATION CURRICULUM BASED ON SELF REGULATED LEARNING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS, DEMOCRATIC ATTITUDES, LIFE LONG LEARNING COMPETENCY PERCEPTIONS**

Rukiye AYDOĞAN

Ph. D. Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2018, xxv + 268 Pages

The aim of this study is to investigate the effects of values education curriculum which were prepared for self-regulated learning in 4th grade 'Human Rights, Citizenship and Democracy' lesson on students' academic achievement, democratic attitudes, life long learning competence perceptions and retention. In this study, 'Intervention Design' which is one of the mixed model research designs was used. 'Sequential explanatory design were used in the experimental structure. A quasi-experimental model and a pretest-posttest control group design were used to test quantitative hypotheses.

In the study, Democratic Attitude Scale (DAS), Academic Achievement Test (ABT), 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' (ÖMSÖ/MSLQ) and 'Primary School Life Long Learning Competence Perception Scale' (PSLCPS) developed by the researcher were used to collect quantitative data. The PCCPS scales were divided into 10 different subscales (Turkish Communication Proficiency Perception Scale, English Perception of Proficiency Perception Scale, Mathematics Proficiency Perception Scale, Perception of Science Proficiency Scale, Scale of Social and Human Competence Scale, Cultural Consciousness and Artistic Expression Perception Scale, Religious Culture and Values Competence Perception Scale, Kinesthetic and Healthy Life Proficiency Perception Scale, Digital Proficiency Perception Scale, Personal Development Competence Perception Scale). Qualitative data were collected through semi-structured interviews with students and course evaluation forms.

The study group consisted of 45 fourth grade students in an elementary school with moderate socioeconomic status in Efeler district of Aydın province. The study was carried out in the 4th grade 'Human Rights, Citizenship and Democracy' lesson. One of the classes was selected as the experimental group and the other as the control group. The values education curriculum which were prepared for self-regulated learning was applied to the experimental group students for eight weeks. The activities included in the current/traditional curriculum have been applied to the control group students. Data collection tools and course evaluation forms were administered as the pre-test and post-tests four weeks before and after the experimental procedures. At the end of the experimental implementation, students were interviewed with in the experimental group. Finally, the scores of the experimental and control

groups were compared. SPSS, MS Excel 2007 and LISREL statistics softwares were used to analyze the quantitative data; MAXQDA and MS Excel 2007 programs were used in the analysis of qualitative data. In the analysis of quantitative data; mean, standard deviation, Mann-Whitney U test, Friedman, repeated measures ANOVA statistical analysis techniques were used. Content analysis was performed in the analysis of qualitative data.

When the final test scores were compared according to the research findings, a significant difference was found in favor of the experimental group in terms of academic achievement, democratic attitude and self-regulation skills.

When each variable was analyzed within its own group, there was an increase in favor of the post test in the experimental group. This indicates that the retention of the learning continued. In terms of lifelong learning gain perceptions, there was an increase in 8 sub-competence areas in the posttest scores of the experimental group students, whereas there was an increase in 3 sub-competence areas for the control group. During the interviews with the experimental group, it was determined that the students mostly mentioned about the material used and lesson content. The statements about self-regulation were also expressed. It was observed that both the experimental group students and the control group students mentioned teacher characteristics, opinions about the lesson and classroom environment, and emotional expressions in the course evaluations at the beginning and end of the experimental process. What is noteworthy is that the expressions related to self-regulation are expressed only in the experimental group and only at the end of the experimental process.

As a result, it is concluded that the values education activities based on self-regulated learning have a positive effect on students' academic achievement, democratic attitudes and self-regulation skills. In line with this model, various suggestions were made to decision-makers, teachers and researchers who applied the curriculum.

**KEY WORDS:** Value Education, Self Regulation, Democratic Attitude, Lifelong Learning, Curriculum Competencies

The studies carried out within the scope of this thesis were supported by TÜBİTAK 2211/A Domestic PhD Scholarship Program.

## ÖNSÖZ

Bu tez kapsamında yürütülen çalışmalar TÜBİTAK 2211/A Yurtiçi Doktora Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

Bir arayışla başladığım doktora sürecinde nihayet bu çalışmayı tamamladım. Anlamak için sürekli okudum. Öğrendiklerimi basitçe aktardım. Bu çalışmayı okuyan herkesin işine yaramasını umut ettim. Zor, ancak beni çok ileriye götüren bu süreci tamamladım. Bu aynı zamanda bir sabır yolculuğuydu. Tez konumda da olduğu gibi kendini bilme yolculuğuydu.

Başta bana yol gösteren, rehberlik eden ve tezin tüm aşamalarında yardımcı olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU hocama teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmalarımın yürütülmesi sürecinde desteklerini esirgemeyen tez izleme kurulu ve jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR ve Sayın Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda görevli tüm öğretim elemanlarına; birlikte doktora öğrencisi olduğum arkadaşlarım Dr. Berrak AYTAÇLI ve Dr. Cengiz YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Araştırmayı uygulama sürecinde bana destek olan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Doktora süreci boyunca bana destek olan ve güç veren sevgili aileme; annem Ayşe AYDOĞAN'a, babam Halil AYDOĞAN'a, kardeşim Dr. Sevil AYDOĞAN'a, Şerife AYDOĞAN BAŞIBÜYÜK'e ve Tarık BAŞIBÜYÜK'e teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Rukiye AYDOĞAN

Aydın, 2018

# İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	VII
ÖNSÖZ .....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XV
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	XVI
TABLolar DİZİNİ.....	XVIII
HARİTALAR DİZİNİ.....	XXII
EKLER DİZİNİ .....	XXIII
KISALTAMALAR DİZİNİ .....	XXV
GİRİŞ .....	1
BÖLÜM I.....	2
ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	2
1.1. PROBLEM DURUMU .....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	10
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	14
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	14
1.6. TANIMLAR .....	14
BÖLÜM II .....	16
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ.....	16
2.1.1. Değer ve değerler eğitimi kavramları .....	16
2.1.2. Değer türleri .....	17
2.1.3. Değerler eğitimi nasıl verebiliriz? .....	17
2.1.4. MEB değerler eğitimi uygulamaları ve ülkemizdeki durum .....	19
2.2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME .....	19
2.3. EĞİTİM PROGRAMLARI.....	21

2.3.1. Program türleri ve kapsamaları.....	21
2.3.2. Türkiye’de eğitim programları.....	22
2.3.3. İlkokul programında yer alan dersler .....	22
2.3.4. İlkokul programında yer alan ara disiplinler.....	24
2.4. ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME VE ÖZ DÜZENLEME .....	24
2.4.1. Öz düzenleme nedir? .....	24
2.4.2. Öz düzenleyici öğrenme.....	25
2.4.3. Öz düzenleme ve strateji kullanımı.....	26
2.4.5. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi.....	27
2.4.6. Üst biliş .....	27
2.4.7. Öğrenme stratejileri .....	29
2.5. İNSAN HAKLARI, VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ.....	30
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	32
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	32
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	40
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>44</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>44</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.1.1. Müdahale deseni (intervention design).....	47
3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	50
3.2.1 Nicel veriler için çalışma grubunun seçimi.....	50
3.2.2. Nitel veriler için çalışma grubunun seçimi .....	51
3.2.3. Çalışma grubunun genel demografik özellikleri .....	51
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	53
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	54
3.3.2. Nicel veriler için veri toplama araçları.....	54
3.3.3. Nitel veriler için veri toplama araçları .....	126
3.4. DENEYSEL UYGULAMA .....	127

3.4.1. En uygun modelin tespiti için araştırma yapılması .....	127
3.4.2 Uygulama araçlarının geliştirilmesi .....	134
3.4.3 Uygulama izinlerinin alınması .....	137
3.4.4 Uygulama takviminin geliştirilmesi ve uygulama .....	137
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	140
3.5.1. Nicel verilerin analizi .....	140
3.5.2. Nitel verilerin Analizi .....	140
3.6. ARAŞTIRMADA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK .....	143
3.6.1. Nicel boyutta geçerlik ve güvenilirlik .....	143
3.6.2. Nitel veriler için geçerlik ve güvenilirlik (tutarlılık) .....	143
3.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ .....	145
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>146</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>146</b>
4.1. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	146
4.2. ÖĞRENCİLERİN DEMOKRATİK TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	148
4.3. ÖĞRENCİLERİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	150
4.4. ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAZANIM ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	159
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>187</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>187</b>
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇLAR .....	187
5.1.1. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	188
5.1.2. Öğrencilerin demokratik tutumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	189
5.1.3. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	192
5.1.4. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar .....	198
5.2. ÖNERİLER .....	200
5.2.1. Yeni araştırmalara yönelik öneriler .....	200
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler .....	201

5.2.3. Anne babalara yönelik öneriler .....	202
SON SÖZ .....	202
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>205</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>230</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>268</b>





## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1.: Araştırmanın Hipotezleri ve Alt Soruları

Şekil 2.1: Eğitim Programlarının Kapsamı

Şekil 3.1.: Müdahale Deseni

Şekil 3.2: Deney ve Kontrol Grupları

Şekil 3.3.: Demokratik Tutum Ölçeğinin Standardize Edilmiş

Şekil 3.4.: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.5: İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçeklerinin Oluşturulması

Şekil 3.6: Madde Havuzu Oluşturulması

Şekil 3.7.: İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.8.: İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.9.: İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.10.: İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.11. : İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.12. :İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.13. : İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.14. : İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3.15.: Çalışmanın 4 Ana Değişkeni

Şekil 3.16.: Öz Düzenlemeli Diyalog Örneği

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi

Çizelge 3.1. Demokratik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.2. Demokratik Tutum Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.5. Akademik Başarı Testi Analiz Sonuçları

Çizelge 3.6. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.7. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.8. İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.9. İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.10. İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.11. İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.12. İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.13. İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.14 İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.15. İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.16. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.17. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.18. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.19. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.20. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çizelge 3.21. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait Maddeler ve Alt Boyutların İsimlendirilmesi

Çizelge 3.22. Öz Düzenlemeye Dayalı Hazırlanan Ders Akış Çizelgesi



## TABLULAR DİZİNİ

- Tablo 2.1. Değerlerin Öğretiminde Kullanılabilecek Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler
- Tablo 2.2. Program Türleri, Kapsamları ve Örnekleri
- Tablo 3.1. Araştırma Akış Şeması (Algoritması)
- Tablo 3.2. Karma Yöntemin Anahtar Kararları
- Tablo 3.3. Araştırmada Uygulanan Müdahale Deseni
- Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri
- Tablo 3.5. Veri Toplama Araçları Listesi
- Tablo 3.6. Aydın İli Öğrenci Sayıları ve Sosya Ekonomik Statüye Göre Dağılımları
- Tablo3.7. Verilen Bir Nüfus Büyüklüğünün Örneklem Sayıları
- Tablo 3.8. İHYD dersinde uzlaş ve kurallar ünite kazanımlarına ilişkin bilişsel alan alt boyutu belirtke tablosu
- Tablo 3.9. İlkokulda Yer Alan Öğretim Programları İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Bütünleştirilmesi Ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması
- Tablo 3.10. İlkokul Programlarında Kazanımların Hiyerarşik Yapısı
- Tablo 3.11. Ölçek Geliştirme Sürecinde Görüşü Alınan Alan Uzmanlarının Dağılımı
- Tablo 3.12.  $\alpha=0,05$  Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler
- Tablo 3.13 İYKA Ölçeklerine Ait Boyutlar Ve Maddelere Ait Bilgiler
- Tablo 3.14. İlkokul Türkçe Öğretim Programının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler
- Tablo 3.15. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi
- Tablo 3.16. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi
- Tablo 3.17. İngilizce Modeli (2-8. Sınıflar)
- Tablo 3.18. İngilizce Öğretim Programının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler
- Tablo 3.19. İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi
- Tablo 3.20. İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi
- Tablo 3.21. İlkokul Matematik Öğretim Programının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler
- Tablo 3.22. İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi
- Tablo 3.23. İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.24. Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler

Tablo 3.24. İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Tablo 3.25. İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.26. İlkokul Türkçe Öğretim Programının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler

Tablo 3.27. İlkokul öğretim programlarının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler

Tablo 3.28. İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Tablo 3.29. İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.30. İlkokul Görsel Sanatlar ve Müzik Öğretim Programlarının İncelenmesi Ve Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler

Tablo 3.31. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Tablo 3.32. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.33. İlkokul Dijital Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler

Tablo 3.34. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Tablo 3.35. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.36. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Kodlamasının Yapılması ve Örnek Maddeler

Tablo 3.37. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği İçin Uzman Görüşlerinin Saptanması ve Kapsam Geçerlik Oranlarının Elde Edilmesi

Tablo 3.38. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği Kapsam Geçerliği İndeksi

Tablo 3.39. Öz Düzenleme Alanına İlişkin Kavramların Belirginleştirilmesi

Tablo 3.40. Pintrich ve Zimmerman Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması

Tablo 3.41. Değerler Eğitimi, Öz Düzenleme ve Demokrasi Eğitiminde Dikkat Edilecekler

Tablo 3.42. Deneysel Süreç Eylem Planı

Tablo 3.43. Örnek Kodlama

Tablo 3.44. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Düzenlenen Tematik Kod Listesi

Tablo 3.45. Öğrencilerin Dersi Değerlendirmesine İlişkin Düzenlenen Tematik Kod Listesi

Tablo 3.46. Kappa'nın Yorumu

Tablo 4.1. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Tekrarlı Ölçümlerde Anova Test Sonuçları

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.3. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre Akademik Başarı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.4. Deney Grubu Demokratik Tutum Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.5. Kontrol Grubu Demokratik Tutum Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.6. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre Demokratik Tutum Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.7. Deney Grubu Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler (MSLQ) Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.8. Kontrol Grubu Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler (MSLQ) Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.9. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre MSLQ Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.10. Öğrencilerin Dersi Değerlendirmesinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

Tablo 4.11. Deney Grubu Türkçe Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.12. Kontrol Grubu Türkçe Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.13. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Türkçe Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.14. Deney Grubu Türkçe İngilizce Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.15. Kontrol Grubu İngilizce Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.16. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine İngilizce Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.17. Deney Grubu Matematik Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.18. Kontrol Grubu Matematik Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.19. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Matematik Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.20. Deney Grubu İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.21. Kontrol Grubu İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.22. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre Fen Bilimleri Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.23. Deney Grubu Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.24. Kontrol Grubu Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.25. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.26. Deney Grubu Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.27. Kontrol Grubu Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.28. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.29. Deney Grubu Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.30. Kontrol Grubu Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.31. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Dijital Yeterlik Algısı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.32. Deney Grubu İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon Test Sonuçları

Tablo 4.33. Kontrol Grubu İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları

Tablo 4.34. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Tespit Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.35. Araştırma Sonuçlarının Özeti

## HARİTALAR DİZİNİ

Harita 4.1.: Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Harita 4.2: Görüşmelerde yer alan öz düzenleme temasında ifade örnekleri

Harita 4.3: Temaların zaman ve grup boyutunda karşılaştırılması

Harita 4.4: Öğrencilerin Dersi Değerlendirmesine İlişkin Bulgular (deney grubu)

Harita 4.5: Ders değerlendirmesinde yer alan öz düzenleme temasında ifade örnekleri





## EKLER DİZİNİ

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Demokratik Tutum Ölçeği İzni

EK 3: 4.Sınıfa Uyarlama Çalışması Yapılmış Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İzni

EK 4: Öğrenci Görüşme Formu

EK 5: Dersi Değerlendirme Formu

EK 6: Araştırmacı Günlüğü

EK 7: Gözlem Formu

EK 8: 1 Günlük Örnek Ders Planı

EK 9: İHYD Defteri

EK 10: Ev Günlüğü

EK 11: Çocuk Hakları

EK 12: Ahlaki İnkilem Öyküleri

EK 13: Yaratıcı Etkinlikler

EK 14: Oyunlar

EK 15: Konu Sonu Değerlendirme Soruları

EK 16: Ödev Kontrol Çizelgesi

EK 17: Deneysel Süreç Kontrol Listesi

EK 18: Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formları

EK 19: Uygulama İçin Resmi İzinler

EK 20: Demokratik Tutum Ölçeği

EK 21: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ)

EK 22: Akadamik Başarı Testi

EK 23: İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği

EK 24: İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği

EK 25: İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği

EK 26: İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği

EK 27: İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği

EK 28: İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği

EK 29: İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği

EK 30: İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği

EK 31: Ahlaki İkilim Öykülerine Verilen Yanıtların Dağılımı

EK 32: Bulgular Tablo Özetleri



## KISALTAMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AB	: Avrupa Birliği
ABT	: Akademik Başarı Testi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DDY	: Dersi Değerlendirme Formu
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DTÖ	: Demokratik Tutum Ölçeği
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)
İHYD	: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi
İYKA	: İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KGI	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEVP	: 2016-2017 öğretim yılında uygulanacak olan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki mevcut etkinlikler
MSLQ	: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği
NFI	: Normlu Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
ÖZDÖP	: İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi etkinlikleri
ÖG	: Öğrenci Görüşmeleri
ÖZDF&AKDF:	Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları
RMSEA	: Tahmin Hataları Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SES	: Sosyo Ekonomik Statü
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Program
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme

## GİRİŞ

Bu çalışmada öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine, yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi incelenmiştir.

Tezin birinci bölümü araştırma hakkında açıklamalar yer almaktadır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve kapsamında değerler eğitimi, öz düzenleme, demokrasi eğitimi ve yaşam boyu öğrenme olguları açıklanmıştır. Alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Tezin dördüncü bölümünde ise tartışma ile birlikte tezin sonucu ortaya konmuştur.



# BÖLÜM I

## ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler/hipotezler, varsayımlar, sınırlılıklar açıklanacaktır.

### 1.1. Problem durumu

Eğitim üretken, sağlıklı ve ahlaklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Hem ailelerin hem toplumun beklentileri bu doğrultudadır. Bu yüzden beklenen yalnızca akademik başarı değil aynı zamanda gençleri ve çocukları hayata hazırlamaktır. Hayat boyu devam eden kişilik gelişiminin önemli bir bölümü yedi yaşında tamamlanmaktadır. Tutumlar ve alışkanlıkların değişimi ise bilindiği üzere kolay değildir. Erken yaşlardaki eğitimin önemini ortaya koyan bu durum okul kadar ailenin de önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca toplum kuralları bu yaşlarda öğrenilmekte ve bireylerin davranışsal özellikleri kişilik oluşumunun ayrılmaz parçası haline gelmektedir. Bu nedenle esas amacı kişileri hayata hazırlamak olan okullardaki eğitimin kalitesi önemlidir. (Aydoğan ve Gündoğdu, 2015) .

Eğitim, toplumun varlığını ve gelişmesini sağlayacak şekilde değer oluşturma, mevcut değerleri koruma, eski ve yeni değerler arasında bağlantı kurma sorumluluğu taşımaktadır (Varış, 1998). Eğitimde bireylerin bilişsel gelişimleri ile birlikte duyuşsal gelişimlerinin de sağlanması; yani bilgi ve beceriler ile birlikte karakter ve değerler eğitimi açısından temel insanı değerlerin özümsemesinin sağlanması amaçtır.

Kişilerin davranışlarını, hayata bakış açılarını şekillendiren değerler, bireylere, yaşamın önemli ve tercih edilmesi gereken unsurlarını yani özetle bireylerin nasıl yaşaması gerektiğine işaret eder. Bu bakımdan değerler, insanların bir arada yaşayabilmesi için önemli birleştirici bir unsurdur. Dolayısıyla değerlerin yok olması sadece kişiyi değil toplumsal yaşamı da tehdit eder. Bu yüzden değer kavramı günümüzün en popüler konularından birisidir ve modern dünyanın en temel sorunu “insan yetiştirme sorunu”dur (Akbaş, 2008; Köylü, 2016; Uzunkol, 2014).

Amacı tüm insanlığın sahip olduğu ortak evrensel değerleri öne çıkarmak olan değerler eğitimi, iyi karakterli, ahlâkî değerleri olan, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında, değerler eğitimi; erdem, saygı, adalet, sevgi, inanç, sorumluluk, cesaret ve

öz disiplin gibi önem arz eden medeni ve ahlaki değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Başka bir açıdan, uzun vadeli amacı artarak büyük bir problem oluşturan etik, ahlâkî ve akademik konularda topluma rehber olmak ve daha güvenilir ve yaşanılır bir dünya oluşturmaya katkı sağlamaktır (Altan, 2011).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda da vatandaşların milli, insani, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu). Değerler eğitimi; değerleri insanlara öğretmek için yapılan ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Yerel, ulusal ve uluslararası gelişimle eş zamanlı olarak değerler eğitiminin içeriği değiştiği için değerler eğitiminin yaşam boyu sürdürülebilir hale gelmesi kaçınılmazdır (Noyan, 2015).

Eğitimin sürdürülebilir olması gerekmektedir. Öğrenme ihtiyacı doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir ki bu ihtiyacın varlığı yaşam boyu öğrenme kavramını doğurmaktadır. Endüstri çağı sonrasında, yaşam boyunca devam edilecek olan tek bir meslek olmadığı gibi tam zamanlı işlerden de söz etmek mümkün değildir. Çağımızda bireyler aynı zamanda aynı ya da farklı iş alanlarında birkaç işte birden çalışmaktadır. Bundan dolayı tüm hayatımız süresince aynı veya farklı konularda çoğu bilgiyi yeniden öğrenmemiz gerekir. Tüm bu bilgi çağı insanların bilgidan ziyade beceriye daha çok ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Scales, 2015). Hayat boyu öğrenme kendini ve dünyayı anlamakla birlikte yeni beceriler, bilgi ve güç kazanma anlamına gelmektedir. Hayat boyu öğrenme; bir davranış biçimi ve öğrenme alışkanlığıdır. Hayat boyu öğrenmenin kapsamında örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumları bulunmaktadır. Hayat boyu eğitim, bireylerin mesleki ve sosyal gelişimlerinin yanında kişilik gelişimini de hedefleyen ve yaşam boyunca süren bir kavramdır (Koç, 2005).

Bireyler yaşam boyu öğrenmeyle, bütünleşmiş kişilik geliştirebilir. Yaşam boyu öğrenmenin varlığı için gerekli yeterliklerin okul hayatı sürecinde kazandırılması gerekir ki birey okul sonrası da, edindiği bu becerileri kullanabilsin. İnsanların yaşamları süresince devamlı yeni bilgilere ulaşabilmesinin, kendi kendine öğrenebilmesinin ve daha da önemlisi bu yeterlikleri edinebilmesinin temelleri çok küçük yaşlarda atılmaktadır. Bu nedenle çocuk yaşta başlayan ve ilkökul eğitimini de içerisine dâhil eden eğitim süreci insan hayatında önemlidir. Bu bağlamda, süreyle sınırlandırılmayan öğrenmenin hayat boyu devamı, yaşama uyum sağlayabilmek ve nitelikli bireyler olmak açısından önem arz etmektedir (Demirel, 2011; Özçiftçi, 2014).

Örgün eğitimin amacı, öğrencileri yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılmış olarak mezun etmektir. İlkokul çağı yaşlarından itibaren bu becerilerin kazandırılması örgün eğitimin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Coşkun, 2009). İnsan ömrünün tamamında yaşam boyu öğrenmeyi savunan raporlar üç uluslararası örgütten çıkmıştır. Bu örgütler Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Avrupa Konseyidir (Akçalan ve Arslan, 2016). Örneğin Avrupa Konseyi'nin Yaşam Boyu Öğrenme Kararında yaşam boyu öğrenme tanımına geniş bir yer verilmiştir. Tanımda, “Yaşam boyu öğrenme okul öncesi yaşlardan emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır” denilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2002; Hake, 2006; akt. Yaman, 2014). 6-24 yaş aralığını kapsayan öğrenme, eğitim öğretim kurumlarında kazanılır. Bu süreç örgün eğitimin tüm kademelerini (ilköğretim, lise ve üniversite) içine almaktadır. Bütüncül olarak sosyal, duygusal, fiziksel ve entelektüel, gelişimin amaçlandığı bu dönemde sosyal medya, aile hayatı, cemiyetler, dinî kurumlar ve kitle iletişim araçları önemli role sahiptir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Hayat boyu öğrenen birey olmanın gereği hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmaktır. Farklı disiplinler açısından baktığımızda da alanyazında yaşam boyu öğrenme becerilerinin çeşitlenmiş olduğu dikkat çekmektedir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve psikolojik bakımdan üst düzey görülen bu beceriler toplumsal, politik ve felsefî yaklaşımlardan etkilenmektedir (Akkuş, 2008). Avrupa Birliği, Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler Çerçevesini benimsemiştir.

Küreselleşen dünyada Türkiye ekonomisinin uluslararası platformda güçlü olabilmesi için vatandaşlarının anahtar becerilere (hayat boyu öğrenme becerileri) sahip olması bireysel gelişim, istihdam ve sosyal katılım bakımından son derece önemlidir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018). AB Komisyonu'nca (2006) hayat boyu öğrenme yeterliğine ilişkin sekiz temel alan belirlemiştir. Bu sekiz temel alan yaşam boyu öğrenen bireylerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda rehber olmuştur. Sekiz temel alan ise şöyledir:

*1. Anadilde İletişim Yeterliği:* Duygu, düşünce ve gerçekleri sözel ve yazılı olarak ifade edebilmesi, diğer insanlarla uygun şekilde etkileşime girebilmesi, temel düzeyde kelime ve gramer bilgisine sahip olmasıdır.

2. *Yabancı Dil Yeterliği*: Yabancı dilde duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi, bir miktar kelime ve işlevsel gramer bilgisidir. Yabancı topluma ve kültürüne ilişkin bilgiler de önem taşımaktadır.

3. *Matematiksel - Temel Bilim ve Teknoloji ile İlgili Yeterlikler*: Dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme), zihinsel oranlama ve yazılı aritmetik kullanarak günlük durumlarda problem çözme yeteneğidir.

4. *Dijital Yeterlikler*: Bilgi teknolojilerini güvenli biçimde kullanma becerisidir. Bu kapsamda bilgiyi depolama, sunma, internet yoluyla iletişim ve bilgisayar kullanabilme gibi bir takım beceriler de barındırmaktadır.

5. *Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler*: Bireylerin öğrenme süreci ve gereksinimlerin farkına vararak öğrenmelerini düzenleyebilmesi, bilgiyi ve zamanı etkin bir biçimde kullanabilmesi.

6. *Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlikleri*: Bireylerin demokratik olabilmesi, sosyal hayatta kişilerarası ve kültürlerarası yapıcı ve etkili katılım sağlayabilme becerisi.

7. *Kültürel bilinç ve ifade*: Kültür unsurları içerisinde bulunan müzik, edebiyat, görsel sanat vb. aracılığıyla duygu ve düşüncelerin ifadesi, kültürel bilgi ve son olarak kültür çeşitliliğinin korunması gerekliliğine ilişkin anlayıştır.

8. *Girişimcilik*: Düşünceleri harekete geçirebilme, yenilikçilik, risk alma, planlama, işbirliği vb. becerilerdir. Aynı zamanda hedefe ulaşmada motivasyon ve kararlılığı da içerir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Yukarıda açıklaması yapılan iki maddeye (öğrenmeye ilişkin yeterlikler, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri) dikkat çekilecek olursa yaşam boyu öğrenen kişi kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmeli, öz düzenleme becerisine sahip olmalı; demokratik ve etkin bir vatandaş olmalıdır. Bu öğrenmeyi etkili halde gerçekleştirebilmek için öğrenen kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirebilmeli, öğrenme sürecinde aktif olabilmeli, kendi kararlarının sorumluluğunu alabilmelidir. Kendi öğrenme ihtiyacını belirleyip girişimde bulunabilme için ise bireylere öz-denetim becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir



(Kıvrak, 2007). Yaşam boyu öğrenme kavramının en belirgin/bilinen özelliği öğrenmeyi öğrenme becerisi ve sürekliliğidir. Alan yazında yaşam boyu öğrenen bireyin genel özelliklerinden biri de “*kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesi*” (Epçayan, 2013) olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, öğrenme etkinlikleri kendi sorumluluğuna alarak, kişisel amaçlarına uygun bir şekilde düzenleme becerisine de sahiptir. Kişisel öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler, bağımsız öğrenciler, öz düzenleyici öğrenciler gibi çeşitli adlar verilmiştir (Coşkun, 2009).

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi “*Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedeflerini ve çevrelerindeki bağlamsal özellikleri yönlendirilip sınırladıkları, aktif ve yapıcı bir süreç*” olarak tanımlamaktadır (Çiltaş, 2011, s.2). Senemoğlu (2009, s. 231) tarafından öz düzenleme, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, onları kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak açıklanmıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin ana amacı, toplumdaki bütünleşmeyi sağlayarak aktif vatandaşlar yetiştirmektir (Güler, 2004). Hayat boyu eğitimle, her bir bireyin kişiliğinin tam olarak gelişimini sağlamak amaçlanmaktadır ve demokratikleşme için en güçlü unsur olacağı düşüncesi kabul görmektedir (Kurt, 2008).

Değerler de demokratik vatandaşlık eğitiminde ayrılmaz bir parçadır. Alan yazında bu iki alan farklı gibi görünse de, uygulamada birbiri içine geçmiş durumdadır (Althof and Berkowitz, 2006). *Avrupa Okullarında Vatandaşlık Eğitimi* (Citizenship Education at School in Europe) belgesinde (Eurydice, 2005) vatandaşlık eğitimi, gençlerin içinde yaşadığı toplumun mutluluğu ve gelişimine katkı yapabilme kapasitesinde aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan okul eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin amaç ve içeriği çok farklı boyutlar taşımasına karşın, genellikle üç temel boyutta gençleri olgunlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu boyutlar (1) siyasal okuryazarlık, (2) eleştirel düşünme ve belirli değer ve tutumların geliştirilmesi ve (3) aktif katılımıdır (Doğanay ve diğ., 2012).

Demokrasi ve vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin çözümler yapılan yasal düzenlemeler, eğitim süreci boyunca özüm senerek davranışa dönüştürülmedikçe kâğıt üzerinde kalacaktır. Türkiye'nin çok farklı etnik ve dinsel kültürlerin bir arada yaşadığı bir coğrafya olduğu göz önüne alınacak olursa, insan hakları ve demokrasi eğitiminin önemi daha da

artmaktadır. İnan hakları ve demokrasi eğitimi insana gerçek anlamıyla özgür ve ergin yurttaş kimliğini kazandırmanın, hak ve özgürlüklerinin bilincinde olan ve onları kullanmasını, korumasını bilen yurttaşları yetiştirmenin en temel yoludur. Kısacası insan hakları eğitimi, sorunu yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya çözümlenin adıdır (İnsan Hakları Eğitimi Komisyon Raporu, 1998).

Eğitim sürecinde insan araç değil, ulaşılması gereken bir amaç olarak görülmektedir. Bu bağlamda; insan hak ve sorumluluklarını bilen, bunları gelecek nesillere aktarabilen, içinde yaşadığı çevreyi ve değerleri koruyabilen, özgürleşen ve özgürleştirirken yetkinleştiren ve değerler üreten toplumları esas alarak eğitim sistemi eleştirilmeli ve politikalar üretilmelidir (Tural, 2006; akt. Yaman, 2014).

Dolayısı ile daha sağlıklı ve huzurlu bir toplum düzeni için gerekli olan değerler eğitimi yaşam boyu devam etmelidir. Bu hedefe ulaşmak için eğitim sistemi çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu öğrenme ve öz düzenleme becerisine sahip bireyler yetiştirmelidir. Bu bağlamda, ilkokuldan mezun olan öğrencilerinin yeterliklerini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu çalışmada değerler eğitiminin, yaşam boyu öğrenme becerileri çerçevesinde ilkokul programları ve kazanımlarının, öz düzenleme becerilerinin ve demokrasi eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki hızlı gelişim doğrultusunda sorumluluk sahibi, etkin, bilginin hazır sunulmasını beklemeyen, kendi öğrenme sürecini yönetebilen, sorgulayan, eleştirel düşünen, değer sahibi, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi zorunludur.

Yapılan çalışma ile 21. Yy ın paradigması olan yaşam boyu öğrenme olgusuna ilkokul programları açısından somut olarak bakılmıştır. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmayı amaçladığımız örgün eğitimde, örgün eğitimin temellerinin atıldığı ilk kademe olan ilkokulda, evrensel değerleri konu olarak doğrudan içeren İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde, değerler eğitimi ile bütünleştirilerek öz düzenleme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmede yeterliklerinde, belki de öncelikli yeterlik olarak görebileceğimiz öğrenmeyi öğrenme becerisinin edinilmesi için öz düzenleme becerilerinin öğretimi yine gereksinim olarak görülmüştür. Açıklanan gerekçelerle öne çıkan ve seçilen öz düzenleme ve değerler eğitimi konuları, disiplinler arası bir yaklaşımla entegre edilerek değerler eğitiminde bir 'örnek program' olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dahası, ilk kademe olan ilkokulda

yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması noktasında optimum seviyenin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu belirleme ile her kademedeki beklenen girdi ve çıktılarda daha net ortaya konulması beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin tüm programlarda yer alması sebebiyle, çalışmada yaşam boyu öğrenmede 8 anahtar yeterlik çerçevesinde ilköğretim programlarını ve kazanımlarını değerlendirmeye ilişkin ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışmada öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının etkililiğini ortaya koyarak, eğitim sistemine kazandırmak amaçlanmıştır. Eğitim sistemimizde öğrenmelerin çoğu bilişsel düzeyde kalmakta, tutum/inanç/değer gibi duyuşsal özelliklerin olduğu alana geçememektedir. Bu durum duyuşsal öğrenmeden ziyade zihinsel öğrenmeyle sınırlı kalan bir eğitime neden olmaktadır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin değerler eğitimi konusunda bilişsel düzeyden ileriye taşımak amacıyla alternatif teknik, uygulama ve yöntemlerin geliştirilmesi önerilmektedir (Aydın, 2011). Ayrıca yapılan araştırmaların okullarda pratiğe dökülme ihtiyacı vardır. Yapılan bu çalışma ile pratikte öğretmenler tarafından kullanılacak bir uygulama örneği ortaya konulmuştur.

Karma yöntem araştırmasının niteliğini anlamanın yollarından biri mevcut çalışmaları incelemektir. YÖK tez arşivi incelendiğinde ise nicel boyutta deneysel çalışma barındıran karma yöntem araştırmaların çok olmadığı görülmüştür. Bu durum uygulama örneği ortaya koyması açısından yapılan bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Değerler eğitiminin sorunlarından birisi hangi değerlere önem verilmesi gerektiğidir. En çok kabul gören görüş ise evrensel değerlere önem verilmesi yönündedir. Bu yüzden İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi evrensel değerler taşıması bakımından uygun görülmüş ve program tasarısında yer alan değerler çalışma kapsamına alınmıştır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde değerler eğitiminin kazandırılması hedeflenmekte, bunun için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak değerler eğitimi için kaynak bir kılavuz kitap ve bağımsız olarak “değerler eğitimi” çatısı altında bağımsız bir ders olmamasından dolayı İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine yönelik değerleri kapsayan program geliştirilmiştir. Ayrıca değerler eğitiminde uygulayıcıların öğretmenler olduğu göz önünde

bulundurulduğunda ihtiyaç olunan bilgi, yetenek ve motivasyona sahip öğretmenlerin mesleki deneyim içine katılması, uygulama geliştirmeleri eğitim hedeflerine taşıyan olumlu yaklaşımlar ortaya çıkaracaktır (Hine, 2013).

Yaşam boyu öğrenme günümüzde ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün öğretim kurumlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen tutumlardan biridir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenmenin incelenmesi, etkili eğitim yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Böylelikle geliştirilecek yeni programlar daha etkili duruma gelebilecektir. Küçük yaşlarda kazandırılan hayat boyu öğrenme becerileri daha sağlam temeller atılmasını sağlayacaktır. İlkokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerine yapılmış bir çalışma olmaması araştırmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasının beklendiği bir eğitim ortamında öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi de beklenmektedir. Bu sorumluluk üstlenilirken öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları ve bilişsel stratejileri iyi kullanabilmeleri gerekmektedir (Karakaş, 2009).

Günümüzde, kendi öğrenmesini yönetebilen, kişisel hedeflerine ulaşmak için yeteneklerinin, avantajlarının ve eksikliklerinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Bu farkındalık öğrencilerde öz-düzenleme becerilerinin var olmasını gerektirir. Bu yüzden öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirici uygulamaya dayalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her insanın hedeflerine ulaşmak için kullandığı becerileri mutlaka vardır. Bu nedenle insanların becerisinin varlığı ya da yokluğu tanımları yanlıştır. Önemli olan bu becerilerin ne kadar etkili kullanıldığıdır. Yapılan bu çalışmada bireylere daha etkili strateji kullanım becerisi kazandırılmaya ve etkin hale getirilmeye çalışılmıştır.

Ülkemizde öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin daha az çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan bu çalışmaların büyük bir kısmını yükseköğretim ve orta öğretim düzeyinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır (Haşlamam, 2005; Kurt, 2010; Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2008; Sarıbaş, 2009; Yılmaz, 2007). İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, daha çok ikinci kademe bu yaklaşım üzerine çalışmalara yer verildiği görülmüştür. İlköğretim birinci kademe öz düzenlemeye yönelik pek çalışma bulunmamaktadır (Gülay, 2012).

Gerek değerler eğitimi, gerek öz düzenleme becerileri gerekse yaşam boyu öğrenme becerileri doğuştan gelen özellikler değildir, eğitim ile sonradan kazanılmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin tüm bu becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca

araştırma bulgularının; Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı ve konu ile ilgili tüm çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışma, uygulamada sağladığı avantajlar, teorinin pratiğe dönüşmesi, ilgili alan yazına ve eğitim alanına katkılarından dolayı önemlidir.

### **1.3. Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın esas amacı, ilkokul 4. sınıf “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumuna, yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ve öğrenmede kalıcılığa etkisinin incelenmesidir. Bu bakımdan bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumuna, yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

#### **Hipotez 1:**

- a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.
- b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.
- c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.

#### **Hipotez 2:**

- a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.

- b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.
- c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.

### **Hipotez 3:**

- a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.
- b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.
- c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.

### **Hipotez 4:**

- a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.
- b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.
- c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise şu sorulara yanıt aranmıştır:

**Araştırma sorusu 1:** “Öğrencilerin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir”

**Araştırma sorusu 2:** “Öğrencilerin öz düzenleme becerileri deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna veya zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir”

Hipotezler ve alt sorular şekil olarak da aşağıda gösterilmiştir.



## KARMA YÖNTEM

### NİCEL

### NİTEL

Hipotezler	Veri Toplama Aracı
Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin; a. Ön test- Son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır	
Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin b. Ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur. c. Son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark vardır	
<b>Hipotez 1.</b> Akademik Başarı açısından	Akademik Başarı Testi
<b>Hipotez 2.</b> Demokratik tutumları açısından	Demokratik Tutum Ölçeği
<b>Hipotez 3.</b> Öz düzenleme becerileri açısından	MSLQ
<b>Hipotez 4.</b> Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları açısından	İYKA Ölçekleri

Sorular	Veri Toplama Aracı
<b>Araştırma Sorusu 1.</b> Öğrencilerin “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme formu
<b>Araştırma Sorusu 2.</b> Öğrencilerin öz düzenleme becerileri deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna veya zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir?	Ders değerlendirme formu

### MÜDAHALE DESENİ

SPSS Friedman/Mann Whitney U/Tekrarlı Ölçemlerde ANOVA
-----------------------------------------------------------

MAXQDA İçerik Analizi
--------------------------

Şekil 1.1. Araştırmanın hipotezleri ve alt soruları



#### 1.4. Araştırmanın varsayımları

Araştırma sırasında bütün öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

▪ Araştırma Aydın ili Efeler ilçesindeki ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama ise yalnızca 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple araştırma, belirlenen bölgedeki öğrencilerin durumunu yansıtan bulgulara sahiptir. Farklı yerlerde uygulandığında araştırmanın sonuçlarının da farklı olması olasıdır.

- Değişkenler kuramsal bölümde açıklanan araştırma dâhilindeki tanımlarla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Araştırma konusunu ilgilendiren, araştırmada kullanılan ve içeriği açıkça yansıtan özellikteki anahtar kavramlar şu şekilde tanımlanmıştır:

• **Değerler eğitimi:** Değerlerin açık ve bilinçli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Keskin, 2016).

• **Yaşam boyu öğrenme:** Formal eğitimin yanı sıra informal eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenmeyi, kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bunların günlük yaşamda uygulanabildiği süreçtir (Candy, 2003; akt. Kılıç, 2015).

• **Öz Düzenleme:** Öz düzenleme (self regulation); bireyin bir hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmesidir. Zihinsel yeteneklerini, akademik becerilerine transfer ettikleri, kendilerin yönlendirdikleri çok yönlü (bilişsel, davranışsal) bir süreçtir (Zimmerman, 1998).

• **Öz düzenleyici öğrenme:** Öz düzenlemeli öğrenme ya da eş anlamıyla öz düzenleyici öğrenme (self regulated learning); öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesidir.

• **Üst Bilgi:** Kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçlerini denetlemek için kullanmasıdır (Flavell, 1979).

• **Demokrasi eğitimi:** Bireylere insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan, savunan ve yaşam bulmasını sağlayan "etkin" yurttaşlar haline getirmeyi hedefleyen eğitimidir (İnsan Hakları Eğitimi Komisyon Daporu, 1998).

• **Demokratik tutum:** Demokratik tutum ifadesi bu çalışmada demokrasiye uygun, adalet, eşitlik, özgürlük gibi demokratik değerleri benimsemiş insan davranışını ve eğilimini ifade etmektedir.

• **Kalıcılık:** Öğrenmede kalıcılık, öğretim koşulları olmadan bireyin öğrendiklerini göstermeye, ortaya koymaya devam etme, sürdürme durumudur.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Değerler eğitimi

##### 2.1.1. Değer ve değerler eğitimi kavramları

Değer kavramı sosyal bilimler alanında bilim adamlarınca farklı tanımlanmaktadır. “Değer” Türk Dil Kurumu tarafından, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018b). Keskin (2016) ise “ İnsan açısından bireyin davranışına yön veren, seçim yapmasına yardımcı olan ölçüt; toplum açısından, toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan inanç; din ve ideoloji açısından, ilahi ya da ideolojik kaynağı referans alan her türlü duyuş ve kıymet” olarak tanımlamıştır.

Değerler toplumsal ve bireysel bir takım işlevlere sahiptir ve bu işlevlere göre hareket edildiğinde daha mutlu bir toplum oluşmaktadır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun normlarını yansıtan, toplumsal birleştirici niteliği olan değerlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması gerekir. Doğuştan gelen bir yetenek olmayan, sonradan öğrenilen değerlerin bireylere aktarımındaki amaç zekâ ve iradeye hitap ederek kişinin iyi tarafını ortaya çıkarmaktır. Çünkü değer iyi olanı temsil eder. Ancak kişilerin iyi ve kötüyü ayırt etmesini istiyorsak, iyinin ne olduğunun bilinmesi gerekir.

Değerler eğitimi alan yazında “kişilerin değerleri keşfedip geliştirmeleri için gösterilen eğitsel gayret” olarak tanımlanmaktadır. En basit tanımıyla ise “değerlerin açık ve bilinçli bir şekilde öğretilmesi sürecidir” (Keskin, 2016). Aynı zamanda kişilerin bu değerleri içselleştirmeleri, kişilik gelişiminin sağlanması, iyi hayat yaşamaları, toplumsal huzurun sağlanması amaçlanmaktadır.

Değerler eğitimi geçmişinin 1920’li yıllarda Amerika’da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür (Ulusoy ve Arslan, 2014). Günümüzde ise değerler eğitimi, bazen ahlak eğitimi bazen karakter eğitimi bazen de etik eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Ahlak, huy, yaratılış ve tabiat anlamına gelmekte iken; karakter, bir şahsı diğerlerinden ayıran temel nitelikleridir. Değerler eğitimi ise değerlerin bilinçli

öğretim süreci olup kişinin bilgisini geliştirerek içinde bulunduğu topluma uygun davranmasını sağlamaktır (Keskin, 2016). Aile, okul, kitaplar vb. materyaller, öğretmen, medya ve kitle iletişim araçları değerler eğitiminde etkisi olan faktörlerdir.

### **2.1.2. Değer türleri**

Değerler üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak kabul görmüş beş sınıflandırma dikkati çekmektedir. Bunlar

- Rokeach'ın Değerler Envanteri,
- Morris'ın Değerler Sınıflandırması,
- Spranger'ın Değerler Sınıflandırması,
- Kahle'nin Değerler Listesi,
- Schwartz'ın Değerler Teorisidir.

Rokech sınıflamasında değerleri amaçsal (Gaye Değerler: aile güvenliği, barış, bilgelik) ve araçsal (Vasita Değerler: Kibarlık, Mutluluk) olarak ikiye ayırmış ve iki değer sistemi arasındaki fonksiyonel ilişkiden söz etmiştir. Kişinin hayatında ulaşmak istediği durum amaçsal, amaçsal değerlere ulaşmak için benimsenen eylemler ise araçsal değerleri temsil etmektedir (Karababa, 2015). Psikolojide değer testini ilk defa 1928'de kullanan Spranger ise daha ayrıntılı bir sınıflamaya giderek insanların değer yönelimlerini bireysel değerlerine göre ayırır. 6 kişilik tipinden ve 6 değerden bahseder. Değerleri kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal politik ve dinsel olarak 6 gruba ayırmıştır. Schwartz ise, Rokecah'ın 36 değerden oluşan listesini 56 değeri kapsar şekilde genişletmiştir. Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden veri toplamış ve analizler sonucunda evrensel nitelik taşıdığını düşündüğü 10 değer grubunu oluşturmuştur. Bunlar: hazcılık, uyarılma, öz yenilik, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik, güç, başarı değer gruplarından oluşmaktadır (Keskin, 2016; Karababa, 2015).

### **2.1.3. Değerler eğitimini nasıl verebiliriz?**

Değerler öğrenilebilen ve öğretilebilen olgulardır. Değerler eğitiminde çocuklara hem bilişsel hem de duyuşsal olarak hitap etmek gerekir. Duygular ve bilgiler senkronize çalışırlar.

Hangi konu verilirse verilsin öğrencinin kalbine hitap edilmeden başarılı olunamaz. Yalnızca bilgi yükleme fotosentez oluşumunu bilen ancak ağaç kesmekten geri kalmayan bir nesil ile sonuçlanır. Asıl amaç kişinin iradesi üzerinde etki yaratabilmektir. Değerler eğitiminden yoksun bir eğitim sistemi düşünmek mümkün değildir. Sistem bireylere doğru ile yanlış ayırt etme becerisi kazandırmak zorundadır.

Ancak tüm bunlara rağmen değerler eğitiminin verilip verilmemesi gerekliliği, temel değerlerin neler olduğu ya da bu eğitimin okullarda nasıl yapılacağı konuları kesin yanıt bulmuş değildir ve tartışılmaktadır. Değerler eğitiminin nasıl verileceği noktasında alan yazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Aşağıdaki tabloda değerlerin öğretiminde kullanılacak yaklaşımlar, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Değerler öğretiminde dikkate edilecek hususlara ise çalışmanın yöntem bölümünde ayrıntılı yer verilmiştir.

**Tablo 2.1. Değerlerin öğretiminde kullanılacak yaklaşımlar, yöntem ve teknikler**

Değerlerin Öğretimiyle İlgili Yaklaşımlar	Değerler öğretiminde kullanılan Yöntem ve Teknikler
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Değerlerin doğrudan öğretimi</li> <li>▪ Bilişsel Ahlaki gelişim/ Ahlaki ikilem tartışmaları yaklaşımı</li> <li>▪ Değer çözümlenmesi (analiz) yaklaşımı</li> <li>▪ Değerleri belirginleştirme/ açıklama yaklaşımı</li> <li>▪ Yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı</li> <li>▪ Gözlem yoluyla öğrenme</li> <li>▪ Örtük program aracılığı ile öğrenme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Araştırma, inceleme yoluyla öğretme</li> <li>▪ İş birliğine dayalı öğretme</li> <li>▪ Bireysel çalışma yöntemleri</li> <li>▪ Tartışma yöntemi (Beyin fırtınası Tekniği, Ters Beyin Fırtınası (sınıf kurallarında yaptık, Görüşme)</li> <li>▪ Gezi Gözlem Yöntemi</li> <li>▪ Dramatizasyon yöntemi (canlandırma, parmak oyunu, kukla, pandomim, rol oynama, kuklalar, rol değiştirme, zihinde canlandırma, dans draması, resim yapma, öykü oluşturma vb.)</li> <li>▪ Örnek Olay incelemesi</li> <li>▪ Problem çözme yöntemi</li> <li>▪ Sokrates (buldurma) yöntemi</li> <li>▪ Çoklu zekâ kuramına göre öğretim</li> <li>▪ Öğrencilerin duygu ve tecrübelerinden yararlanma</li> <li>▪ Fotoğraf çözümlenme ve yorumlama tekniği</li> <li>▪ Oyun yoluyla öğretim (akrostiş, nesi var? Vb.)</li> <li>▪ Proje tabanlı öğrenme</li> <li>▪ Değer öğretiminde sanattan yararlanma</li> </ul>

( Kaynak: Keskin, 2016; Köylü, 2016 Turan ve Ulusoy, 2014; Dilmaç ve Bircan, 2015; Dilmaç, 2012; Aydın ve Akyol Gürlü, 2013; Tillman, 2014)

Değerler eğitiminde sınıf içi etkinlikler, okul içi etkinlikler, aileye yönelik etkinlikler, yarışmalar, seminerler, kültürel faaliyetler, günlük hayattaki uygulamalar, belirli gün ve haftalara ilişkin etkinlikler gibi bir dizi etkinlik kullanılabilir.

#### **2.1.4. MEB değerler eğitimi uygulamaları ve ülkemizdeki durum**

1739 sayılı MEB Temel Kanunu'nda vatandaşların milli ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği belirtilmekte ve bu kanun değerler eğitiminin yasal dayanağını oluşturmaktadır. Ülkemizde 2005'den bu yana sistematik olarak yer alan değerler eğitimi, 18. Milli Eğitim şurasında ele alınmış ve ardından 2010 yılında yayınlanan genelge ile eğitim içerikleri değerler eğitimi komisyonlarının yetkisine verilmiştir. Dolayısıyla her il kendine özgü uygulamalar yapmıştır. Genellikle bu komisyonlar yıllık planlar hazırlayıp okullara göndermiş, temalar aylık olarak belirlenmiş, okullarda bu temalara göre kendi planlarını yapmıştır. Ancak yapılan çalışmaların çoğu zaman pano hazırlamaktan öteye geçemediğini söylemek mümkündür.

Değerler eğitimi programlarda ayrı bir ders olarak bulunmamaktadır. Programlara yakından bakacak olursak okul öncesi dönemde ve ilkokulda değerler eğitiminin daha yoğun olduğunu söylemek mümkündür. İlkokulda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri, ortaokul ve ortaöğretimde ise Demokrasi ve İnsan Hakları, Sosyal Bilgiler, Düşünce Eğitimi gibi dersler değerler eğitimi konuları açısından öne çıkmaktadır. 4. ve 5. sınıfta hangi değerlerin verildiği derslere, konulara ve kazanımlara bakılarak yakından incelendiğinde yardımlaşma, sorumluluk, hoşgörü, tutumluluk, vatanseverlik, dürüstlük ve merhamet değerlerinin ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Ülkemizde yakın dönemde yer alan diğer uygulamalara bakıldığında ise değerler eğitiminin özel okullar için reklam aracı durumunda olduğu; ilgili bazı dernek ya da uygulama ve araştırma merkezlerinin bulunduğu; doğrudan değerler eğitimi konusunda yayın yapan birkaç derginin ve materyal havuzlarının yer aldığı bazı web sitelerinin bulunduğu; yaz okulu uygulamaları ve atölye çalışmalarının yapıldığı genel olarak ifade edilebilir.

#### **2.2. Yaşam boyu öğrenme**

21. yüzyılda bireylerin her türlü gelişime ayak uydurabilmesi için devamlı öğrenmesi ve öğrendiklerini yenilemesi gereklidir. Bu yüzden son yıllarda duvarları olmayan eğitim kurumları arayışı hız kazanırken yaşam boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır (Akçaalan ve Arslan, 2016). Öğrenmenin başı ve sonu yoktur (Akçaalan ve Arslan, 2016). Yaşam boyu öğrenmede öğrenmeyi diğer aktivitelerden ayıran hiçbir sınır çizgisi yoktur (Akçaalan ve

Arslan, 2016). Ancak bireyin kendini gerçekleştirme yolunda duyduğu bir ihtiyaçtır yaşam boyu öğrenme (Tan ve Morris, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramının kullanımı 1920'lere dayanmaktadır. Yaklaşık 50 yıldır eğitim politikalarında ve programlarında yer almaktadır ve 1990'lardan beri güç kazanan bir kavramdır (Akçaalan ve Arslan, 2016; Günüş ve diğ., 2012). Alan yazında yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlar bulunmaktadır. Örneğin; yaşam boyu öğrenmeyi Demirel (2009), *“Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir”* ifadesiyle dile getirirken; Candy (2003) hem formal hem informal eğitimi içine alan yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin hayatları boyunca yüzyüze geldikleri her çeşit değer, beceri, bilgi ve niteliğin elde edildiği ve bunların günlük hayatta uygulandığı süreç olarak belirtmektedir (Kılıç, 2015). Jarvis (2004) ise yaşam boyu öğrenmede kurumsal ve bireysel öğrenmenin bütünlüğüne dikkat çekerken, Holmes (2002) ise bu durumu yaklaşım şeklinde ele almıştır. Sönmez (2007) yaşam boyu öğrenmeyi kişinin bireysel gelişimine yönelik her çeşit öğrenme ortamından faydalanarak tutum, beceri, bilgi ve alışkanlıklar kazanması yönündeki bir anlayıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı çok kapsamlı olmasına rağmen çoğu zaman yetişkin eğitimi olarak algılanmaktadır. Ancak yaşam boyu öğrenmenin temelinde yaşayarak öğrenmenin, örgün ve yaygın eğitimin var olması, öğrenmenin hayatın her aşamasında gerçekleşebileceğini gösterir (Günüç ve diğ., 2012). 1972'de UNESCO tarafından yayınlanan *“Var olmak için öğrenme”* raporunda eğitimin hayat boyu süren bir etkinlik olduğu, özellikle çocukluk ve ergenlik boyunca öğrenme fikrinin ömür boyu sürmesi ve yaşam boyu öğrenme kavramına dönüşmesi savunulmuştur (Akçalın ve Arslan, 2016; Aksoy, 2013; Field, 2001).

Öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimi olan yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitimi içine almaktadır (eğitim kurumları/ iş başında eğitim). Yaşam boyu eğitim de, bütün hayatı sürecinde devam eden kişinin sosyal, kişisel ve mesleki gelişimini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Koç, 2005). Yaşam boyu öğrenme yoluyla bireyler bütünleşmiş bir kişilik geliştirebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin koşulu olan yeterlikler (duyuşsal, bilişsel, devinişsel) öğrenciye okul hayatına karşılaştığı konu alanı içinde kazandırılmalıdır. Böylece birey okul hayatı dışında ve devamında da bu becerileri kullanabilirler (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006; Budak, 2009; akt. Yaman, 2014). İnsanların yaşamları süresince devamlı güncel bilgilere ulaşabilmesinin, kendi kendine öğrenebilmesinin ve daha da önemlisi bu yeterlikleri elde edebilmesinin

temelleri çocuk yaşlarda kurulmaktadır. Bu nedenle küçük yaşta başlayan ve ilkokul çağını da kapsayan eğitimsel süreç insan hayatı açısından önemlidir (Özçiftçi, 2014). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin küçük yaşlarda kazandırılması, örgün eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülen bu görevi biraz daha kolaylaştıracaktır (Coşkun, 2009).

21. yüzyılda bilgi toplumunun öne çıkardığı en önemli kavram yaşam boyu öğrenmedir. Yapılış ve uygulanış şekilleri zamana bağlı olarak değişse bile bu tanımlardan çıkarılabilecek asıl gaye öğrenmeyi öğrenmedir. Bireye, topluma ve ekonomiye odaklandığı görülen yaşam boyu öğrenme ancak doğru eğitim politikalarını hayata geçirmekle mümkün görülmektedir.

### 2.3. Eğitim Programları

Program: Bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemlerini ve sürecini gösteren bir plandır. Program bir çalışmanın tüm öğelerini kapsayan yapıya sahiptir. Eğitim programı ise öğrenene, okulda ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004).

#### 2.3.1. Program türleri ve kapsamları

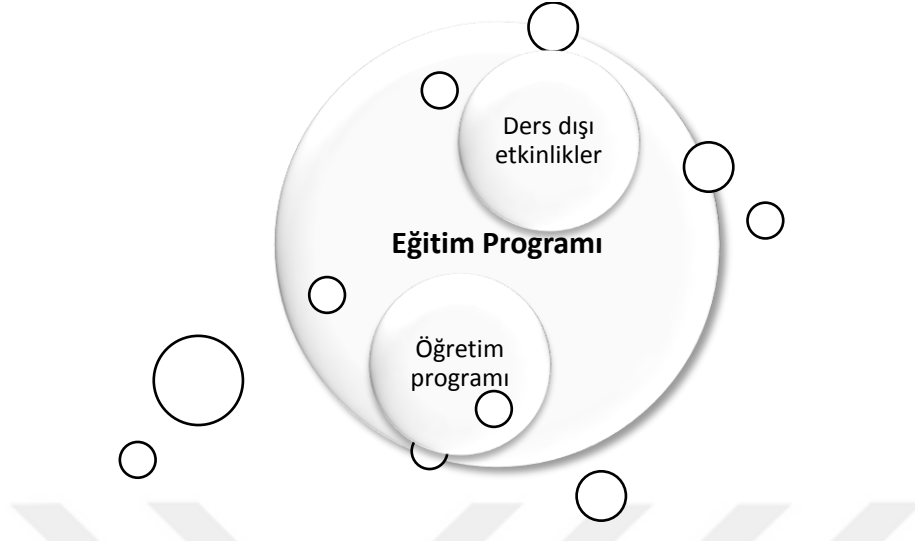
Program türlerine ilişkin açıklamalara, kapsamlarına ve örneklerine aşağıda tablo 2.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.2. Program türleri, kapsamları ve örnekleri (resmi programlar)**

Tür	Kapsam ve Örnekler
<b>Eğitim Programı</b>	Eğitim programı: Okul ve okul dışında, planlı şekilde gerçekleştirilen etkinlikler vasıtasıyla sağlanan öğrenme ve öğretme sürecidir, bir düzenlemedir. Okulda öğretilen her şey eğitim programı dâhilindedir (içerik, hedef davranışlar vb.). Okul ve öğretmen rehberdir. Eğitim programı okul dışı etkinlikleri de kapsadığı için gezi, spor, kültürel vb. tüm aktiviteler program dâhilindedir.
<b>Öğretim Programı</b>	Bir eğitim kademesi içinde yer alan bir dersin tüm yıllarında planlı yapılacak tüm etkinlikleri kapsar. Eğitim programı tüm öğrenme etkinliklerini kapsarken, öğretim programı yalnızca eğitim kurumunda öğretilecek olanları kapsar.
<b>Ders Programı</b>	Öğretim programlarındaki derslerin hepsinin detaylı hali ders programıdır. Özel bir dersin tüm yıllarından bahsedilmektedir. Örnek: İlkokul matematik öğretim programı (ilkokul 1,2,3,4 matematik programı). Ders programı, eğitim kademesi içinde yer alan bir dersin bir yılında planlı olarak yapılacak tüm etkinlikleri kapsar. Bir dersin tek bir yılı söz konusudur. Örnek: İlkokul Matematik 1. sınıf ders programı
<b>Müfredat Programı</b>	Konular listesidir. Örnek: İlkokulda matematik dersinin 1. sınıf konularının listesi



Yukarıda açıklandığı üzere eğitim programları en sade ifadesiyle öğretim programları ve ders dışı etkinlikleri kapsamaktadır.



Şekil 2.1. Eğitim Programlarının Kapsamı

### 2.3.2. Türkiye’de eğitim programları

Türkiye’de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, resmi olarak eğitim programlarından sorumludur. Bu kurumun görev ve sorumlulukları MEB TTK Başkanlığı Yönetmeliği’nde belirtilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu şu görevleri yerine getirir: Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak; Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihai şeklini vererek Bakanın onayına sunmak; Eğitim ve öğretimle ilgili konularda Bakanlığın diğer birimleri tarafından oluşturulacak politika ve stratejilerin belirlenmesinde işbirliği yapmak (TTKB, T.Y.).

### 2.3.3. İlkokul programında yer alan dersler

Türkiyede İlköğretim kurumlarında yer alan haftalık ders dağılımları çizelge 2.1’de verilmiştir.

**Çizelge 2.1. İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi**

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ									
DERSLER		SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	4	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
<b>ZORUNLU DERS TOPLAMI</b>		<b>26</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>29</b>
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2
		Hız. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2
		Temel dini Bilgiler (2)				2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)				2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)				2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)				2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)						2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)						2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (4)				2	2	2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
Drama (2)					2	2			
Sosyal Bilimler	Zeka Oyunları (4)				2	2	2	2	
	Halk Kültürü (1)					2	2		
	Medya Okuryazarlığı (1)						2	2	
	Hukuk ve Adalet (1)					2	2		
	Düşünme Eğitimi (2)						2	2	
<b>Seçilebilecek Ders Saati Sayısı</b>						<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>SERBEST ETKİNLİKLER</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>					
<b>TOPLAM DERS</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>37</b>

Çizelgenin Uygulanması ile İlgili Açıklamalar: 1.Serbest etkinlikleri uygulama velinin isteği doğrultusunda okul yönetiminin kararına bağlı olup zorunlu değildir. 2.derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde belirtilmiştir. 3. Seçmeli derslerden birden fazla sınıf düzeyinde alınabilecek derslerin öğretim programları modüler bir yapıda oluşturulacaktır. Öğrenciler bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabileceklerdir. Öğrenci, beşinci sınıftan itibaren programda seçmeli olarak yer alan bir dersi ilk kez sekizinci sınıfta alabileceği gibi, bu dersi beşinci sınıftan itibaren sürekli olarak seçebilir ya da herhangi bir sınıf düzeyinde başka bir alandan ders seçebilir. 4. Öğretim programlarının uygulanmasında haftanın belirli bir günü/günleri sekiz (8) ders saatlik zaman dilimi "seçmeli ders saatleri" olarak belirlenir. Bu şekilde farklı sınıf düzeylerinde olup fakat seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulması sağlanır. Örneğin bir öğrenci Kur'an-ı Kerim dersini ilk kez yedinci sınıfta alıyorsa ve henüz başlangıç seviyesinde ise bu dersi beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta okuyan ve başlangıç seviyesinde olan öğrencilerle birlikte alabilir. Böylece hem kaynakların daha rasyonel kullanılması hem de öğrenciler için tercih haklarının karşılanması imkânı sağlanır. 5. Sanat ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Beden Eğitimi dersleri öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki (2) ya da dört (4) ders saati olarak seçilebilir. 6. Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az 4 ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. 7. İsteyen okullarda 8 ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak; sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler ile her türlü eğitici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi okul yönetiminin kararına bağlı olarak uygulanabilir. (Kaynak; <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf>)

### **2.3.4. İlkokul programında yer alan ara disiplinler**

Disiplin: sıkı düzen; kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü; öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018a). Disiplin kavramı ders kavramı anlamında kullanılmaktadır. Örneğin ilkokul kademesinde yer alan 12 ders 12 disiplin olarak tanımlanmaktadır. Ara disiplin ise ders ayırt etmeden tüm alanlarda işlenecek konulardır. Yani ara disiplinler bağımsız dersler değildir, programdaki derslerin kapsamında işlenir. Ara disiplinler programın tamamına yayılmıştır ve tüm programların ortak hedefi kabul edilmektedir. Eğitim öğretim yılı süresince işlenen tüm derslere, öğrenme alanlarına ve tüm öğretim yıllarına adapte edilir.

Dolayısıyla bu çalışmada incelenen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinden ‘girişimcilik’ ve ‘öğrenmeyi öğrenme’ ilkokul programlarında ara disiplin olarak yer almaktadır. Ayrıca değerler eğitimi de güncel programlarda bağımsız bir ders değildir. Farklı derslerde ve konularda ara disiplin olarak bulunmaktadır.

İlköğretim çağı öğrencilerinde bulunması gereken beceri, bilgi, davranış ve tutumlar ilköğretim programı aracılığıyla sağlanır. Programdan beklenen fonksiyonların gerçekleştirilebilmesi için toplumun ve öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde programın yenilikler doğrultusunda sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Gültekin, 2014).

## **2.4. Öz düzenleyici öğrenme ve öz düzenleme**

### **2.4.1. Öz düzenleme nedir?**

Eğitim ortamlarında öğrencilerin bazıları isteklidir, kolay anlayabilir ve çalışabilirler; bazıları ise anlamakta zorlanırlar ve motive olamazlar. 20 yy.’ın başlarında bu bireysel farklılıklara ilgi duyulmaya başlanmış ve bu amaçla müfredat geliştirmek için çözüm yolları aranmıştır. 1970 ‘li yılların sonunda üst biliş ve sosyal biliş kavramları çatısında yeni bir bakış açısı doğmuştur (Aydın ve Demir, 2014). 1980’li yılların ortalarında ise “Öğrenciler nasıl öğrenme süreçlerinin yöneticisi olabilir?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu alanda çalışma yapan eğitimcilerin çıkış noktası burası olmuştur (Zimmerman, 2001; Zimmerman, 2002).

Alan yazında ‘sosyal bilişsel kuram’ın kurucularından biri olan Albert Bandura’nın (1986) sözünü ettiği ‘self regulation’ kavramı dilimizde ‘öz düzenleme’ olarak kullanılmaktadır. ‘Üst biliş’ bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması ve onlar hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bandura bu bağlantıyı dikkate alarak öz düzenleme konusunu Sosyal Biliş yaklaşımıyla ele almıştır. ‘Sosyal Bilişsel Yaklaşım’, insanın kişisel yeteneklerine olan inancı (öz yeterlik), kendi kendini yönetme (öz yönetim) kabiliyetine ve öz motivasyonuna vurgu yapar (Aydın ve Demir, 2014).

Öz düzenleme bireylerin hedeflerine ulaşmasında düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve yönlendirebilmesidir. Bir işi ne şekilde öğreneceğini ya da yapabileceğini bilmektir. Öz düzenleme ne okuma-yazma-hesaplama gibi akademik bir beceridir ne de zekâ gibi zihinsel bir yetenektir.

Zihinsel yeteneklerin akademik becerilere transfer edildiği, kişilerin kendisini yönlendirebildiği çok yönlü bir süreçtir (Zimmerman, 1998). Çünkü geri bildirimlere göre düzenlemenin olduğu döngüsel bir süreç söz konusudur. Öz düzenleme sürecinde öğrenci davranışsal açıdan bakıldığında öğrenme ortamını seçer ve zamanını etkili kullanır; bilişsel açıdan bakıldığında plan yapar, amacını belirler, kendini izler ve değerlendirir; motivasyonel açıdan da öz yeterlik inancına sahip olur ve görevine yüksek değer verir (Rizemberg & Zimmerman, 1992; Zimmerman, 1990, akt. Üredi ve Üredi, 2007).

Öz düzenleme bireyin zihinsel yetenek ve becerilerini kendi öğrenme sürecine aktarmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen değil, öğrenci aktiftir. Öz düzenleyici öğrenciler öğrenme süreçlerinin aktif katalımcısıdır. Öğrenme stratejilerinden uygun olanı seçer, hedeflerine ulaşmak için uygular, zamanı iyi kullanır ve süreçteki gelişimlerini izlerler. Öğrenme süreçleri sonunda da kendilerini ve süreci değerlendirirler (Haşlamam, 2005).

#### **2.4.2. Öz düzenleyici öğrenme**

Kendi öğrenmesini gerçekleştirebilen, düzenleyebilen öğrenenler öz düzenleyici öğrenenler, bağımsız öğrenenler, stratejik öğrenenler şeklinde isimlendirilmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme ya da eş anlamıyla öz düzenleyici öğrenme (self regulated learning); öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesidir. Bireyin başkasına ya da ortama bağlı kalmadan kendi öğrenme ortamını kontrol etmesi ve kendi öğrenme ortamına hâkim olmasıdır.

Öz düzenleme kendini bilmek ve kendinin farkında olmak demektir. Öz düzenlemeli öğrenme önemlidir çünkü kendini tanıyan, nasıl ve ne öğrendiğini bilen kişi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır, aynı zamanda kendini gerçekleştirme yolunda temel oluşturur.

### **2.4.3. Öz düzenleme ve strateji kullanımı**

Öz düzenleme, hedefe ulaşmada düşünce, duygu ve davranışlarını yönlendirebilmedir. Strateji ise, belirlenen bu hedefe varmak için gidilen yolda yürütülen işlemlerdir. Öğrenmeyi öğrenmenin ya da öz düzenlemenin anahtar kavramlarından biri öğrenme stratejileridir.

Öğrenme stratejileri bireyin sahip olduğu kapasitesini en etkin şekilde kullanma yöntemidir (Stenberg, 1997). Bireyin etkili karar alma sürecinde kullandığı işlem basamaklarıdır. Öz düzenlemeli öğrenenler akademik amaçlarını başarmak için strateji kullanmalarıyla ayırt edilirler (Zimmerman, 1990). Özetle öz düzenlemesini yapabilen kişiler strateji kullanmaktadırlar. Öz düzenleme stratejileri, öğrenme sürecinde düzenlemeye olanak tanıdığı için 'öz düzenleme becerileri' ya da 'öz düzenlemeli öğrenme stratejileri' olarak da ifade edilmektedir.

Özetle öğrenciden bilgileri yapılandırması, öğrenme sürecinde aktif olması, kendi öğrenme sorumluluğunu alması beklenir. Tüm bunlar öz düzenleme becerileridir ve bu düzenlemeler strateji kullanımı ile sağlanabilmektedir.

### **2.4.4. Öğretmenin ya da eğitim ortamının rolü**

Yapılan araştırmalar öz düzenlemenin her öğretim düzeyinde öğretilebileceğini ve bunun akademik başarıya gözle görülür etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öğretmene de öğrenciye de sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen öğrencinin kendini düzenlemesi sürecinde rehberlik yapmasıdır. Alan yazında bu becerilerin kazanılmasında ilk ve ortaokulun önemine dikkat çekilmektedir.

Öz düzenleme, gerekli ortam sağlandığında kazanılabilecek bir beceri olarak görülmektedir. Bu yüzden özellikle başarısı düşük olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koymak ve bu öğrencilere yardım etmek için hedef belirleme, zamanı planlama, strateji

geliştirme, öz değerlendirme, motive etme, yeterlik duygularını geliştirecek önlemleri alma ve eğitim ortamları sağlama önem kazanmaktadır (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeyi artıran öğeler şöyle sıralanmıştır (Aydın ve Demir, 2014): sorgulayıcı öğrenme (öğrenciler üst bilişsel ve bilişsel stratejileri kullanmaktadır), işbirlikli öğrenme (bir görevi gerçekleştirmede planlama ve üst bilişin kullanımı vardır, grup çalışması olduğu için motivasyon yüksektir), strateji öğretimi (bilişsel stratejiler, problem çözme stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, yapılandırmacı tartışmalar, vaka incelemeleri), teknoloji kullanımı, zihinsel modeller, öğretmen inançları vb.

#### **2.4.5. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi**

Değerlendirme ile de amaçlanan öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesidir. Değerlendirme sürecinde alan bilgisinin yanı sıra strateji kullanımının da ölçümü yapılmaktadır. Bu süreçte farklı yöntemler tercih edilebilir (portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme vb.). Ancak, becerilerin ölçülmesi konusunda en bilinen araç MSLQ ölçeğidir (Pintrich ve diğ., 1993).

#### **2.4.6. Üst biliş**

Kök olarak Yunancaya dayanmakta olup üstünlük anlamı veren “meta” ön eki, 1976 yılında çocukların bellek yetenekleri konusunda yapılan bir çalışmada Flavell tarafından kullanılmış ve devamında pek çok farklı alanlarda pek çok kavramda kullanılmıştır (metareading, metacomprehension, metamemory, metalinguistic). En çok ilgi göreni ise metacognition yani üst biliş olmuştur. Üst biliş 1970’li yıllarda özellikle John Flavell’in çalışmalarıyla gelişen bir kavram iken, öz düzenleme Albert Bandura’nın kuramsal çerçevesine dayanan ve Barry Zimmerman’ın yaptığı çalışmalarla gelişen bir kavramdır (Cemiloğlu ve Oğur, 2016; Flavell, 1979; Sakız, 2014). Ülkemizde bu alandaki çalışmalarda ise biliş bilgisi, biliş ötesi, bilişsel farkındalık, yürütücü biliş, biliş üstü gibi terimlerin de kullanıldığını görmekteyiz.

Ortaya çıkışının üzerinden uzun zaman geçtiği halde, hala, üst bilişin bilişten farklı bir ‘bilme şekli mi’, bir ‘üst hafıza özelliği mi’, bir ‘sezgi mi’ yoksa bir ‘düşünme biçimi mi’ olduğu konusu, belirsizliğini korumaktadır. Ayrıca üst bilişin bilgi, yeti veya beceri olarak mı,

tanımlanacağı hususu da açıklanmaya muhtaçtır. Nitekim üst bilişi “bulanık bir kavram” olarak nitelendiren Brown’a (1987) göre de, üst bilişin üzerinde anlaşılması tek bir tanımı yoktur (Akpınar, 2011). Alan yazındaki çalışmalarda bu yetinin anlaşılmasından ziyade kontrolü üzerine odaklanmıştır.

Bireyin tüm farkındalıklarının kaynağı bilinçtir. İngilizce “cognition” ve Osmanlıca “vukuf” terimlerine karşılık kullanılan biliş kavramı TDK Türkçe sözlüğünde (TDK, 2018d) “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” olarak tanımlanmaktadır. Üst biliş ise basitçe bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi, kendi bilişsel süreç bilgisi ve bu bilgileri süreci yönetmede etmede kullanmasıdır (Akpınar, 2011; Flevell,1979; Sakız, 2014).

“kendi kendine öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “etkili öğrenme” kavramları son yıllarda eğitimde daha çok önemsenmektedir. Çünkü üst biliş kavramının, “kendi kendine öğrenme” özelliği/yeterliliğini kazandırdığına inanılmaktadır. Üst bilişin bu denli önde olmasının nedeni bu becerinin kişiye kendi öğrenme becerisini kazandırdığı varsayımdır (Akpınar, 2011).

Genel olarak üst biliş yaşla birlikte gelişir. Üst biliş stratejileri kullanım bakımından genellikle 3 döneme ayrılır. İlki 0-5 yaş aralığını içine alan, stratejilerin kullanılmadığı ve öğretilmediği dönem; ikincisi 6-9 yaşa aralığını içine alan stratejilerin kullanılabilirdiği ama üretilmediği dönem; üçüncüsü ise dördüncü sınıf yaşlarında oluşmaya başlan stratejinin anlaşıldığı ve uygun olan stratejinin kullanıldığı dönemdir (Senemoğlu, 2005).

Üst bilişsel düşünme gelişimi Swartz ve Perkins (1989) tarafından 4 düzeye ayrılmıştır: 1. Sessiz kullanım: Birey aldığı kararı düşünmeden ifade eder ve uygular. 2. Farkında olarak kullanım: Birey bilinçli olarak düşünür, nedenleri sorgular. 3. Stratejik kullanım: Birey etkili düşünmek için özel stratejiler kullanır ve bu seçimi bilinçli yapar. 4. Yansıtıcı kullanım: Birey geçmiş deneyimleriyle ilişki kurarak sürecin her aşamasında düşüncesinin doğruluğunu sorgular (akt., Özsoy, 2008).

Üst bilişsel bilgiler, kişinin kendisini bilmesinin ötesinde stratejilerin bilgisini de içerir.

### 2.4.7. Öğrenme stratejileri

Öğrenmeyi öğrenmenin kilit noktalarından biri öğrenme stratejileridir. Bu stratejileri farklı bilim adamları farklı başlıklar altında ele almıştır. Ancak genel olarak şu başlıklardan söz edilebilir (Aydın ve Demir, 2014; Sakız, 2014; Pintrich, 1990; Pintrich ve diğ., 2003; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002):

#### 1-Bilişsel Stratejiler:

- Tekrarlama Stratejileri; işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi ve tekrarı söz konusudur. Not almak, tekrar etmek, ezber yapmak, altını çizmek, yüksek sesle söylemek örnek olarak verilebilir.

- Ayrıntılandırma Stratejileri; bilgiyi uzun süreli belleğe kaydetme söz konusudur. Bilgi yapılandırılır, şemalar kurulur. İlişki kurma, karşılaştırma, tanımlama, soru sorma ve cevap verme, özetleme örnek olarak verilebilir.

- Örgütlenme Stratejileri: Burada örgütsel bir çatı altında bilgilerin sınıflandırılması söz konusudur. Bu da belleğin yükünü azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Gruplama yapma, ana hatları çıkarma, harita yapma, ana fikri belirleme örnek olarak verilebilir.

- Eleştirel Düşünme; bazı kaynaklar eleştirel düşünmeyi de bilişsel stratejiler çatısı altında ele almaktadır. İçinde bulunduğu durumu değerlendirme, analitik düşünme, yorum yapma, karşılaştırma yapma, sonuç çıkarma örnek olarak verilebilir.

#### 2- Üst Biliş Stratejiler

- Planlama Stratejileri; amacını belirleme, plan yapma, materyalleri seçme, görev analizi örnek olarak verilebilir.

- İzleme Stratejileri; kendi kendine sorular sorma, kendi eksiklerini bilme örnek olarak verilebilir.

- Değerlendirme Stratejileri; geriye dönerek soru sorma, geriye dönük okuma yapma, zor bir metni okurken yavaşlama örnek olarak verilebilir.

#### 3- Kaynakları Yönetme Stratejileri

- Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi; plan oluşturma, plana uyma, çalışma alanını düzenleme örnek olarak verilebilir.



- Çabanın düzenlemesi; görevini tamamlamak için kişinin çabasını kontrol altına almasıdır.

- Akran Gruplardan öğrenme

- Yardım arama; kişinin kimden yardım alacağını bilmesidir.

#### 4- Motivasyonel İnançlar

Biliş üstü bilgi yaşam boyu öğrenme olgusunun gelişiminde önemli bir öğedir. Biliş üstü bilgilerini sorgulayabilen bireyler yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha başarılı olabilir (Cornford, 2004; Edwards ve diğ., 2002). Bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilmesi için gerekli olan sıralanan bu stratejiler, zamanın ve bilginin etkin şekilde kullanılabilmesine yardımcı olur. Kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bir bireyden beklenen diğer bir yeterlik ise sosyal ve vatandaşlık yeterlikleridir. Kişinin demokratik olabilmesi kadar etkin katılımcı olabilmesi de beklenmektedir. Bu eğitimin verileceği en doğru adres ise şüphesiz demokrasi eğitimine ilişkin programlarda yer alan derslerdir. Aşağıda demokrasi eğitimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.5. İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi

Demokrasi yaşam biçimi ve değerler bütünlüğüdür. Demokrasi ancak eğitim ile kazanılabilir, çünkü bir yaşam biçimidir ve yaşantılar yoluyla öğrenmek gerekir. Dolayısıyla demokrasinin öğrenileceği en önemli yer okuldur. Okul, öğrencinin demokratik yaşamı yaşayarak öğrendiği ortamlar haline getirilerek demokratik kültürün örneği olabilir. Demokratik bir kültürün oluşması için eğitimin demokrasi kültürünü yasadın bir süreç olması şart görülmektedir. Bu da ancak okul denilen örgütlenmiş sistemlerde olabilir (Okutan, 2010).

Demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi ilk olarak J. Dewey, 1916 yılında yayınladığı 'Demokrasi ve Eğitim' adlı eserinde ele almıştır. Ona göre eğitimin, bireyin yaşam biçimine yön vermesi ve buna dönük yöntemleri kullanması gerekmektedir (Kaldırım, 2005: 145). Demokrasi ve insan hakları kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir.

İnsan haklarının ortaya çıkması kadar, korunması ve geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Kişilerde insan haklarına ilişkin bilinç ve duyarlıklar eğitim yoluyla kazandırılır. Eğitim, siyaset ve hukuk kadar etkindir. Sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramlar eğitim yolu ile kazandırılır ve

insan haklarının geliştirilmesine yardımcı olur. Bu durumda eğitimin program ve sistem olarak insan haklarına ilişkin işlev yüklenmesi beklenir. Bu işlev sistemde insan hakları eğitimini zorunlu kılmaktadır (Doğan, 2001: 263).

İnsan hakları eğitimi; demokrasiyi yerleştirmenin, korumanın ve güçlendirerek yaşatmanın, onu her koşulda yaşatma bilinç ve kararlılığına erişmiş yurttaşlarla güvence altına almanın ön koşuludur (İnsan Hakları Eğitimi Komisyon Raporu, 1998). İnsan hakları eğitimi ile yalnızca sahip olunan haklar konusunda bir bilinç değil, aynı zamanda, bu haklara diğer insanların da aynen sahip olduğu gerçeğinden hareketle, başkalarının haklarına saygı duyma bilinci de kazandırılmaya çalışılır (Karaman Kepenekçi, 2003).

Demokrasi eğitimi; bireyleri insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan, savunan ve yaşam bulmasını sağlayan "etkin" yurttaşlar haline getirmeyi hedefler. Demokrasiyle genel olarak insan hakları ve özel olarak da insan hakları eğitimi birbirinin "onsuz olmaz" koşulunu oluşturur. Birinin gerçekten varlığı ötekine bağlıdır (İnsan Hakları Eğitimi Komisyon Raporu, 1998). Bireyin sahip olduğu hakları bilmesi ve bu haklarla yaşayabilmesi için demokratik yaşamı içerisinde bu hakları görebilmesi gerekir. Bu nedenle insan hakları eğitimi, sosyal ve politik eğitimin bir parçası olabilmelidir (Cunningham 1991:102; akt. Uyangör, 2007).

Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi ülkelerin yetiştirmek istediği etkin vatandaş için gerekli olduğu kadar modern dünyaya entegre olmuş vatandaş yetiştirmek için de hayati bir öneme sahiptir (Çakmak ve Akgün, 2014).

Tüm ülkelerde vatandaşlık, ister ayrı, isterse insan bilimleri içinde olsun, programın bir parçası olarak yer almaktadır (Gültekin, 2014). Avrupa'da vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi dersleri ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde bazen bağımsız ders olarak bazen de diğer dersler içinde verilmektedir (Uğurlu, 2011). Ülkemizde de Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler dersleri içinde konu olarak yer alırken, ilkokul 4. sınıfta bağımsız ders olarak da mevcuttur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı Karar'ı gereği, 2015-2016 öğretim yılından başlamak üzere, ilköğretim 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin zorunlu ve 2 ders saati olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Öğretim programı İnsan Olmak, Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Uzlaşma, Kurallar ve Birlikte Yaşam olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır. Derste temel değerlerin kazandırılmasına öncelik verilmesi amaçlanmıştır. Öğretim programı can ve tenin bütünlüğü,

dokunulmazlığı ve güvence altına alınmasını merkeze alarak insan haklarına saygılı, sorunları şiddet içermeyen yollarla çözebilen; aktif yurttaşlık, barış, uzlaş, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü ile ilgili değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Programı).

## **2.6. İlgili araştırmalar**

Aşağıda araştırma konuları temel alınarak değerler eğitimi, öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme, demokrasi eğitimi konularında ilgili alan yazın taraması yapılmış, ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara sırasıyla yer verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme açısından program yeterliklerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Alan yazında yer alan değerler eğitimine yönelik çalışmaları incelediğimizde, çalışmaların birkaç noktada toplandığı görülmüştür. Ders programlarının incelenmesi; 100 temel eser, Uygur dönemi eserleri, Mesnevi, Türk Dünyası Masalları, çağdaş çocuk şiirleri vb. eserlerin incelenmesi; ders kitaplarının incelenmesi; adalet, yaşam tarzı, mükemmeliyetçilik gibi kavramlar ile ilişkisi; öğretmen görüşlerine göre değerler eğitimi gibi alanlarda çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir (Akarsu, 2015; Albayrak, 2017; Altıntaş, 2014; Bilici, 2018; Demiryürek, 2015; Görgüt, 2015; Keskin, 2008; Özdaş, 2013; Pilatin, 2016; Şahin, 2017. Ancak özellikle değerler eğitiminde uygulamaya yönelik yapılan çalışmalara yakından baktığımızda nicel olarak sayının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Uygulamalı çalışmalarda genel olarak yaratıcı drama, çocuk oyunları, mesnevi destekli, kültürel varlıklar aracılığı ile, sokratik sorgulama, bilgisayar destekli teknik, proje tabanlı öğrenme vb. yöntemler ile değerler eğitiminin incelendiğini görmekteyiz (Aktepe, 2010; Bozkurt, 2017; Çelik, 2016; Çoban, 2016; Gündüz, 2014; Mazman Budak, 2012; Özyurt, 2015; Taş, 2016).

Demokrasi eğitimi ya da demokratik tutuma ilişkin araştırmalara baktığımızda ise genel olarak demokrasi eğitiminde yaratıcı drama, sanat eğitimi, işbirlikli öğrenme, örnek olay, yansıtıcı düşünme yöntemlerinin incelendiği; demokratik eğitim ortamlarına ilişkin analizlerin ise genelde öğretmen görüşleri üzerinde yapıldığı; demokratik tutumlar ile okul ve aile arasındaki ilişki ya da ebeveyn tutumları üzerine araştırmaların yapıldığı görülmüştür (Akgün,

2013; Demirsöz, 2010; Gündoğdu, 2004; Kılıç, 2013; Korkmaz, 2014; Tican, 2013; Ulubey, 2015; Yeşil, 2001; Yılar, 2015).

Yaşam boyu öğrenme alanında yapılan araştırmalarda ise konuya program yeterlikleri açısından bakılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak öğretmenlerin, yöneticilerin öğretmen adaylarının ya da lisans düzeyinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, eğilimleri ve becerilerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların; AB politikalarını ve AB ülkelerindeki uygulamaları yakından inceleyen çalışmaların; yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin ölçek geliştirme ya da uyarılma çalışmalarının olduğu görülmüştür (Can, 2011; Coşkun, 2009; Demiralp, 2016; Erdoğan, 2014; Kaya, 2010; Vezne, 2017; Yıldırım, 2017).

Öz düzenleme alanında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında biçimlendirici değerlendirme, kuantum öğrenme modeli, oyun temelli eğitim, süreç odaklı sorgulayıcı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, harmanlanmış öğrenme, günlük kullanımı, biliş üstü haritalama gibi yöntemlerin öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmiş olduğu görülmüştür (Ozan, 2017; Çelik, 2017; Sezgin, 2016; Şen, 2015; Arslan Turan, 2014; Çobanoğlu, 2013; Eker, 2012; Erdoğan, 2012; Çiftçi, 2012). Bazı araştırmalarda öz düzenleme becerilerin geliştirici programlar tasarlanmış, bazılarında ise duygusal zeka, motivasyon, kişilik özellikleri, epistemolojik inançlar arasındaki ilişki incelenmiştir (Güler, 2015; Çenesiz, 2015; Pamuk, 2014; Keleş, 2014). Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalara son dönemde rastlanırken, aile boyutunun da araştırmalara katıldığı gözlenmiştir. Çalışmalardan bazıları şu şekildedir;

Katılmış, (2010) çalışmasında karakter eğitimi programı ile doğrudan verilecek değerlerin kazanımını ve akademik başarıya olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Deneysel yürütülen çalışma sonucunda verilen eğitimin öğrencilerin adil olma, bilimsellik, barış değerlerini anlamlı olacak biçimde olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Tahiroğlu (2011) değerlerin öğretimi ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin tutumları üzerine yaptığı çalışmasında uygulama sonucunda deney grubunda değerlere ilişkin tutumlarda yüksek puan tespit edilirken temizlik alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir.

Izgar (2013) yaptığı araştırmada hazırladığı değerler eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlara etkisini incelemiştir. Deneysel olarak

yürütülen bu çalışmada uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin bağımsızlık, insan onuruna saygı, eşitlik arkadaşlık, dürüstlük, adalet, sorumluluk, çeşitlilik, gizlilik ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Ergün (2013) ergenlerle yaptığı çalışmada değerler eğitimi verilmesinin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin olup olmadığını sınımıştır. 11. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna ders dışında haftada 2 saat olmak üzere toplam 20 oturumluk değerler eğitimi programı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, verilen değer eğitiminin öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz düzenlemesini, öz yeterliğini, içse değeri artırdığı ve sınav kaygısını azalttığı tespit edilmiştir.

Özyurt (2015) çalışmasını ilkökul 4. sınıf öğrenciler üzerinde yapmış ve geliştirdiği okul temelli değer eğitimi programı ile hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Gündoğdu (2004) ‘nun araştırmasında demokrasi ve insan hakları eğitiminin işleyişi üzerine çalışma yapılmıştır. Nitel desen kullanılan çalışmada öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerle görüşmeler ve gözlemler yapılmış ayrıca doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. Sonuç olarak demokrasi ve insan hakları eğitiminin gerçekleşebilmesi için örtük programa dikkat edilmesi ve karakter eğitimi ile desteklenmesi gerektiği, teori ile uygulama arasında farklılıklar olduğu ifade edilmiştir.

İşcan ve Senemoğlu (2010) “İlköğretim 4. sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” isimli araştırmalarında evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik, karma yöntemde bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak çalışmada, değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Gündoğdu ve Yıldırım (2010) çalışmalarında demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili ev okul algılarını araştırmışlardır. Nitel olarak yürütülen çalışmada gönüllü sınıf öğretmenleri ve velilerle mülakat yapılmıştır. Sonuçlar okul ve ev arasındaki ilişkinin zayıflığını, ayrıca var olan ve arzulanan demokrasi ve insan hakları eğitimi koşulları arasında boşluklar olduğunu ortaya koymuştur. Okul ve aile arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekilmiştir.

Akgün 2013 yılında 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde örnek olay yönteminin etkisini incelemiştir. Sonuç olarak örnek olay yöntemi işlenen deney grubu öğrencilerinin kazanım düzeylerinde yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerden daha fazla olumlu etkinin olduğu tespit edilmiştir.

Tican (2013) araştırmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel desende tasarlanan çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 2. sınıf öğrencileri üzerinde uygulama yapılmıştır. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

Ulubey (2015) çalışmasında yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri kullanarak Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının (VDEDP) uygulanması sonucu öğrencilerin akademik başarılarının, demokratik değerlere bağlılıklarının, başarılı öğrencilerin başarıları olma nedenlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. İç içe deneysel desenin kullanıldığı çalışma 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan zenginleştirilmiş programın kontrol grubuna göre, öğrencilerin başarılarını artırmada ve öğrencilerde demokratik değerlere bağlılık oluşturmada daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin puanlar açısından da insan hak ve özgürlüklerine, demokrasi kültürüne ve bireyin sorumluluklarına ilişkin ders kazanımlarının çoğuna ulaştıkları belirlenmiştir.

Akkuş (2006) çalışmasında 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak Türkiye açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Türkiye'nin katılımcı ülkeler içerisindeki durumunun belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman incelemesi yapılan araştırmada Türkiye'nin kaçınıcı sırada yer aldığı belirtilerek seviye sıralamalarına ayrıntılı yer verilmiştir. Hazırlanan 2004 programlarının yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilirken daha önceki programlar ile karşılaştırması yapılmıştır.

Epçaçan (2013) çalışmasında yaşam boyu öğrenme becerilerine ders kitaplarında yer verilme düzeyini belirlemeye çalışmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında okutulan dördüncü

sınıf Türkçe ders kitaplarının incelendiği araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yapılmış, metinlerde yaşam boyu öğrenme becerilerine yer verilip verilmediği, en çok ve en az yer verilen becerilerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen kırk metinde etkili okuma-yazma becerileri, sosyal beceriler ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine metinlerde daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Kendi öğrenmesinden sorumlu olma, derinlemesine akıl yürütebilme becerileri en az yer verilen iki beceridir. Açıklayıcı metinlerin “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri”ni kazandırmada şiir türünden daha etkili olduğu, kısa metinlerin uzun metinlere göre daha az beceri özelliği içerdiği tespit edilmiştir.

Ayra (2015) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik inançlarını, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada 362 öğretmen üzerinde ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu; mesleği sevmeye durumlarına göre ise mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karaduman (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada 470 katılımcının görüşleri analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; öz yeterlik algılarının yüksek olduğu; öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın devamında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendirmek ve özyeterlik algılarını artırmak amacıyla, üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kavramı, süreci, yaşam boyu öğrenmenin insan hayatındaki önemini anlayabilmelerini sağlayacak programlar düzenlenmesi, üniversitelerin sürekli ve uzaktan eğitim merkezlerinin düzenlediği etkinliklerinin sayısının artırılması önerilmiştir.

Demiralp (2016) çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğini, öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir devlet üniversitesinin

eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören ğretmen adayları ve bu fakültelerde görev yapan ğretim elemanları üzerinde yapılan çalışmada; bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinlik algısının, alana özgü yetkinlik algısının, öğrenme yetkinlik algısının, iletişim-sosyal yetkinlik algısının yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen yetkinlik algıları olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma, ğretmen yetiştirme programlarının ğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmeye yönelik yetkinlikleri kazandırmada yetersiz kaldığını ortaya çıkar mıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; Eğitim Fakülteleri'ndeki Bologna Süreci'ne yönelik düzenlemelerin, uygulamaya dönük etkinliklere ağırlık verilerek gerçekleştirilmeye çalışılması, ğretmen yetiştirme programlarının tüm ğlerinin kalite standartlarının sürekli kontrol edilmesi ve geliştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin yetkinlik temelli öğrenmeyi sağlayıcı etkinliklerle daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Akçaalan 2016 yılındaki araştırmasında yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme ve alt boyutları arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada “Yaşam Boyu ğrenme leği” ile “Sosyal Duygusal ğrenme leği” kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine sonuçlara göre sosyal ve duygusal becerilerin sistematik ve tutarlı bir Şekilde davranışlarla yansıtılması olarak ele aldığımız sosyal duygusal öğrenmenin, bireyin hayatının tümünü kapsayan formal veya informal öğrenmeler olarak kabul edebilecek bir yapı olan yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Vardar (2011) z-düzenleme stratejileri öğretiminin ğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisini incelediği çalışmayı deneysel desende yürütmüştür. Sekiz hafta süren öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce dersi sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İngilizce ğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak ğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu; deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; temel becerilere yönelik olarak öğrencilerin, kelime öğrenme, konuşma, cümle kurma, anlama ve eviri yapma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğine ilişkin görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.



Vural (2012) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme stratejileri öğretiminin, kullanılmış olan öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ve stratejilerin öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili sonuçlar verdiğini belirlemeye çalışmıştır. Karma yöntemin uygulandığı çalışmada öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan ve dolaylı strateji öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve çalışma metinlerinden elde edilen veriler ise araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur. Nicel verilerin elde edilmesinde Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)'den yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stratejilerinin öğretimi açısından doğrudan ve dolaylı öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kullanılan yöntemler arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği grupta öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde daha etkili sonuçların elde edildiği gözlemlenmiştir.

Aslan (2014) çalışmasında üst bilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üst bilişi yönetme becerilerine, öz düzenleme becerilerine, akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışma ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi "İnsan ve Çevre" ünitesine yönelik hazırlanan üst bilişsel öğretim stratejileri içeren etkinlikler uygulanmış ve öğrenme sonuçları değerlendirilerek etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, üst bilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üst bilişsel, algılanan öz düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur.

Arslantaş (2015) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde Sosyal Bilgiler dersinde yürüttüğü çalışmasında kendini izleme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarısına ve öz düzenleme düzeylerine etkisini incelemiştir. Üst bilişin vurgulandığı araştırmada Snyder tarafından 1974 yılında yapılandırılan "Kendini İzleme (self-monitoring)" teorisine yer verilmiştir. Teoriye göre, bireyler sosyal durumlarda kendilerini sunuş şekillerini kontrol etme derecesinde farklılaşırlar. Bazı insanlar sunuşlarını ve kendilerini ifade etmeye yönelik davranışlarını gözlemleyip kontrol edebilirler. Ayrıca herhangi bir durumda hangi ifade tarzının veya davranışın uygun olduğunu gösteren ipuçlarına duyarlıdırlar. İşte bu duyarlılık kendini izleme yeteneği olarak isimlendirilmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımın bir arada kullanıldığı araştırmada 24 oturumluk deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin

yoğun müfredat içinde kendini izleme stratejilerinin kullanılmasının zaman kaybı oluşturacağı yönünde düşüncelere sahip oldukları; kendini izleme stratejilerinin öğrencilerin kendini izleme yeteneğinin ve akademik başarılarının gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Aşık (2015) çalışmasında öğrenci başarısını etkileyen temel unsurlardan birisi olarak öne çıkan üst bilişin önemi vurgulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sözel matematik problemi çözme başarısını artırmaya destek sağlayacak üst biliş becerileri kazandırma odaklı bir destek programı geliştirmek amaçlanmıştır. 8. ve 9. sınıf öğrencileri üzerinde uygulama yapılan çalışmada hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin; okuduğu matematik problemini anlaması, problemi nasıl çözeceğine dair planlama yapabilmesi, problem çözümüne yönelik adım ve işlemleri kontrol altında tutabilmesi, problemin çözümünde nasıl ilerleyeceğini bilmediği ve çaresiz kaldığı anlarda çıkış yolu bulabilmesi gibi üst biliş eylemlerine vurgu yapılmıştır. Programın en önemli hedeflerinden birisi çözüme yönelik atılacak adımlara ilişkin öğrencinin kendi kendine soru sorma (öz sorulama) yetisinin kazanmasıdır. Üst bilişin karmaşık ilişkilere sahip, üstü kapalı yapısından dolayı destek programının geliştirilmesinde tasarım tabanlı araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Program üç farklı çalışma grubunda farklı zamanlarda ardıl olarak uygulanmış ve test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınıf içinde yapılacak etkinlikler ile öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmeye teşvik edilmesinin öğrenme gelişimine katkı sağlayacağı işaret etmektedir.

Kayapınar, 2015 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında öz düzenleyici öğrenme becerileri çerçevesinde problem çözme stratejilerinin öğretimini amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen üzerinde modellenen çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veriler, problem çözme stratejileri testi, matematik başarı testi ve öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ile elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin öğretim sonucunda hem problem çözme stratejilerinden edindikleri puanlarda hem de matematik başarı testinden edindikleri puanlarda artış olduğunu göstermiştir. Özetle problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme performanslarını, matematik başarı durumlarını, biliş üstü öz düzenleme becerilerini ve öz yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilediği; bilişsel strateji kullanımı durumuna ise yapılan öğretimin etkisi olmadığı belirtilmiştir.

## 2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Demoulin ve Kolstad'ın (2000) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada toplamda 1452 kişiye demokratik olgunluk ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaşı daha büyük olan öğrencilerin daha genç öğrencilere göre, bayan öğrencilerin de erkek öğrencilere göre demokratik olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ackley, Colter, Marsh ve Sisco (2003) tarafından yapılan araştırmada demokratik olarak nitelendirilen sınıf ortamında öğrenci başarıları incelenmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kendilerini alt başarı düzeyinde tanımlayan öğrencilerin test sonuçları ile kendilerini demokratik sınıf görüşmeleri yapan öğretmen olarak tanıtan öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen veriler sınıf içinde öğretmenlerin karar alma süreçlerinde öğrencilere imkân sunmasının, öğrenci başarısı üzerinde etkisini olduğunu ortaya koymuştur.

Perliger, Canetti Nisim ve Pedazhur (2006) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin demokratik tutumları incelenmiştir. 718 öğrenci ile yürütölen çalışmanın sonucunda vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde etkili olduğu, demokratik sınıf ikliminin öğrencilerin demokratik tutumları içşelleştirmesinde önemli etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Sarwar, Yousuf ve Hussain (2010) tarafından gerçekleştirilen karma modeldeki çalışmada, devlet okullarında görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin demokrasiye yönelik tutumları ve demokratik sistemi desteklemek için demokratik değer ve strateji geliştirme algıları incelenmiştir. Nitel boyutta görüşmelerin yapıldığı çalışmada nicel boyutta demokrasiye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, demokratik değerleri yeterince desteklemedikleri, genç öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha demokratik eğilim gösterdikleri, sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışlarının demokratik değerlerin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veugelers (2000) “Değer Öğretiminin Farklı Yolları” adlı çalışmasında değer algısı açısından öğretmen ve öğrenciler arasındaki farklılıkları tespit etmeye çalışmıştır. Değerler, değerler eğitimi, eleştirel düşünce ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkinin ortaya koyulmaya çalışıldığı araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak,

kazanılmak istenen değerlerin zaman, mekân ve kişiye göre değişebileceği ayrıca okullarda öğretilen değerlerin öğretmenlerin bakış açısından öteye gitmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Thompson (2002) tarafından yapılan araştırmada karakter eğitiminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre karakter eğitimi programı öğrenci davranışları üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Çalışmada karakter eğitiminin ilkokullarda programların ayrılmaz bir parçası olması ve tüm derslerin kapsamı içinde olması gerektiği ifade edilmiştir.

Milson ve Mehling (2002) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi ile ilgili inançlarını belirlemeye çalışmıştır. 254 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilen nicel çalışmada, sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimini etkili buldukları belirtilmiştir. Çalışmanın devamında öğretmenlerin karakter eğitiminde kullanabilecekleri yöntemler önerilmiştir.

Russell (2002) yaptığı çalışmada ahlaki bilinci incelemiştir. Araştırmada 7-8 ve 11-12 yaşlarından oluşan iki grup öğrenciye adalet, sorumluluk, seçim ve insani yaşam değeriyle ilgili konularda sorunlar verilmiştir. Öğrencilerin algısı üzerinde inceleme yapılmıştır. Sonuçlara göre adalet ve sorumluluk kavramlarının algısında cinsiyete göre farklılık bulunurken, etkileşimli diyalog sürecinin çocukların anlama, sonuç çıkarma, ayırt etme, bağlantı kurma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Davies, Gorard, McGuinn, (2005) “citizenship education and character education: similarities and contrasts” isimli araştırmasında İngiltere’de vatandaşlık eğitimi ile değerler eğitimi arasındaki benzerlik ve zıtlıkları incelemiştir. Çalışmada vatandaşların iyi karakterde olma gerekliliği belirtirmiştir. Ayrıca toplumdaki eğilimlerden duyulan endişeler dile getirilerek iki alan arasındaki benzerlik ve farklılıkların dikkatle yorumlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Cheung ve Lee (2010) çalışmasında sosyal yetinin gelişmesinde karakter eğitiminin etkisini incelemiştir. Ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada 4 aylık süre boyunca ayda 16 saat olmak üzere toplam 920 öğrenciye eğitim verilmiştir. Sonuç olarak karakter eğitimi programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan ‘*Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*’ adlı çalışmada motivasyonel ve öz

düzenlemeli öğrenme, akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinden oluşan 173 kişilik grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve Groot (1990) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire” isimli ölçme aracı ve sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmıştır. Sonuçlara göre; öz yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel sorumluluk ve başarı ile pozitif yönde yüksek bir ilişkisi olduğu, öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının akademik başarı için güçlü yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Gündoğdu (1997) “İlköğretim Birinci Kademedeki Öz Düzenleyici Öğrenmenin Desteklenmesi” isimli durum çalışmasında, öğrenme ortamı verimli bir şekilde düzenlenmesi halinde öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini nasıl destekledikleri incelenmiştir. İngiltere’de bir ilköğretim okulunda yapılan araştırmada öz düzenleyici öğrenme etkinlikleri gözlem, anket ve çeşitli okul dokümanlarıyla derinlemesine incelenmiştir. Anket sorularında bireysel hedef belirleme ve plan yapma, gözlem yaparak öğrenme ve öğretme, öğrenme stratejileri, değerlendirme ve sınıf içinde işbirlikli çalışma unsurları dikkate alınmıştır. Sonuç olarak öz-düzenleyici öğrenmenin, öğretmenlerin bilgiyi kolaylaştırıcı rol üstlenmeleri durumunda; öğrencilerin öz-yeterlik, sorumluluk ve yönlendirmelerini desteklediklerinde ve öğrencilerin otonomilerini destekleyici sınıf ortamları yarattıklarında amacına ulaştığı belirtilmiştir.

Tracy, Reid, Graham (2009) çalışmasında strateji geliştirmede öz düzenlemenin etkisini incelemiştir. Toplamda 127 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 64 kişilik deney grubuna planlama ve taslak hazırlama stratejileri verilmiş ayrıca iyi hikâyelerin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel eğitime devam edilmiştir. Sonuç olarak strateji eğitimi almış öğrencilerin daha uzun, şematik olarak daha güçlü ve daha niteliksel hikâyeler yazdıkları tespit edilmiştir.

Lombaerts, Engels, Van Braak, (2009) çalışmasında ilkökuldaki öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma 172 ilkökul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarının çoğunlukla öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olduğu ifade edilmiştir.

Rijavec ve Brdar (2002) tarafından yapılan ‘*Coping with school failure and self-regulated learning*’ adlı çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlık ile baş etme stratejileri ve öz

düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi incelenmiştir. 470 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin baş etme stratejilerinden duyuşsal dayanaklı baş etme ve problem dayanaklı baş etme stratejilerini kullandığı; kullanılan bu stratejiler ile öz düzenlemeli öğrenme arasında ve akademik başarı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lederman (1998) “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasını Kanada’da çalışan 293 psikolog üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada yaşam boyu öğrenmenin önemli bir kısmı olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeyleri incelenmiştir. Anketler ve açık uçlu sorular ile veri toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ise profesyonel gelişim ihtiyacının nedeni içsel ihtiyaç ve günceli takip etme isteği olarak işaret edilmiştir. Öğrenme aktivitelerinin seçiminde konu başlığı ve özel ihtiyaçların etkili olduğu; mesleki gelişim için en sık seçilen aktivitenin kitap okumak olduğu; kadınların erkeklere göre mesleki gelişim için zaman bulmakta zorlandığı tespit edilmiştir.

Mourtos (2003) “Yaşam boyu öğrenme becerilerinin tanımlanması, öğretimi ve değerlendirilmesi” isimli çalışmasını üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Kendi kendine öğrenme isteği, öğrenme sürecini yansıtmaya, mesleği ile ilgili aktivitelere katılma, ilgili yayınları sınıf dışında da izleme, program dışı eğitimlere katılma ve lisansüstü çalışma yapmayı planlama gibi yaşam boyu öğrenme becerileri temel alınarak çalışma sürdürülmüştür. Derste öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Uygulanan test ve anketler sonucunda, öğrencilerin bu dersin sonunda özellikle öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi transfer etme konularında yeter düzeye geldiklerine inanmış olduğu ve yeni bilgileri nasıl kullanıp öğrenebileceği hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, araştırmada kullanılan öğretim etkinlikleri, ölçme araçları, ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik çalışmaları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yöntem bölümünde yer alan tüm aşamalar nicel ve nitel boyut olarak ayrıntılı ele alınmıştır.

Araştırma modelinin, araştırmanın problemini ve alt problemini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plan olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırma, aşağıdaki işlem basamakları (çalışma planı) takip edilerek yürütülmüştür. Araştırmada izlenen aşamalar tablo 3.1’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.1. Araştırma akış şeması**

UYGULAMA ÖNCESİ (Bölüm 3.1 ve 3.2.’de ayrıntılı ele alınmıştır)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öz düzenleme, değerler eğitimi, demokrasi eğitimi, ilkökul programları, yaşam boyu öğrenme konularında alan yazının taranması</li><li>▪ Problem durumunun belirlenmesi</li><li>▪ Çalışmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması</li><li>▪ Çalışma yöntemine karar verilmesi</li><li>▪ Karma yöntemle ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılması ve desenlerin incelenmesi</li><li>▪ Araştırma deseninin kesinleştirilmesi, karma araştırma deseninin oluşturulması</li><li>▪ Deneysel çalışmanın 2016-2017 eğitim öğretim yılının II. Döneminde yapılmasına karar verilmesi</li><li>▪ Çalışma takviminin oluşturulması</li><li>▪ İHYD dersi kazanımlarının incelenmesi</li><li>▪ Karma yöntemle uygun olarak, veri toplama araçlarının geliştirilmesi</li><li>▪ Deneysel uygulama etkinliklerinin hazırlanması</li><li>▪ Uygulama yapılacak konular ve ders saatlerinin belirlenmesi</li><li>▪ Uygulama yapılacak okul ve çalışma gruplarının belirlenmesi (deney ve kontrol)</li><li>▪ Gerekli izinlerin alınması (İl Milli Eğitim Müdürlüğü, okul yönetimi, sınıf öğretmenleri)</li><li>▪ Deneysel sürece geçmeden süre tutularak pilot bir ders uygulaması yapılması</li></ul>
UYGULAMA (Bölüm 3.4.de ayrıntılı ele alınmıştır)	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Karma araştırmanın desenine uygun olarak verilerin toplanması</li><li>▪ Ön testlerin uygulanması (nitel ve nicel)</li><li>▪ Çalışma gruplarında derslerin planlanan şekilde yürütülmesi</li><li>▪ Alan notlarının tutulması</li><li>▪ Son testlerin uygulanması (nitel ve nicel)</li></ul>
UYGULAMA SONRASI	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Karma araştırma desenine uygun olarak verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi</li><li>▪ Raporlaştırma</li></ul>

\*Tüm süreç uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmanın amacı öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum, yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ile

öğrenmede kalıcılık üzerine etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada; nicel (sayısal) ve nitel (sözel ve görsel) verilerin birlikte toplandığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu çalışmada sadece nicel açıdan sayılarla ya da sadece nitel açıdan sözcüklerle elde edilecek verilerin ötesine geçilmesi, problemin analizinin çok yönlü ortaya konulması amaçlanmıştır.

Karma yöntem araştırmaları; araştırma problemini anlamak için hem nitel hem nicel verilerin toplandığı, iki veri setinin bütünleştirildiği ve sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014, Creswell ve Tashakkori, 2007). Brayman'a (2007) göre karma modelden elde edilen nicel ve nitel veriler birbirleri ile ilişkilendirilerek analiz edilmeli ve bulgular yazılmalıdır. Süreç içinde bu yaklaşıma farklı isimlendirmeler olmuşsa da günümüzde en yaygın kullanılan isim "karma yöntem araştırması" dır (Dede ve Demir, 2011/2015:26). Karma yöntemler, basit bir şekilde nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesi değildir. Nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının kullanılması, analizi ve bütünleştirilmesidir (Creswell, 2014). Bu tanımlar da dikkate alınarak "karma yöntem araştırması", araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel ve nicel verilerin bileşimi, problemin çözümüne yönelik olarak, yaklaşımların kendi başlarına ortaya koyduklarından çok daha fazla anlayış sağlayabilmektedirler (Dede ve Demir, 2011/2015:10). Araştırma problemi açısından bakıldığında deneysel müdahalenin doğrudan öz düzenlemenin boyutlarını ve strateji kullanımını içermesinden dolayı, deneysel etkiye maruz kalan öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin gelişiminin ölçülmesi ve somut olarak ortaya konması için öğrenci görüşmeleri vb. yollar ile nitel verilerin toplanması önemli görülmüştür. Yapılacak deneysel işlemin etkisini ortaya koymanın yanında, süreçte bu etkinin anlamlı örüntüler yoluyla açıklanabilmesine olanak sağlayacağı inancıyla nitel verilerin de toplanmasına gereksinim olduğu düşünülmüştür. Bu şekilde de sürece ilişkin daha fazla doğrulayıcı veri ortaya konmuştur.

Karma yöntem araştırmasına karar verilmesinin ardından ise en uygun deseni seçmek için anahtar kararlar alınmıştır. Creswell ve Plano Clark'a (Dede ve Demir, 2011/2015:72) göre en uygun deseni belirlemede 4 önemli karar vardır.



**Tablo 3.2. Karma yöntemin anahtar kararları**

No	Kararlar	Açıklama	Bu Çalışmada Alınan Karar
1-Etkileşim	Etkileşim seviyesini belirleme	Nitel ve nicel aşama hangi ölçüde etkileşimde ya da bağımsız olacaktır? <i>a. Bağımsız Seviye</i> <i>b. Etkileşimli Seviye</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>Bağımsız seviye: İki aşamanın birbirinden bağımsız ilerlemesine, veri toplama ve çözümleme sürecinin ayrı tutulmasına, iki aşamanın çalışma sonunda kapsamlı yorumlamalar sırasında birleştirilmesine karar verilmiştir.</li></ul>
2-Öncelik	Nitel ve nicel aşamaların önceliğini belirleme	Nitel ve nitel yöntemlerin araştırma sorularını cevaplama ağırlıkları ve öncelikleri nasıl olacaktır? <i>a. Eşit öncelik</i> <i>b. Nicel öncelik</i> <i>c. Nitel öncelik</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>Nitel Öncelik: Bu çalışmada nicel veriler daha derinlemesine açıklanmak için nitel verilerle desteklenmiştir</li></ul>
3-Zamanlama	Nitel ve nicel aşamaların zamanlamasını belirleme	Veri kümeleri ne zaman toplanacak? Elde edilen sonuçlar hangi sırayla kullanılacak? <i>a. Eş zamanlı zamanlama</i> <i>b. Sıralı zamanlama</i> <i>c. Çok aşamalı zamanlama</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>Eş zamanlı zamanlama: çalışmada nicel ve nitel aşamaların ikisi de tek aşamada uygulanmıştır.</li></ul>
4-Bütünleştirme (ara yüz)	Nitel ve nicel verilerin Nasıl ve Nerede birleştirileceğini belirleme	Bu iki yaklaşımı birleştirme ne zaman ve nerede gerçekleştirilecek? <i>a. Yorumlama sırasında</i> <i>b. Veri çözümlemesi sırasında</i> <i>c. Veri toplama sırasında</i> <i>d. Desen aşamasında</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>Desen aşamasında birleştirme: Desen aşamasında iç içe birleştirme stratejisi kullanılmıştır.</li></ul>

(Bu tablo, Creswell, 2011' den uyarlanmış ve araştırmacı tarafından özgün olarak türetilmiştir)

Bu çalışmada ilk aşamada öğrencilerin demokratik tutumlarının, öz düzenleme becerilerinin ve program yeterliklerinin belirlenmesi için nicel verilerin toplanması, sonrasında ise yine toplanan nitel verilerle nicel verilerin açıklanması planlanmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda, amaca uygun düşecek karma model türleri incelenmiştir. Günümüzde karma yöntem olarak bilinen tanımlara odaklanan çalışmaların, 1980'lerin sonlarında başladığı ve 2006 yılında Bryman tarafından bu yaklaşımların bir araya getirildiği bilinmektedir. 2007 yılında ise Creswell ve Plano Clark, olası araştırma desenleri için bir liste oluşturmuştur (Dede ve Demir, 2011/2015:24). Karma yöntem ile ilgili alan yazına genel olarak bakıldığında farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir.

Karma yöntem araştırma projelerinin hepsinin temelinde üç temel desen, bu temel desenler üzerinde de kurgulanan üç gelişmiş desen bulunmaktadır: I. Yakınsak Desen Birleştirme (Çeşitleme) Deseni, II. Açıklayıcı Ardaşık Desen, III. Keşfedici Ardaşık Desen. Creswell ek özelliklerin bu temel tasarımlara eklenmesiyle ortaya çıkan desenleri ise 'Gelişmiş

Desen' olarak adlandırmaktadır. Creswell'e ait farklı kaynaklarda farklı isimlendirmelerle karşılaşılsa da desenlere ait içeriklerin, özünde paralel olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmaların yer aldığı deseni 'Karma Yöntem Araştırmalarının Tasarlanması ve Yürütülmesi' kitabında (Cresswell ve Clark, 2007) 'Embedded Experimental Model' yani 'Gömülü Deneysel Model' olarak ifade ederken; 'Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş' (Creswell, 2014) isimli kitabında 'The Intervention Design' yani 'Müdahale Deseni' olarak adlandırmıştır. Müdahale deseni gelişmiş desenlerden biri olarak ifade edilmektedir ve diğer gelişmiş desenler gibi içerisinde bir temel desen bulunabilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada deneysel bir müdahalenin uygulanmasından dolayı, karma model araştırma desenlerinden 'Müdahale Deseni' nin seçilmesi ve bu terimin kullanılması uygun görülmüştür. Hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

### 3.1.1. Müdahale deseni (intervention design)

Bu desende bir deney veya müdahale deneme programı yürütülürken sürece nitel veri eklenerek araştırma problemi açıklanmaya çalışılır. Bu nitel veri çok yönlü kullanılabilir ve araştırmacı tercih ettiği bir zamanda deneye ekleyebilir (Sözbilir, 2014/2017:43). Şekil 3.1'de bu araştırmada uygulanan desen, diyagram olarak gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Müdahale Deseni

Bu çalışmada nicel yöntemleri kullanmak ve nicel sonuçlara derinlemesine açıklama getirmek için nitel yöntemlerin deneye eklenmesi işlemleri, bu müdahale deseni içerisinde açıklayıcı ardışık temel desenin kullanılması anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle açıklayıcı ardışık desen, geniş bir deneysel yapı içerisinde kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmasının niteliğini anlamının yollarından biri mevcut çalışmaları incelemektir. YÖK tez arşivi incelendiğinde ise nicel boyutta deneysel çalışma barındıran karma yöntem araştırmaların fazla olmadığı görülmüştür.

**Tablo 3.3. Araştırmada uygulanan müdahale deseni**

YÖNTEM	GRUP	ARAŞTIRMANIN BOYUTLARI	Deney Öncesi (Ön Testler)	Denel İşlem (Kullanılan Öğretim Yöntemi)	Deney Sonrası	
					Son Testler	Kalıcılık Testi
KARMA	Deney grubu	Nicel Boyut	ABT MSLQ İYKA DTÖ ÖZDF & AKDF	ÖZDÖP	ABT MSLQ İYKA DTÖ ÖZDF & AKDF	ABT MSLQ İYKA DTÖ
		Nitel Boyut	DDY		DDY ÖG	
	Kontrol grubu	Nicel Boyut	ABT MSLQ İYKA DTÖ ÖZDF & AKDF	MEVP	ABT MSLQ İYKA DTÖ ÖZDF & AKDF	ABT MSLQ İYKA DTÖ
		Nitel Boyut	DDY		DDY	

**ABT:** Akademik Başarı Testi

**MSLQ:** Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

**İYKA:** İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri

**DTÖ:** Demokratik Tutum Ölçeği

**DDY:** Dersi Değerlendirme Formu

**ÖZDÖP:** İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi etkinlikleri

**MEVP:** 2016-2017 öğretim yılında uygulanacak olan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki mevcut etkinlikler

**ÖG:** Öğrenci Görüşmeleri

**ÖZDF & AKDF:** Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları

### 3.1.1.1. Müdahale Deseni-Nicel boyut

Bu çalışmada uygulanan müdahale programının ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin demokratik tutumlarının, öz düzenleme becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme kazanım algılarının belirlenmesi için nicel veriler başarı testi ve ölçekler aracılığıyla ön test ve son test olarak toplanmıştır. Analiz aşamasında puanlar arasındaki farklar incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın nicel boyutunu, denenceleri test etmek için yarı deneysel model olarak ve ön test- son test kontrol gruplu desen (Karasar, 2010) olarak ifade etmek mümkündür. Ön-test son-test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012, s. 97).

Çalışmada bağımsız değişken öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı; bağımlı değişkenler ise akademik başarı, öğrenme kalıcılık, demokratik tutum, yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri olmuştur.

Bağımsız değişken olan “İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı”nın deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, öğrenmede kalıcılık, demokratik tutum, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına etkisi incelenmiştir. Kontrol grubunda ise bağımsız değişken “Mevcut uygulanmakta olan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi programı” ele alınmıştır. Özetle kontrol grubunda var olan programın uygulanmasına devam edilirken, deney grubunda öz düzenleme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Her iki grupta da öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmelerindeki kalıcılık, demokratik tutumları, yaşam boyu öğrenme kazanım algıları, öz düzenleyici öğrenme becerileri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve ön test-son test puanları kullanılarak gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yine her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Ölçümler deneysel işlemin başında ve sonunda veri toplama araçlarının cevaplanması yolu ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

### **3.1.1.2. Müdahale Deseni- Nitel boyut**

Nitel boyutta dersi değerlendirme formları gizli veri (Erkuş, 2006) olarak ele alınmış ve yine ön test- son test aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci görüşmeleri ise yalnızca deney grubu öğrencileri ile süreç sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin öz düzenleme sürecinde gelişimi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Toplanan tüm nitel verilerle nicel verilerin açıklanması planlanmıştır.

Araştırma deseninde belirtilen her bir ölçüm arasında 4 ay bulunmaktadır. Birinci ölçümler denel işlem öncesi, 2. ölçümler denel işlem sonrası yapılmıştır. Buna göre 1. ölçüm 2016- 2017 Eğitim öğretim yılında II. dönem başında ve şubat ayında, 2. ölçüm ise aynı eğitim yılının II. dönemi sonunda haziran ayında yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm işlemlere çalışma planında yer verilmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacı günlüğü

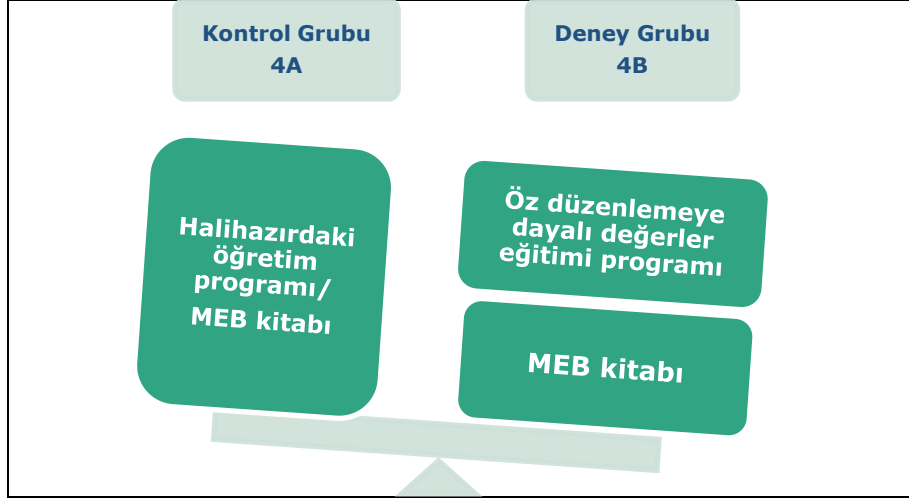
tutulmuştur. Analiz sürecinden sonra ise veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

### **3.2. Çalışma grubu**

Bu çalışmada çalışma grubu kavramı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın İli Efeler İlçesi'nde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta yer alan deneysel çalışma için deney ve kontrol gruplarının seçilmesinin ardından, nitel boyutta yer alan çalışmalar için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasından seçim yapılmıştır.

#### **3.2.1 Nicel veriler için çalışma grubunun seçimi**

Araştırmanın ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılacak olması sebebiyle çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikli olarak araştırma evreni olan Aydın İli Efeler İlçesinde yer alan tüm ilkokulların yer aldığı “örneklem çerçevesi” oluşturulmuştur. Örneklem çerçevesi oluşturulurken Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi 2016-2017 eğitim öğretim yılı güncel verilerinden yararlanılmıştır. Olasılığa dayalı örneklem seçiminde yer alan türlerden araştırmanın yapısına, mali kaynaklara, zaman kısıtlılığına bağlı olarak tabakalı (katmanlı) örneklem seçimi tercih edilmiştir. İkinci aşama olarak ise çerçevede yer alan okullar sosyoekonomik statülerine göre 3 gruba (üst, orta ve alt olmak üzere) ayrılmıştır. Son 10 yıldır Aydın'da görev yapan, halen İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Proje Koordinatörü olarak görevli 8 uzmanın görüşleri doğrultusunda, okulların gruplara göre tanımlaması yapılmıştır. Son olarak orta sosyoekonomik statüde yer alan ilkokullardan ulaşım imkânı ve araştırmaya destek sunan okul yönetimleri dikkate alınarak okul seçimi yapılmıştır. Yansız atama yapılmasına, deney ve kontrol gruplarında katılımcıların benzer nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla okul yönetimi ile görüşülerek akademik başarısı birbirine yakın olan iki farklı dördüncü sınıf belirlenmiş ve bu sınıfların öğretmenlerinin de izinleri alınmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından akademik başarısı kısmen düşük olan grup, deney grubu olarak seçilerek deneysel uygulama çalışmalarına devam edilmiştir. Bu tercihin sebebi uygulanan müdahale programının etkisini daha net ortaya koymaktır.



**Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grupları**

2016-2017 eğitim öğretim yılında Aydın İli Efeler ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler bu çalışmaya katılmıştır. 22 öğrenci mevcudu olan 4A sınıfı kontrol grubu, 23 öğrenci mevcudu olan 4B sınıfı deney grubu olarak atanmıştır.

### **3.2.2. Nitel veriler için çalışma grubunun seçimi**

Çalışmanın nitel boyutunda 2 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlki dersi değerlendirme formlarıdır. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda tüm öğrencilerden dersi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulamaya gönüllü ve doğru şekilde katılan öğrencilerin yazıları analize tabi tutulmuştur. Bu değerlendirme formları ön test ve son test olarak kullanılmıştır. İkinci nitel veri toplama aracı ise öğrenci görüşme formlarıdır. Yalnızca, deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenci ile deneysel işlem sonunda görüşme gerçekleştirilmiştir.

### **3.2.3. Çalışma grubunun genel demografik özellikleri**

Okul yönetimi, sınıf öğretmeninin ve velilerin izni alınarak çalışma grubunun genel özellikleri tablo 3.4’de sunulmuştur.

**Tablo 3.4. Çalışma grubunun demografik özellikleri**

Özellik	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Karşılaştırma ve Durumu Betimleme
Kişi Sayısı Yaş	23 kişiden oluşan deney grubunda 18 kişi 2007, 4 kişi 2008, 1 kişi ise 2006 doğumludur.	22 kişiden oluşan kontrol grubunda ise 20 kişi 2007, 1 kişi 2008, 1 kişi ise 2006 doğumludur.	Çalışma yapılan öğrenci yaş grupları 4.sınıf öğrencileri için beklenen yaşlardır ve iki grupta benzer dağılım göstermektedir.
Cinsiyet	12 kız, 11 erkek	13 kız, 9 erkek	Her iki grupta kız erkek oranları yakındır.
Aile üye sayısı Kardeş sayısı	Deney grubunda 1 öğrencinin anne babası vefat etmiştir.	Kontrol grubunda 1 öğrencinin babası vefat etmiştir.	Her iki grupta ailedeki birey sayısı genelde 4 kişidir, öğrenciler çoğunlukla 1 kardeşe sahiptir. Her iki grupta tüm öğrencilerin anne babası özürdür.
Anne- Baba Öğrenim Durumu	Anne öğrenim durumuna göre 8 kişi ilköğretim, 6 kişi ortaöğretim, 9 kişi ise yükseköğretim mezunudur. Baba öğrenim durumunda ise 9 kişi ilköğretim, 6 kişi ortaöğretim, 8 kişi yükseköğretim mezunudur.	Anne öğrenim durumuna göre 8 kişi ilköğretim, 9 kişi ortaöğretim 5 kişi yükseköğretim mezunudur. Baba öğrenim durumuna göre 8 kişi ilköğretim, 9 kişi orta öğretim, 5 yükseköğretim mezunudur.	Her iki grubun da anne baba öğrenim durumuna göre heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.
Anne- Baba Çalışma Durumu	Deney grubu öğrencilerinden 12 öğrencinin annesi çalışırken, Çalışan annelerden deney grubunda 7 kişi memur iken, 2 kişi işçi, 3 kişi de serbest meslek sahibidir. Deney grubu öğrencilerinde baba mesleğine baktığımızda 9 kişi serbest meslek sahibi iken, 7 kişi memur, 7 kişi işçidir.	Kontrol grubu öğrencilerinden 9 öğrencinin annesi çalışmaktadır. Kontrol grubunda ise çalışan annelerden 1 kişi memur, 2 kişi işçi, 4 kişi serbest meslek sahibidir. Kontrol grubunda ise yine 10 kişi serbest meslek sahibi iken, 5 kişi memur, 7 kişi işçidir.	Her iki grupta da işsiz olan baba bulunmamaktadır.
Anne- Baba Birlikte Yaşama Durumu	Deney grubunda 2 öğrencinin anne babası ayrı yaşamaktadır	Kontrol grubunda 2 öğrencinin anne babası ayrı yaşamaktadır.	Genel olarak hem deney grubunda hem kontrol grubunda öğrencilerin anne ile babaları birlikte yaşamaktadır.
Gelir Durumu	12 kişinin ailesi 2501-3500 TL aralığında aylık gelire sahiptir. 5 kişinin ailesi 1500 TL altı, 5 kişi 4501-5500 TL aralığında, 1 kişi ise 5501 ve üzeri aylık gelire sahiptir.	7 kişinin ailesi 1500 TL ve altı, 5 kişi 15001-2500 TL aralığında, 7 kişi 2501-3500 TL aralığı, 3 kişi 3501-4500 TL aralığında gelire sahiptir.	Gelir durumuna göre aylık gelir dağılımlarının her iki grupta benzer ve karma bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.
Mental Hastalık	Deney grubunda mental hastalığı olan öğrenci bulunmamaktadır.	Deney grubunda mental hastalığı olan öğrenci bulunmamaktadır.	Her iki grupta öğrencilerin eğitimini aksatacak ya da öğrenmesini engelleyecek bir hastalığı bulunmamaktadır.

**Tablo 3.4. Devamı**

Özellik	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Karşılaştırma ve Durumu Betimleme
Oturulan ev	Deney grubunda 13 öğrencinin ailesi kendi evine sahiptir, diğerleri ise kirada oturmaktadır.	Kontrol grubunda ise 8 öğrencinin ailesi kendi evine sahip iken diğerleri kirada oturmaktadır.	Her iki grupta da öğrencilerin yaklaşık yarısının ailesi kendi evine sahiptir.
Ayrı oda	Deney grubunda 17 öğrencinin ayrı odası bulunmaktadır.	Kontrol grubunda 15 öğrencinin ayrı odası bulunmaktadır.	Hem deney hem kontrol grubunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ayrı odası bulunmaktadır, bilgisayarı ve evlerinde internet bağlantısı vardır.
Engelli/ Cezaevinde Bulunan Aile Bireyi	Yoktur.	Yoktur.	Hem deney hem kontrol grubunda ailesinde engelli birey bulunan öğrenci yoktur. Yine hem deney hem kontrol grubunda ailesinde cezaevinde bulunan birey yoktur.

Özet olarak hem deney grubu hem kontrol grubunun benzer demografik yapıya sahip olduğu görülmektedir

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde Tablo 3.5’de görüldüğü gibi tüm veri toplama araçları detaylı biçimde ele alınmıştır.

**Tablo 3.5. Veri toplama araçları listesi**

	3.3.1. Kişisel Bilgi Formu
	3.3.2. Nicel Veriler İçin Veri Toplama Araçları
	3.3.2.1. Ölçek Geliştirme ve Düzenleme Seçiminde Örneklem Seçimi
	3.3.2.2. Demokratik Tutum Ölçeği
	3.3.2.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği
	3.3.2.4. Akademik Başarı Testi
	3.3.2.5. İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri (İYKA)
	3.3.2.5.1. Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.2. İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.3. Matematik Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.4. Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.5. Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.6. Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.7. Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği
	3.3.2.5.8. Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği
	3.3.3. Nitel Veriler İçin Veri Toplama Araçları
	3.3.3.1. Öğrenci Görüşmeleri
	3.3.3.2. Dersi Değerlendirme Formları
	3.3.3.3. Araştırmacı Günlükleri
	3.3.3.4. Gözlem Formu

Veri Toplama Araçları



Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin ayrıntılarına da yer verilmiştir.

Nicel verilerin toplanması için Akademik Başarı Testi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ), Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ), İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri (İYKA) kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için Dersi Değerlendirme Formları, öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları, araştırmacı günlükleri ve gözlem formları kullanılmıştır.

### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın yapıldığı grubu genel olarak tanımak ve betimlemek amacıyla yaş, cinsiyet, ekonomik durum, anne-baba eğitim düzeyi gibi bazı değişkenlere kişisel bilgi formunda yer verilmiştir (EK 1).

### **3.3.2. Nicel veriler için veri toplama araçları**

#### **3.3.2.1. Ölçek geliştirme ve düzenleme sürecinde örneklem seçimi**

Bu süreçte ölçeklerin amacına yönelik olarak 2 farklı örneklem grubu belirlenmiştir.

**5. sınıf öğrencileri ile oluşturulan örneklem grubu:** Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri’ ve ‘Akademik Başarı Testi’ için 5. sınıflardan oluşan örneklem grubu oluşturulmuştur. Ölçme aracının amacının ‘ilkokul yaşam boyu öğrenme kazanım algısını’ ve ‘4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi II. dönem akademik başarısı’ olması sebebi ile çalışma koşullarına uygun grup olan ilkokul kademesini bitirmiş 5. sınıf öğrencileri araştırma evreni olarak belirlenmiştir. Zaman ve mali kaynaklar konusundaki sınırlılıklar nedeniyle tam sayım yapmanın imkânsızlığından dolayı, grubu temsil edecek örneklem seçilme yoluna gidilmiştir.

Örnekleme yoluyla bilgi daha çabuk toplanabilmektedir (Esin ve diğ., 2001). Örneklemeden elde edilen bulguların araştırma evrenine genellenebilir olması, evreni doğru bir şekilde temsil etmesi ve evrendeki belirli kişileri sistematik olarak dışlamaması için olasılığa dayalı örneklem seçim tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada öncelikli olarak araştırma evreni olan Aydın İli Efeler İlçesinde yer alan tüm ortaokulların yer aldığı örneklem çerçevesi

oluşturulmuştur. Örneklem çerçevesi oluşturulurken Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi 2016-2017 eğitim öğretim yılı güncel verilerinden yararlanılmıştır.

Olasılığa dayalı örneklem seçiminde yer alan türlerden araştırmanın yapısına, mali kaynaklara, zaman kısıtlılığına bağlı olarak tabakalı (katmanlı) örneklem seçimi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme evren birimlerinin tabakalara ayrıldığı ve her tabakadan seçimle örneklemin oluşturulduğu, yüksek bir temsil düzeyine ulaşma olanağı sağlayan örneklemedir (Bal, 2009; Şıklar, 2012). İkinci aşama olarak ise tabakalı örneklem seçimine uygun olarak araştırma evreninde yer alan okullar Sosyoekonomik Statülerine göre 3 gruba ayrılmıştır. Sosyo ekonomik statüler belirlenirken ise okulun yer aldığı çevrenin yapısı, okulun kayıt alanı bölgesi dikkate alınmıştır. Son 10 yıldır Aydın'da görev yapan, halen İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Proje Koordinatörü olarak görevli 8 uzmanın görüşleri doğrultusunda okulların gruplara göre tanımlaması yapılmıştır. Son olarak her tabakadan uygun sayıda birim seçilmiştir. Örneklemin temsili olabilmesi için cinsiyete göre oranların (örnekleme oranı) evrendeki oranla aynı olmasına dikkat edilmiştir. Özel okullarda ekstra eğitim verilmesi ve standardı bozmalarından dolayı örnekleme dâhil edilmemiştir.

**Tablo 3.6. Aydın ili öğrenci sayıları ve sosyo ekonomik statüye göre dağılımları**

Aydın İli Efeler İlçesi 5. Sınıf Öğrenci Sayısı		
	N	%
Erkek	2257	51,55
Kadın	2121	48,45
Toplam	4378	100,0

Toplam Okul Sayısı	OKUL TÜRÜ	ÖĞRENCİ SAYISI			GENEL DURUM		
		Toplam	Erkek	Kadın	ÜST	ORTA	ALT
16	Alt Sosyo Ekonomik Statüde Ortaokul	1093	577	516			A
17	Orta Sosyo Ekonomik Statüde Ortaokul	1996	1026	970		O	
3	Üst Sosyo Ekonomik Statüde Ortaokul	1289	654	635	Ü		
36	Araştırmaya Dâhil Edilen Toplam	4378	2257	2121	Ü	O	A
10	Özel okul	1991	1043	948	Ü		
46	Efeler İlçe Genel Toplam	6369	3300	3069			

\*Okul isimlerine bu tabloda yer verilmemiştir.

**Tablo3.7. Verilen bir nüfus büyüklüğünün örneklem sayıları**

N	S
Evren Büyüklüğü	Örneklem Sayısı
100	80
200	132
500	217
1000	278
1500	306
4000	351
4500	354
5000	357
10000	370
50000	381

\*0,95 güvenirlik ve 0,05 örneklem hatası için hesaplanmıştır

(Kaynak; Sekaran, 2003:294)

Örneklem sayısının yeterliği istatistiksel olarak hesaplanabilmektedir. Comrey ve Lee (1992), Tabachnick ve Fidel (1996) ile DeVellis (2014) örneklem sayısı için 200 kişiyi orta, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi mükemmel olarak nitelendirmiştir (Uğurlu ve Aylar, 2017). Madde sayısının en az 5 katı sayının örneklem sayısı olması gerekliliği de çoğu araştırmacı tarafından kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006).

Verilerin toplanmasında ölçekler ve akademik başarı testi matbu olarak katılımcılara dağıtılmış ve uygulanmıştır. Tüm ölçek formları 550 adet çoğaltılmış ve resmi izinlerin alınmasının ardından okullarda uygulanmıştır. Yaş grubunun küçük olmasından dolayı 7 kişilik yardımcı araştırmacı grubu oluşturulmuş ve araştırmacılar tarafından öğrencilere maddeler uygulama sırasında tek tek okunmuştur. Analiz öncesi ya da analiz sürecinde her ölçek için farklı sayıda veri kaybı olmuştur. Eksik ya da yanlış formlar analiz dışı bırakılmıştır. Yukarıdaki tabloda yer alan değerlerden de yola çıkılarak ölçek geliştirme çalışmasında genel olarak, 0,95 güvenirlik ve 0,05 örneklem hatası ile yeterli örnekleme ulaşıldığı ifade edilebilmektedir. Analize dâhil edilen form sayılarına ayrıntılı olarak aşağıda ölçek başlıklarında yer verilmiştir.

**4. sınıf öğrencileri ile oluşturulan örneklem:** Bu çalışmada kullanılmak üzere izni alınan Demokratik Tutum Ölçeği ile Türkçeye ve 4. sınıfa uyarlama çalışması yapılmış olan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (MSLQ) için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak üzere 4. sınıf öğrencilerinden bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Öncelikli olarak Aydın İli Efeler İlçesinde yer alan tüm ilkokulların olduğu örneklem çerçevesi oluşturulmuş ve okullar üst, orta, alt sosyo ekonomik statüye ayrılmıştır. Devamında ise orta ekonomik statüde yer alan okullardan uzman görüşleri ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde

çalışan uzmanların görüşleri doğrultusunda iki ilkokul seçilerek uygulama yapılmıştır. Her iki ölçek 500 adet çoğaltılmıştır. Bu örnekleme uygulanan 2 ölçek için toplam 333 kişinin yanıtı analize tabi tutulmuştur. Yine yukarıda verilen değerlerden yola çıkılarak yeterli örnekleme ulaşıldığını söylemek mümkündür.

### 3.3.2.2. Demokratik tutum ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan demokratik tutumu belirlemek amacıyla mevcut çalışmalar incelenmiştir. Genel olarak ilkokul, özel olarak da 4. sınıf düzeyinde demokratik tutumu tespiti yönelik yalnızca 1 ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır. Özer (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek için gerekli izin alınmıştır (EK 2).

Ölçeğin amacı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bazı temel demokratik tutumlar yönünden gelişimini incelemektir. Hazırlanan tutum ölçeği, tutumları ölçmede en yaygın olarak kullanılan Likert tipi ölçektir ve 3'lü olarak hazırlanmıştır. Her bir madde için cevaplayıcının “Her zaman”, “Ara sıra” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden birisini seçmesi istenmektedir. Ölçek maddeleri oluşturulurken “Empatik tutum, kendini ifade becerisi, problem çözme-karar alma, işbirliği-yardımlaşma, kurallara uyma” ele alınıp işlenecek temel değerler olarak belirlenmiştir. Seçilen bu değerlerin birey tarafından kazanıma dönüştürülmesi için uzman görüşleri doğrultusunda edinilmesi beklenen davranışlar ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Analizler sonucu ise toplamda 25 maddeden oluşan ölçek son halinde “Uzlaşma” ve “Empatik Duyarlılık” olarak tanımlanan iki faktörde toplanmıştır.

Ölçeğin 3'lü Likert yapısı korunmuş ve anlaşılır olması amacıyla ölçeğin üst kısmında açıklama ifadelerine yer verilmiş, görüşlere katılım derecesi belirtilirken yalnızca bir seçeneğin işaretlenmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Yaş grubunun küçük olması sebebiyle uygulama sırasında tüm maddeler araştırmacı tarafından tek tek okunmuş ve sağlıklı bir cevaplama süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### **Açımlayıcı faktör analizi (*Demokratik Tutum Ölçeği*)**

İlk uygulama 333 dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulan KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılı (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.958 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimax çözümlemesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 2 faktörlü ve 10 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 10 maddenin 5'i birinci, 5'i ikinci faktörde toplanmıştır. Bu 10 maddenin faktör yükleri 0,56 ile 0,75 arasında olup toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları Çizelge 3.1'de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 10'dur. Yüksek puan yüksek demokratik tutumu, düşük puan ise düşük demokratik tutumu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .71 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.2’deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.1. Demokratik tutum ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

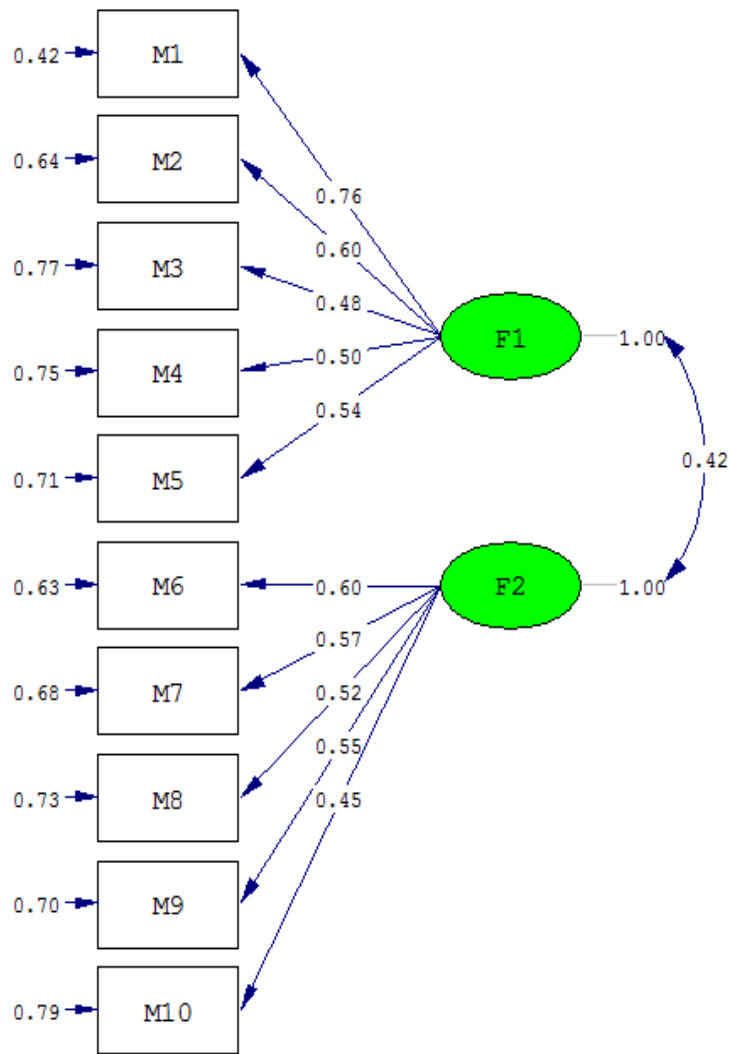
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)		Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Olumsuz Tutum	2 Olumlu Tutum				
06	3	-	0,750		0,61	2,55	0,66	0,59
10	5	-	0,701		0,49	2,62	0,63	0,50
05	2	-	0,690		0,49	2,75	0,60	0,42
03	1	-	0,648		0,42	2,69	0,61	0,42
19	9	-	0,568	0,318	0,42	2,60	0,63	0,41
23	10	+		0,707	0,50	2,87	0,38	0,47
14	7	+		0,660	0,45	2,83	0,40	0,42
16	8	+		0,635	0,41	2,71	0,53	0,41
13	6	+		0,622	0,42	2,80	0,44	0,42
07	4	+		0,601	0,36	2,77	0,48	0,36
<b>Öz Değer</b>			2,902	1,698	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %46,000</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			23,353	22,647	<b>Toplam Madde Sayısı: 10</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			5	5	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b>			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 5 Mak.= 25	Min= 10    Mak.= 30			
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,714	0,661	Ölçek için Cronbach $\alpha=0,71$			

**Çizelge 3.2. Demokratik tutum ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
06	3	Haksız olduğum durumda bunu kabul etmek istemem	Olumsuz tutum
10	5	Bir konuda karar alırken benim isteğime uygun değilse sınıf oylaması yapılmasını istemem	
05	2	Sınıf başkanının oylamayla seçilmesini istemem	
03	1	Grup çalışmasında bana ait eşyayı diğerleriyle paylaşmak istemem	
19	9	Kendi isteklerime uygun değilse çoğunluğun aldığı kararları kabul etmem	
23	10	Arkadaşımın mutlu olduğunu görmek beni sevindirir	Olumlu tutum
14	7	Üzgün bir arkadaşımı dinlemek için zaman ayırıyorum	
16	8	Kurallara uymayan arkadaşlarımı uyarıyorum	
13	6	Çoğunluğun aldığı kararlara uygun davranırım	
07	4	Arkadaşlarımla her konuda grup çalışması yapmaktan hoşlanırım	

### Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (*Demokratik tutum ölçeği*)

Demokratik Tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 333 4. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin iki alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=34, Ki-kare=87.98, RMSEA=0,069, GFI=0.950, AGFI=0.919, NNFI=0.913, CFI= 0.934, RMR= 0.0171). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=13.38, M2=10.28, M3=7.97, M4=8.45, M5=9.17, M6=9.74, M7=9.10, M8=8.31, M9=8.75, M10=7.16. Demokratik tutum ölçeğinin 10 maddelik nihai formu EK 20’de sunulmuştur.



Chi-Square=87.98, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 3.3. Demokratik tutum ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.2. Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel stratejiler ölçeği

Öğrencilerin öz düzenleme ve strateji kullanım düzeylerini belirlemek ve müdahale olarak uygulanan eğitim sonra değişimi tespit etmek amacıyla, öncelikli olarak mevcut çalışmalar incelenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarda en sık kullanılan ölçme aracı olan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin, Kayapınar (2015) tarafından ilkökul 4. sınıfa uyarlama çalışmasına rastlanmıştır ve gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

Üniversite öğrencilerinin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği “ (Motivated Strategies for Learning Questionare) geliştirilmiştir. Ölçek 7’li Likert olarak hazırlanmıştır ve farklı akademik düzeyler için geliştirilmiştir. Ölçek temelde konudan konuya ya da sınıftan sınıfa değişebilen bağlam odaklı olarak hazırlanmıştır (Pintrich ve diğ., 1993).

Ölçek öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. İlk boyutta bilişsel strateji kullanımı (13 madde), öz düzenleme (9 madde); ikinci boyut ise öz yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde), sınav kaygısı (4 madde) alt ölçeklerinden oluşmaktadır ve toplam 44 madde yer almaktadır (Üredi, 2005). Bilişsel strateji kullanımı alt ölçeğinde tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme stratejilerine ilişkin maddeler; öz düzenleme alt ölçeğinde planlama, izleme gibi üst biliş stratejilerine ilişkin maddeler; öz yeterlik alt ölçeğinde sınıf performansına ilişkin yeterlik algısı ve güvenine ilişkin maddeler; içsel değer alt ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine yönelik algıya ilişkin maddeler; sınav kaygısı alt ölçeğinde ise kaygı düzeyine ilişkin maddeler yer almaktadır (Üredi, 2005)

Ölçeğin Türkçe ’ye uyarlaması ise Üredi (2005) tarafından 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında öz düzenleme ( $r=.79$ ), bilişsel strateji kullanımı ( $r=.75$ ), öz yeterlik ( $r=.81$ ), içsel değer ( $r=.79$ ) ve sınav kaygısı ( $r=.71$ ) alt ölçeklerinde  $p<.01$  düzeyinde anlamlı ve yüksek ilişkiler tespit edilmiştir. Öz düzenleme ( $\alpha=.84$ ), bilişsel strateji kullanımı ( $\alpha=.82$ ), öz yeterlik ( $\alpha=.92$ ), içsel değer ( $\alpha=.88$ ) ve sınav kaygısı alt ölçeklerine ( $\alpha=.81$ ) ait Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Üredi, 2005). Kayapınar (2015) tarafından ise 315 4. sınıf öğrencisi üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmaları tekrar yapılmış; geçerlik çalışmaları için alt ölçeklere ilişkin merkezi dağılım ölçüleri incelenmiş ve normal dağılım belirlenmiş,



araştırmanın sürdürülmesi için (KMO=.94) gerekli uygun değerler belirlenmiştir. Faktör yapılarını belirlemek için yapılan DFA sonucunda toplam 15 madde, bazılarında yüklenme eğilimi bazılarında da yük değerinin düşük olması sebebiyle çıkarılmıştır. Ölçek son halinde 29 madde ve 3 alt boyuttan (biliş üstü öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlik) oluşmuştur. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Biliş üstü öz düzenleme boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ( $\alpha=.87$ ); bilişsel strateji kullanımı boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ( $\alpha=.92$ ) ve öz yeterlik boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ( $\alpha=.80$ ) olarak belirlenmiştir.

Bağlam boyutu öne çıkan ölçekte, ölçeği geliştiren araştırmacılar verilerin bir ders bağlamında değerlendirilmesini önermektedirler (Altun, 2005). Bu sebeple Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin, 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersine uyarlaması için yapılan analizler aşağıda verilmiştir.

Likert tipi araştırmalarda genelde Likert'in yaptığı gibi seçenek sayısı 5 olan ölçek türü kullanılmaktadır (Turan ve diğ., 2015). Preston ve Colman (2000: 12) çalışmasında 2,3, 4 seçenekli ölçeklerin düşük, 5 ve 6 seçenekli ölçeklerin orta, 7-10 seçenekli ölçeklerin ise yüksek geçerlik ve güvenilirlik değerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Elbette seçenek türünü belirlemede katılımcılar da önemlidir ve küçük yaş grupları için az seçenek sayısı önerilmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada 5 Likert tipi (Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) maddelerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin anlaşılır olması amacıyla ölçeğin üst kısmında açıklama ifadelerine yer verilmiş, katılım derecesi belirtilirken yalnızca bir seçeneğin işaretlenmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Yaş grubunun küçük olması sebebiyle uygulama sırasında tüm maddeler öğretmen tarafından tek tek okunmuş ve sağlıklı bir cevaplama süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### **Açımlayıcı faktör analizi (MSLQ)**

İlk uygulama 333 öğrenci ile yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılı (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.889 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlenmesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 4 faktörlü ve 18 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 18 maddenin 5'i birinci, 4'ü ikinci, 6'sı üçüncü, 3'ü dördüncü faktörde toplanmıştır. Bu 18 maddenin faktör yükleri 0,47 ile 0,77 arasında olup toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları Çizelge 3.3'de sunulmaktadır.

**Çizelge 3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel stratejier ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)				Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Bilişsel strateji kullanımı	2 İçsel Değer	3 Öz Düzenleme	4 Öz Yeterlik				
25	14	+	0,730				0,58	4,38	0,85	0,59
22	12	+	0,656				0,52	4,46	0,91	0,53
18	9	+	0,647				0,47	4,15	1,08	0,49
29	18	+	0,645		0,368		0,55	4,42	0,90	0,57
27	16	+	0,633	0,346			0,60	4,33	0,96	0,60
03	2	+		0,775			0,65	4,75	0,65	0,60
04	3	+		0,761	0,301		0,67	4,67	0,69	0,56
12	6	+		0,651			0,56	4,66	0,76	0,56
05	4	+		0,574		0,392	0,53	4,54	0,79	0,51
28	17	+			0,652		0,55	4,61	0,70	0,42
20	10	+			0,634		0,49	4,28	1,05	0,48
26	15	+	0,349		0,606		0,49	4,46	0,82	0,45
21	11	+			0,544		0,43	4,46	0,87	0,46
23	13	+	0,394		0,476		0,44	4,48	0,81	0,50
13	7	+			0,358	0,690	0,63	4,06	0,92	0,44
14	8	+				0,669	0,57	4,15	0,96	0,53
02	1	+				0,658	0,50	4,23	1,03	0,41
07	5	+				0,622	0,51	4,44	0,88	0,45
<b>Öz Değer</b>			5,874	1,590	1,360	1,002	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %54,593</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			15,832	13,783	12,848	12,130	<b>Toplam Madde Sayısı: 18</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			5	4	5	4	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b>			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 4 Mak.= 20	Min= 18    Mak.= 90			
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,780	0,758	0,706	0,678	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,87			

Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18'tür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .87 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden detaylı olarak incelendikten ve tartışıldıktan sonra Çizelge 3.4'deki isimlendirme üzerinde karar kılınmıştır.

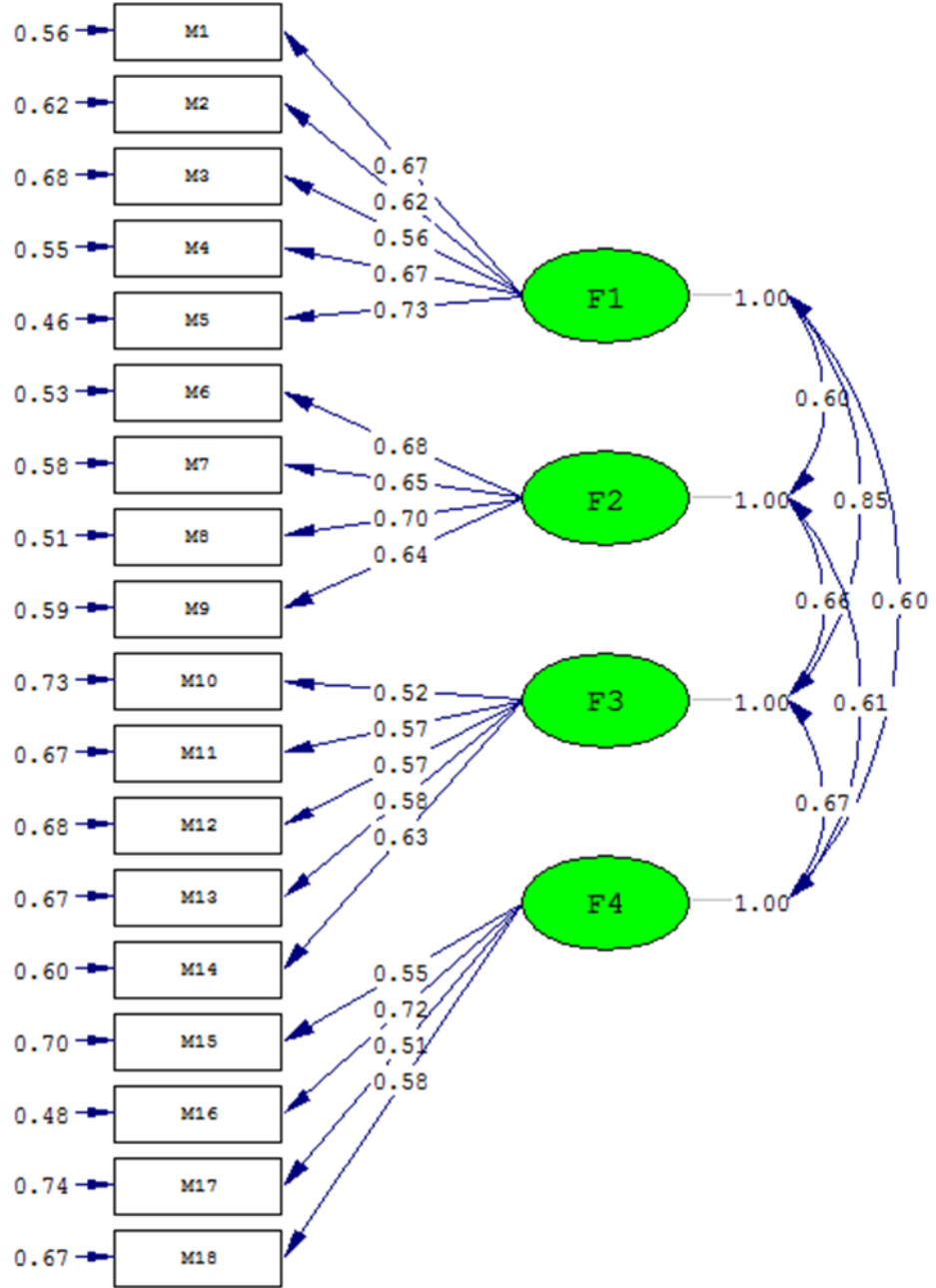
**Çizelge 3.4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
25	14	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasiyle ilgili bir konu çalışırken, tüm bildiklerimi birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışırım.	Bilişsel Strateji Kullanımı
22	12	Sınava çalışırken önemli bilgileri kendime defalarca tekrar ederim.	
18	9	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	
29	18	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	
27	16	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi için bir konuyu çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	
03	2	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğretilenler benim için önemlidir	İçsel Değer
04	3	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrendiklerimi seviyorum.	
12	6	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrendiğim konuların benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	
05	4	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	
28	17	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersindeki işlenen bir konuyu sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	Öz Düzenleme
20	10	Yapmak zorunda olmadığım bile, konu sonundaki soruları ve alıştırmaları yaparım.	
26	15	Çalışırken durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	
21	11	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde çalıştığımız konular sıkıcı olduğunda bile, bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	
23	13	Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	
13	7	Ders çalışma becerilerim/ders çalışma düzenim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	Öz Yeterlik
14	8	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	
02	1	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde onlardan daha başarılı olacağımı umuyorum.	
07	5	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu umuyorum.	

### Doğrulatory faktör analizi (DFA) (MSLQ)

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler ölçeğinin doğrulatory faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 4. sınıflardan 333 öğrencinin oluşturduğu örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin dört alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=129, Ki-kare=270.87, RMSEA=0,058, GFI=0.917, AGFI=0.890, NNFI=0.959, CFI=0.965, RMR= 0.0391). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=12.64, M2=11.52, M3=10.29, M4=12.73, M5=14.33, M6=12.62, M7=11.90, M8=12.99, M9=11.62, M10=9.21, M11=10.27,

M12=10.25, M13=10.42, M14=11.61, M15=9.38, M16= 12.74, M17= 8.54, M18=9.94. 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde kullanılmak üzere hazırlanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğine ilişkin 18 maddelik nihai form EK 21’de sunulmuştur.



Chi-Square=270.87, df=129, P-value=0.00000, RMSEA=0.058

Şekil 3.4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel stratejiler ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

#### 3.3.2.4. Akademik başarı testi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi programında bulunan “Uzlaş” ve “Kurallar” ünitelerindeki başarılarını ölçmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi için öncelikle konularda yer alan kazanımların belirtke tablosunda düzey tespiti yapılmıştır. İki üniteye toplam 8 kazanım olup, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği dikkate alınarak, her kazanım için 3 soru olmak üzere toplam 24 soru hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli soru tiplerine yer verilmiştir. Sorular alan uzmanları tarafından incelenmiş ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır.

Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-1960’lı yıllarda taksonomiler ortaya çıkmış ve ilgi görmüştür. Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sınıflandırılmasıdır. Özellikle Amerikalı eğitim psikoloğu Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan, ders hedeflerinin sınıflanması ve sıralanması gayretleri sonucunda “aşamalı sınıflama” deyimiyile ve “Bloom Taksonomisi” adıyla bilinen sınıflama en çok kullanılandır. Buna göre hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere 3 ana alana ayrılmıştır ve her alan da alt basamaklara aşamalı olarak ayrılmıştır. Düşünme süreçleri hiyerarşik olarak sıralanmaktadır. Öğrenmede bir üst basamağa geçebilmek için alt basamağın tamamlanmış olması gerekmektedir (Bümen, 2006; Turgut ve Baykul, 2015; Tutkun ve Okay, 2012). Taksonomi üs düzey bilişsel bilgileri tam olarak ifade edememesi sebebiyle revize edilmiştir. İkinci boyutu olan ‘bilişsel süreç’ boyutu, orijinal taksonomide olduğu gibi 6 kategoriye ayrılmış, isimleri fülleştirilmiş ve sıraları değiştirilmiştir (Bekdemir ve Selim, 2008). Yenilenen taksonomi ilk halindeki mantık üzerine kurulmuştur ancak biliş üstü bilgi kavramının eklenmesi, bilgi basamağının yerini hatırlama basamağının alması gibi bazı değişiklikler olmuştur. Ayrıca eski halinde olduğu gibi üst kategorilerin alt kategorilerden daha karmaşık ve soyut olması ilkesi korunmuş, ancak orijinal bir önceki basamağın sonraki basamağın ön koşul olma ilkesi kaldırılmıştır (Bekdemir ve Selim, 2008).

Bu araştırmada geliştirilen akademik başarı testi için, öğrenme süreçlerinde zihinsel becerilere uygunluğu ve bilişsel alan basamakları açısından kazanımlar incelenmiş ve soru oluşturulmuştur. Kazanımları revize edilmiş taksonomi matrisine yerleştirirken önce her kazanımın hangi bilgi türünü içerdiği, ardından hangi bilişsel süreç bölümüne girdiği tespit edilmiştir son olarak ilgili hücreye yerleştirilmiştir.

**Tablo. 3.8. İHYD dersinde uzlaş ve kurallar ünite kazanımlarına ilişkin bilişsel alan alt boyutu belirtke tablosu**

ÜNİ TE	KAZANIM		
	Kazanım No	Bilgi boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
Uzlaş	4.1	İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini ( <i>kavramsal bilgi</i> )	açıklar ( <i>anla</i> )
	4.2	Uzlaş gerektiren ve gerektirmeyen durumları ( <i>Kavramsal bilgi</i> )	karşılaştırır ( <i>anla</i> )
	4.3	Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaş yolları ( <i>işlemsel bilgi</i> )	arar ( <i>uygula</i> )
	4.4	Anlaşmazlık ve uzlaş durumlarının sonuçlarını ( <i>Kavramsal bilgi</i> )	örneklerle karşılaştırır ( <i>anla</i> )
Kurallar	5.1	Kural kavramını ( <i>Olgular bilgisi</i> )	sorgular ( <i>anla</i> )
	5.2	Kural, özgürlük ve hak ( <i>Olgular bilgisi</i> )	arasındaki ilişkiyi değerlendirir ( <i>analiz et</i> )
	5.3	Belirlediği veya belirlenmiş kurallara ( <i>Kavramsal Bilgi</i> )	uyar ( <i>uygula</i> )
	5.4	Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşama olan katkısını ( <i>Kavramsal bilgi</i> )	değerlendirir ( <i>değerlendir</i> )

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu					
	Hatırla	Anla	Uygula	Analiz Et	Değerlendir	Yarat
Olgular Bilgisi		5.1, 5.2				
Kavramsal Bilgi		4.1, 4.2, 4.4, 5.3, 5.4				
İşlemsel Bilgi			4.3			
Üst Biliş Bilgisi						

Oluşturulan bu ön deneme testi bu dersi daha önceden almış olan 5. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde 314 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme uygulama sonuçlarına göre madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde SPSS İstatistik programı kullanılarak betimsel değerler (maddelerin aritmetik ortalaması, standart sapması), madde ayırt edicilik indeks değerleri hesaplanarak ölçeğin güvenirlik katsayısı (KR-20: Kuder Richardson) bulunmuştur.

Başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları çizelge 3.5’de sunulmuştur. Bu çizelgede “Madde No” soru sıra numarasını, “Pj” ilgili sorunun zorluk derecesini göstermektedir. Zorluk derecesi 0 ile 1 arasında değişen bir parametre olup, 1 en kolay, 0 ise en zor dereceyi göstermektedir. Çizelgenin diğer kolonunda gösterilen “Ss” ilgili sorunun standart sapmasını,

“ $S_j^2$ ” madde varyansını yani öğrencilerin soruya verdikleri tepkinin çeşitliliğini, “rpbis” (nokta çift serili korelasyon katsayısı) ise sorunun ayırt etme gücünü göstermektedir. Madde varyansı doğru cevaplama oranıyla yanlış cevaplama oranının çarpımıyla bulunur, 0,25 madde varyansın alabileceği en yüksek değerdir. Ayırt etme gücü -1 ile +1 arasında değişir, 1’e doğru ayırt etme gücü artarken 0’a doğru ayırt edici özelliği azalır. Negatif değerler ise sorunun öngörülen kavramı ölçmediği anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.5’de gösterilen ve 24 soru içinden her kazanımı kapsayan 2 adet soru ile seçilen 16 sorunun, güçlüğü ve ayırt etme gücü beraber incelendiğinde neredeyse bütün soruların kullanılabilir sorular olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle, bu 16 sorunun tamamının güvenilir biçimde amaçlarımız için kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Başarı testinde her bir soruya ilişkin olarak yapılan madde analizinden sonra, tüm test için test analizi yapılmıştır. Testten alınabilecek puan minimum 0, maksimum 16’dır. Ortalama güçlük değeri 0,74, güvenilirlik (KR-20) katsayısı ise 0,76’dır.

**Çizelge 3.5. Akademik başarı testi analiz sonuçları**

Soru No	Kazanım No	Madde Zorluğu (pj)	Standart Sapma (Ss)	Madde varyansı ( $S_j^2$ )	Nokta Çift Serili Korelasyon (rpbis)	Üst Grup-Alt Grup Ayırt Edicilik
1	1	0.79	0.41	0.17	0.32	0.27
2		0.54	0.50	0.25	0.46	0.51
3	2	0.68	0.47	0.22	0.57	0.61
4		0.59	0.49	0.24	0.52	0.58
5	3	0.57	0.50	0.25	0.55	0.74
6		0.89	0.31	0.09	0.52	0.32
7	4	0.88	0.33	0.11	0.61	0.34
8		0.81	0.40	0.16	0.74	0.58
9	5	0.83	0.38	0.14	0.44	0.32
10		0.68	0.47	0.22	0.57	0.62
11	6	0.74	0.44	0.19	0.52	0.54
12		0.86	0.35	0.12	0.61	0.36
13	7	0.90	0.30	0.09	0.59	0.28
14		0.40	0.49	0.24	0.44	0.59
15	8	0.90	0.30	0.09	0.46	0.24
16		0.76	0.43	0.18	0.46	0.44
* KR-20=0.76						
Testin zorluğu= 0.74						



### 3.3.2.5. İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri (İYKA)

Bu çalışma, Eylül-2016 ile Ocak-2017 ayları arasında Aydın ilinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS for Windows ve LISREL paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

#### Ölçeklerin oluşturulma gerekliliği

Osmanlıca karşılığı “kifayet” olan yeterlik sözcüğü, TDK Güncel Türkçe Sözlükte: “Yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, yeterlik, görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018c). Özyeterlik ise insanların kendi yeterlikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanır (Bandura, 1994). Program yeterlikleri; öğrencilerin bir akademik programa başlamalarından mezun olana kadar tüm zaman aralığı içinde kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler demektir. Özetle bir öğrenci programı tamamladığında bu becerilere sahip ise, sonrasında da belirlenen hedeflere ulaşmaları beklenmektedir.

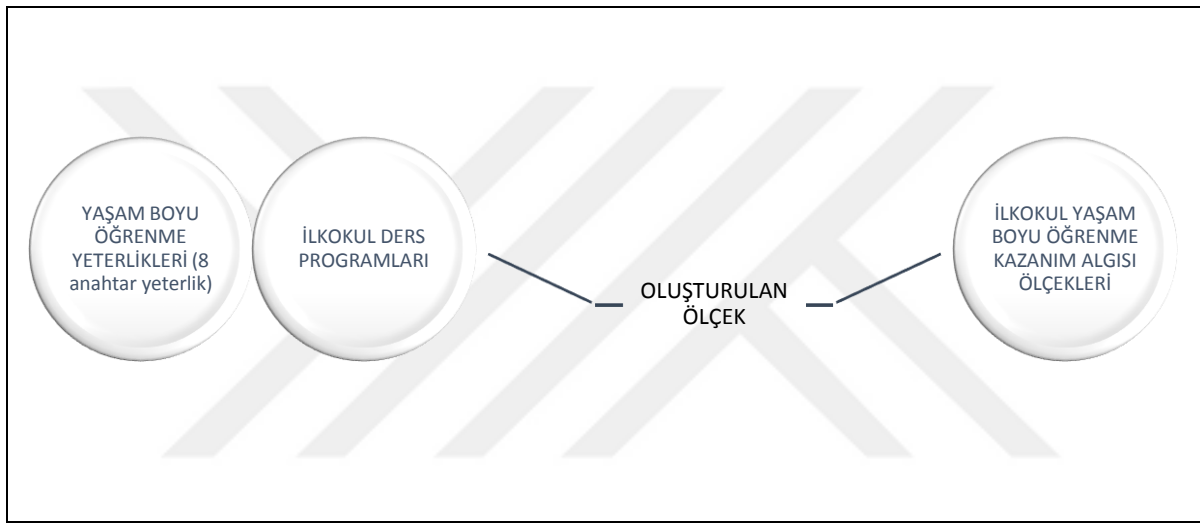
İlkokul programlarında kazandırılması hedeflenenler arasında yaşam boyu öğrenme becerileri bulunmaktadır. Eğitim sürdürülebilir olmak zorundadır. İnsan doğumundan ölümüne kadar öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyacın varlığı da yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme olgusu 21. yüzyılın eğitim paradigmasıdır ve eğitim programlarının vizyonunu oluşturmaktadır. Örgün eğitimden beklenen, programı tamamlamış öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmasıdır. Yaşam boyu öğrenen birey olabilmek için şüphesiz, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bir birey olmak gereklidir. Avrupa Birliği, Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlikler Çerçevesini benimsemiştir. Bu alanlar yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerinin neler olması gerektiği konusunda yol gösterici olmuştur (ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel-temel bilim teknolojideki yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel bilinç ve ifade).

Bu bağlamda, ilkokul kademesini tamamlayan öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının ortaya konulması önemlidir. Yurtiçi alan yazına bakıldığında ilkokulda program ekseninde bu amaca yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum ise yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi noktasında ihtiyacın olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015). Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak yaşam boyu öğrenme felsefesinde programlara ve

kazanımlara ilişkin öğrencilerin yeterlik algılarını ve çeşitli derslerde bu konuyla ilgili kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Madde havuzunun oluşturulması**

Ölçek maddeleri oluşturulurken İlkokul Programında yer alan temel yaklaşımlar, genel amaçlar, vizyon, programda yer alan kazanımlar ve AB Komisyonu tarafından hazırlanmış olan Yaşam Boyu Öğrenmeye ilişkin 8 Anahtar Yeterlik esas alınmıştır.



**Şekil 3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçeklerinin Oluşturulması**

Yaşam boyu öğrenme becerilerine yönelik mevcut ölçekler araştırılmış, yedi ölçek tespit edilmiştir. Bu araştırmacılar ile irtibat kurulmuş ve deneyimlerinden yararlanılmıştır. Ölçme aracının ilkokulu tamamlayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ölçecek nitelikte olmasına karar verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin tüm programlarda yer alması sebebiyle tüm programları ve kazanımları inceleme ihtiyacı doğmuş ve bu becerilerle ilişkilendirilen dersler için ölçek geliştirilmesi planlanmıştır. Konunun amacına uygun olarak “İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları” çatısı altında daha özel olan alt ölçekler oluşturulmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3.9. İlkokulda yer alan öğretim programları ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bütünleştirilmesi ve alt ölçeklerin oluşturulması**

İLKOKUL DERSLERİ						YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ		OLUŞTURULAN ALT ÖLÇEK
DERSLER	SINIFLARA GÖRE HAFTALIK DERS SAATLERİ							
	1	2	3	4				
Türkçe	10	10	8	8	→	Ana Dilde İletişim	→	1. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği
Yabancı Dil		2	2	2	→	Yabancı Dilde İletişim	→	2. İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği
Matematik	5	5	5	5	→	Matematik Bilim ve Teknolojideki Yeterlikler	→	3. İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği
Fen Bilimleri			3	3				4. İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği
Hayat Bilgisi	4	4	3		→	Sosyal ve Beşeri Yeterlikler	→	5. İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği
Sosyal Bilgiler				3				
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2				
Trafik Güvenliği				1				
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	→	Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade	→	6. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği
Müzik	1	1	1	1				
Ara disiplin olarak yer almakta					→	Dijital Yeterlikler	→	7. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği
Ara disiplin olarak yer almakta					→	Öğrenmeyi Öğrenme	→	8. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği
Ara disiplin olarak yer almakta					→	Girişimcilik	→	

İlkokul kademesinin son sınıfı olan 4. sınıflar düzey olarak seçilmiştir. Hedef kitle ilkokul öğrencileri olduğu için madde sayısına, uygulama süresinin çok uzun olmamasına ve çocukların dikkat düzeyine uygunluğuna özen gösterilmiştir. Aynı zamanda kapsam açısından yeterli olmasına dikkat edilmiştir. Hedef kitlenin gelişimsel özellikleri tanımlanmıştır. Alan yazın taramasından sonra yeterliklerin niteliklerine ilişkin belirtiler sıralanmıştır.

Çalışmada her alt ölçek için ilkokul öğretim programları ayrı ayrı incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken alan yazın taramasının ardından temel belirtiler daha açık ifadelere dönüştürülerek maddeler yazılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada da programların ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilmiş,

özellikle ilkökul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterli içeren maddeler yazılmıştır.



<b>Tamamen Kazanımlara Bağlı Kalınmıştır.</b>	<b>-Uzman Görüşleri -AB Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Beceri Tanımlamaları -Öğretim Programları Vizyonları esas alınmıştır</b>
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Şekil 3.6. Madde Havuzu Oluşturulması

Öğretim programlarında sarmal bir şekilde ilerleyen kazanım hiyerarşisi dikkate alınmıştır. Aşağıda örnek olarak Türkçe Öğretim Programından “akıcı okuma” ya ilişkin kazanımların sınıf düzeyine göre hiyerarşik yapısı tablo 3.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10. İlkokul programlarında kazanımların hiyerarşik yapısı**

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE KAZANIMLAR					
ÖĞRENME ALANI: OKUMA Alt Alan: Akıcı Okuma	SINIF DÜZEYİ				
KAZANIMLAR:	1	2	3	4	
Parmakla takip etmeden, uygun hızda okur.	X				
Parmakla takip etmeden, sınıf düzeyine uygun hızda okur.		X			
Parmakla takip etmeden, uygun hızda sesli veya sessiz okur.			X		
<b>Uygun hızda sesli veya sessiz okur.</b>				X	Gösterge yeterli

(Kaynak: Türkçe Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2016).

Programda aşamalı olarak yapılandırılmış olan kazanımlarda, en üst gelişim ve becerilerin yer aldığı 4. sınıf düzeyindeki kazanımlar gösterge olarak alınmıştır.

Maddeler yazılırken arzu edilen ve edilmeyen durumlara yönelik ifadeler hazırlanmış, şimdiki zamana yönelik eylemler kullanılmıştır. Geçmişe yönelik ifadelere yer verilmemiştir. Açık bir dil kullanılmıştır. Düzey ilkökul 4. sınıf olduğu için uzun cümleler kurulmamasına, her ifadede yalnızca bir ana fikir olmasına özen gösterilmiştir. Maddeler yazılırken öğrencilerin ne kadar bildiği ve ne kadar becerbildiğini sorgulayan iki tür ifadeye yer verilmiştir.

Likert (1932) tarafından geliştirilen ve “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” olarak da bilinen bu yöntemde bireye bir dizi tutum ifadesi sunulmaktadır. Birey ifadeyi yargılayıcı değildir ve yalnızca kendine uygun olanı seçmektedir (Erkuş, 2012). Likert tipi çalışmalarda genellikle 5’li ölçek türü kullanılmaktadır ki Likert de bu türü kullanmıştır. (Turan ve diğ., 2015). Alan yazında 5 ve 6 seçenekli ölçeklerin orta düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Preston ve Colman, 2000). Genel olarak da küçük yaş grupları için makul düzeyde seçenek sayısı önerilmektedir. Bu nedenlerle bu ölçek geliştirme çalışmasında 5’li Likert tipi seçenek türü (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin anlaşılır olması amacıyla ölçeğin üst kısmında açıklama ifadelerine yer verilmiş, katılım derecesi belirtilirken yalnızca bir seçeneğin işaretlenmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Yaş grubunun küçük olması sebebiyle uygulama sırasında tüm maddeler öğretmen tarafından tek tek okunmuş ve sağlıklı bir cevaplama süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

#### **Geçerlik ve güvenilirlik çalışması**

Alt ölçeklerde oluşturulan madde havuzları, ölçek taslağı halinde öğretmenler, yöneticiler, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Görevlileri ve Türkçe Öğretmenlerine sunulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Ardından ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak ve elde edilen faktör yapısının uygunluğunu tespit etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; madde analizleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

#### ***Alan uzmanları grubunun oluşturulması***

Madde havuzu oluşturma aşamasıyla eş zamanlı olarak uzman görüşleri alınmıştır. Programların sahada uygulayıcısı olan ve aynı zamanda alan uzmanı olan öğretmenler ile birlikte madde havuzu oluşturulmuştur. Devamında ise geliştirilen maddelerin kapsam geçerliliğinin sınanmasını sağlamak amacıyla elektronik ortamda alan uzmanı olan akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Her alt ölçek için 5 alan uzmanına, ifadelerin dilbilgisi kurallarına uygunluğu konusunda Türkçe dil uzmanına başvurulmuştur. Tüm süreç boyunca ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda süreçte görüşüne başvuru alan uzmanların dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3.11. Ölçek geliştirme sürecinde görüşü alınan alan uzmanlarının dağılımı**

<b>AKADEMİSYENLER</b>		<b>UYGULAYICILAR</b>	
Profesör Dr.	2	Sınıf Öğretmeni/ Stratejik Planlama İl Koordinatörü	1
Doçent	2	Sınıf Öğretmeni	4
Dr. Öğretim Üyesi	2	Ölçme Değerlendirme Uzmanı/Sınıf Öğretmeni	1
Araştırma Görevlisi	1	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	1
Toplam	7	Türkçe Öğretmeni	1
		Matematik Öğretmeni	1
		İlköğretim Mat. Öğretmeni/Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğr.	1
		Biyoloji Öğretmeni/ Okul Yöneticisi	1
		İngilizce Öğretmeni/AB Projeleri İl Koordinatörü	1
		İngilizce Öğretmeni	1
		Bilişim Teknolojileri Öğretmeni/Bilgisayar Bilimleri Doktora Öğrencisi	1
		Fatih Projesi İl Koordinatörü /Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1
		Fatih Projesi Eğitimci/ Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1
		Fatih Projesi Eğitimci/ Görsel Sanatlar Öğretmeni	1
		Beden Eğitimi Öğretmeni/ Sportif Faaliyetler İl Koordinatörü	1
		Müzik Öğretmeni/Müzik ve Sanat Etkinlikleri İl Koordinatörü	1
		Resim Öğretmeni/İl MEM AR-GE Grafik Tasarım Uzmanı	1
		Tarih Öğretmeni/TÜBİTAK İl Koordinatörü	1
		Toplam	21
		Genel Toplam: 28	

### ***Kapsam geçerliği***

Her bir alt ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin uzman kanısı almak amacıyla ölçek maddeleri eğitim bilimleri alanında çalışmış kişilerin uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsam geçerlik oranları" (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir (Yurdugül, 2005). Burada; NG, maddeye "Gerekli" diyen uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

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

KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilmektedir. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili alan yazında birikimli normal dağılımlardan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Vneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. una göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (akt. Yurdugül, 2005).

**Tablo 3.12.  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler**

Uzman sayısı	Minimum değer	Uzman sayısı	Minimum değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

KGO değerleri hesaplandıktan sonra Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesabına geçilmiştir. KGİ,  $\alpha= 0,05$  düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir. Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir. KGİ değerleri alt boyutlar için geçerli olup, her bir alt boyut için, alt boyutta yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir (Yurdugül, 2005).

İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranlarına ise her bir alt ölçek için ayrı tablolar halinde aşağıda yer verilmiştir. Nihai forma alınacak şekilde alt boyutlarının kapsam geçerlik indeksleri de yine ayrı ayrı tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3.13 İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçeklerine ait boyutlar ve maddelere ait bilgiler**

No	Ölçek İsmi	Uygulanan Madde Sayısı	Kalan Madde Sayısı	Alt Boyut Sayısı	Cronbach $\alpha$
1.	İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği	63	19	6	0,87
2.	İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği	46	18	4	0,93
3.	İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği	75	24	7	0,93
4.	İlkokul Fen Bilimleri Yeterlik Algısı Ölçeği	53	13	3	0,89
5.	İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği	51	14	4	0,88
6.	İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği	52	23	6	0,89
7.	İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği	41	18	5	0,83
8.	İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği	48	13	3	0,81

Yukarıdaki ölçme araçlarına ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri sırasıyla verilmektedir.

### 3.3.2.5.1. İlkokul Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin Türkçe İletişim kazanımlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise ‘Anadilde İletişim Yeterliği’dir. Anadilde İletişim Yeterliği genel olarak düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), diğer insanlarla eğitim, öğretim, iş ev ve boş zaman ortamlarında uygun biçimde etkileşime girme yeteneğimizi ifade etmektedir. Kişilerin temel düzeyde bir kelime ve gramer bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu sözel etkileşimin ana türleri, bir dizi edebi ve edebi olmayan metin ve dilin farklı tarz ve kayıtlarına dair temel özelliklere yönelik farkındalığı içerir. Farklı türden metinleri okuyup yazma, bilgi toplama, araştırma ve işleme, araçları kullanma becerilerini de içermektedir (AB Komisyonu, 2006).

Çalışmada 07.03.2016 karar tarihli Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır. Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir (TTKB, 2017a).

Türkçe öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımları üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı



ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.14. İlkokul Türkçe öğretim programının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE 4. SINIF KAZANIMLARI		ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
T4.1. SÖZLÜ İLETİŞİM			
T4.1.2.1.	Göz teması kurarak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşur	Konuşma 1/2	A12/A13
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi	
Konuşma 1	A12	Konuşurken karşıdaki kişinin gözüne bakırım.	

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 63 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Türkçe İletişim Yeterlik Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.15. İlkokul Türkçe iletişim yeterlik algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
A1	1.00	A17	1.00	A33	1.00	A49	1.00
A2	1.00	A18	1.00	A34	1.00	A50	1.00
A3	1.00	A19	1.00	A35	1.00	A51	1.00
A4	1.00	A20	1.00	A36	1.00	A52	1.00
A5	1.00	A21	1.00	A37	1.00	A53	1.00
A6	1.00	A22	1.00	A38	1.00	A54	1.00
A7	1.00	A23	1.00	A39	1.00	A55	1.00
A8	1.00	A24	1.00	A40	1.00	A56	1.00
A9	1.00	A25	1.00	A41	1.00	A57	1.00
A10	1.00	A26	1.00	A42	1.00	A58	1.00
A11	1.00	A27	1.00	A43	1.00	A59	1.00
A12	1.00	A28	1.00	A44	1.00	A60	1.00
A13	1.00	A29	1.00	A45	1.00	A61	1.00
A14	1.00	A30	1.00	A46	1.00	A62	1.00
A15	1.00	A31	1.00	A47	1.00	A63	1.00
A16	1.00	A32	1.00	A48	1.00		

**Tablo 3.16. İlkokul Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGI
63	5	1.00

Tablo 3.16’ya göre İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin tüm boyutları ve ölçek geneli kapsam geçerliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “Sınıfta konuşurken” söz ifadesi yerine “sınıfta konuşmak isteğimde” ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 63 madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılım gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 346 öğrenciye uygulanmıştır.

#### ***Açımlayıcı faktör analizi***

Taslak olarak hazırlanan ve uygulanan bir ölçeğin içinde bulunan maddelerin (değişkenlerin) kaç alt başlık altında toplanacağını belirlemede ve aynı zamanda bunlar arasında ne tür bir ilişkinin olduğunu belirlemede bu teknik kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu çalışmada ilk uygulama 346 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00’a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50’nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulan KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50’den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer,

2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.850 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlemesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 6 faktörlü ve 19 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 19 maddenin 3'ü birinci, 4'ü ikinci, 3'ü üçüncü, 3'ü dördüncü, 3'ü beşinci, 3'ü altıncı faktörde toplanmıştır. Bu 19 maddenin faktör yükleri 0,58 ile 0,85 arasında olup toplam varyansın %66'sını açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları Çizelge 3.6'da sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 en düşük puan ise 19'dur. Yüksek puan yüksek ilkokul kazanım algısını, düşük puan ise düşük ilkokul program kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

**Çizelge 3.6. İlkokul Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

Madde No	Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)						Ortak Varyans	Ort.	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Hatırlama ve Geri Getirme	2 Yapı, Dilbilgisi	3 Anlama	4 Cümle Yapısını Kavrama	5 Ana Fikir	6 Sözlü İletişim				
42	10	+	0,857						0,83	4,69	0,65	0,73
43	11	+	0,835						0,80	4,79	0,55	0,70
55	14	+	0,585						0,45	4,76	0,55	0,43
46	12	+		0,790					0,68	4,44	0,89	0,57
56	15	+		0,716					0,59	4,54	0,80	0,53
48	13	+		0,629					0,56	4,60	0,75	0,54
58	16	+	0,402	0,561					0,60	4,52	0,81	0,48
4	2	+			0,858				0,78	4,80	0,52	0,66
3	1	+			0,781				0,72	4,82	0,50	0,59
10	4	+			0,630			0,326	0,57	4,64	0,73	0,51
62	18	+				0,801			0,69	4,78	0,57	0,58
63	19	+				0,734			0,64	4,73	0,63	0,55
61	17	+		0,320		0,722			0,66	4,75	0,62	0,56
19	8	+					0,772		0,68	4,50	0,80	0,57
7	3	+					0,731		0,72	4,51	0,68	0,63
27	9	+				0,357	0,710		0,73	4,56	0,75	0,62
15	6	+						0,826	0,75	4,47	0,91	0,45
13	5	+						0,637	0,50	4,81	0,50	0,35
17	7	+			0,344			0,551	0,51	4,62	0,68	0,38
<b>Öz Değer</b>			6,060	1,674	1,337	1,305	1,154	1,020	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %66,048</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			11,995	11,733	11,662	11,235	10,563	8,870	<b>Toplam Madde Sayısı: 19</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			3	4	3	3	3	3	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b>			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min= 19 Mak.= 95			
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,77	0,74	0,74	0,74	0,77	0,56	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,87			

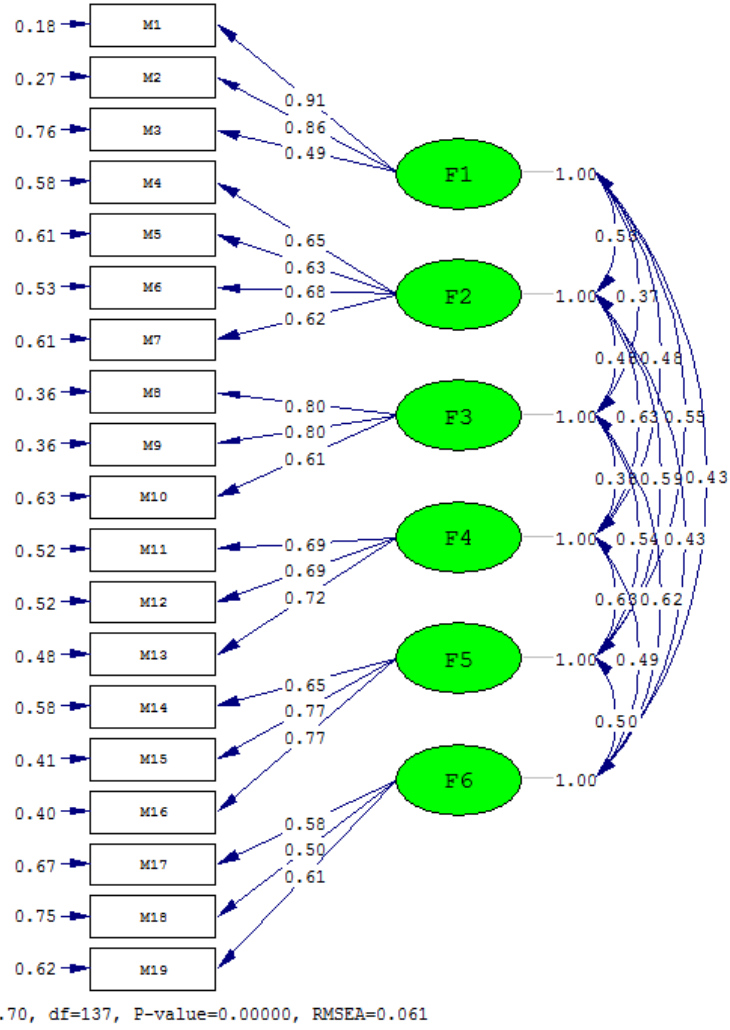
**Çizelge 3.7. İlkokul Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
42	10	Bir kelimenin eş anlamlısını söyleyebilirim	Hatırlama ve Geri Getirme
43	11	Bir kelimenin zıt anlamlısını söyleyebilirim	
55	14	Öğretmenimin verdiği bir şiiri ezberleyebilirim	
46	12	Çekim eklerine örnek verebilirim	Yapı, Dilbilgisi
56	15	Sahiplenmeyi belirten kelime eklerine örnek verebilirim	
48	13	Basit, türemiş ve birleşik kelimelerin farkını söyleyebilirim	
58	16	Hal eklerini sayabilirim	
4	2	Türkçe anlatılan bir konuyu dinlediğimde anlayabilirim.	Anlama
3	1	Türkçe yazılmış bir metni okuduğumda anlayabilirim.	
10	4	Arkadaşarımla Türkçe dersıyla ilgili bir konu hakkında tartışabilirim	
62	18	Kısaltmaların nasıl yazıldığını bilirim	Cümle Yapısını Kavrama
63	19	Yazarken satır sonuna gelen bir sözcüğü nasıl böleceğimi bilirim	
61	17	Soru eklerinin nasıl yazıldığını bilirim	
19	8	İzlediğim bir filmin ana fikrini söyleyebilirim	Ana Fikir
7	3	Dinlediğim bir konuşmanın ana fikrini söyleyebilirim.	
27	9	Okuduğum bir metnin ana fikrini söyleyebilirim	
15	6	Bir konu hakkında konuşurken konuyla ilgisi olmayan şeylerden bahsetmem	Sözlü İletişim
13	5	Karşımdaki kişinin beni duyabileceği ses tonuyla konuşurum	
17	7	Başkaları konuşurken sözünü kesmem	

“Etiketleme” adı verilen bu aşamada anlamlı, ifadeleri kapsayan ve bilinen sözcükler kullanılarak ve de maddeleri grup yapan ortak özellikten yola çıkılarak isimlendirme çalışması yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014).

### ***Doğrulayıcı faktör analizi***

İlkokul Türkçe İletişim kazanım Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 346 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin altı alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=137, Ki-kare=312,70, RMSEA=0,061, GFI=0,913, AGFI=0,879, NNFI=0,953, CFI=0,963, RMR=0,0251). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=19.53, M2=18.06, M3=9.12, M4=12.01, M5=11.48, M6=12.73, M7=11.42, M8=15.79, M9=15.75, M10=11.41, M11=12.89, M12=12.95, M13=13.51, M14=12.39, M15=15.26, M16=15.37, M17=9.26, M18=7.96, M19=9.80. İlkokul Türkçe İletişim Yeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin 19 maddelik nihai form EK23’de sunulmuştur.



**Şekil 3.7. İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri**

### 3.3.2.5.2. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin İngilizce İletişim kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise “Yabancı Dilde İletişim Yeterliği”dir. Yabancı dilde iletişim yeterliği genel olarak kendi ana dilimizdeki iletişimimizle yakından ilişkilidir; düşünce, duygu ve gerçekleri kendi istek ve ihtiyaçlarımızı doğrultusunda, iş, ev, boş zaman, eğitim, öğretim ortamlarında hem sözel hem de yazılı olarak anlama ve ifade etme yeteneğine bağlıdır. Yabancı dillerdeki iletişim aynı

zamanda derin düşünce ve kültürlerarası anlayış da gerektirmektedir. Bir miktar kelime ve işlevsel gramer bilgisi ile temel sözel etkileşim türleri ve dil kayıtlarına dair bir farkındalığa ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı bir toplumun kurallarıyla ilgili bilgiler ve kültürel farkındalık da çok önemlidir. Konuşulan mesajları anlayabilme, karşılıklı konuşmaları başlatabilme, devam ettirebilme ve sonuçlandırabilme gerekmektedir. İhtiyaç doğrultusunda metinleri okuyup anlayabilme ve hayat boyu öğrenmenin bir parçası olarak araçları kullanma ve dil öğrenme becerileri önem taşımaktadır (AB Komisyonu, 2006).

Çalışmada 01.02.2013 karar tarihli İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır. İlköğretim ilk kademe İngilizce eğitiminin en önemli hedefi çocukların İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleridir. 4. sınıfın temel kazanımları günlük iletişim işlevlerini yerine getirebilmeye yöneliktir. Bu işlevleri gerçekleştirirken daha önceden kazanılmış sözcük ve işlev bilgilerini, hedef sözcükler ve işlevlerle harmanlayarak kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Dördüncü sınıf öğretim programı ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine odaklı ve etkin dil kullanımına dayalı bir biçimde tasarlanmıştır, aynı zamanda hedef yaş grubunun ilgi ve becerilerine uygun faaliyetler ile desenlenmiştir. Bağlam belirlenirken ise, çocukların dünyasında mevcut olan ortam, dil ihtiyacı ve nesnelere yola çıkılmıştır (örnek: sınıfım, arkadaşlarım, boş zamanlarım, bir günüm vs.). Dili öğrenen/kullananların, sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışındaki yaşantılarına aktarabilmelerine olanak sağlayan yapılandırmacı bir yaklaşım hedeflenmiştir (TTKB, 2018b).

**Tablo 3.17. İngilizce modeli (2-8. Sınıflar)**

Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta)	Sınıf (Yaş)	Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler	Temel aktiviteler/ stratejiler
1 [A1] (2)	2 (6 – 6,5)	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	3 (7 – 7,5)	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma <sup>o</sup>	
	4 (8 – 8,5)	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma <sup>o</sup>	
2 [A1] (4)	5 (9 – 9,5)	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma <sup>o</sup> Çok Sınırlı Yazma <sup>o</sup>	Drama/Rol yapma
	6 (10 – 10,5)	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma <sup>o</sup> Çok Sınırlı Yazma <sup>o</sup>	
3 [A2] (4)	7 (11 – 11,5)	Temel: Dinleme ve Konuşma Yan: Okuma ve Yazma	Tematik (Konusal) <sup>oo</sup>
	8 (12 – 12,5)	Temel: Dinleme ve Konuşma Yan: Okuma ve Yazma	

(\* ADOÇEP = Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı)

<sup>o</sup> Bu işaretin olduğu kutularda yer almayan beceriler bir ders saatinde en fazla 10 sözcüğü geçmeyecek şekilde kullanılabilir. Örneğin 2-4. sınıflarda ana hedef dinleme ve konuşmanın geliştirilmesidir. Cameron'un(2001) dediği gibi çocuklar için konuşma dili çocuğun ilk

karşılaştığı, anladığı, pratik yaptığı ve öğrendiği dildir(s. 18). Dolayısıyla, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler sözcük düzeyini geçmemelidir(Örnek: Çocuklar kedi resminin altına “cat” yazarlar). Buna ek olarak, sınırlı olarak belirtilmiş becerilerde 25 sözcüğe kadar okuma ve yazma etkinlikleri yapılabilir ki 5. ve 6. sınıflarda okuma etkinlikleri cümle düzeyine çıkmakta, 7 ve 8. sınıflardaki yaşça büyük öğrenciler okuma- yazma etkinliklerine ait temel bilgileri edindiklerinden okuma ve yazmayı dil öğreniminin önemli bir parçası olarak kullanabilirler.∞ Tematik/Konusal öğretimin temel özellikleri şunlardır: içerik temellilik (İngilizce, Fen Bilgisi, Matematik, Teknoloji gibi), yüksek düzeyde bağlandırlanmış dil öğretimi, bir konu çerçevesinde ele alınan sözcük ve dilbilgisi yapıları, konu/tema ile ilişkilendirilmiş beceri geliştirme etkinlikleri ve anlamlı öğrenmeyi hedefleyen etkinliklerin tümünün tema/konu etrafında bir araya getirilmesi/çerçevesi.

**Tablo 3.18. İngilizce öğretim programının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

4. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
Unit				
1	Students will be able to recognize numbers twenty through one hundred.		Sayma	YD36
3	Students will be able to ask others to repeat what they have said or to talk slowly.		İletişim	YD6
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi		
Sayma	YD36	İngilizce 100 e kadar sayabilirim.		

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 46 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir

**Tablo 3.19. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
D1	1.00	D14	1.00	D27	1.00	D40	1.00
D2	1.00	D15	1.00	D28	1.00	D41	1.00
D3	1.00	D16	1.00	D29	1.00	D42	1.00
D4	1.00	D17	1.00	D30	1.00	D43	1.00
D5	1.00	D18	1.00	D31	1.00	D44	1.00
D6	1.00	D19	1.00	D32	1.00	D45	1.00
D7	1.00	D20	1.00	D33	1.00	D46	1.00
D8	1.00	D21	1.00	D34	1.00	D47	1.00
D9	1.00	D22	1.00	D35	1.00	D48	1.00
D10	1.00	D23	1.00	D36	1.00	D49	1.00
D11	1.00	D24	1.00	D37	1.00	D50	1.00
D12	1.00	D25	1.00	D38	1.00	D51	1.00
D13	1.00	D26	1.00	D39	1.00	D52	1.00



**Tablo 3.20. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGI
46	5	1.00

Tablo 3.19 ve 3.20’ye göre İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin tüm boyutları ve ölçek geneli kapsam geçerliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “gerektiğinde soru sorabilirim” yerine “gerektiğinde İngilizce soru sorabilirim” ifadesinin kullanılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 46 madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılım gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 371 öğrenciye uygulanmıştır.

### **Açımlayıcı faktör analizi**

İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilk uygulama 371 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00’a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50’nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılıdır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50’den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.922 Olarak hesaplanmıştır. Diğer

yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimax çözümlemesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 4 faktörlü ve 18 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 18 maddenin 6'sı birinci, 4'ü ikinci, 4'ü üçüncü, 4'ü dördüncü faktörde toplanmıştır. Bu 18 maddenin faktör yükleri 0,56 ile 0,85 arasında olup toplam varyansın %69'unu açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.8'de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18'dir. Yüksek puan yüksek İlkokul İngilizce İletişim kazanım algısını, düşük puan ise düşük İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .93 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.8'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.8. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

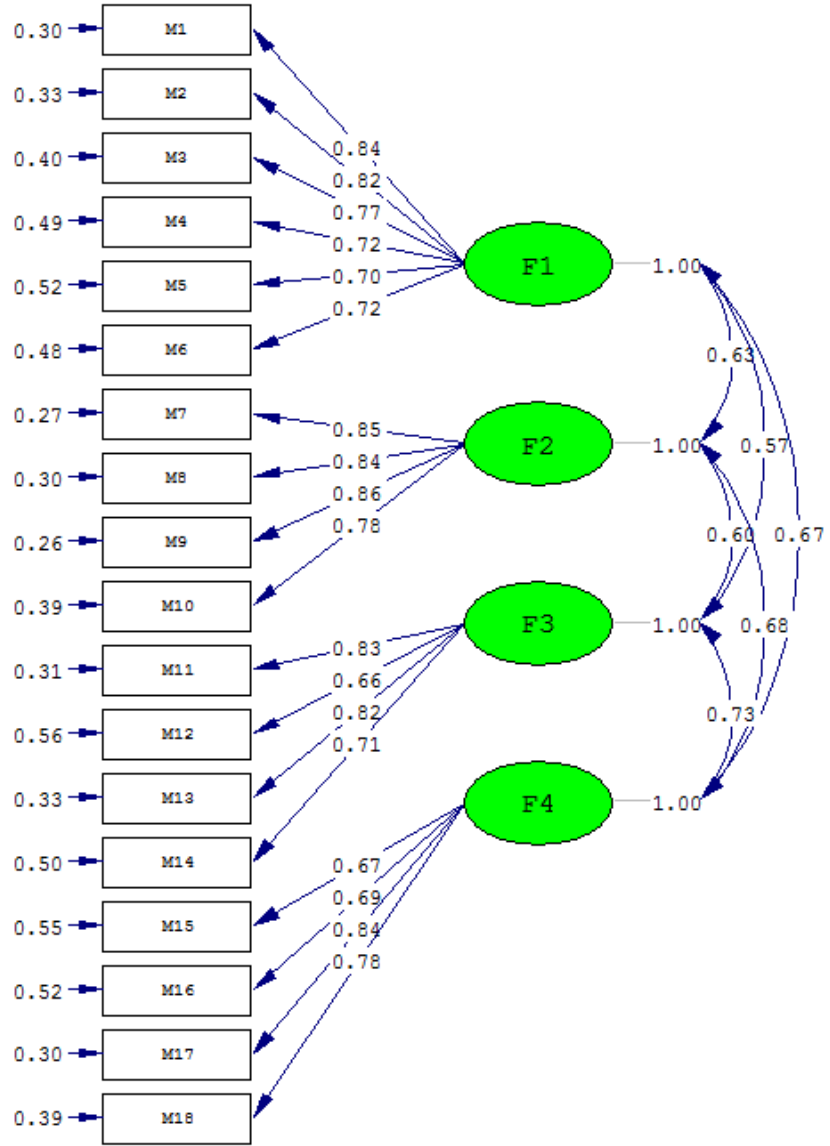
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)				Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Temel Beceriler	2 Yapabilme-Hoşlanma	3 Zaman-Konum	4 Selam-Rica				
04	4	+	0,818				0,75	4,50	0,90	0,77
05	5	+	0,790				0,71	4,37	0,94	0,75
03	3	+	0,746				0,67	4,33	1,01	0,72
01	1	+	0,733				0,63	4,49	0,96	0,67
02	2	+	0,688				0,57	4,45	0,94	0,65
06	6	+	0,645	0,315			0,58	4,35	0,99	0,66
33	12	+		0,838			0,81	4,39	1,01	0,80
32	11	+		0,793			0,77	4,47	0,93	0,77
34	13	+		0,783		0,313	0,80	4,48	0,96	0,80
35	14	+		0,752			0,70	4,42	1,04	0,73
40	17	+			0,851		0,81	3,68	1,31	0,75
39	16	+			0,825		0,57	4,25	1,08	0,59
38	15	+			0,637		0,78	3,90	1,25	0,72
41	18	+	0,367		0,564		0,60	4,17	1,18	0,61
27	7	+				0,730	0,64	4,47	0,96	0,61
28	8	+				0,721	0,65	4,51	1,00	0,62
29	9	+			0,314	0,711	0,72	4,23	1,13	0,73
30	10	+				0,683	0,67	4,23	1,10	0,68
<b>Öz Değer</b>			8,511	1,634	1,353	1,002	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %69,450</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			22,272	17,687	14,834	14,656	<b>Toplam Madde Sayısı: 18</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			6	4	4	4	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b>			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 6 Mak.= 30	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min= 18 Mak.= 90			
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,890	0,900	0,838	0,832	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,93			

**Çizelge 3.9. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
04	4	Gerektiğinde İngilizce bir soru sorabilirim.	Temel Beceriler
05	5	Bir kişinin İngilizce sorduğu soruya İngilizce cevap verebilirim.	
03	3	İngilizce günlük konuşmalarda sade ifadeleri anlayabilirim.	
01	1	İngilizce 4. sınıf seviyesine uygun bir cümleyi okuduğumda anlayabilirim.	
02	2	Öğrendiğim sözcükleri İngilizce yazabilirim.	
06	6	Yavaş yavaş İngilizce konuşan birisiyle basit bir biçimde iletişim kurabilirim.	
33	12	Yapmaktan hoşlanmadığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	Yapabilme- Hoşlanma
32	11	Yapmaktan hoşlandığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	
34	13	Yapabildiğim şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	
35	14	Yapamadığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	
40	17	Bugünün tarihini İngilizce sorabilirim.	Zaman- Konum
39	16	Bugünün tarihini İngilizce söyleyebilirim.	
38	15	Mevsimleri İngilizce söyleyebilirim.	
41	18	Bir eşyanın nerede olduğunu İngilizce olarak söyleyebilirim.	Selam- Rica
27	7	İngilizce olarak özür dileyebilirim.	
28	8	İngilizce olarak selam verebilirim.	
29	9	İngilizce olarak izin isteyebilirim.	
30	10	İngilizce olarak bir şey rica edebilirim.	

### Doğrulatoryı faktör analizi (DFA)

İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı ölçeğinin doğrulatoryı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 371 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin dört alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=129, Ki-kare=366.32, RMSEA=0,071, GFI=0.937, AGFI=0.907, NNFI=0.972, CFI=0.978, RMR=0.0261). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=19.34, M2=18.66, M3=17.07, M4=15.35, M5=14.77, M6=15.39, M7=19.93, M8=19.41, M9=20.14, M10=17.52, M11=18.62, M12=13.64, M13=18.12, M14=14.92, M15= 13.77, M16=14.38, M17=18.86, M18=16.99. İlkokul İngilizce İletişim Yeterlik Algısı ölçeğine ilişkin 18 maddelik nihai form EK 24’de sunulmuştur.



Chi-Square=366.32, df=129, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 3.8. İlkokul İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.3. İlkokul matematik yeterlik algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin Matematik kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise “Matematik, Bilim ve Teknolojideki Yeterlikler”dir. Genel olarak matematiksel yeterlik toplama, çıkarma, çarpma,

bölme işlemleri ve zihinsel oranlama ile yazılı aritmetik kullanarak günlük durumlardaki bir dizi problemi çözme yeterliliğidir. Matematiksel yeterlik aynı zamanda mantıksal ve uzaysal düşünce ve formül, grafik ve tablo sunumlarını kullanacak yetkinlik ve istekliği de ifade eder. Teknolojik yeterlik ise bilginin insanın ihtiyaçları doğrultusunda kullanılması olarak görülür (AB Komisyonu, 2006). Bu çalışmada İlkokul Program Yeterlikleri Ölçekleri geliştirilirken Matematik ve Fen Bilimleri alanları için ayrı ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır.

Çalışmada 07.03.2016 karar tarihli Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır. Program kavramsal öğrenmeye, işlemlerde akıcı olmaya, matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmaya, matematiğin dilini, kavramlarını, terimlerini ve sayıları kullanarak iletişim kurabilmeye, matematiksel modellemeler yapabilmeye, akıl yürütmek ve nesnel arasındaki ilişkileri matematiksel terimlerle ifade etmek için uygun stratejileri seçebilmeye ve problem çözme becerilerine sahip olmaya vurgu yapmaktadır. Program, öğrencilerin deneyimlerini ve farklı düşüncelerini ortaya çıkarmalarına ve somut deneyimler ile matematiksel anlamlar oluşturmalarına yardımcı olmayı önemsemektedir (TTKB, 2018c).

Matematik öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkökul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.21. İlkokul matematik öğretim programının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE 4. SINIF KAZANIMLARI		ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
SAYILAR VE İŞLEMLER			
M4.1.1. 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar. <i>En çok dört basamaklı sayılarla çalışılır</i>		Sayı Okuma Sayı Yazma	M7 M8
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi	
Sayı Okuma	M7	6 basamaklı sayıları okuyabilirim	

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 68 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.22. İlkokul matematik yeterlik algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

<b>Madde No</b>	<b>KGO</b>	<b>Madde No</b>	<b>KGO</b>	<b>Madde No</b>	<b>KGO</b>	<b>Madde No</b>	<b>KGO</b>
M1	1.00	M18	1.00	M35	1.00	M52	1.00
M2	1.00	M19	1.00	M36	1.00	M53	1.00
M3	1.00	M20	1.00	M37	1.00	M54	1.00
M4	1.00	M21	1.00	M38	1.00	M55	1.00
M5	1.00	M22	1.00	M39	1.00	M56	1.00
M6	1.00	M23	1.00	M40	1.00	M57	1.00
M7	1.00	M24	1.00	M41	1.00	M58	1.00
M8	1.00	M25	1.00	M42	1.00	M59	1.00
M9	1.00	M26	1.00	M43	1.00	M60	1.00
M10	1.00	M27	1.00	M44	1.00	M61	1.00
M11	1.00	M28	1.00	M45	1.00	M62	1.00
M12	1.00	M29	1.00	M46	1.00	M63	1.00
M13	1.00	M30	1.00	M47	1.00	M64	0.60
M14	1.00	M31	1.00	M48	1.00	M72	1.00
M15	1.00	M32	1.00	M49	1.00	M73	1.00
M16	1.00	M33	1.00	M50	1.00	M74	1.00
M17	1.00	M34	1.00	M51	1.00	M75	1.00

**Tablo 3.23. İlkokul matematik kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

<b>Madde Sayısı</b>	<b>Uzman Sayısı</b>	<b>KGİ</b>
68	5	1.00

Tablo 3.23'ye göre İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği geneli kapsam geçerliliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Çalışmanın devamında uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “günlük hayatta bazı problemleri ” söz ifadesi yerine “günlük hayatta karşılaştığım” ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 68 Madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Matematik Kazanım Algısı ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılımcıların yeterliliği gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 353 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 353 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.900 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlenmesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 7 faktörlü ve 24 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 24 Maddenin 6'sı birinci, 3'ü ikinci, 3'ü üçüncü, 3'ü dördüncü, 3'ü beşinci, 3'ü altıncı, 3'ü yedinci faktörde toplanmıştır. Bu 24 Maddenin faktör yükleri 0,55 ile 0,92 arasında olup toplam varyansın %77'sini açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.10'da sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24'tür. Yüksek puan yüksek İlkokul Matematik kazanım algısını, düşük puan ise düşük İlkokul Matematik kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .93 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test



edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.10'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.10. İlkokul matematik kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

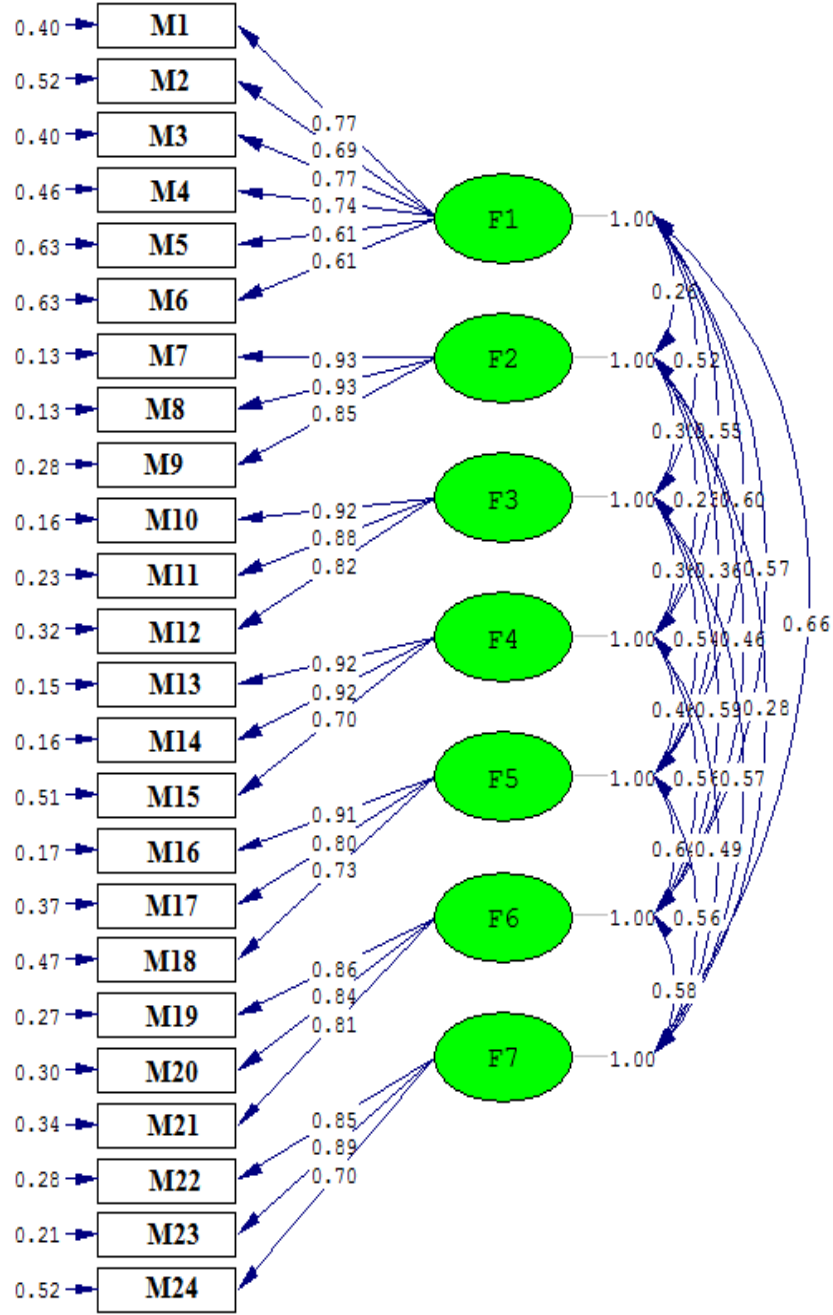
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)							Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1-Geometri	2-Temel işlemler	3-Doğal Sayılar	4-Kısa Yoldan Çarpma	5-Kesirler	6-Zihinden İşlemler	7-Ölçüler				
50	17	+	0,771							0,70	4,75	0,63	0,70
52	19	+	0,752							0,70	4,79	0,61	0,64
51	18	+	0,728							0,67	4,75	0,62	0,69
49	16	+	0,706							0,64	4,76	0,67	0,65
56	20	+	0,569					0,380		0,58	4,80	0,54	0,55
57	21	+	0,558							0,47	4,76	0,57	0,55
01	1	+		0,926						0,90	4,65	0,93	0,87
02	2	+		0,922						0,90	4,60	0,99	0,87
03	3	+		0,868						0,84	4,52	1,05	0,81
23	5	+			0,856					0,86	4,75	0,67	0,84
22	4	+			0,833					0,83	4,71	0,70	0,80
24	6	+			0,790					0,80	4,75	0,68	0,76
36	11	+				0,855				0,86	4,56	0,86	0,83
37	12	+				0,833				0,86	4,58	0,84	0,81
35	10	+				0,773				0,76	4,68	0,82	0,66
46	14	+					0,815			0,85	4,64	0,71	0,81
47	15	+					0,779			0,75	4,63	0,77	0,69
45	13	+					0,641			0,67	4,69	0,66	0,63
31	9	+						0,803		0,83	4,55	0,83	0,79
30	8	+						0,739		0,79	4,50	0,88	0,75
29	7	+						0,674		0,72	4,62	0,77	0,72
73	24	+						0,820		0,83	4,64	0,73	0,74
72	23	+						0,792		0,83	4,70	0,68	0,78
63	22	+						0,599		0,65	4,72	0,66	0,61
<b>Öz Değer</b>			9,639	2,360	1,664	1,483	1,170	1,067	1,013	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %76,647</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			14,617	11,573	11,372	10,315	9,832	9,572	9,366	<b>Toplam Madde Sayısı: 24</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			6	3	3	3	3	3	3	<b>Ölçekten Alnabilecek Toplam Puanlar:</b> Min= 24      Maks.= 120			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min. = 6 Mak. = 30	Min. = 3 Mak. = 15	Min. = 3 Mak. = 15	Min. = 3 Mak. = 15	Min. = 3 Mak. = 15	Min. = 3 Mak. = 15	Min. = 3 Mak. = 15				
<b>Cronbach α</b>			0,851	0,928	0,903	0,880	0,843	0,871	0,844	Ölçek için Cronbach α= 0,93			

**Çizelge 3.11. İlkokul matematik kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	ALT BOYUT
50	17	Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini söyleyebilirim.	Geometri
52	19	Açılmış bir küpü birleştirip küp oluşturabilirim.	
51	18	Üçgenleri kenarlarına göre sınıflandırabilirim.	
49	16	Geometrik şekillerin köşelerini isimlendirebilirim.	
56	20	Açıları isimlendirebilirim.	
57	21	Çizilmiş bir açıyı iletke ile ölçebilirim.	
01	1	En çok 4 basamaklı sayılarla toplama yapabilirim.	İşlemler
02	2	En çok 4 basamaklı sayılarla çıkarma yapabilirim.	
03	3	En çok 3 basamaklı sayılarla çarpma yapabilirim.	
23	5	6 basamaklı bir doğal sayısının basamaklarını gösterebilirim.	Doğal sayılar
22	4	6 basamaklı bir doğal sayının bölüklerini gösterebilirim.	
24	6	6 basamaklı bir doğal sayısının basamak değerlerini gösterebilirim.	
36	11	2 basamaklı doğal sayıları 25 ile kısa yoldan çarpabilirim.	Kısa yoldan çarpma
37	12	2 basamaklı doğal sayıları 50 ile kısa yoldan çarpabilirim.	
35	10	2 basamaklı doğal sayıları 5 ile kısa yoldan çarpabilirim.	Kesirler
46	14	Paydaları eşit kesirlerle toplama yapabilirim.	
47	15	Paydaları eşit kesirlerle çıkarma yapabilirim.	
45	13	Birden çok kesri büyüklüğüne göre sıralayabilirim	Zihinden işlemler
31	9	3 basamaklı bir sayıdan 100 ün katlarını zihinden çıkarabilirim.	
30	8	3 basamaklı bir sayıdan 10 un katı olan 2 basamaklı bir sayıyı zihinden çıkarabilirim.	
29	7	4 basamaklı bir doğal sayıyı 100'ün katlarıyla zihinden toplayabilirim.	Ölçüler
73	24	Sıvı ölçü birimlerini bilirim.	
72	23	Ağırlık ölçü birimlerini bilirim.	
63	22	Zaman ölçü birimlerini bilirim.	

### **Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)**

İlkokul Matematik kazanım Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı 353 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin yedi alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=231, Ki-kare=574,29, RMSEA=0,065, GFI=0.880, AGFI=0.845, NNFI=0.971, CFI=0.975, RMR=0.0309). Path (yol diyagramı) Şekil-1'de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=16.41, M2=14.04, M3=1.37, M4=15.36, M5=12.04, M6=11.97, M7=22.67, M8=22.67, M9=19.62, M10=21.72, M11=20.21, M12=18.43, M13=21.70, M14=21.57, M15=14.59 M66=20.90, M17=17.12, M18=15.25, M19=19.21, M20=18.51, M21=17.78, M22=18.82, M23=20.06, M24=14.28. İlkokul Matematik Yeterlik Algısı ölçeğine ilişkin 24 maddelik nihai form EK 25'de sunulmuştur.



Chi-Square=574.29, df=231, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 3.9. İlkokul matematik kazanım algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.4. İlkokul fen bilimleri yeterlik algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin Fen Bilimleri kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada 01.02.2013 karar tarihli Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; “Tüm

öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” olarak tanımlanmıştır. Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (TTKB, 2018d).

Fen Bilimleri öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.24. Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE 4. SINIF KAZANIMLARI		ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
4.3.6. <i>Saf Madde ve Karışım</i>		Saf madde- Karışım	M31
4.3.6.1. Günlük yaşamında sıklıkla kullandığı maddeleri saf madde ve karışım şeklinde sınıflandırır ve aralarındaki farkları açıklar			
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi	
Saf madde- karışım	M31	Saf madde ile karışım arasındaki farkı söyleyebilirim	

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 53 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.25. İlkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
F1	1.00	F14	1.00	F27	1.00	F40	1.00
F2	1.00	F15	1.00	F28	1.00	F41	1.00
F3	1.00	F16	1.00	F29	1.00	F42	1.00
F4	1.00	F17	1.00	F30	1.00	F43	1.00
F5	1.00	F18	1.00	F31	1.00	F44	1.00
F6	1.00	F19	1.00	F32	1.00	F45	1.00
F7	1.00	F20	1.00	F33	1.00	F46	1.00
F8	1.00	F21	1.00	F34	1.00	F47	1.00
F9	1.00	F22	1.00	F35	1.00	F48	1.00
F10	1.00	F23	1.00	F36	1.00	F49	1.00
F11	1.00	F24	1.00	F37	1.00	F50	1.00
F12	1.00	F25	1.00	F38	1.00	F51	1.00
F13	1.00	F26	1.00	F39	1.00	F52	1.00
						F53	1.00

**Tablo 3.26. İlkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
53	5	1.00

Tablo 3.26'ya göre İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği geneli kapsam geçerliliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Çalışmanın devamında uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “madde-cisim ” söz ifadesi yerine “madde ile cisim” ifadesi yazılması ). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 53 Madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılım gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 270 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 270 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.880 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlemesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tıkekrar edilmiştir. Sonuçta 3 faktörlü ve 13 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 13 Maddenin 5'i birinci, 5'i ikinci, 3'ü üçüncü faktörde toplanmıştır. Bu 13 Maddenin faktör yükleri 0,63 ile 0,89 arasında olup toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.12'de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65 en düşük puan ise 13'tür. Yüksek puan yüksek İlkokul Fen Bilimleri kazanım algısını, düşük puan ise düşük İlkokul Fen Bilimleri kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .89 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör

analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.12'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.12. İlkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)			Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1-Madde ve Özellikleri	2-Vücutumuz	3-Kirillik				
31	10	+	0,776			0,63	4,67	0,69	0,62
26	7	+	0,725			0,61	4,70	0,65	0,63
28	8	+	0,689			0,57	4,65	0,75	0,61
29	9	+	0,671			0,53	4,75	0,56	0,58
24	6	+	0,643			0,54	4,67	0,66	0,59
02	2	+		0,791		0,69	4,61	0,77	0,65
01	1	+		0,768		0,69	4,79	0,56	0,70
06	4	+		0,672		0,48	4,80	0,58	0,48
14	5	+	0,327	0,631	0,307	0,60	4,68	0,77	0,61
03	3	+	0,346	0,630		0,53	4,74	0,67	0,57
41	13	+			0,892	0,84	4,79	0,57	0,80
39	11	+			0,826	0,77	4,78	0,64	0,73
40	12	+			0,802	0,74	4,81	0,52	0,70
<b>Öz Değer</b>			5,696	1,463	1,121	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %63,686</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			22,810	21,655	19,220	<b>Toplam Madde Sayısı: 13</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			5	5	3	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b> Min= 13 Mak.= 65			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 3 Mak.= 15				
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,816	0,813	0,865	<b>Ölçek için Cronbach <math>\alpha=0,89</math></b>			

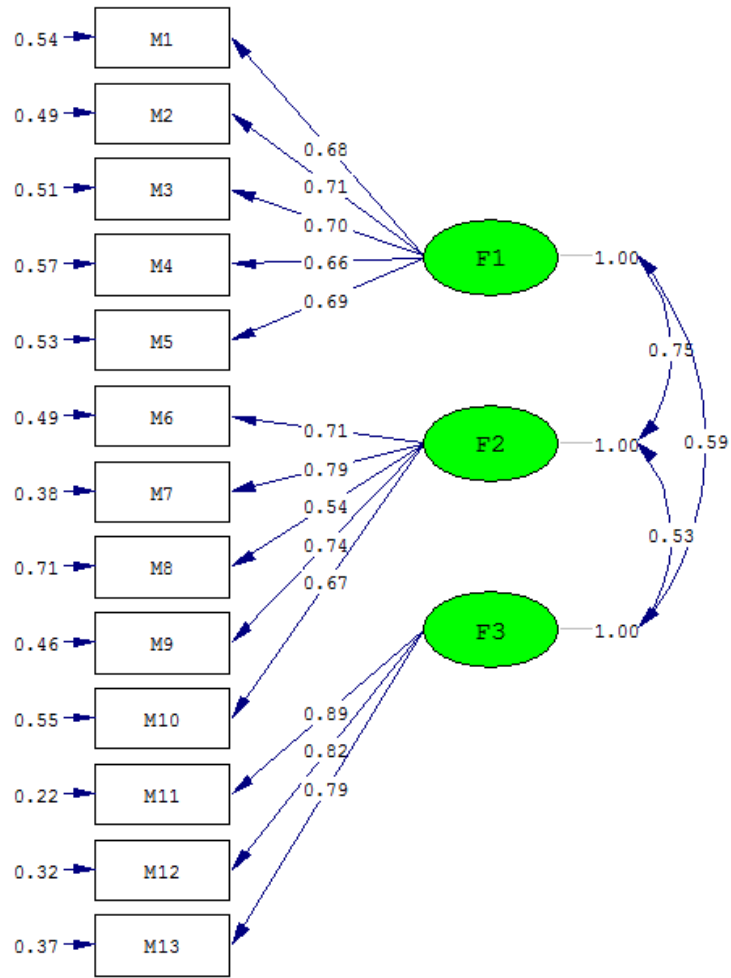
**Çizelge 3.13. İlkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
31	10	Saf madde ile karışım arasındaki farkı söyleyebilirim	Madde ve Özellikleri
26	7	Isının maddeler üzerindeki etkisini açıklayabilirim	
28	8	Madde ile cisim arasındaki farkı söyleyebilirim.	
29	9	Günlük hayatta kullandığımız saf maddelere örnek verebilirim.	
24	6	Bir maddenin hacminin nasıl ölçüldüğünü söyleyebilirim.	
02	2	Kemik çeşitlerini sayabilirim.	Vücudumuz
01	1	Kemiklerin vücudumuzdaki görevini söyleyebilirim.	
06	4	İskeletin bölümlerini söyleyebilirim	
14	5	Nabızın nasıl ölçüldüğünü bilirim.	
03	3	Eklemlerin ne işe yaradığını söyleyebilirim.	Kirlilik
41	13	Ses kirliliğini azaltmak için yapılması gerekenleri bilirim.	
39	11	Işık kirliliğini azaltmak için yapılması gerekenleri bilirim.	
40	12	Ses kirliliğinin sonuçlarına örnek verebilirim.	

### **Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)**

İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 270 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin üç alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=62, Ki-kare=142.09, RMSEA=0,069, GFI=0.925, AGFI=0.890, NNFI=0.966, CFI=0.973, RMR=0.0213). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=11.76, M2=12.59, M3=12.32, M4=11.32, M5=11.98, M6=12.62, M7=14.43, M8=8.85, M9=13.21, M10=11.71, M11=17.38, M12=15.63, M13=14.83. İlkokul Fen Bilimleri Yeterlik Algısı ölçeğine ilişkin 13 maddelik nihai form EK 26’da sunulmuştur.





Chi-Square=142.09, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 3.10. İlkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.5. İlkokul sosyal ve beşeri yeterlik algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin Sosyal ve Beşeri kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise “Sosyal ve Beşeri Yeterlikler”dir. Bu yeterlik genel olarak sosyal hayata etkin biçimde katılmak için ihtiyaç duyulabilecek her tür davranışı içinde barındırır, gerektiğinde çatışmaları çözüme kavuşturmak için yardımcı olabilir. Şu becerilere ihtiyaç vardır: farklı ortamlarda iletişime girmek, farklı görüşleri ifa etmek ve anlamak, tartışmak, toplumsal sorunların çözümünde dayanışma ve ilgi gösterebilmek. Bu beceriler yapıcı katılımı da içerir. Çeşitliliğe, bütünlüğe,

sürdürülebilir kalkınmaya destek ve diğerlerinin değerlerine ve özeline saygı duyma gibi unsurları barındırır. (AB Komisyonu, 2006).

Çalışmada 12.07.2004 karar tarihli Sosyal Bilgiler Dersi(4-5. sınıflar) Öğretim Programı, 11.06.2015 karar tarihli İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı ve 17.07.2006 karar tarihli İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Trafik Güvenliği dersi öğretim programının da hedefi, öğrencilerin, öğrenciler aracılığıyla velilerin ve yakın çevresindeki yetişkinlerin, trafik kuralları ve güvenliği konusundaki duyarlılıklarını artırmaktır (TTKB, 2018e).

Öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.27. İlkokul öğretim programlarının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

TRAFİK GÜVENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMI			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
TRAFİK BİLGİSİ				
Ulaşım türlerini tanıtır			Ulaşım Türleri	S6
<b>Kodlar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Örnek Ölçek Maddesi</b>		
Ulaşım Türleri	S6	Ulaşım türlerini sayabilirim.		
İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ ÖĞRETİM			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
Adalet ve Eşitlik				
Adalet ve eşitlikle ilgili olumlu ve olumsuz davranışlara örnekler verir			Adalet- Eşitlik	S30
<b>Kodlar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Örnek Ölçek Maddesi</b>		
Adalet- Eşitlik	S30	Adalet ve eşitlikle ilgili olumlu bir davranış örneği verebilirim.		
SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM				
Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.			Millî Kültür	S51
<b>Kodlar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Örnek Ölçek Maddesi</b>		
Millî Kültür	S51	Evimizde millî kültürümüzü yansıtan eşyaları gösterebilirim.		

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 51 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Sosyal ve Beşeri Yeterlik Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.28. İlkokul sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
S1	1.00	S14	1.00	S27	1.00	S40	1.00
S2	1.00	S15	1.00	S28	1.00	S41	1.00
S3	1.00	S16	1.00	S29	1.00	S42	1.00
S4	1.00	S17	1.00	S30	1.00	S43	1.00
S5	1.00	S18	1.00	S31	1.00	S44	1.00
S6	1.00	S19	1.00	S32	1.00	S45	1.00
S7	1.00	S20	1.00	S33	1.00	S46	1.00
S8	1.00	S21	1.00	S34	1.00	S47	1.00
S9	1.00	S22	1.00	S35	1.00	S48	1.00
S10	1.00	S23	1.00	S36	1.00	S49	1.00
S11	1.00	S24	1.00	S37	1.00	S50	1.00
S12	1.00	S25	1.00	S38	1.00	S51	1.00
S13	1.00	S26	1.00	S39	1.00		

**Tablo 3.29. İlkokul sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
51	5	1.00

Tablo 3.28 ve 3.29'a göre İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin tüm boyutları ve ölçek geneli kapsam geçerliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler (Örneğin; "Kasada yolculuk yapmam" söz ifadesi yerine "Arabanın bagajında yolculuk yapmam" ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 51 Madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılım gösterme düzeyini belirten beş

seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 353 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 353 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00’a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50’nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50’den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.874 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05’den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05’den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimax çözümlemesiyle faktör yükü 0,40’ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10’dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 4 faktörlü ve 14 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 14 maddenin 5’i birinci, 3’ü ikinci, 3’ü üçüncü, 3’ü dördüncü faktörde toplanmıştır. Bu 14 maddenin faktör yükleri 0,63 ile 0,85 arasında olup toplam varyansın %66’sını açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.14’de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30’un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 en düşük puan ise 14’tür.

Yüksek puan yüksek İlkokul Sosyal ve Beşeri kazanım algısını, düşük puan ise düşük İlkokul Sosyal ve Beşeri kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı cronbach  $\alpha$  .88 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.14'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.14 İlkokul sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

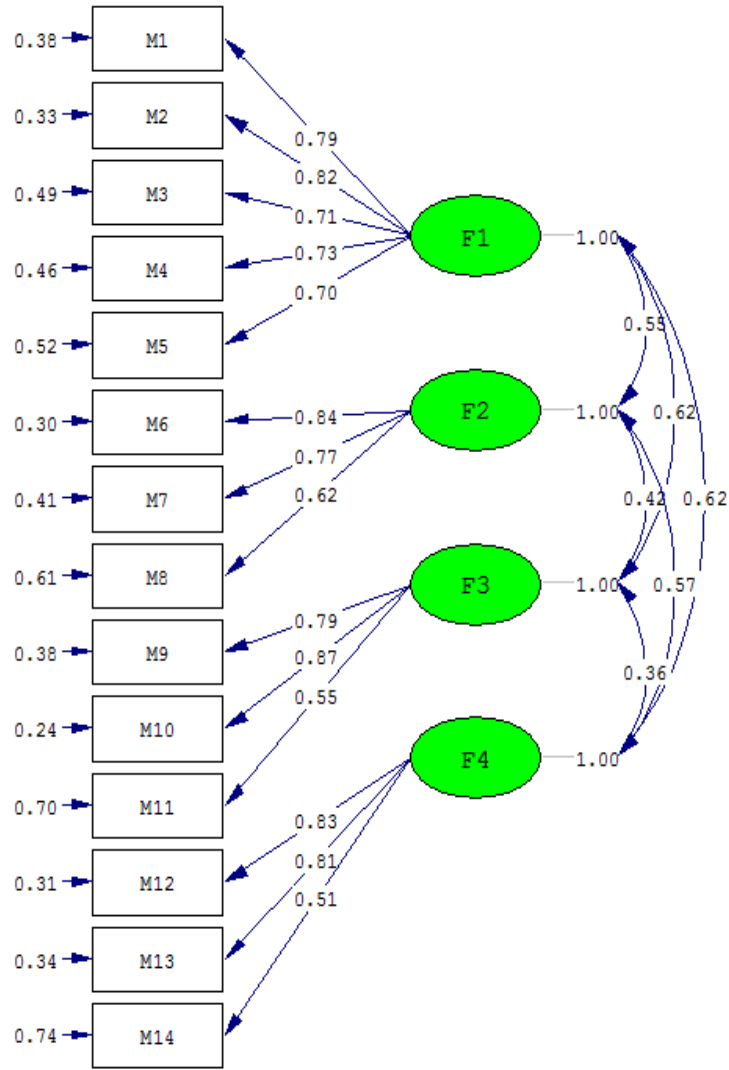
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)				Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Adalet eşitlik-uzlaş	2 Atatürk	3 Devlet-Milli Kültür	4 Trafik				
30	5	+	0,833				0,76	4,48	0,77	0,74
31	6	+	0,764				0,72	4,47	0,86	0,73
29	4	+	0,744				0,64	4,45	0,78	0,64
33	7	+	0,668				0,62	4,59	0,77	0,66
34	8	+	0,654			0,308	0,57	4,51	0,81	0,63
45	12	+		0,791			0,74	4,83	0,46	0,66
44	11	+		0,783			0,72	4,85	0,45	0,63
47	13	+		0,780			0,65	4,77	0,57	0,54
39	9	+			0,867		0,79	4,50	0,87	0,65
41	10	+			0,804		0,76	4,46	0,84	0,67
51	14	+			0,631		0,50	4,46	0,92	0,47
06	2	+				0,799	0,74	4,85	0,48	0,65
05	1	+				0,786	0,74	4,85	0,46	0,63
21	3	+				0,678	0,54	4,84	0,49	0,43
<b>Öz Değer</b>			5,754	1,564	1,210	1,014	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %68,152</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			22,45 1	15,284	15,22 5	15,19 2	<b>Toplam Madde Sayısı: 14</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			5	3	3	3	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b> Min= 14 Mak.= 70			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15				
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,863	0,771	0,766	0,743	<b>Ölçek için Cronbach <math>\alpha</math>= 0,88</b>			

**Çizelge 3.15. İlkokul sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
30	5	Adalet ve eşitlikle ilgili olumlu bir davranış örneği verebilirim.	Adalet-eşitlik-uzlaş
31	6	Adalet ve eşitlikle ilgili olumsuz bir davranış örneği verebilirim.	
29	4	Adalet ile eşitlik arasındaki farkı açıklayabilirim.	
33	7	İnsanların anlaşamama nedenlerine örnek verebilirim.	
34	8	Uzlaş gerektiren durumlara örnek verebilirim.	
45	12	Atatürk'ün ülkem için yaptıklarını bilirim.	Atatürk
44	11	Atatürk'ün kim olduğunu bilirim.	
47	13	Atatürk'ün ailesini tanırım.	
39	9	Yurdumuzun neden var olduğunu açıklayabilirim.	Devlet-Milli Kültür
41	10	Türkiye Cumhuriyeti devletinin niçin var olduğunu açıklayabilirim.	
51	14	Evimizde milli kültürümüzü yansıtan eşyaları gösterebilirim.	
06	2	Ulaşım türlerini sayabilirim.	Trafik
05	1	Trafikte karşılaşılabileceğimiz öğeleri (yaya, okul geçidi, trafik polisi vb.) söyleyebilirim.	
21	3	Ambulansa yol vermenin önemini açıklayabilirim.	

### Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı 353 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin dört alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=71, Ki-kare=164,47, RMSEA=0,061, GFI=0.937, AGFI=0.907, NNFI=0.972, CFI=0.978, RMR=0.0261). Path (yol diyagramı) Şekil-1'de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=17.01, M2=17.85, M3=14.69, M4=15.34, M5=14.24, M6=16.93, M7=15.27, M8=11.84, M9=15.85, M10=18.03, M11=10.39, M12=16.88, M13=16.37, M14=9.37. İlkokul Sosyal ve Beşeri Yeterlik Algısı ölçeğine ilişkin 14 maddelik nihai form EK 27'de sunulmuştur.



Chi-Square=164.47, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 3.11. İlkokul sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.6. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak öğrencilerin Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade kazanım algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise “Kültürel Bilinç ve İfade”dir. Kültür öğeleri içerisinde yer alan müzik, sanatsal icra, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil bir dizi medya aracılığıyla düşünce, deneyim ve duyguların yaratıcı ifadesinin öneminin kabulüdür. Kültürel bilgi, insanlık tarihinin önemli bir parçası olan popüler çağdaş kültürün temel kültürel eserleriyle ilgili temel bilgiyi içerir. Avrupa’daki kültürel ve

dilsel çeşitliliği ve bunu korumanın gerekliliğini anlamak esastır. Söz konusu beceriler hem takdir hem de ifade ile ilgilidir. (AB Komisyonu, 2006).

Bu çalışmada ise 29.11.2013 karar tarihli Görsel Sanatlar Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı (TTKB, 2018f) ve 28.12.2010 karar tarihli Müzik Dersi(1-8 sınıflar) Öğretim Programı (TTKB, 2018g) esas alınmıştır. Görsel sanatlar öğretim programı 1-4. sınıflarda genel olarak duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla nasıl ifade edilebildiği; Türk kültüründen ve farklı kültürlerden esinlenilerek yeni fikirler oluşturulması, bu fikirlerin uygulamaya yansıtılırken sanat malzemelerinin ve tekniklerinin kullanılması; oyun ve sorgulama yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, yerel sanat ürünleri üzerindeki motiflerin incelenmesi, sanata karşı duyarlı olunması ve geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir

Öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterli içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.30. İlkokul görsel sanatlar ve müzik öğretim programlarının incelenmesi ve yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE 4. SINIF KAZANIMLARI			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
4.1.9. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanır. <i>Renk: Rengin türleri, açık, koyu, yoğun</i>			Renk Türleri Doku	K27 K28
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi		
Doku	K28	Bir yaprağın dokusunu çizebilirim		
MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE 4. SINIF KAZANIMLARI			ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
C.2.. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.			Ritim	K40
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi		
Ritim	K40	Öğretmenimin yaptığı ritmi tekrarlayabilirim.		

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 52 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.



### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.31. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
K1	1.00	K14	1.00	K27	1.00	K40	1.00
K2	1.00	K15	1.00	K28	1.00	K41	1.00
K3	1.00	K16	1.00	K29	1.00	K42	1.00
K4	1.00	K17	1.00	K30	1.00	K43	1.00
K5	1.00	K18	1.00	K31	1.00	K44	1.00
K6	1.00	K19	1.00	K32	1.00	K45	1.00
K7	1.00	K20	1.00	K33	1.00	K46	1.00
K8	1.00	K21	1.00	K34	1.00	K47	1.00
K9	1.00	K22	1.00	K35	1.00	K48	1.00
K10	1.00	K23	1.00	K36	1.00	K49	1.00
K11	1.00	K24	1.00	K37	1.00	K50	1.00
K12	1.00	K25	1.00	K38	1.00	K51	1.00
K13	1.00	K26	1.00	K39	1.00	K52	0.20

**Tablo 3.32. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
52	5	1.00

Tablo 3.32’ye göre İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği geneli kapsam geçerliliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Çalışmanın devamında uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “Başka kültürlerle ilgili temel özellikleri” söz ifadesi yerine “Başka kültürlerin temel özelliklerini” ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 52 Madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılım gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

“Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 366 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 366 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00’a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50’nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50’den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.895 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05’den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05’den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlemesiyle faktör yükü 0,40’ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10’dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 6 faktörlü ve 23 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 14 maddenin 5’i birinci, 5’i ikinci, 4’ü üçüncü, 3’ü dördüncü, 3’ü beşinci, 3’ü altıncı faktörde toplanmıştır. Bu 23 maddenin faktör yükleri 0,51 ile 0,85 arasında olup toplam varyansın %63’ünü açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.16’da sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30’un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115

en düşük puan ise 23'tür. Yüksek puan yüksek İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade kazanım algısını, düşük puan ise düşük İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade kazanım algısını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .89 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulamalı faktör analizi) yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.16'daki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.16. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

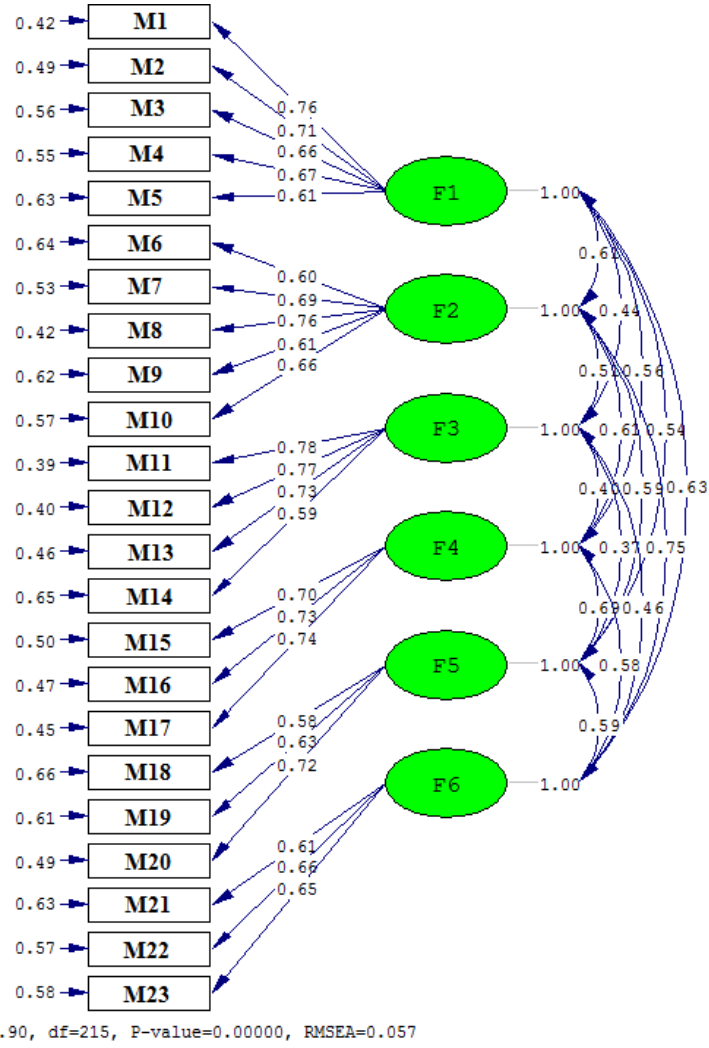
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)						Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Kültürel Bilinç	2 Müziksel Algı	3 Sanatçı Bilgisi	4 Teknik Bilgi	5 Resim Türleri	6 Dinleme/Söylenme/Çalma				
02	2	+	0,805						0,71	4,60	0,74	0,68
06	4	+	0,708						0,61	4,72	0,65	0,62
07	5	+	0,701						0,57	4,66	0,65	0,59
01	1	+	0,642		0,336				0,60	4,67	0,65	0,55
03	3	+	0,633						0,51	4,50	0,90	0,53
45	22	+		0,745					0,62	4,62	0,80	0,55
42	20	+		0,666					0,61	4,45	0,89	0,59
43	21	+		0,657				0,311	0,63	4,54	0,86	0,64
46	23	+		0,644					0,52	4,29	1,09	0,54
40	19	+		0,622					0,56	4,61	0,74	0,55
24	10	+			0,851				0,75	4,78	0,60	0,68
25	11	+			0,783				0,72	4,82	0,54	0,62
26	12	+			0,731	0,326			0,69	4,72	0,69	0,61
23	9	+			0,644				0,55	4,55	0,98	0,51
29	14	+				0,807			0,72	4,54	0,91	0,62
28	13	+				0,740	0,317		0,70	4,15	1,18	0,60
30	15	+				0,654			0,62	4,41	0,96	0,57
18	8	+					0,810		0,68	3,50	1,46	0,51
17	7	+					0,662		0,55	4,28	1,10	0,47
11	6	+					0,653		0,59	4,09	1,15	0,50
34	17	+					0,784		0,71	3,92	1,33	0,51
32	16	+					0,706		0,65	4,56	0,91	0,51
36	18	+					0,512		0,49	4,28	1,12	0,43
<b>Öz Değer</b>			7,348	1,900	1,523	1,427	1,154	1,085	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %62,774</b>			
<b>Açıklanan Varyans</b>			12,829	11,969	11,623	9,515	8,741	8,099	<b>Toplam Madde Sayısı: 23</b>			
<b>Madde Sayısı</b>			5	5	4	3	3	3	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b> Min= 23 Mak.= 115			
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 5 Mak.= 25	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15				
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,803	0,791	0,772	0,761	0,675	0,662	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,89			

**Çizelge 3.17. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
2	2	İçinde bulunduğum kültüre ait oyunları oynarım.	Kültürel Bilinç
6	4	İçinde bulunduğum kültüre ait yemeklere örnek verebilirim.	
7	5	İçinde bulunduğum kültüre uygun davranışlar gösteririm.	
1	1	İçinde bulunduğum kültürün özelliklerini bilirim.	
3	3	İçinde bulunduğum kültüre ait halk oyunlarını oynayabilirim.	
45	22	Bir şarkı dinlerken elimle sıraya vurarak tempo tutabilirim.	Müziksel Algı
42	20	Şarkı içerisindeki hız değişikliklerini fark edebilirim.	
43	21	Bir şarkıda hangi bölümün güçlü söylenebileceğini bilirim.	
46	23	Aklımdan melodi oluşturabilirim.	
40	19	Öğretmenimin yaptığı ritmi tekrarlayabilirim.	
24	10	Resim yapan sanatçıya ne denir bilirim.	Sanatçı Bilgisi
25	11	Mimar kime denir bilirim.	
26	12	Tasarımcı kime denir bilirim.	
23	9	Heykel sanatçısına ne denir bilirim.	
29	14	Bir meyve resmi çizerken rengin tonlarını kullanabilirim.	Teknik Bilgi
28	13	Bir yaprağın dokusunu çizebilirim.	
30	15	Farklı resim tekniklerini bir arada kullanabilirim.	
18	8	Figüratif sanatın ne olduğunu anlatabilirim.	Resim Türleri
17	7	Soyut resim ile gerçekçi resim arasındaki farkı bilirim.	
11	6	İki boyutlu çalışmalarla üç boyutlu çalışmaların farkını bilirim.	
34	17	Sınıf karşısında şarkı söyleyebilirim.	Dinleme/Söyleme /Çalma
32	16	Arkadaşlarımla birlikte şarkı söyleyebilirim.	
36	18	Atatürk'ü anlatan marş söyleyebilirim.	

### Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 366 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin altı alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=215, Ki-kare=470.90, RMSEA=0,057, GFI=0.899, AGFI=0.871, NNFI=0.962, CFI=0.968, RMR=0.0478). Path (yol diyagramı) Şekil-1'de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=15.88, M2=14.60, M3=13.21, M4=13.38, M5=11.87, M6=11.65, M7=13.88, M8=15.97, M9=12.04, M10=13.13, M11=16.19, M12=16.06, M13=15.00, M14=11.36, M15=13.85, M16= 14.46, M17= 14.72, M18= 10.48, M19= 11.40, M20= 13.22, M21= 11.26, M22= 12.18, M23= 11.97. İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Yeterlik Algısı ölçeğine ilişkin 23 maddelik nihai form EK28'de sunulmuştur.



Şekil 3.12. İlkokul kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.7. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeği

Bu çalışmada ilkokul kademesine yönelik olarak dijital yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri ise “Dijital Yeterlik”tir. Genel olarak dijital yeterlik bilgi Toplumu Teknolojilerini iş, boy zaman ve iletişimle ilgili aktivitelerde güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanma yeterliğini ifade eder. Bir takım temel becerilerle desteklenir. Bilgiyi düzeltmek, değerlendirmek, depolamak,

üretmek, sunmak ve değiş tokuş etmek ve işbirliğine açık internet ağı yoluyla iletişim ve katılım gerçekleştirmek için bilgisayar kullanabilmeyi ifade eder. (AB Komisyonu, 2006).

Ölçeği geliştirmek amacıyla ilk olarak ilkokulda yer alan tüm öğretim programları ve yeterlik tanımlamaları incelenmiştir. İlkokul öğretim programları arasında bilişim teknolojilerine ilişkin ders bulunmamaktadır. Öğrencilerin, bilgisayarı diğer derslerini destekleyici bir araç olarak kullanmaları ve araştırmalarında bilgisayarı kullanmaları bakımından dijital yeterlik ara disiplin olarak görölmektedir. Bilişim teknolojileri müstakil bir ders olmamasına rağmen Avrupa Kod Haftası gibi etkinlikler ilkokuldan itibaren uygulanmakta, hatta kodlamaya ilişkin bazı web siteleri 4 yaşından itibaren kullanılmaktadır. Maddeler oluşturulurken öğrencilerin gelişim özellikleri, çocukların teknolojiye hazır bulunuşlukları, sosyal medya kullanımı için yasal yaş sınırının 12 olması dikkate alınmıştır. Bilişim okuryazarlığı kavramından yola çıkılarak ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ortaokul öğretim programında temel düzey becerilerini aşmayacak şekilde yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.33. İlkokul dijital yeterlik kodlamasının yapılmasına ilişkin örnek maddeler**

Kodlar	Madde No	Ölçek Maddeleri
İnternet kavramı	İ1	İnternetin ne olduğunu bilirim.
Kasa 1	İ5	Bilgisayarın kahasını gösterebilirim.
Klavyeyi Kullanma	İ6	Klavyenin ne amaçla kullanıldığını söyleyebilirim.
Kasa 2	İ7	Bilgisayar kahasının ne işe yaradığını söyleyebilirim.
Güvenlik 1	İ17	Bilgisayarı kullanmadığımda kapatırım.
Güvenlik 2	İ18	Bilgisayarı kullanırken sıvı maddeleri uzak tutarım.

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 41 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.34. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KG O	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
İ1	1.00	İ11	1.00	İ21	1.00	İ31	1.00
İ2	1.00	İ12	1.00	İ22	1.00	İ32	1.00
İ3	1.00	İ13	1.00	İ23	1.00	İ33	1.00
İ4	1.00	İ14	1.00	İ24	1.00	İ34	1.00
İ5	1.00	İ15	1.00	İ25	1.00	İ35	1.00
İ6	1.00	İ16	1.00	İ26	1.00	İ36	1.00
İ7	1.00	İ17	1.00	İ27	1.00	İ37	1.00
İ8	1.00	İ18	1.00	İ28	1.00	İ38	1.00
İ9	1.00	İ19	1.00	İ29	1.00	İ39	1.00
İ10	1.00	İ20	1.00	İ30	1.00	İ40	1.00
						İ41	1.00

**Tablo 3.35. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
41	5	1.00

Tablo 3.35'e göre İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği geneli kapsam geçerliliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Çalışmanın devamında uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “Sanal ortamda yazılarımda” söz ifadesi yerine “sanal ortamdaki yazılarımda” ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 41 madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Dijital Yeterlik Algısı ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılımcıların yeterliliği gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 355 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 355 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılı (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.820 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlenmesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 5 faktörlü ve 18 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 18 maddenin 4'ü birinci, 4'ü ikinci, 4'ü üçüncü, 3'ü dördüncü, 3'ü beşinci faktörde toplanmıştır. Bu 18 maddenin faktör yükleri 0,56 ile 0,89 arasında olup toplam varyansın %68'ini açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.18'de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18'dir. Yüksek puan yüksek İlkokul dijital yeterliliğini, düşük puan ise düşük İlkokul dijital yeterliliğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .83 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi)



yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.19'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir.

**Çizelge 3.18. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeğinin açılımlı faktör analizi sonuçları**

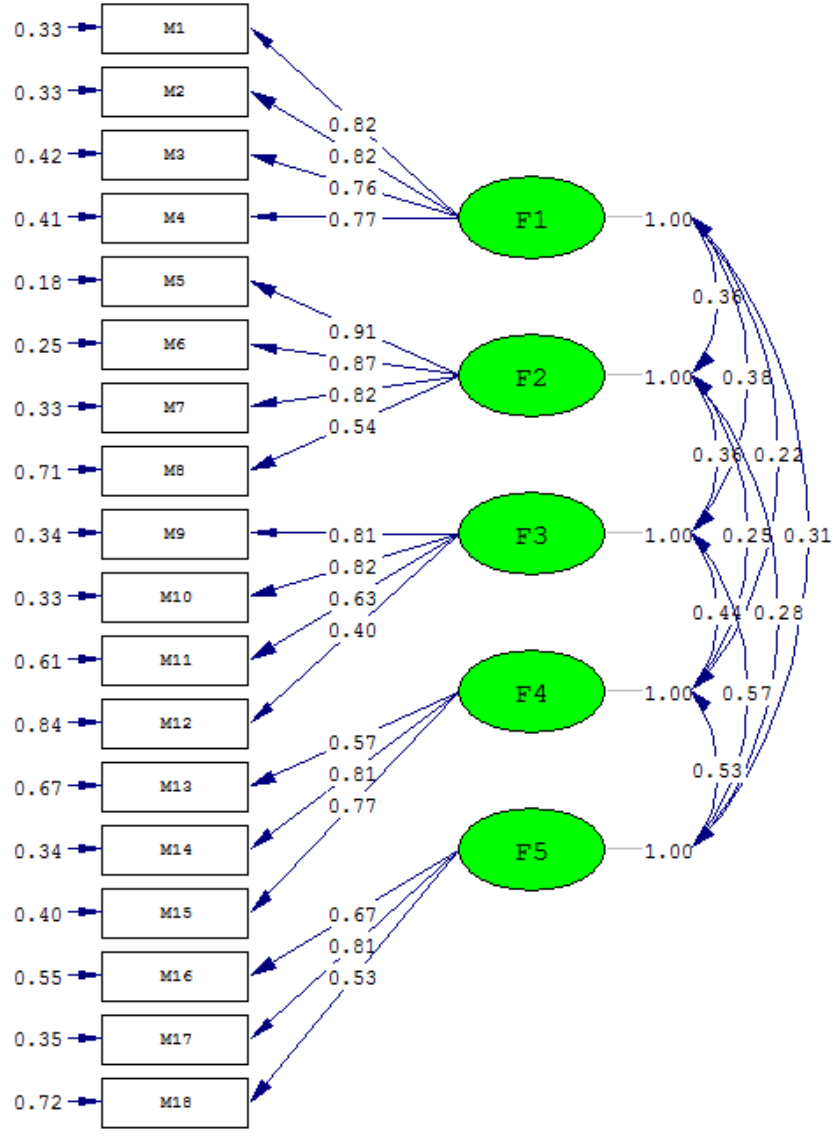
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)					Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu	
			1-Mobil Cihazlar	2-Temel Kavramlar	3-Temel Kullanım	4-Sağlık	5-Programlama					
33	14	+	0,859					0,76	4,71	0,78	0,74	
32	13	+	0,816					0,72	4,67	0,77	0,74	
35	15	+	0,800					0,68	4,78	0,68	0,70	
29	12	+	0,797					0,71	4,67	0,82	0,70	
02	2	+		0,890				0,84	4,90	0,40	0,79	
03	3	+		0,890				0,82	4,91	0,38	0,78	
04	4	+		0,850				0,76	4,90	0,41	0,71	
01	1	+		0,586	0,342			0,48	4,88	0,46	0,49	
12	6	+			0,774			0,70	4,75	0,70	0,63	
11	5	+			0,747			0,69	4,66	0,81	0,64	
15	8	+			0,742			0,63	4,76	0,68	0,57	
37	17	+			0,566			0,42	4,73	0,74	0,37	
23	11	+				0,798		0,66	4,36	1,10	0,51	
22	10	+				0,792		0,73	4,58	0,88	0,64	
21	9	+				0,752		0,70	4,52	0,96	0,60	
38	18	+					0,796	0,70	3,58	1,46	0,52	
14	7	+						0,782	0,71	3,96	1,32	0,59
36	16	+						0,643	0,48	4,05	1,37	0,43
<b>Öz Değer</b>			5,456	2,253	1,993	1,420	1,144	<b>Açıklanan Toplam Varyans: %68,143</b>				
<b>Açıklanan Varyans</b>			16,476	15,862	13,560	11,128	11,117	<b>Toplam Madde Sayısı: 18</b>				
<b>Madde Sayısı</b>			4	4	4	3	3	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:</b> Min= 18 Mak.= 90				
<b>Minimum ve Maksimum Puanları</b>			Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15					
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>			0,869	0,848	0,755	0,752	0,698	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,83				

**Çizelge3.19. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
33	14	Mobil cihazlarda çizgi film izleyebilirim.	Mobil Cihazlar
32	13	Mobil cihazları kullanarak araştırma yapabilirim.	
35	15	Mobil cihazlarda oyun oynayabilirim.	
29	12	Mobil cihazları doğru açıp kapayabilirim.	
02	2	Klavyeyi tanırım.	Temel Kavramlar
03	3	Ekranı tanırım.	
04	4	Fareyi tanırım.	
01	1	İnternetin ne olduğunu bilirim.	
12	6	Bilgisayarımdaki bilgileri silebilirim.	Temel Kullanım
11	5	Bilgilerimi bilgisayara kaydedebilirim.	
15	8	İnternette derslerim için gerekli olan bilgilere kolaylıkla ulaşabilirim.	
37	17	İnternette hava durumunu öğrenebilirim.	
23	11	Göz sağlığım için bilgisayarı kullanma süreme dikkat ederim.	Sağlık
22	10	Bilgisayarı kullanırken ekrana uygun mesafeden bakarım.	
21	9	Bilgisayarı kullanırken bulunduğum ortamın aydınlatmasına dikkat ederim.	
38	18	Web 2.0 araçlarından ödevlerimi hazırlarken faydalanırım.	Programlama
14	7	Bilgisayarda kod yazabilirim.	
36	16	Bilgisayarda kendi oyunumu yazabilirim.	

### **Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)**

İlkokul Dijital Yeterlik Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı 355 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin beş alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=125, Ki-kare=340.72, RMSEA=0,070, GFI=0.903, AGFI=0.868, NNFI=0.939, CFI=0.951, RMR=0.0414). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T-değerleri şöyledir: M1=17.85, M2=17.73, M3=16.08, M4=16.24, M5=21.19, M6=19.84, M7=18.10, M8=10.43, M9=16.79, M10=17.04, M11=12.11, M12=7.27, M13=10.58, M14=15.70, M15=14.86, M16=12.39, M17=15.03, M18=9.43. İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin 18 maddelik nihai form EK 29’da sunulmuştur.



Chi-Square=340.72, df=125, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 3.13. İlkokul dijital yeterlik algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri

### 3.3.2.5.10. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeği

İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde öğrencilere verilmek istenilen temel kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden ikisi ise “Girişimcilik” ve “Öğrenmeyi Öğrenme” becerileridir. Öğrenmeyi öğrenme kendi öğrenmemizi organize etme kabiliyetimizdir. Bu hem kendimiz hem de gruplar açısından, zaman ve bilginin etkin yönetimini ifade eder. Kendi öğrenme süreç ve ihtiyaçlarımızın da farkında olmalı ve farklı öğrenme fırsatlarını da tanınmalıyız. Bu ise yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsemesi ile rehberlik arayışı ve kullanımını ifade eder.

Öğrenmeyi öğrenme, önceki öğrenmelerin üzerine yeni şeyler koymak için cesaretlendirir. Girişimcilik; yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma ve yanı zamanda istenen hedeflere ulaşmak için proje planlaması ve yönetimi becerisini içerir. Becerilerimiz ileriye dönük proje yönetimi (planlama, organizasyon, yönetim, liderlik ve görevlendirme, analiz, iletişim, sorgulama ve değerlendirme ile kayıt gibi becerileri kapsar) ile ilişkili olmalıdır. Gerek bireysel, gerekse takım halinde işbirliği içinde çalışabilmeliyiz. Bireyin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmek ve gerektiğinde risk değerlendirmesi yapabilmek ve risk alabilmek esastır (AB Komisyonu, 2006).

Ölçeği geliştirmek amacıyla ilk olarak İlkokulda yer alan tüm öğretim programları ve yeterlik tanımlamaları incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden yola çıkılarak alt kişisel gelişim becerileri oluşturulmuş, kodlamalar yapılmış ve maddeler hazırlanmıştır. Beceriler: İşlemsel Bilgi, Eleştirel Bakış, Girişimcilik, Yansıtıcı Düşünme, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Karar Verme, İletişim, Sosyal Katılım, Zaman ve kronolojik Algılama, Araştırma, Empati Kurma, Gözlem. Çalışmanın devamında ilgili öğretmenlerden yazılı ve sözlü görüşler alınmıştır. Bununla birlikte Eğitim Bilimleri alanında Öğretim Görevlilerinden konu ile ilgili bilimsel yardım alınmıştır.

Öğretim programının ayrıntılı incelenmesinin ardından; sırasıyla programların genel amaçları, vizyonu, temel yaklaşımı, öğrenme alanları ve kazanımlar üzerinde içerik analizi yapılmış; anahtar beceriler kodlanmış; ortak kodlardan yola çıkılarak daha açıklayıcı ifadeler şekline getirilerek özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği şekilde basitçe ifade edilmek suretiyle yeterlik içeren maddeler yazılmıştır.

**Tablo 3.36. İlkokul kişisel gelişim yeterlik kodlamasının yapılması ve örnek maddeler**

Kodlar		Beceriler
Fikir üretme (esnek ve özgün olma, sıra dışı bağlantılar kurma, açık fikirli olma, problemin çözümüne yönelik görüş üretme, çözüm üretme)		YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ GİRİŞİMCİLİK BECERİSİ
Kodlar	Madde No	10. İLKOKUL KİŞİSEL GELİŞİM YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ MADDELERİ
Fikir üretme	KG1	Aklıma gelen önerileri rahatlıkla söyleyebilirim

Yukarıda ölçeğin oluşturulması bölümünde ayrıntılı ve aşamalı olarak anlatılan tüm sürecin tamamlanmasından sonra 48 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

### ***Kapsam geçerliği***

İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin bu yolla elde edilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3.37. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeği için uzman görüşlerinin saptanması ve kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi**

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
KG1	1.00	KG13	1.00	KG25	1.00	KG37	1.00
KG 2	1.00	KG14	1.00	KG26	1.00	KG38	1.00
KG3	1.00	KG15	1.00	KG27	1.00	KG39	1.00
KG4	1.00	KG16	1.00	KG28	1.00	KG40	1.00
KG5	1.00	KG17	1.00	KG29	1.00	KG41	1.00
KG6	1.00	KG18	1.00	KG30	1.00	KG42	1.00
KG7	1.00	KG19	1.00	KG31	1.00	KG43	1.00
KG8	1.00	KG20	1.00	KG32	1.00	KG44	1.00
KG9	1.00	KG21	1.00	KG33	1.00	KG45	1.00
KG10	1.00	KG22	1.00	KG34	1.00	KG46	1.00
KG11	1.00	KG23	1.00	KG35	1.00	KG47	1.00
KG12	1.00	KG24	1.00	KG36	1.00	KG48	1.00

**Tablo 3.38. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeği kapsam geçerliği indeksi**

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
48	5	1.00

Tablo 3.38'e göre İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği geneli kapsam geçerliliği yönünden uygulamaya elverişlidir. Çalışmanın devamında uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Örneğin; “Kafamdan bir şey oluşturabilirim” söz ifadesi yerine “zihnimden bir şey oluşturabilirim” ifadesi yazılması). Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğe son hali verilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 48 madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Taslak haline getirilen İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı ölçeği her madde için ayrı işaretleme yapılacak formda düzenlenmiştir. Katılımcıların yeterliliği gösterme düzeyini belirten beş seçenek sunulmuştur ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır: “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”. Ölçek bu haliyle 374 öğrenciye uygulanmıştır.

### *Açımlayıcı faktör analizi*

İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk uygulama 374 öğrenciye yapılmıştır. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti- imaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00'a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaj katsayısı 0.50'nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

Faktör analizine başlamadan önce Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi değerlerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizde örneklem büyüklüğüne ilişkin fikir veren istatistiklerden en sık başvurulanı KMO tekniğidir (Seçer, 2015). KMO( Kaiser- Meyer- Olkin) testi örneklem çapının (veri sayısının) yeterliği ile ilgilidir ve faktör analizinde yapılır (Arıkan, 2012). KMO 0 ile 1 arasında bir değer belirlemektedir ve bu değer 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün yeterliğine yönelik fikir vermektedir. Test sonucunun 0,50'den büyük olması beklenir, küçük ise veri sayısı yetersizdir. Değerin en az 0.70 ve üzeri çıkması ve en uygun veri seti için 0.80 ve üzeri KMO değerini esas alınmasında yarar olduğu önerilmektedir (Seçer, 2015; Arıkan, 2012). Kaiser- Mayer- Olkin katsayısı 0.866 Olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Barlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ortaya konulmaktadır. Bu test sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı o kadar yüksek demektir. Diğer Ki-Kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır ve 0.05'den büyük ise faktör analizi yapılmaz (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada verilerden elde edilen Bartlett testi ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.05'den küçük çıkmıştır (p=0.00). Bu değerler verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Varimaks çözümlemesiyle faktör yükü 0,40'ın altında olanlar, birden fazla faktöre yüklenenler, faktör yükleri arasındaki farkı 0.10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 3 faktörlü ve 13 maddeli bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekte kalan 13 maddenin 6'sı birinci, 4'ü ikinci, 3'ü üçüncü faktörde toplanmıştır. Bu 13 maddenin faktör yükleri 0,49 ile 0,78 arasında olup toplam varyansın % 50'sini açıklamaktadır. Faktör analizi sonuçları çizelge 3.20'de sunulmaktadır. Okuma kolaylığı açısından kendi faktörü dışındaki yük değerleri 0.30'un altında olanlar çizelgede gösterilmemiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65 en düşük puan ise 13'tür. Yüksek puan yüksek İlkokul Kişisel Gelişim yeterliliğini, düşük puan ise düşük İlkokul Kişisel Gelişim yeterliliğini göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$  .81 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi)

yapılmıştır. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Çizelge 3.21'deki isimlerin verilmesine karar verilmiştir. Alt boyutların isimlendirmeleri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yapılmıştır.

**Çizelge 3.20. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

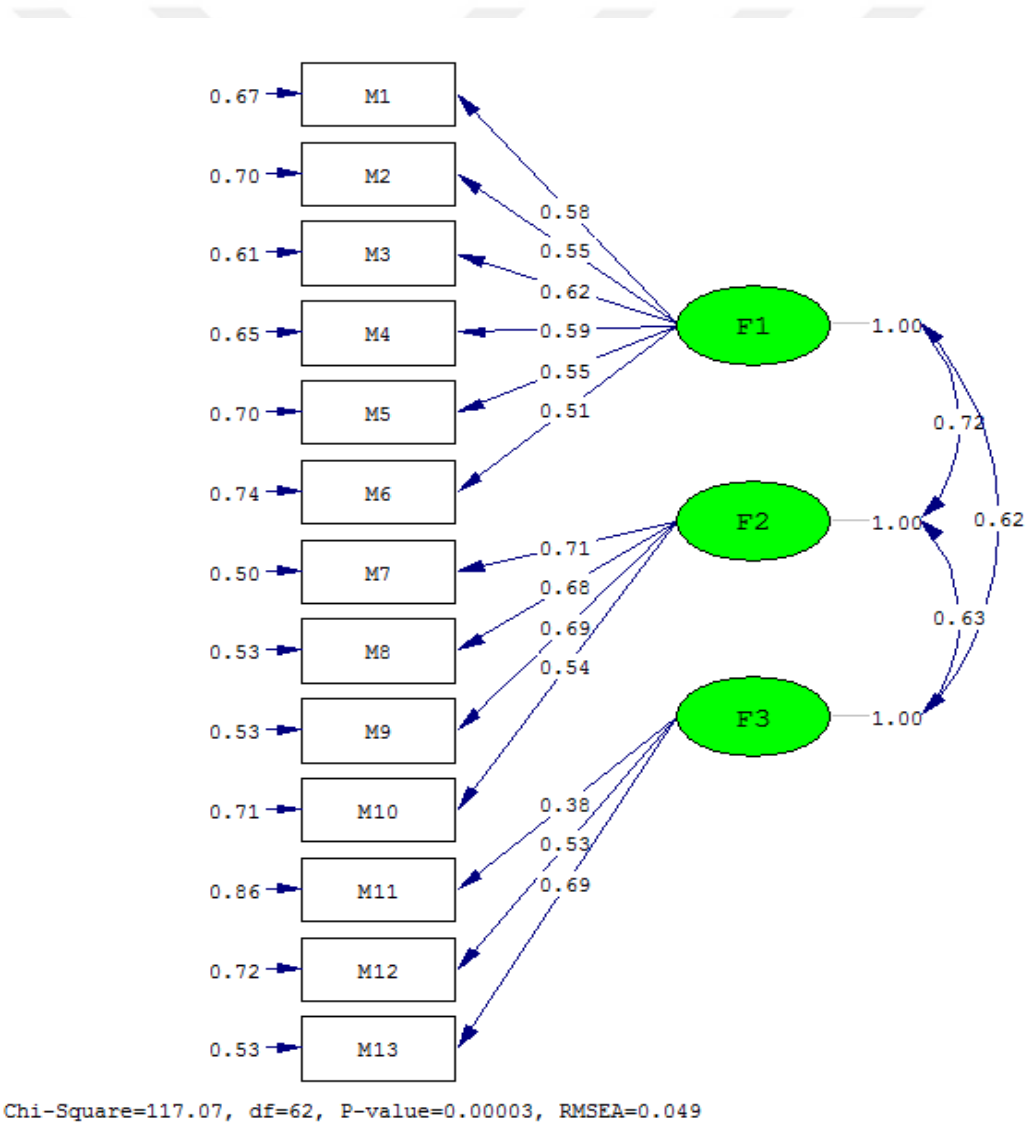
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)			Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1 Öğrenmeyi Öğrenme	2 İlişkilendirme-İşlemsel Bilgi	3 Girişimcilik				
40	10	+	0,705			0,53	4,54	0,76	0,48
36	8	+	0,654			0,50	4,61	0,75	0,47
41	11	+	0,644		0,312	0,52	4,61	0,72	0,50
38	9	+	0,606			0,43	4,42	0,88	0,48
43	12	+	0,572			0,39	4,63	0,69	0,46
48	13	+	0,516			0,35	4,49	0,90	0,42
29	5	+		0,787		0,66	4,56	0,79	0,57
28	4	+		0,782		0,64	4,62	0,71	0,55
30	6	+		0,644		0,53	4,59	0,76	0,58
31	7	+		0,494		0,39	4,54	0,77	0,44
03	2	+			0,715	0,54	4,30	1,04	0,25
01	1	+			0,664	0,51	4,55	0,80	0,33
04	3	+			0,600	0,48	4,74	0,62	0,37
Öz Değer			4,257	1,173	1,109	Açıklanan Toplam Varyans: %50,302			
Açıklanan Varyans			19,852	17,778	12,672	Toplam Madde Sayısı: 13			
Madde Sayısı			6	4	3	Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar: Min= 13 Mak.= 65			
Minimum ve Maksimum Puanları			Min.= 6 Mak.= 30	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15				
Cronbach $\alpha$			0,733	0,746	0,489	Ölçek için Cronbach $\alpha$ = 0,81			

**Çizelge 3.21. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeğine ait maddeler ve alt boyutların isimlendirilmesi**

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
40	10	Öğrendiklerimin üzerine yeni bilgiler koymaya çalışırım	ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME
36	8	Öğrenmek için zamanımı ayırırım.	
41	11	Öğrenmek için farklı kaynaklara başvurabilirim.	
38	9	Öğrenmemi düzenleyerek konuları kendim öğrenebilirim	
43	12	Gerektiğinde bana sorulan sorulara cevap verebilirim.	
48	13	Özet çıkarabilirim.	
29	5	İki durum arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.	İLİŞKİLENDİRME- İŞLEMSSEL BİLGİ
28	4	İki durumu karşılaştırabilirim.	
30	6	İki durum arasındaki neden sonuç ilişkisini söyleyebilirim.	
31	7	İstenilen bir özelliğe göre maddeleri sıralayabilirim.	
03	2	Hedeflerimi gerçekleştirmek için risk alabilirim.	GİRİŞİMCİLİK
01	1	Aklıma gelen önerileri rahatlıkla söyleyebilirim	
04	3	Hedeflerimi ve hayallerimi açıklayabilirim.	

## Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı 374 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin üç alt boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (df=62, Ki-kare=117,07, RMSEA=0,049, GFI=0.954, AGFI=0.932, NNFI=0.971, CFI=0.977, RMR=0.0269). Path (yol diyagramı) Şekil-1’de verilmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait T- değerleri şöyledir: M1=10.78, M2=10.20, M3=11.82, M4=11.05, M5=10.24, M6=9.29, M7=14.01, M8=13.41, M9=13.44, M10=10.16, M11=6.10, M12=8.69, M13=10.76. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin 13 maddelik nihai form EK 30’da sunulmuştur.



Şekil 3.14. İlkokul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeğinin standardize edilmiş değerleri



### **3.3.3. Nitel veriler için veri toplama araçları**

Bu bölümde nitel verilerin toplandığı araçlar sırasıyla açıklanmıştır.

#### **3.3.3.1. Öğrenci görüşme formu**

Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının etkisini tespit etmek, öğrencilerin öğrendiklerini ne derecede aktarabildiklerini ve sözel olarak ifade edebildiklerini görmek için uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinden gönüllü olanlar ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı ve 1 alan uzmanı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (EK 4).

Görüşme formu hazırlanırken kolay anlaşılabilir olmasına, yönlendirmeden kaçınmaya, odaklı sorular olmasına, soruların mantıklı bir sıra izlemesine ve açık uçlu sorular sorulmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 128). Görüşmede öğrencilere süreçte yaşanan olumlu-olumsuz yönler ve kendilerinde bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenci görüşmelerinde görüşme sorularının yanı sıra sonda soruları ile derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır.

#### **3.3.3.2. Dersi değerlendirme formu**

Uygulama başında ve sonunda öğrencilerden işlenen ders hakkındaki görüşleri yazmaları istenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin gelişiminin nitel açıdan da tespiti amaçlanmıştır. Öz düzenlemenin boyutlarına ilişkin soruların öğrencilerce yönlendirme olmadan kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için oluşturulmuştur. Gizli veri (Erkuş, 2006) olarak düşünüldüğü için yapılandırılmış hiçbir soruya yer verilmemiştir ve boş bir kâğıt verilmiştir (EK 5).

#### **3.3.3.3. Araştırmacı günlüğü**

Araştırma günlüğü, araştırmayla ilgili tüm yaşananların ve sürecin kaydedildiği araştırmacının deneyimlerini yansıttığı defterdir (Atay, 2007). Bu araştırmanın çok yönlü olması ve birçok aracı barındırması sebebiyle tüm süreç günlük ile kaydedilmiştir. Araştırmacı deney sürecinin sona ermesiyle günlük tutmayı tamamlamıştır (EK 6).

### **3.3.3.4. Gözlem formu**

Gözlem, bir ortamda meydana gelen davranışı en ince ayrıntısına kadar betimlemek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:120). Çalışmada denel işlemle eş zamanlı olarak gözlem süreci de başlamıştır. Araştırmacı ile birlikte yardımcı araştırmacı hem deney hem kontrol grubuna girerek, gözlenen grubun dışında kalarak sınıfları objektif olarak gözlemlemiş ve gözlem formlarını doldurmuştur. Araştırma sürecinde öğrencilerin durumları, arkadaşlarıyla olan ilişkileri gözlenmiştir. Kolay not tutulması açısından gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunda deneysel uygulamanın yapıldığı İHYD ders üniteleri (kurallar ve uzlaş) içeriği ve kazanımlarından hareket edilmiştir (EK 7).

## **3.4. Deneysel uygulama**

Bu bölümde deneysel uygulama sırasında gerçekleştirilen aşamalar sırasıyla ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öncelikli olarak en uygun modelin tespiti için araştırma yapılmıştır. Bu süreçte konuya ilişkin kavramlar, modeller incelenmiş ve öz düzenlemeye dayalı bir ders akış şeması hazırlanmıştır. Deneysel uygulamanın özünü oluşturan değerler eğitimi, öz düzenleme ve demokrasi eğitiminde önemli olan kritik noktalar belirlenmiştir. Ardından deneysel süreç boyunca kullanılacak araçlar geliştirilmiş, izinler alınmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda mevcut programa ek olarak öz düzenlemeye dayalı değerler eğitimi programı uygulanmıştır.

### **3.4.1. En uygun modelin tespiti için araştırma yapılması**

“İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi temelinde denencel bir öğretim programı hazırlanmaya karar verilmiştir. Uygulanacak bu programın, araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak seçilen yaşam boyu öğrenme kazanım algıları, akademik başarı, demokratik tutum ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi uzun süreli bir çalışmayı gerektirdiğinden 8 haftalık bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Ön test ve son testler için ayrılan zaman ile birlikte deneysel uygulama 2016-2017 eğitim öğretim yılının II. döneminin tamamında yürütülmüştür.

Değerler eğitiminde alan yazında özellikle evrensel değerlerin öğretiminin öncelikli görülmesi, yapılan araştırmaların genellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleriyle sınırlı olması açısından İHYD dersi araştırma için uygun görülmüştür. Ayrıca konu içeriği açısından bilişsel ve biliş üstü strateji kullanımına imkân tanınması ve öz düzenleme boyutlarına cevap verebilmesi özellikleri, bu dersin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye uygun bir ders olduğunun göstergesi olarak görülebilmektedir.



**Şekil 3.15 Çalışmanın 4 ana değişkeni**

Öncelikli olarak her değişken için en iyi yaklaşım ve yöntem araştırılmıştır. Ancak deneysel müdahalenin özü olan öz düzenleme becerilerinin öğretimine öncelik verilmiştir. Bu konuda modelin belirlenmesinin ardından, değerler eğitimi ve demokrasi eğitimi yöntemleri ve kritik noktaları oluşturulan modele entegre edilmiştir.

#### **3.4.1.1. Kavramların belirginleştirilmesi**

Öz düzenleme öğretimine geçmeden, bu konuda dile getirilen öz düzenleme becerisi, öz düzenleme stratejisi gibi kavramlarla ilgili karışıklık olduğu görülmüştür. Çalışmaya bu kavramların tanımlarının tespiti ile başlanmıştır.

**Tablo 3.39. Öz düzenleme alanına ilişkin kavramların belirginleştirilmesi**

<b>ÖZ DÜZENLEME</b>	
Bir hedefe ulaşmak yolunda kendini düzenleme, kendi yoluna hâkim olmadır Öz düzenleme bir çatı kavram ve içinde birçok beceriyi barındırmaktadır	
<b>ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ</b>	<b>ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ</b> (Öz Düzenleme Yapan İnsan Özellikleri)
Bilişsel stratejiler Biliş üstü stratejiler Kaynakları yönetme stratejileri Motivasyonel stratejiler	Kendini tanıma Stratejiyi seçme Strateji uygulayabilme Kendini izleme Kendini değerlendirme vb.
<b>Strateji Nedir?:</b> İzlem, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yoldur. Strateji kelimesi “strategos” kökünden gelmekte olup, eski Yunancada “Generalin Sanatı” anlamına gelmektedir. Temelde askeri bir terimdir ve bir ulusun veya uluslararası bir topluluğun barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askeri güçleri bir arada kullanmak bilimi ve sanattır (TDK, 2018e; turkcebilgi.com).	<b>Beceri Nedir?:</b> Maharet; elinden iş gelme durumu, ustalıktır. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (TDK, 2018f).
Örnek: Kendini bilmek, kendini tanımak bir öz düzenleme becerisi iken; bu yolda kişinin kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesi bir stratejidir.	

(\*Kavramların açıklanmasına ilişkin tablo araştırmacı tarafından özgün olarak türetilmiştir.)

Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere stratejik öğrenenler, bağımsız öğrenenler, öz düzenleyici öğrenenler gibi isimler verilmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme, diğer bir deyişle öz düzenleyici öğrenme (self regulated learning); öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi, kendi öğrenme ortamını kontrol etmesi ve kendi öğrenme ortamına hâkim olmasıdır. Öz düzenleme kendini bilmek ve kendinin farkında olmak demektir. Öz düzenlemeli öğrenme kendini tanıyan, nasıl ve ne öğrendiğini bilen kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi açısından önemlidir.

Özetle strateji kullanımı, düzenlemeye fırsat sunduğu için öne çıkmaktadır. Öğrencilerden bilgileri yapılandırması, öğrenme sürecinde aktif olması, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi beklenirken; tüm bu kendini düzenleme becerileri strateji kullanımı ile sağlanmaktadır.

### 3.4.1.2.Öz düzenleme modellerinin incelenmesi

Öz düzenleme becerileri ve stratejilerinin rolünün belirginleşmesinin ardından öz düzenleme öğretiminde literatürde yer alan tüm modeller incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Zimmerman'ın Öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli, Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli, Winne'nin dört aşamalı öz düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli, Boekaerts'in uygulanabilir öğrenme modeli, Kanfer'i üç aşamalı öz düzenleme modeli). Modellerin hemen hepsinde öz düzenlemenin bir yönünün vurgulandığı; bir amacın olması, öğrencinin aktif olması, strateji kullanımı gibi noktaların yine hemen hepsinde yer aldığı tespit edilmiştir. Sürecin farklı evrelere odaklanmış olsalar da tüm modellerin öz düzenlemede belirli süreçlerden bahsettiği ve konuyu farklı boyutları olan bir olgu olarak dile getirdiği görülmüştür.

Çalışmanın devamında alan yazında en öne çıkan iki isim (Zimmerman ve Pintrich) üzerinde durulmuş, bu iki isme ait modeller ve evreleri yakından incelenmiş, sonuç olarak iki modelin akış sürecinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.40. Pintrich ve Zimmerman öz düzenlemeye dayalı öğretim modellerinin karşılaştırılması**

PİNTRICH		ZİMMERMAN
ÖN DÜŞÜNCE PLANLAMA VE HAREKETE GEÇME Hedefler belirleme/Süreç planlama/Kendi hakkında bilgi edinme	→	ÖNGÖRÜ Hazırlık, plan yapma/Hedef belirleme/Strateji planlama (Öz yeterlik inançlarının devrede olması, yüksek inanca sahip olanların daha çok çaba göstermesi)
İZLEME Kendini izleme/ Yardıma ihtiyaç duyup duymadığının farkına varma	↘	PERFORMANS VE İRADENİN KONTROLÜ Kendi kendini kontrol etme Kendini izleme
KONTROL Bilişsel stratejiler seçme ve uygulama	↗	
TEPKİ/YANTISTMA Hedef/performans arasında farkın olup olmadığını değerlendirme	→	ÖZ YANSITMA Kendi performansını değerlendirme

Ardından bu iki modelden daha sade olduğu düşünülen ve alan yazında öz düzenleme alanında öncü olan Zimmerman'ın "Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretim Modeli" ayrıntılı incelenmiştir. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretim Modeli yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 3 evreden (Ön görü, Performans ve İradenin Kontrolü, Öz yansıtma) ve 6 boyuttan (motivasyon, yöntem, zaman, davranış, fiziksel ortam ve sosyal ortam) oluşmaktadır. Zimmerman öz düzenlemenin boyutlarını açıklarken 6 soru üzerinde durmaktadır (Aydın ve Demir, 2014; Sakız, 2014; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1998): *Ne? Niçin? Nasıl? Kiminle?*

*Ne zaman? Nerede?.* Zimmerman'a göre bir birey bir görevi gerçekleştirme sürecinde bu soruları kendisine sormaktadır. Bu sorular bireyin öğrenmenin sorumluluğunu almasına, plan yapmasına ve karar vermesine neden olmaktadır. Öğrenme süreci boyunca bu soruları kendilerine soran öğrenciler ise kendi öğrenmelerini daha iyi anlama ve kendi çabalarıyla başarılı olma eğilimindedir.

Daha sonra sahada yapılan çalışmalar incelenmiş ve uygulamalı birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Deneysel olarak yürütülen bu çalışmalarda Pintrich ya da Zimmerman'ın modellerinin esas alındığı, ancak çalışmanın modellerin başlıkları ile sınırlı olduğu ya da çok sınırlı bir içeriğe (örneğin yalnızca fen bilimlerinde deneyler) sahip olduğu görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak, farklı kademelerde ve branşlarda uygulanabilir bir şekilde öz düzenleme becerilerinin gelişimi için bir ders akış planı hazırlanmıştır. Basitlik ve uygulanabilirlik ilkesi göz önünde tutularak hazırlanan planda, öz düzenleme çalışmalarının öncülüğünü yapan Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretim Modeli esas alınmıştır.

#### **3.4.1.3. Öz düzenlemeye dayalı hazırlanan ders akış çizelgesi**

Hazırlanan ders akış planı hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 temel bölümden oluşmaktadır. Zimmerman'ın modelinde yer alan 3 evre ile öz düzenlemenin boyutları birbiriyle bütünleştirilmiş ve evrelerin her bir alt evresi için sorular ya da etkinlikler oluşturulmuştur. Süreç öz düzenleme boyutlarının dönem başında derse yönelik olarak sorulmasıyla başlamakta ve aynı soruların dönem sonunda tekrar sorulmasıyla sonlanmaktadır. Bir düşünme yöntemi içeren bu boyutların içselleştirilmesi için evde de devam çalışmalarına yer verilmektedir. Sürecin somut olarak görülmesi ve öz düzenlemenin desteklenmesi için formlar hazırlanmış ya da araçlar kullanılmıştır.

Bu formlar İHYD dersi için 8 haftalık deneysel uygulama süresince her konu için hesaplanarak defter haline getirilmiş, baskısı yapılmış öğrencilere dağıtılmıştır. Evde devam çalışmaları için aynı boyutların yer aldığı ev günlükleri hazırlanmış, baskısı yapılmış ve yine öğrencilere dağıtılmıştır.

### Çizelge 3.22. Öz düzenlemeye dayalı hazırlanan ders akış çizelgesi

..... DERSİ ..... KONUSU İÇİN			
Alt Evre	Faaliyet	Kullanılan Strateji	
<b>ÖNGÖRÜ EVRESİ</b>			
	1. Selamlaşma		
	2. Dersin Konusunun ve planlamanın tahtaya yazılması		
	3. Öğrencilerin kendilerine ait alanı düzenlemesi	Kaynakları Yönetme Stratejileri (Çalışma çevresinin düzenlenmesi)	
	4. Önceki ders konusunun kısa tekrarı	Bilişsel Stratejiler (Tekrarlama)	
Görev Analizi	<b>5. Öz Düzenleme Sorularının konuya yönelik sorulması</b>		
	a.Amaç Belirleme	Niçin? Bu konuyu niçin öğrenmelisin?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama)
		Ne? Bu konuda ne öğrenmelisin?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama)
	b.Stratejiyi planlama	Nasıl? Sence bu konuyu en iyi hangi yöntemle öğrenebilirsin?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama) Kaynakları Yönetme Stratejileri
		Bu konuyu işlerken sınıf ortamını nasıl düzenlemeliyiz?	
		Nerede? Şu an öğrenmeni olumsuz etkileyecek bir durum var mı? Bu durumla baş etmek için ne yapacaksın?	
	Kiminle? Bu konuda zorlanırsan kimden yardım almalsın?		
	Ne zaman? Sence bu konuyu çalışmak için ne kadar zaman ayırmalsın?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama)	
Öz Motivasyonel İnançlar	Öz Yeterlik	Bu konuyu öğrenmek için kendini hazır hissediyor musun?	Üst Biliş Stratejiler (İzleme) Eleştirel Düşünme
	Sonuç Beklentileri	Burada öğrendiklerini nerede kullanacaksın ve ne işine yarayacak?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama)
	Değer Verme ya da İçsel İlgi	Bu konu sence neden önemli olabilir?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama) Eleştirel Düşünme
	Amaç Yönelimi	Bu konuyu öğrenmekteki amacımız ne olabilir?	Üst Biliş Stratejiler (Planlama)
<b>PERFORMANS VE İRADENİN KONTROLÜ EVRESİ</b>			
	<b>6.Konu için en uygun yöntemin seçilmesi ve dersin işlenmesi</b>		
	Kitapta yer alan hikâye okunurken önemli ya da bilinmeyen yerlerin altını çizilmesi, okurken arada durarak soru sorulması	Bilişsel Stratejiler (Tekrarlama ve Ayrıntılandırma)	
	Ana fikir çıkarma etkinliği, yeni öğrenilen kavramlar, kavramları tanımlama, örnek cümle içinde kullanma, özet çıkarma, konunun resmini yapma vb. etkinlikler	Bilişsel Stratejiler (Tekrarlama, Ayrıntılandırma ve Örgütlenme Stratejileri)	
	Fotoğraf Çözümleme	Ayrıntılandırma (Elaboration)	
	Ahlaki ikilem öyküleri	Eleştirel düşünme	
	Yaratıcı etkinlikler	Bilişsel Stratejiler (Örgütlenme)	
	Oyunlar	Eleştirel Düşünme	
<b>ÖZ YANSITMA EVRESİ</b>			
	<b>7.Konu Sonu Değerlendirme Soruları/ Mini Test Uygulaması</b>		
	<b>8.Öz Düzenleme Sorularının Konuya Yönelik Sorulması</b>		
	Niçin? Bu konu size niçin geliyordu?	Üst Biliş Stratejiler (Değerlendirme)	
	Ne? Bu konuda ne öğrendin?		
	Bu konuda öğrendiklerini nasıl kullanabilirsin?	Üst Biliş Stratejiler (Değerlendirme)	
	Bu konuda öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?		
	Nasıl? Konuda anlamadığın şeyler oldu mu? Olduğunda nasıl bir yol izledin?	Üst Biliş Stratejiler (İzleme) Kaynakları Yönetme Stratejileri (Çabanın Düzenlenmesi)	
	Bir daha nasıl çalışmalısın?		
	Nerede? Bu konuyu çalışırken bulunduğun ortamda bir düzenleme yaptın mı? Neden?	Kaynakları Yönetme Stratejileri (Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi)	
	Tam olarak öğrenemediğin şeyler oldu mu? Nelerdir?	Üst Biliş Stratejiler (Değerlendirme)	
	Bu konuyu işlerken öğrenmeni engelleyen şeyler oldu mu? Buna karşı ne yaptın? Ne yapmalıydın?	Kaynakları Yönetme Stratejileri (Çabanın Düzenlenmesi)	
	Kiminle? Konuyu anlamadığında nereden ya da kimden yardım aldın?	Kaynakları Yönetme Stratejileri (Yardım isteme)	
	Ne zaman? Bu konuyu anlamak için ayrılan zaman sence yeterli miydi?	Kaynakları Yönetme Stratejileri (Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi)	
Öz Yargılama	a.Öz Değerlendirme	Bu konuyu en iyi öğrenmenin göstergesi nedir? Sen neler yaptın? Karşılaştırdır mısın? Bu konuyla ilgili neleri biliyorsun? Bu konuyla ilgili bilmediğin şeyler var mı? Nelerdir?	Üst Biliş Stratejiler (İzleme ve Değerlendirme)
	b.Nedenlere Ayırma	Başarısız/ zayıf olduğum noktalar..... Çünkü..... Başarılı/ güçlü olduğum noktalar..... Çünkü....	
	Öz Tepki	Öz Memnuniyet	

### 3.4.1.4. Değişkenler için kritik noktaların belirlenmesi

Öz düzenlemeye dayalı ders akış çizelgesi hazırlanırken değerler eğitimi ve demokrasi eğitiminin önemli parçaları da bu akışta bütünleştirilmiştir. Ancak dikkate alınması gereken bazı önemli noktalar vardır. Bu noktalara ise aşağıdaki tabloda özet olarak yer verilmiştir.

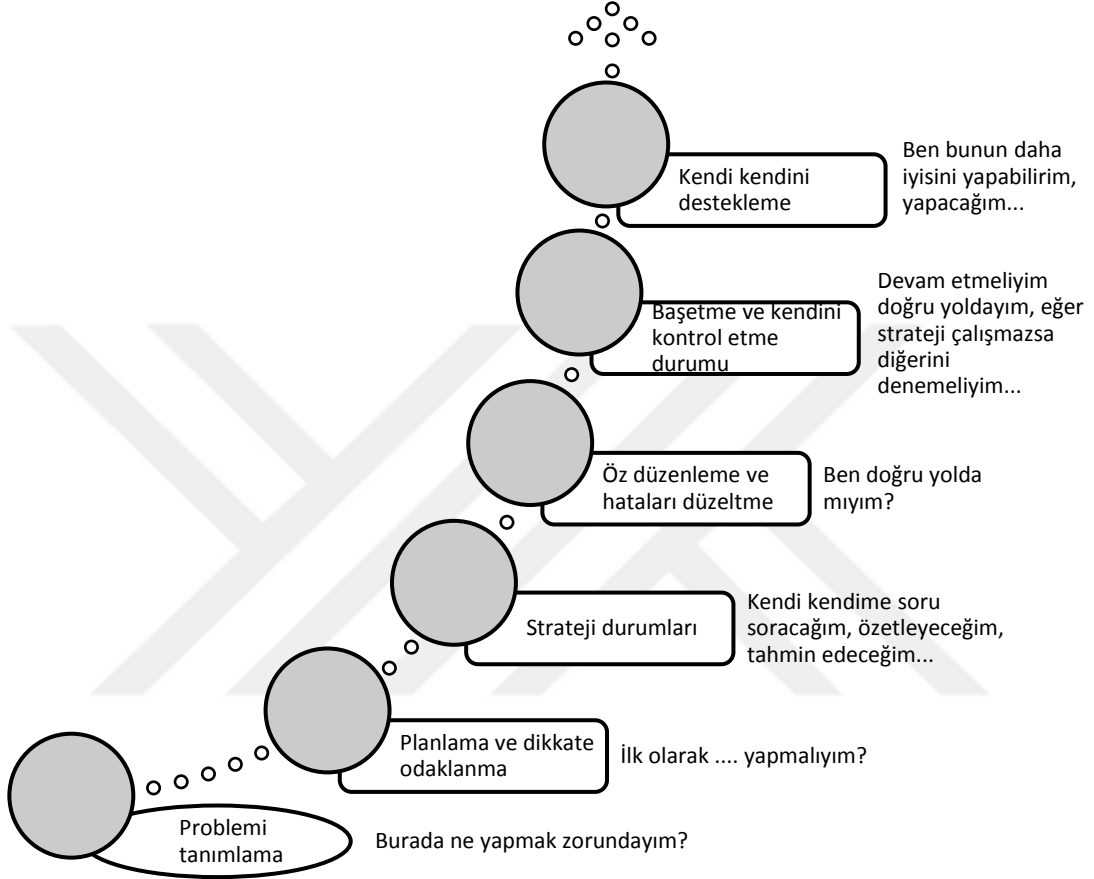
**Tablo 3.41 Değerler Eğitimi, Öz Düzenleme ve Demokrasi Eğitiminde Dikkat Edilecekler**

DEĞERLER EĞİTİMİ	ÖZ DÜZENLEME	DEMOKRASİ EĞİTİMİ
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öğretmen daima “Olumlu davranışları, sözleri takdir et.” ilkesiyle hareket etmeli</li><li>▪ Oluşabilecek olumsuz durumlar hoşgörülle çözümlenmeli</li><li>▪ Önce değer net bir şekilde tanımlanarak değer öğretilmeye başlanmalı</li><li>▪ Söz konusu değer eş ve zit anlamlı sözcüklerle açıklanarak netleştirilmeli</li><li>▪ Bahsedilen değere sahip olan ve olmayan insan davranışları somut örneklerle açıklanmalı (Örneğin: Saygı duyan bir insan neler yapar? Adil bir insan neler yapar, neler yapmaz?)</li><li>▪ Emir verici bir dil yerine örnek kişi ya da öykülerden yararlanılmalı</li><li>▪ Değerler konusunda tartışma ortamı oluşturulmalı</li><li>▪ Sorularla değerler açılmalı (örneğin: Neden bu değer önemlidir?)</li><li>▪ Öğrencilerden değerlere ilişkin örnekler istenmeli</li><li>▪ Kompozisyon, şiir, öykü, resim, bulmaca vb. etkinlikler kullanılmalı</li><li>▪ Sınıfta duygusal değil, adaletle hareket edilmeli</li><li>▪ Öğrenci kandırılmamalı, verilen söz tutulmalıdır</li><li>▪ Öğrencilere ahlaki davranışlar hakkında bilgi verilerek açıklama yapılmalı</li><li>▪ Doğrunun niçin doğru, yanlışın niçin yanlış olduğu açıklanmalı</li><li>▪ İyi ve güzel davranışlar teşvik edilmeli</li><li>▪ Öğrenciler yaptıkları davranışlar üzerine düşündürülmeli</li><li>▪ Yasaklar yerine alternatifler sunulmalı</li><li>▪ Çocuklar yaptıkları davranışlar üzerine düşündürülmeli</li><li>▪ Çocuğun yaşına uygun olmayan kurallar koyulmamalı</li><li>▪ Çocukların kendini ifade etmesine fırsat verilmeli</li><li>▪ Yansıtma egzersizleri ile öğrencilerin değerlere ilişkin deneyimleri hakkında düşünmeleri sağlanmalı</li><li>▪ Öğrencilerin ilgisini çeken kültürel hikâyeler kullanılmalı</li><li>▪ Çirkin şeyler çocuğun yakın çevresinden uzak tutulmalı</li><li>▪ Direnen öğrencilerin cevapları sadece baş ile onaylanmalı</li><li>▪ Olumsuz örnekler ortaya koyan öğrenciler samimi sorular ile tartışmaya alınarak altta yatan iyi bir değer ortaya çıkarılmalı</li><li>▪ Görev duygusu ile eğilimler iyiye yönlendirilmeli, kötüye yönlendiren intikam ya da rekabet duygusundan kaçınılmalı.</li><li>▪ Masalardan, öykülerden, gazete haberlerinden yararlanılarak somut örnekler kullanılmalı</li><li>▪ Akıl ve irade güçlendirilmeli. İradeyi harekete geçirecek şekilde adımlar atılmalı</li><li>▪ Onur kırıcı sözler kullanılmamalı</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmak için özel görevler verilmeli, gerektiğinde rehber olunmalı</li><li>▪ Öğretmenin yapmış olduğu tüm bu dışsal destekler giderek öğrenciler tarafından içselleştirilmesi konusunda cesaretlendirilmeli</li><li>▪ Bilişsel stratejilerin öğretimi için taktikler (özetleme, soru sorma, açıklama, tahmin etme) kullanılmalı</li><li>▪ Bireysel hedef oluşturma ve planlamaya imkân sunulmalı</li><li>▪ Öğrenmek için kendi hedeflerini oluşturma konusunda cesaretlendirilmeli</li><li>▪ Kendi öğrenme aktivitelerini oluşturmaları için cesaretlendirme</li><li>▪ Öğrenme hedeflerini başarmak için süreçte kullandıkları planlamayı açıkça söylemeleri için cesaretlendirilmeli</li><li>▪ Belirtilen hedefleri başarmak için alternatif düşünelere yardım edilmeli</li><li>▪ Konularla ilgili bireysel çalışma projeleri yaptırılmalı</li><li>▪ Konunun farklı yönlerini göstermek için şemalar, çizimler, kavram haritaları, diyagramlar geliştirmeleri için cesaretlendirilmeli</li><li>▪ Hem bilişsel hem üst bilişsel stratejiler öğretilmeli</li><li>▪ Kendi öğrenmelerini gözlemlemeleri için cesaretlendirilmeli</li><li>▪ Öğrencilerin kendi becerilerini keşfetmeleri desteklenmeli</li><li>▪ Zorlayıcı metinlerden, talepkar ya da aşırı koruyucu tutumdan kaçınılmalı</li><li>▪ Uygulayıcı mutlaka eleştirilmeli, öğrenciye dönüt verilmeli</li><li>▪ Verilen problem üzerine sesli düşünme çalışmaları yapılmalı</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Okulda öğrencilerin demokrasi kavramını yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalı</li><li>▪ İşbirliği becerisi artırılmalı</li><li>▪ Hoşgörü aşılanmalı</li><li>▪ Özgür düşünmeye imkân sunulmalı</li><li>▪ Tartışmalar barışçıl yollarla çözümlenmeli</li><li>▪ Birey düşüncesini söyleyebilmeli, anlatma biçimi engellenmemeli</li><li>▪ Öğrencileri de ilgilendiren konularda öğrencilerin görüşleri alınmalı</li><li>▪ Oyunlar, resimler, filmler gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyaller kullanılmalı</li><li>▪ “Üretken olma” gibi temel bir değeri bireylere kazandırılmalı</li><li>▪ Görgü kuralları kazandırılmaya çalışılmalı</li><li>▪ Güzel konuşma, disiplin, yasalara saygı fikri geliştirilmeli</li><li>▪ Tartışma, analiz etme alışkanlığı kazandırılmalı</li><li>▪ Öğrenmeye tutkun bireyler yetiştirilmeli</li><li>▪ Tenkit edebilme, tarafsız düşünebilme olanağı sağlanmalı</li><li>▪ Başkalarının sorunlarına yardım etme yükümlülüğü taşınmalı</li><li>▪ Utangaçlıktan vazgeçmeleri için cesaretlendirilmeli</li><li>▪ İnsanın hakları ve insanın değer konusu ön plana çıkarılmalı</li><li>▪ Her fırsatta olumlu davranışlar pekiştirilmeli</li><li>▪ Karşılıklı hoşgörüyü dayanan çift yönlü iletişim sergilenmeli</li><li>▪ Öğrencilere tartışabilecekleri ortam sağlanmalı, söz hakkı verilmeli, söylediklerine değer verilmeli</li><li>▪ Şiddete izin verilmemeli,</li><li>▪ Kendilerine ve diğerlerine saygı duymaları sağlanmalı</li><li>▪ Yasa ve kurallara uyulmalı</li><li>▪ Sorumluluk verilmeli</li><li>▪ Pasif izleyiciler uyarılmalı</li><li>▪ Bireylere sözle eleştiri hakkı tanınmalı</li><li>▪ Yasal yollarla hak arama öğretilmeli</li><li>▪ Öğrencilerin birbirlerini görebileceği şekilde oturmaları sağlanmalı</li><li>▪ Anayasa ile ilgili maddeler incelenmeli</li><li>▪ Öğrenciye ismiyle hitap edilmeli</li><li>▪ Sınıf anayasası ya da sınıf mahkemesi kurulabilmeli</li></ul>

(Kaynak; Aydın ve Akyol Gürler, 2013; Aydın ve Demir, 2014; Bakioglu ve Kurt, 2016; Dilmaç ve Bircan, 2015; Dilmaç, 2012; Güneş, 2012; ; Karaman Kepenekçi, 2014; Kahveci, 2014; Keskin, 2016; Köylü, 2016; Merey ve Kuş, 2014; Pintrich ve diğ., 1993; Turan ve Ulusoy, 2014; Tillman, 2014; Sakız, 2014; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2001)



Öz düzenleme eğitiminde Tablo 3.41’de görüldüğü gibi dikkat edilecek birçok şey vardır. Uygulamada nasıl olacağı noktasında ise yalnızca bir derste değil günlük hayatta da kullanılabilecek olan örnek bir diyaloga aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Cole & Chan (1994, s.412)’dan uyarlanmıştır.

### Şekil 3.16 Öz Düzenleyici Öğrenmeye Dayalı Bir Diyalog Örneği

#### 3.4.2 Uygulama araçlarının geliştirilmesi

Etkinlikler İçin Uzman Görüşünün Alınması: Alan yazın dikkate alınarak öz düzenleyici öğrenmeye yönelik düzenlenen değerler eğitimi etkinlikleri 5 sınıf öğretmeni, eğitim bilimleri alanında 2 akademisyen tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Deneysel uygulamaya geçilmeden önce deneme dersi yapılmış ve zamanlama açısından süre tutularak kontrol edilmiştir.

Geliştirilen araçlar şu şekildedir:

- **İHYD defteri** (EK 9): 3 evreden oluşan ve öz düzenlemenin boyutları ile bütünleşmiş olarak hazırlanan ders akış çizelgesi (çizelge 3.26) diğer etkinliklerle birlikte sürecin düzenli ilerlemesi amacıyla defter haline getirilmiştir. Deneysel süreç olan 8 hafta için toplam 8 konuya yönelik olarak hesaplanmış ve baskısı yapılmıştır. Defter İHYD yönelik görsel olarak tasarlanmış, öğrencilerin sahiplenmesi için duygularına da hitap etmeye çalışılmıştır. Defter içerisinde hem öz düzenlemeye hem değerler eğitimine hitap eden ana fikir çıkarma, yeni kavramları sıralama, tanımlama ve cümle içerisinde kullanma, konunun özetini çıkarma, resim yapma gibi etkinlikler bulunmaktadır.
- **Ahlaki ikilem öyküleri** (EK 12): Değerler eğitiminde en öne çıkan yaklaşım Bilişsel Ahlaki Yaklaşım diğer deyişle Ahlaki İkilem Tartışmaları yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda kişi sorunun çözümünde bir ikilemle karşı karşıyadır. Kohlberg “Niçin” sorusundan yola çıkarak kişinin içinde bulunduğu ahlaki düzeyi belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada her hafta işlenen konuya yönelik kişiyi ikilemde bırakan bir öykü yazılmıştır. 8 öykü ayrı sayfalar olarak basılmıştır. Demokrasi eğitiminin kritik noktalarından biri de kaos oluşturulmasıdır. Hikâye birlikte okunmuş ardından “Sen kahramanın yerinde olsan ne yapardın?”, “Neden bu yolu seçerdin?”, “Böyle davranmanın sonuçları neler olurdu?” gibi sorular sorulmuş ve her hafta ders sırasında tartışılmıştır.
- **Yaratıcı etkinlikler** (EK 13): Değerler öğretimi yaklaşımlardan biri olan değerleri belirginleştirme yaklaşımında düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular gibi etkinlikler kullanılmaktadır. Bu etkinlikler devam çalışması olarak görülmüştür. Her hafta işlenen konu için öğrencilerin hem düşünmesine hem de eğlenmesine imkân sunan farklı etkinlikler hazırlanmıştır. 2 bölümden oluşan etkinliğin ilki konu içeriğine yönelik yer alırken, ikincisi doğrudan öz düzenlemeye yönelik olarak oluşturulmuştur.
- **Oyunlar** (EK 14): Değerler öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olan oyunla öğretim kullanılmıştır. Oyunlar öğrencilerin süreçte sıkılması ihtimaline karşı onları eğlendirmek için önlem amaçlı olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin oyun oynamak istediği bir iki hafta olmuştur. Tamamen öğrencilerin eğlenmesi ve farklı düşünmesine yönelik hazırlanan oyunlar, deneysel süreçte işlenen “Kurallar ve Uzlaş” konuları esas alınarak toplamda 8 hafta için hazırlanmıştır. Oyunlar bazen drama şeklinde bazen de kart gibi araçlar ile yürütülmüştür. Oyunların ayrıntılarına ekte yer verilmiştir.

- **Fotoğraf çözümlene:** Fotoğraf çözümlene ve yorumlama tekniğinden deneysel süreçte yararlanılmıştır. Sınıfta yer alan akıllı tahtada konu ile ilgili seçilmiş fotoğraflar açılmış ve öğrencilerin fotoğrafla ilgili soru sorması istenmiştir. Örnek fotoğraflar ekte sunulmuştur.
- **Konu sonu değerlendirme soruları (EK 15):** Öz düzenlemeye dayalı ders akış planının son evresi olan öz yansıtma evresinde kullanılan konu sonu değerlendirme sorularında çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tespitli olmak üzere toplam 3 soruya yer verilmiştir.
- **Ev günlüğü (EK 10):** Okulda öz düzenlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen sürecin evde de devamı amacıyla günlükler hazırlanmıştır. 8 haftalık deneysel süreç için 56 günlük baskı yapılmıştır. Öğrencilerin sahiplenmesi için günlükte görsel düzenlemeye önem verilmiştir. Düzenli olarak doldurmaları amacıyla zincir yapı şeklinde boyama etkinliğine yer verilmiştir. Öz düzenleme boyutlarında yer alan sorular günlükte bir derse yönelik değil, o güne ve yaşadıklarına yönelik olarak yer almıştır. Öz değerlendirme yapmaları için ise gülen yüz ve ağlayan yüz ifadeleri kullanılmıştır. Günlüğün sonunda öz düzenlemeye imkân sunan haftalık planlama tablosuna ve bir yansıtma egzersizine (olumlu ve olumsuz yönlerim) yer verilmiştir. Öğrencilerin günlüğü gün bitiminde doldurmaları gerektiği için, geceyi sembolize eden ay ve yıldız resimleri günlüğün arka kapağında kullanılmıştır.
- **Bireysel çalışma ödevi- Çocuk hakları (EK 11):** Değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden biri de bireysel çalışma yöntemleridir. İHYD dersi için ve çalışma ilkokul öğrencileri üzerinde yapıldığı için deneysel süreçte, öğrencilerin Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan haklarını öğrenmeleri istenmiştir. Çocuk hakları sözleşmesi özetlenerek ve dili basitleştirilerek öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerin kendi belirledikleri süre içerisinde öğrenmeleri istenmiştir. Süreç başında her öğrenciye “Burada yer alan haklarını ne kadar sürede öğrenebilirsin?” şeklinde sorulmuş ve kendi belirledikleri süre sonunda haklarını anlatmaları istenmiştir.
- **Proje çalışma ödevi-Mahalle anayasası:** Demokrasi eğitiminin önemli noktalarından biri anayasa ile ilgili maddelerin incelenmesidir. Yine hem değerler eğitimi için hem de demokrasi eğitimi için proje tabanlı öğrenme ve öğrencilerin işbirliği yapmalarına yönelik etkinlikler önemlidir. Bu amaçla öğrenciler gruplara ayrılmış ve birlikte “Mahalle Anayasası” hazırlamaları istenmiştir. “Nasıl bir mahallede yaşamak istersin?”, “O mahallede hangi kurallar olmalı?” gibi sorular sorulmuştur.

- **Ödev kontrol çizelgesi (EK 16):** Yardımcı öğrenci ile birlikte verilen ödevlerin kontrolü yapılmıştır. Kontrol listeleri önceden belirlenmiş özelliklerin varlığı-yokluğu veya bulunma sıklığının değerlendirilmesinde kullanılır (Erkuş, 2006).
- **Deneysel süreç kontrol listesi (EK 17):** Görüldüğü üzere çok yönlü bir yapı içeren deneysel süreçte herhangi bir aksaklığa yer vermemek amacıyla araştırmacının kullanımı amacıyla hazırlanmıştır.
- **Öz Değerlendirme ve Akran değerlendirme formları (EK 18):** Öz değerlendirme formları ve akran değerlendirme formları bir arada kullanılmıştır. Form geliştirilirken deneysel süreç boyunca izlenecek ders konularına ve öz düzenlemeye yönelik maddelerden oluşan 2 boyuta yer verilmiştir. Bu iki arasındaki değerlendirmeyi de görmek amacıyla boyutlara eşit sayıda madde eklenmiştir. Form geliştirilirken öğrencilerin okul karnelerinde yer alan davranış özellikleri bölümü benzeri bir uygulamaya gidilmiştir. Her madde için 1'den 3'e kadar puan vermeleri istenmiştir. Deneysel sürecin başında ve sonunda öz değerlendirme formları öğrencilere uygulanmıştır. İki grup arasında akademik başarılarına paralel olarak uygulama sürecinde bazı farklılıklar yaşanmıştır. Formların doldurulması sürecinde deney grubunda daha fazla zorlukla karşılaşmıştır. Bazı öğrenciler kendisini değerlendirmekten kaçınırken, bazı öğrenciler de istemedikleri arkadaşlarının akran değerlendirmesini yapmamıştır. Ancak deney süreci sonunda yapılan değerlendirmelerde bu tip sorunlar yaşanmamıştır.

### 3.4.3 Uygulama izinlerinin alınması

Deneysel uygulamada kullanılacak araçların geliştirilmesi ve veri toplama araçları madde havuzlarının oluşturulmasının ardından ölçek geliştirme uygulaması ve deneysel uygulama için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK 19).

### 3.4.4 Uygulama takviminin geliştirilmesi ve uygulama

Uygulama haftada bir gün seçilen okulda İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin yürütüldüğü 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Yanlılığın önlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına araştırmacı ders vermiştir. Uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi yapılmıştır. Kontrol grubuna var olan öğretim programı uygulanmaya devam ederken, deney

grubuna öz düzenleme stratejileri kullanımı öğretilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grupları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır.

Aşağıda tablo 3.42’de görüldüğü üzere 2016-2017 eğitim öğretim yılının II. dönemini tümüyle kapsayan araştırmada ön testlerin uygulanmasının ardından sınıfta bazı hazırlıklar yapılmıştır. Burada araştırmanın amacına yönelik olarak demokrasi eğitimi, değerler eğitimi ve öz düzenlemeye ilişkin sınıfta bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin sınıf kuralları belirlenmiş, öğrencilere sınıfın olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş, teşekkür panosu oluşturulmuş, haber bülteni panosu oluşturulmuş, zaman yönetimi için sınıfa saat asılmış ve bazı sözcüklerin kullanımı yasaklanmıştır.

Her kazanımın 1 haftada ele alındığı çalışmada mevcut İnsan Hakları ve Yurttaşlık programı ile aynı paralelde 8 hafta boyunca ders işlenmiştir. Haftalık olarak ele alınan konulara yine tablo 3.49’da yer verilmiştir. Haftalık olarak uygulanan müdahale programı çizelge 3.26 da sunulan öz düzenlemeye dayalı ders akış çizelgesinin her hafta tekrarı şeklinde olmuştur. Örnek 1 günlük ders akışına ise EK 8’de yer verilmiştir.

Diğer uygulama haftalarına ait öykü, oyun ve etkinliklere ise yine Ekler bölümünde yer verilmiştir.

**Tablo 3.42. Deneysel süreç eylem planı**

Ön Test		Deneysel Müdahale									Son test	Kalıcılık
17.02.2017	24.02.2017	03.03.2017	10.03.2017	17.03.2017	24.03.2017	31.03.2017	07.04.2017	14.04.2017	21.04.2017	28.04.2017	05.05.2017	02.06.2017
1	2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	1	1
		<p>Sınıfın düzenlenmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sınıf kurallarının belirlenmesi</li> <li>▪ Sınıfımızın olumlu/olumsuz yönleri panosu</li> <li>▪ “Teşekkür” panosu</li> <li>▪ “Haber Bülteni” panosu</li> <li>▪ Sınıfa saat asılması</li> <li>▪ Sınıfımızda yasak olan kelimelerin belirlenmesi</li> <li>▪ Öz Değerlendirme &amp; Akran Değerlendirme formu</li> </ul>	Konu 1: insanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenleri	Konu 2: uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumlar	Konu 3: uzlaşma yolları	Konu 4: anlaşmazlık ve uzlaşma durumlarının sonuçları	Konu 5: kural kavramı	Konu 6: kural, özgürlük, hak kavramları	Konu 7: kurallara uyma	Konu 8: kurallara uymanın toplumsal ahenge olan katkısı		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Günlüklerin dağıtılması</li> <li>▪ Dersi değerlendirme yazısı</li> <li>▪ Bireysel çalışma ve proje ödevlerinin verilmesi</li> </ul>										

Sınıfın Düzenlenmesi:

- **Sınıf kurallarının belirlenmesi:** Öz düzenleme, Değerler Eğitimi ve Demokrasi Eğitiminin aracı olarak görülmüştür. “4/B Sınıfı neler yaparsa daha güzel bir sınıf olur? Neler yapmazsa daha güzel bir sınıf olur?” gibi sorular sorularak kurallar belirlenmiş ve yazılarak panoya asılmıştır.
- **Sınıfımızın olumlu/olumsuz yönleri panosu:** Öz düzenlemenin bir aracı olarak görülen bu çalışmada öğrencilere bu yönler sorulmuş ve yine yazılarak panoya asılmıştır.
- **Teşekkür panosu:** Değerler eğitiminin bir aracı olarak görülen teşekkür panosunda, küçük kâğıtlar ile öğrencilerin teşekkür ettikleri durumları yazmaları istenmiştir.
- **Haber bülteni panosu:** Demokrasi eğitiminin bir parçası olarak hazırlanan panoda, öğrencilerin paylaşmaya değer gördükleri haberleri asmaları istenmiştir.
- **Sınıfa saat asılması:** Öz düzenlemede zaman yönetimi amacıyla asılmıştır.
- **Sınıfımızda yasak olan kelimelerin belirlenmesi:** Öz düzenleme amacıyla “ama, fakat, eğer, zor” gibi kelimeler ve bahaneler yasaklanmıştır.

### **3.5. Verilerin analizi**

Verilerin analizinde sırasıyla nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizine yer verilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur.

#### **3.5.1. Nicel verilerin analizi**

Nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme For Social Sciences/Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı), MS Excel 2007 ve LISREL programları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U, Friedman, tekrarlı ölçümlerde ANOVA istatistiksel analizlerine başvurulmuştur. Genel olarak ölçeklerde demokratik tutum, öz düzenleme ya da program yeterlik algılarını belirlemek için Friedman, Wilcoxon ve standart sapma istatistikleri kullanılırken; deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel farklılıklara bakmak için tespit için Mann-Whitney U kullanılmıştır.

#### **3.5.2. Nitel verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizinde, MAXQDA ve MS Excel programlarına başvurulmuştur. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır.

##### **3.5.2.1. Betimsel analiz**

Öğrenci görüşmeleri ve dersi değerlendirme formları betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bir çözümlene yöntemi olan betimsel analizinde; sözel, görsel ya da yazılı belgelerdeki veriler, içerdikleri mesajlar özetlenerek standartlaştırılmakta, sistematik hale getirilmekte ve karşılaştırılmaktadır.

Verilerin analizinde tümevarımdan yararlanılmıştır. Tümevarımda kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda da kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, son olarak ise verilerin yorumlanması gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Yazılı olarak elde bulunmayan görüşme ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Tüm görüşmeler ve ders değerlendirme formları MAXQDA paket programa aktarılmıştır.
- Birinci aşama kodlamada açık kodlama yapılmış ve böylelikle dökümanların içinde saklı duran düşünce fikir ve anlamlar daha anlaşılır hale getirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Aktarılan veriler bazen sözcük, bazen sözcük grubu, bazen cümle, bazen de paragraf olarak kodlanmıştır. Bir ifadenin birden fazla kodla kodlandığı durumlar olmuştur.

**Tablo 3.43. Örnek kodlama**

Alıntılar	Kodlar
Araştırmacı: Sence bu dersin olumlu yanları nelerdi? Katılımcı 1: Çok iyi bir ders bütün haklarımı öğrendim ve çok eğlendim.	Dersin eğlenceli olması

- İkinci aşama kodlamaya geçilmiştir, bu aşamada kodlar uzman görüşleri doğrultusunda indirgenmiştir, tematik kodlama oluşturulmuştur. Kodlar arasındaki benzerliklerden yola çıkılarak daha genel olguya işaret eden temalar bulunmaya çalışılmıştır.
- Kodlama yapılırken ve temalar oluşturulurken araştırma amaçları göz önünde bulundurulmuş, deneysel uygulamada bağımsız değişken olan “öz düzenleme” kavramına yönelik ifadelerle dikkat edilmiştir.
- Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından aradaki ilişkiler incelenmiş ve uzman eşliğinde kodlar ve kodları açıklayan temalara son şekli verilmiştir. Son şekil doğrultusunda eş zamanlı olarak temalar ve alt kodlar gözden geçirilmiştir.
- İç tutarlılık açısından temalarla alt kodların bir bütün oluşturup oluşturmadığına dikkat edilmiştir. Benzer şekilde dış tutarlılık açısından da temaların kendi aralarında bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir.
- Tüm bu düzenlemeler sonunda betimsel analizine son hali verilmiştir. Öğrenci görüşmeleri ve Dersi değerlendirme formları için ayrı tematik kod ve alt kod tabloları oluşturulmuştur. Yapılan tematik kodlamalara tabloda yer verilmiştir.
- Veriler anlaşılır bir biçimde sunulmuştur ve son olarak bulgular yorumlanmıştır.
- Raporlamada öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.



**Tablo 3.44. Öğrenci görüşmelerine ilişkin düzenlenen tematik kod listesi**

Alt Kod	Tematik Kod
Kendini tanıma/öz değerlendirme	Öz düzenleme
Öz düzenleme Boyutları	
Strateji Kullanımı	
Dersin iyi ve güzel olması	Duyuşsal İfadeler
Mutlu olmak	
Dersin eğlenceli olması	
Sınıftaki gürültülü ortam	Olumsuz yönler
Öğrencinin sıkılması	
Defterin yorucu olması	
Davranış bozukluğu gösteren öğrenci	Öğretmen özellikleri
Öğretmenin güzel ders anlatımı	
Öğretmenin iyi olması	
Öğretmenin öğrencilere kızmaması	
Öğretmenin öğrencilere emek vermesi	Ders ve sınıf ortamı
Öğretmenin öğrencilere değer vermesi	
Sınıf Arkadaşları	
Öğrenilen konular/ Ders konuları	
Kullanılan materyaller ve bölümleri	
En çok sevilen etkinlik	
Ahlaki İkilem öyküleri	

**Tablo 3.45. Öğrencilerin dersi değerlendirmesine ilişkin düzenlenen tematik kod listesi**

Alt Kod	Tematik Kod
Dersi sevmek	Duyuşsal İfadeler
Dersin iyi ve güzel olması	
Dersin eğlenceli olması	
Sıkılmak	
Mutlu olmak	
Dersi sevmemek	Öğretmen özellikleri
Öğretmenin öğrenciyi sevmesi	
Öğretmenin eğlenceli olması	
Öğretmenin iyi olması	
Öğrencinin öğretmeni üzmesi	
Öğrencinin öğretmene inanması	
Öğrencinin öğretmene saygı duyması	
Öğretmenin farklı olması	
Öğretmenin öğrencilere emek vermesi	Öz düzenleme
Öğretmenin güzel ders anlatımı	
Öğretmenin öğrencilere kızmaması	
Öz düzenleme Boyutları	Ders ve Sınıf ortamı
Strateji Kullanımı	
Kendini tanıma/öz değerlendirme	
Oyun	
Ders akışı	
Panolar	
Kullanılan materyaller ve bölümleri	
Öğrenilen konular/ Ders konusu	

Görüldüğü gibi oluşan temaların ve alt kodların deneysel müdahale sürecine paralel geliştiği tespit edilmiştir.

### 3.6. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik

Bilimsel lt olarak kabul edilebilirliği sağlamak için hem veri toplama araçları geliştirilirken, hem de uygulama sürecinde geçerlik ve güvenirlik ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırmada tutarlılık ve geçerliliği sağlamak amacıyla güvenilirlik, dürüstlük, bütünlük, geçerlilik, tarafsızlık ilkelerine bağlı kalınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır.

#### 3.6.1. Nicel boyutta geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan lceklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Kapsam (içerik) geçerliği, lme amacına yönelik olarak test maddelerinin sayısı ve kalitesiyle yakından ilgilidir (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). lceklerin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, test maddelerinin lclmek istenen davranışı lcp lcmediği uzmanlarca belirlenmiştir. Ayrıca yapı geçerliliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır.

Nicel veri toplama araçlarından biri olan akademik başarı testinin güvenirliğini belirlemek için KR-20 değeri; demokratik tutum, MSLQ ve İYKA lcekleri için Cronbach alpha değerleri hesaplanarak güvenilir oldukları ortaya konulmuştur.

#### 3.6.2. Nitel veriler için geçerlik ve güvenirlik (tutarlılık)

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlana bilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Çalışmada i geçerlik, dış geçerlik, i güvenirlik ve dış güvenirlik lctleri temel alınmıştır.

Araştırmanın **i geçerliliğini** sağlamak için görüşme ve gözlem formları geliştirilirken alan yazın incelenmiştir. Ayrıca görüşme ve gözlemlerin hem okul müdürü, hem okuldaki görevli öğretmenlerin hem de velilerin izni ve desteği ile yapılması güven ortamının oluşmasını sağlamıştır. Gözlem, görüşme, öğrencilerin geçmiş başarı kayıtları vb. veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın **dış geçerliliğini** sağlayabilmek için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir.

Araştırmanın **iç güvenirliliğini** artırmak için bulgular tablolar ile sayısal olarak ve de açıklanmalı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yine iç tutarlığı sağlamak için araştırmacının rolü belirtilmiştir.

Araştırmanın **dış güvenirliliğini** artırmak için tüm süreç ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Eğitim bilimleri alanından oluşturulan bir küçük kurul ile yapılan her gözlem ve görüşmenin analizinin doğruluğu garanti altına alınmış ve çalışma planlarının yolunda gittiğinden emin olunmasına çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüş ve yorumlarına yansız ve tarafsız davranılmaya çalışılmıştır. Çalışma verilerini destekleyen öğrenci görüşlerine alıntı yapılarak yer verilmiş böylelikle araştırmanın güvenirliliğine katkı sunulması hedeflenmiştir

Ayrıca kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik hesaplaması yapılarak Kappa uyum değerleri bulunmuştur. .81 ile .90 arasında bulunan bu değerler Viera ve Garrett'a (2005) göre çok iyi düzeyde uyum şeklinde yorumlanmıştır. İki kodlayıcının (değerlendiricinin) uyumunun (tutarlılığını) test edebilmek için alan yazında pek çok uyum indeksi bulunmaktadır. En yaygın olanı Cohen'in Kappa istatistiğidir. 1960 yılında Cohen tarafından önerilmiştir. Bir doğruluk ölçeği değil tutarlılık ölçeğidir. Kappa istatistiği şansa dayalı uzlaşmalar çıkarıldıktan sonra geriye kalan uzlaşmaların oranını temsil etmektedir. Kappa değerleri 0-1 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.46. Kappa'nın yorumu**

	Yetersiz	Önemsiz	Orta Derecede Yeterli	Yeterli	Önemli	Neredeyse Mükemmel
Kappa	0.0	.20	.40	.60	.80	1.0
<u>Kappa</u>	<u>Uyuşma</u>					
<0	Yetersiz derecede uyum					
0.01-0.20	Önemsiz derecede uyum					
0.21-0.40	Orta derecede uyum					
0.41-0.60	Yeterli derecede uyum					
0.61-0.80	Önemli derecede uyum					
0.81-0.99	Neredeyse mükemmel uyum					

(Kaynak; Viera & Garrett, 2005)

### 3.7. Araştırmacının rolü

Araştırımcı veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve deneysel uygulama sürecinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin almış, okul idaresi ve öğretmenlerin de sözlü iznine başvurarak onlarla bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Denel işlem başlamadan önce sınıflarda gözlem yapılmıştır. Ayrı bir sınıfta örnek bir ders işlenerek zamanlama kontrol edilmiştir. Veri toplama araçlarının ön test olarak uygulanması ve sınıfın düzenlenmesi denel işlemin başında yapılmıştır. Araştırımcı ile birlikte yardımcı araştırımcı her iki grupta sürekli bulunmuştur. Bu aşamada öğrenciler araştırımcıya ve yardımcı araştırımcıya alışmıştır. Denel işlem sürecinde ise araştırımcı öğretmen rolünde olmuş, 8 hafta boyunca İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersini yürütmüştür. Çok yönlü bir yapı içeren deneysel işlemi başarıyla gerçekleştirmek ve iki grup arasında objektif olarak sürece uygun öğretim planını korumak amacıyla deney ve kontrol grubunda dersler araştırımcı tarafından işlenmiştir. Yardımcı araştırımcı tüm bu süreçte sınıfta bulunmuş ancak yalnızca gözlemci rolü üstlenmiştir. Gözlemci notları ile de süreçteki tüm yaşananlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Her iki sınıfın sınıf öğretmenleri denel işlem boyunca İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine araştırımcı varken girmemiştir.

Deney grubunda davranış bozukluğu sergileyen bir iki öğrencinin varlığı, derslerin deney grubunda daha zor yürütülmesine sebep olmuştur. Kontrol grubunda davranışsal sorunlar yaşanmamış, mevcut İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konuları herhangi bir aksaklık olmadan işlenmiştir. Denel işlem bitiminde öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise yöneltiimiş sorulardan kaçınılmış ve yorum yapılmamıştır. Sorular görüşme yapılan öğrencilere aynı ortamda ve aynı sıra ile sorulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla öğrencilerin akademik başarıları, demokratik tutumları, öz düzenleme becerileri ve yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir. Son olarak ise öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri yer almıştır.

#### 4.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

*Hipotez 1. a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.*

Araştırma probleminin çözümü için tekrarlı ölçümlerde ANOVA testi yapılmıştır. Bu testte istenen Mauchly'nin küresellik testi karşılanamamıştır ( $\chi^2(2) = 10.480, p = 0.005$ ). Bu yüzden Greenhouse-Geisser düzeltmesine bakılmıştır. Buna göre ön, son ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F(1,436; 31,589) = 32.030, p = 0.000$  Kısmi Eta Kare=0.593). Farkın ön-son test, ön-kalıcılık testi arasında olduğu ve son test ile kalıcılık testi arasında fark bulunmadığı görülmektedir (Tablo 4.1.).

**Tablo 4.1. Deney grubu akademik başarı testi tekrarlı ölçümlerde ANOVA test sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Denekler arası	343,101	22	15,596			Son-Ön
Ölçüm	306,290	1,436	213,313	32,030	,000*	Kalıcılık-Ön
Hata	210,377	31,589	6,660			
Toplam	859,768	55,025	235,569			

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmıştır. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 20,027, p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3 = 0.0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Sonuçlara yine tablo 4.2'de yer

verilmiştir. Analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) ve ön test- kalıcılık testi puanları ( $P < 0,0167$ ) arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.2. Kontrol grubu akademik başarı testi Friedman Ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P < 0,0167 (Boferroni Düzeltilmeli)
Akademik Başarı Test Toplam	22	20,027	2	0,000*	Ön Test- Son Test: -3,288 Son Test-Kalıcılık: -0,797 Ön Test- Kalıcılık: -3,339	0,001** 0,425 0,001**

\*=  $p < .05$  \*\*  $p < 0,0167$

**Hipotez 1. b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 1. c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test karşılaştırmalı puanları tek tablo halinde tablo 4.3’de yer verilmiştir. Çalışmada, akademik başarı testi puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi sonucunda, ön test puanlarında anlamlı fark bulunmazken, son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre akademik başarı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Ön Test	Deney	23	21,76	500,50	224,500	-0,651	0,515
	Kontrol	22	24,30	534,50			
	Toplam	45					
Son Test	Deney	23	26,78	616,99	166,000	-2,012	0,044*
	Kontrol	22	19,05	419,00			
	Toplam	45					

\* $p < .05$

## 4.2. Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına İlişkin Bulgular

*Hipotez 2.a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.*

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.4’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 6,189$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0.0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.4. incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında ve son test lehine olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.4’de gösterilmiştir. Olumsuz tutum (1.) alt boyutunda analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.5:3=0.0167$ ). Analiz sonuçlarına göre deney grubunda Demokratik Tutum Ölçeği 1. Alt boyutta oluşan farklılığın ön test- son test puanları arasında ( $p < 0,0167$ ) ve son test lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.4. Deney grubu demokratik tutum ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167 (Bonferroni Düzeltilmeli)
Demokratik Tutum Ölçeği Test Toplam	22	6,189	2	0,045*	Son Test- Ön Test: -2,764 Son Test- Kalıcılık: -2,213 Ön Test- Kalıcılık: -0,219	0,006** 0,027 0,827
1.Alt Boyut (Olumsuz Tutum)	22	14,493	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -3,449 Kalıcılık-Ön Test: -2,053 Kalıcılık- Son Test: -2,079	0,001** 0,040 0,038
2. Alt Boyut (Olumlu Tutum)	22	3,545	2	0,170	-	-

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.5’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin hem Demokratik Tutum Ölçeği test toplam puanlarında hem de alt boyutlarında ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5. Kontrol grubu demokratik tutum ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)
Demokratik Tutum Ölçeği Test Toplam	22	3,325	2	0,190
1. Alt Boyut (Olumsuz Tutum)	22	4,179	2	0,124
2. Alt Boyut (Olumlu Tutum)	22	0,808	2	0,668

**Hipotez 2.b. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 2.c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin demokratik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.6’da yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında hem test toplam puanlarında



hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Son test puanlarında ise test toplam puanlarında ve olumsuz tutum (1.) alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**Tablo 4.6. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre demokratik tutum testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)
Ön Test Puanları	Demokratik Tutum	Deney	22	22,39	492,50	239,500	-0,059	0,953
		Kontrol	22	22,61	497,50			
	Toplam							
	Olumsuz Tutum	Deney	22	22,84	502,50	234,500	-0,180	0,857
		Kontrol	22	22,16	487,50			
	Toplam							
Son Test Puanları	Demokratik Tutum	Deney	22	28,66	630,50	106,500	-3,201	0,001*
		Kontrol	22	16,34	359,50			
	Toplam							
	Olumsuz Tutum	Deney	22	29,41	647,00	90,000	-3,621	0,000*
		Kontrol	22	15,59	343,00			
	Toplam							
	Olumlu Tutum	Deney	22	24,48	538,50	198,500	-1,057	0,290
	Kontrol	22	20,52	451,50				

a. \*=  $p<0.05$

### 4.3. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

**Hipotez 3.a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.**

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmıştır ve bulgular tablo 4.7’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 15,898$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi ( $0.05:3=0,0167$ ) kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.7 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki

anlamli farklıliğın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine ( $p < 0,0167$ ) ve ön test- kalıcılık testi puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında kalıcılık lehine olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,0167$ ). Bu durum kalıcılık etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmıştır. Tablo 4.7’de analiz sonuçları tüm alt boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara yine tablo 4.7’de yer verilmiştir. Analiz sonuçları dört alt boyut için de deney grubu öğrencilerin ön test-son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında son test lehine ve ön test- kalıcılık testi puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında kalıcılık lehine olduğunu göstermektedir. Ancak son test- kalıcılık testi puanları ( $p > 0,0167$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum alt boyutlar açısında da kalıcılık etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

**Tablo 4.7. Deney grubu öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler (MSLQ) ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P < 0,0167 (Bonferroni Düzeltilmeli)
MSLQ Test Toplam	18	15,898	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -2,820 Kalıcılık- Ön Test: -3,366 Kalıcılık- Son Test: 0,000	0,005** 0,001** 1,000
1. Alt Boyut (Bilişsel Strateji Kullanımı)	18	13,087	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -2,539 Kalıcılık-Ön Test: -2,952 Kalıcılık- Son Test: - 0,106	0,011** 0,003** 0,915
2. Alt Boyut (İçsel Değer)	18	7,018	2	0,030*	Son Test- Ön Test: -2,554 Kalıcılık- Ön Test: -2,831 Kalıcılık- Son Test: - 0,181	0,011** 0,005** 0,856
3. Alt Boyut (Öz Düzenleme)	18	17,733	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,437 Kalıcılık- Ön Test: -3,346 Kalıcılık- Son Test: - 1,513	0,001** 0,001** 0,130
4. Alt Boyut (Öz Yeterlik)	18	13,217	2	0,001*	Son Test-Ön Test: -2,937 Kalıcılık- Ön Test: -2,768 Kalıcılık- Son Test: - 0,431	0,003** 0,006** 0,666

\*=  $p < .05$  \*\*  $p < 0,0167$

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve tablo 4.8’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçlarına

göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.8. Kontrol grubu öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler (MSLQ) ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)
MSLQ Test Toplam	18	0,030	2	0,985
1.Alt Boyut (Bilişsel Strateji Kullanımı)	18	1,705	2	0,426
2.Alt Boyut (İçsel Değer)	18	2,271	2	0,321
3.Alt Boyut (Öz Düzenleme)	18	2,471	2	0,291
4.Alt Boyut (Öz Yeterlik)	18	0,464	2	0,793

\*=  $p<0,05$

***Hipotez 3.b. Öz düzelemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.***

***Hipotez 3.c. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.***

Öğrencilerin MSLQ ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.9’da yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında hem test toplam puanlarında hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Son test puanları karşılaştırıldığında ise test toplam puanlarında ve tüm alt boyutlarda deney grubu lehine istatistiksel açıdan  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**Tablo 4.9. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre MSLQ testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	MSLQ	Deney	18	17,72	319,00	148,000	-0,444	0,657	
	Toplam	Kontrol	18	19,28	347,00				
	Bilişsel Strateji Kullanımı	1.Alt	Deney	18	18,22	328,00	157,000	-0,162	0,871
		Boyut	Kontrol	18	18,78	338,00			
	İçsel Değer	2.Alt	Deney	18	18,06	325,00	154,000	-0,256	0,798
		Boyut	Kontrol	18	18,94	341,00			
	Öz Düzenleme	3.Alt	Deney	18	17,33	312,00	141,000	-0,670	0,503
		Boyut	Kontrol	18	19,67	354,00			
	Öz Yeterlik	4.Alt	Deney	18	18,31	329,50	158,500	-0,113	0,910
		Boyut	Kontrol	18	18,69	336,50			
Son Test Puanları	MSLQ	Deney	18	24,36	438,50	56,500	-3,379	0,001*	
	Toplam	Kontrol	18	12,64	227,50				
	Bilişsel Strateji Kullanımı	1.Alt	Deney	18	23,94	431,00	64,000	-3,322	0,001*
		Boyut	Kontrol	18	13,06	235,00			
	İçsel Değer	2.Alt	Deney	18	24,58	442,50	52,500	-3,537	0,000*
		Boyut	Kontrol	18	12,42	223,50			
	Öz Düzenleme	3.Alt	Deney	18	21,89	394,00	101,000	-2,096	0,036*
		Boyut	Kontrol	18	15,11	272,00			
	Öz Yeterlik	4.Alt	Deney	18	23,81	428,50	66,500	-3,208	0,001*
		Boyut	Kontrol	18	13,19	237,50			

\* = p<0,05

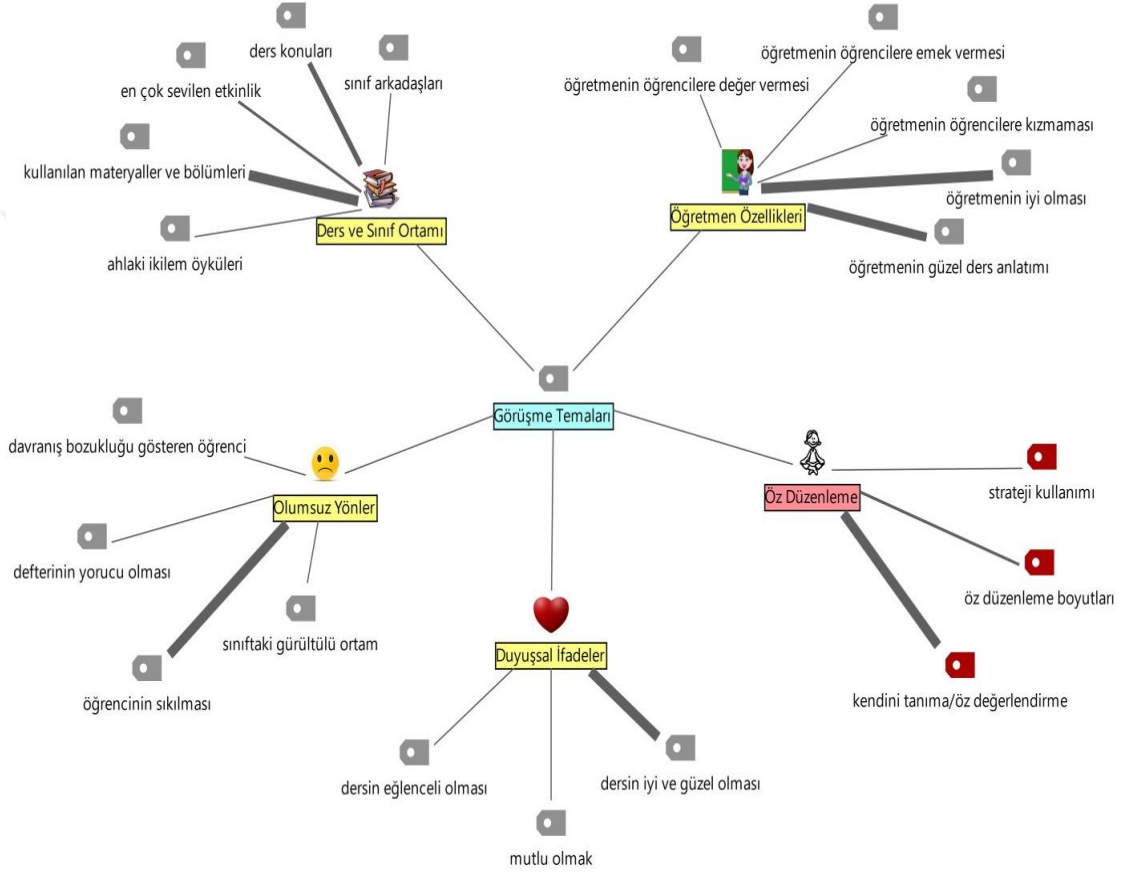
Deney grubunda öz düzenleme becerilerinin gelişimini gösteren bu durum araştırma sorularıyla da nitel verilerin elde edilmesiyle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Aşağıda sırasıyla araştırma sorularından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

***Araştırma sorusu 1: “Öğrencilerin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programına ilişkin görüşleri nelerdir”***

Deney grubu öğrencilerinden gönüllü olan 10 öğrenci ile deney sonunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri Maxqda programında analiz edilmiş ve sonuçlarına harita 4.1’de yer verilmiştir. Harita 4.1 incelendiğinde öğrencilerin 5 farklı temada görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler genel olarak ders ve sınıf ortamından bahsederken, öğretmen özellikleri, sürece ilişkin duyuşsal ifadeler, süreçteki olumsuz yönler de değinmektedir. Dikkat çeken ise öğrenci görüşmelerinde öz düzenlemeye ilişkin görüşlerin de ifade edilmiş olmasıdır. Öz düzenlemeye ilişkin görüşler ise genel olarak 3 alt bölümde toplanmıştır. Öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları stratejilerden söz ettikleri, öz düzenlemenin boyutlarını oluşturan sorulara (-Ne? Neden? Ne zaman? Nerede? Nasıl?)

ilişkin ifadeler yer verdikleri ve kendilerini değerlendirmeye dönük tespitlerde buldukları görülmektedir. Öne çıkan diğer bir bulgu ise öğrenciler en çok sevdikleri etkinlik olarak “fotoğraf çözümü” etkinliğini belirtmiş olmalarıdır.

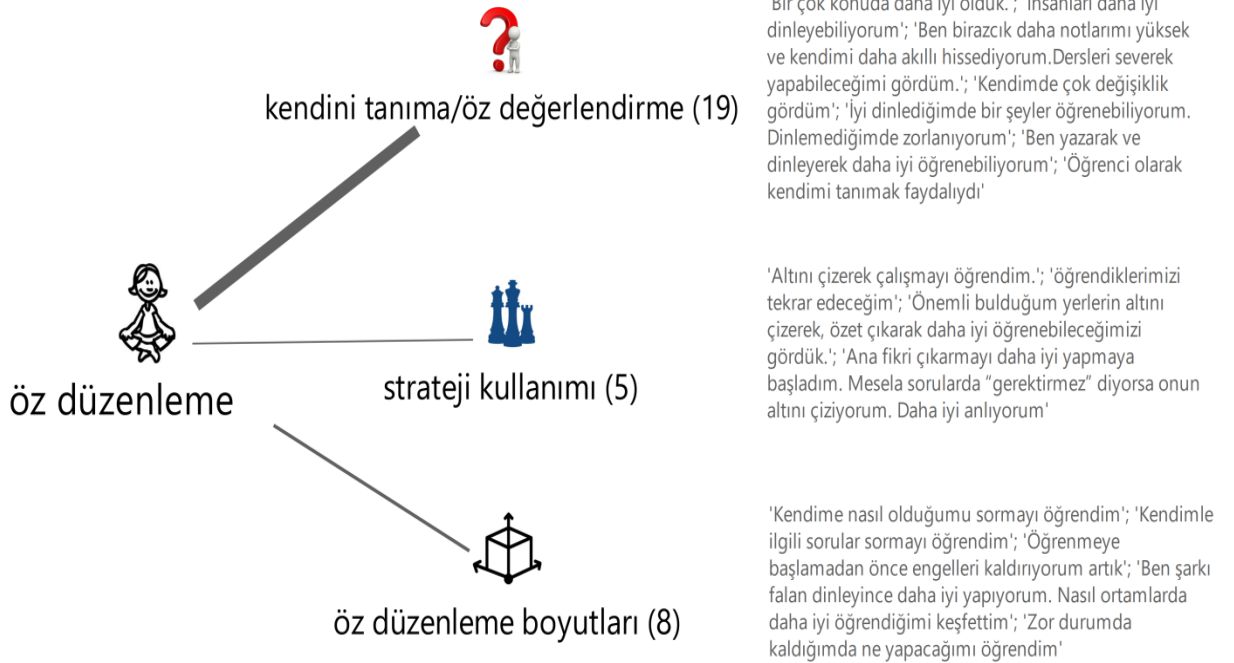
**Harita 4.1. Öğrenci görüşmelerine ilişkin bulgular**



**\*Görseller alıntıdır**

DeneySEL müdahaleyi içeren öz düzenleme teması için ikinci bir analiz yapılmış ve görüşlerden örnek birkaçına aşağıda harita 4.2’de yer verilmiştir. Toplam 10 öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öz düzenleme boyutunda 19 kez kendini tanıma/ öz değerlendirmeye yönelik ifadelerin, 8 kez öz düzenlemenin boyutlarını içeren sorulara cevap veren ifadelerin, 5 kez ise derslerde kullanılan stratejilere yönelik ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

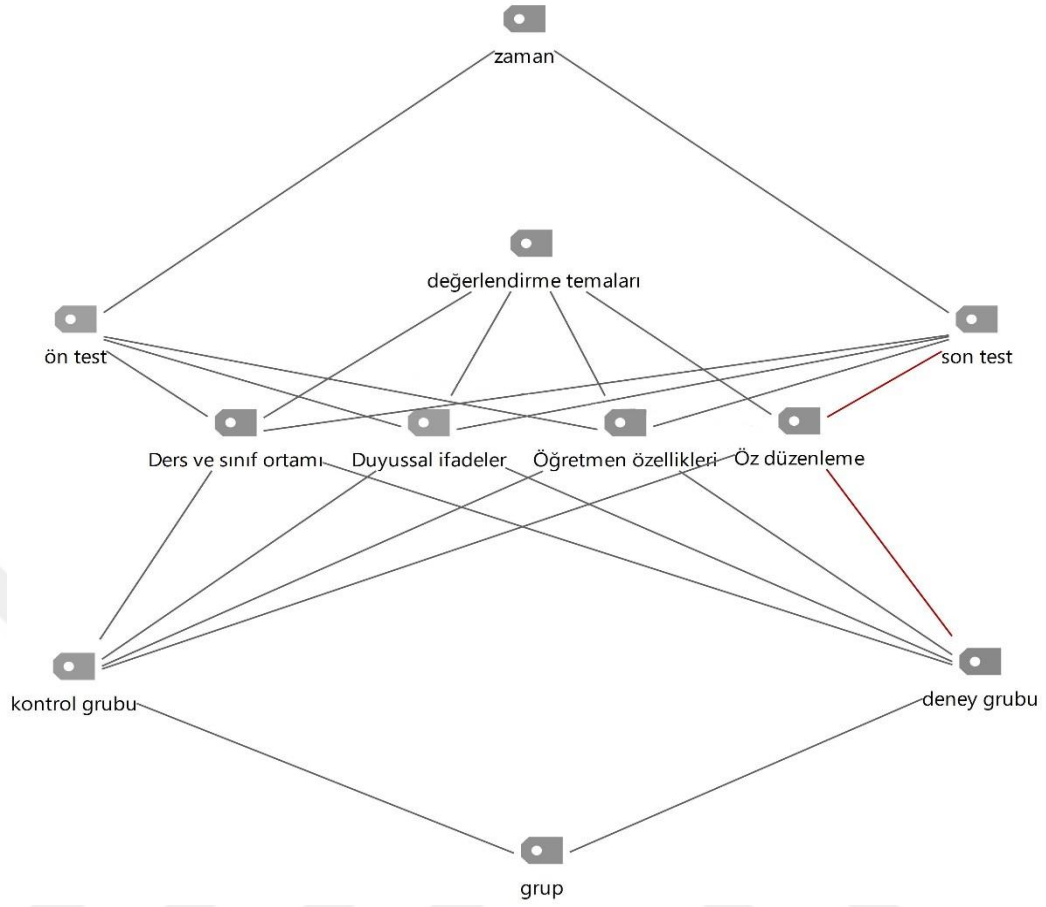
## Harita 4.2 Görüşmelerde yer alan öz düzenleme temasında ifade örnekleri



### ***Araştırma sorusu 2: “Öğrencilerin öz düzenleme becerileri deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna veya zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir”***

Hem deney grubu hem kontrol grubunda tüm öğrencilerden deney öncesi ve deney sonrası dersi değerlendirmeleri istenmiştir. Öz düzenleme becerilerin edinilmesinde gruplara ve zamana göre değişme durumuna ilişkin verilerin nitel olarak da toplanması amaçlanmıştır. Herhangi bir yönlendirme olmadan yalnızca işlenen o dersi değerlendirmelerinin istendiği Dersi Değerlendirme Formlarında gönüllü ve doğru bir şekilde katılım sağlayan öğrencilerin yazıları analize tabi tutulmuştur. Toplamda deney grubunda 11 kontrol grubunda ise 10 öğrencinin formu değerlendirilmiştir. Verilerin zamana veya gruba göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına ise harita 4.3’de yer verilmiştir. Harita 4.3 incelendiğinde her iki grupta da öğrencilerin hem deney öncesinde hem deney sonrasında öğretmen özelliklerinden, ders ve sınıf ortamından yazılı olarak da söz ettikleri görülmektedir. Öz düzenlemeye ilişkin oluşan temanın ise yalnızca deney grubunda ve yalnızca deney sonunda ortaya çıktığı yine harita 4.3’de tespit edilmiştir

**Harita 4.3. Temaların zaman ve grup boyutunda karşılaştırılması**



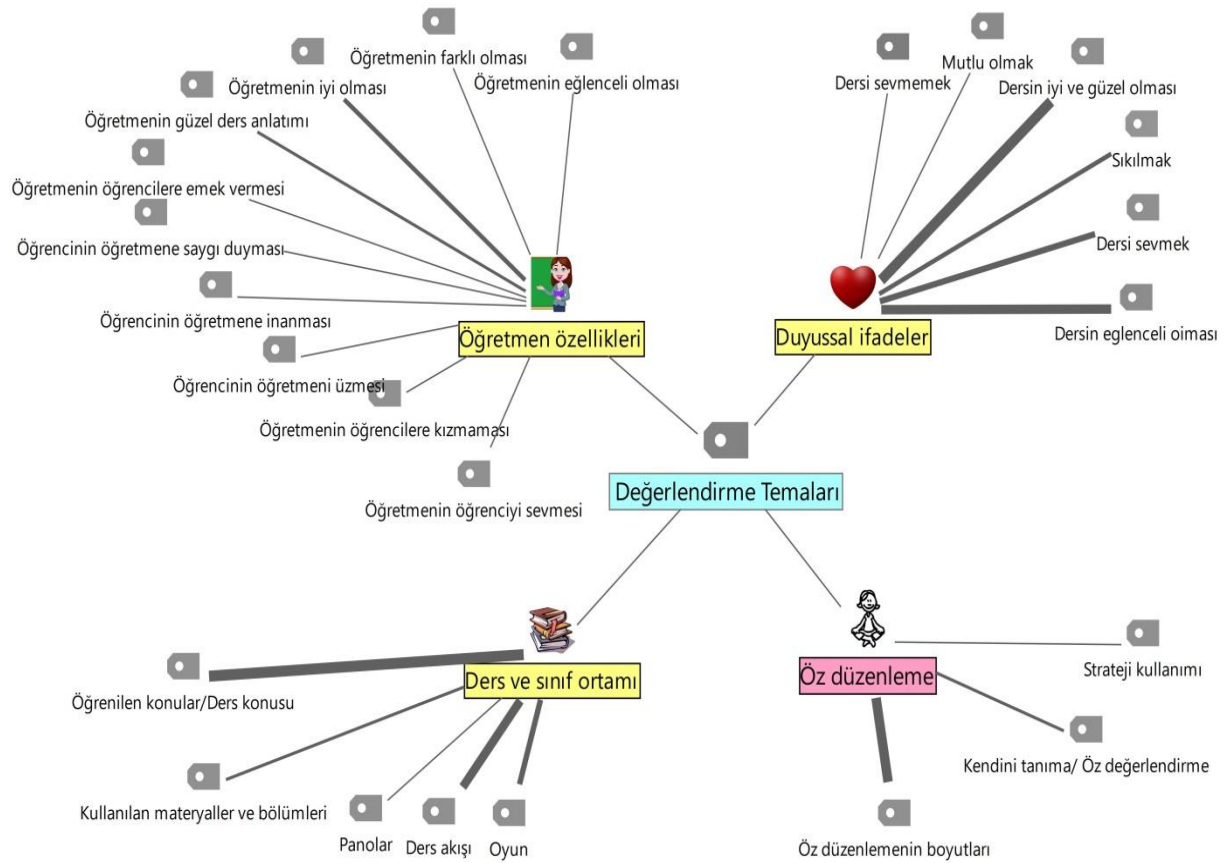
Zamana ve gruba göre farklılaşan bu durumu daha net ortaya koymak için ayrıntılı bir tablo hazırlanmıştır. Zaman ve gruba ilişkin farklılığın ortaya konduğu tablo 4.10'da ayrıca her tema için ortaya konulan ifadelerin sıklığına da yer verilmiştir. Tablo 4.10 incelendiğinde öz düzenlemeye ilişkin yazılı ifadelerin yalnızca deney grubunda deneysel işlem sonunda yer aldığı çok açık biçimde görülmektedir.

**Tablo 4.10. Öğrencilerin dersi değerlendirmesinin karşılaştırmalı incelenmesi**

Tematik Kod	Deney Öncesi		Deney Sonrası		Açıklama
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Ders ve Sınıf Ortamı	14	9	5	13	Her iki sınıfta da aynı ders kitabı işlenmeye devam edilmiştir. Yalnızca deney grubunda öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik sınıf ortamı düzenlenmiştir. Kontrol grubunun sınıf ortamında değişiklik yapılmamıştır. Her iki sınıf öğrencilerine de oyunlar oynatılmıştır.
Duyuşsal İfadeler	15	15	19	13	Deney grubu öğrencilerinde son test aşamasında dersin eğlenceli olmasına yönelik ifadelere sıklıkla rastlanmıştır.
Öğretmen Özellikleri	20	2	11	7	Her iki sınıfta da araştırmacı öğretmen olarak derse girmiştir.
<b>Öz düzenleme</b>	-	-	<b>*13</b>	-	*Yalnızca Deney grubuna öz düzenleme becerilerine yönelik eğitim verilmiştir.

Çalışmanın devamında her iki grupta alt boyutlarda öz düzenleme boyutu hariç paralellik olması sebebiyle, yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilerin dersi değerlendirmelerine ilişkin veriler haritalandırılarak gösterilmiştir. Harita 4.4 incelendiğinde dersi değerlendirme yazılarında temaların 4 farklı noktada toplandığı görülmektedir. Öğrenciler genel olarak öğretmen özellikleri, ders ve sınıf ortamından söz etmekte ayrıca öz düzenlemeye yönelik ifadelerde ve duyusal ifadelerde bulunmaktadır. Yine her iki grup hem deney öncesi hem deney sonrası mutlu olduğuna, dersi sevdiğine ya da sıkıldığına dair duyusal ifadelerde yazılı olarak bulunmuştur.

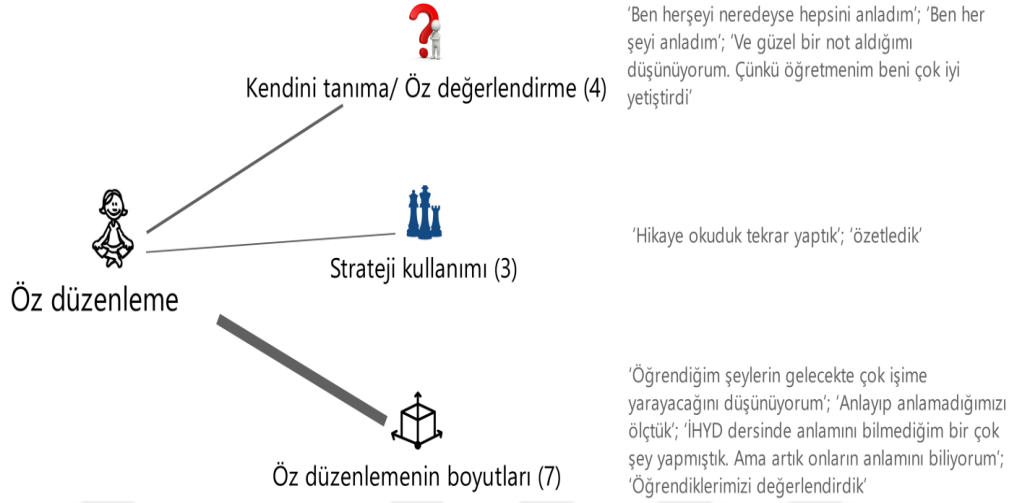
**Harita 4.4. Öğrencilerin dersi değerlendirmesine ilişkin bulgular (deney grubu)**



Öz düzenlemeye yönelik ifadelerin son test aşamasında ve yalnızca deney grubu öğrencileri tarafından yazılı ifadesinin tespitinin ardından bu boyut daha ayrıntılı incelenmiştir. Öğrenci görüşmelerine paralel olarak aynı 3 alt boyuttan oluşan temada öğrenciler ders çalışırken kullandıkları stratejilerden bahsettikleri, öz düzenlemenin boyutlarını oluşturan sorulara (Ne? Neden? Ne zaman? Nerede? Nasıl?) ilişkin ifadelerle yer verdikleri ve kendilerini değerlendirmeye dönük tespitlerde buldukları görülmektedir.



## Harita 4.5 Ders değerlendirmesinde yer alan öz düzenleme temasında ifade örnekleri



Öğrenci yazılarında yer alan ifadelerden örnek olarak birkaçına harita 4.5’de yer verilmiştir. Toplam 11 deney ve 10 kontrol grubu öğrencinin yazılı metninin incelendiği bu süreçte öz düzenleme boyutunda 4 kez kendini tanıma/ öz değerlendirmeye yönelik ifadelerin, 7 kez öz düzenlemenin boyutlarını içeren sorulara cevap veren ifadelerin, 3 kez ise derslerde kullanılan stratejilere yönelik ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Oluşan temaların öğrenci görüşmelerinde ortaya çıkan temalar ile paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm bu veriler nicel ölçme aracı Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ile elde edilen sonuçları da destekler niteliktedir.

#### 4.4. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algularına İlişkin Bulgular

Dördüncü hipoteze ait bulgular her bir alt alan için ayrı başlıklar altında incelenmiştir. 1’den 8’e kadar numaralandırılmıştır.

##### 4.4.1. Türkçe iletişim kazanımları açısından

***Hipotez 4.a.1. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım alguları ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmıştır ve bulgulara tablo 4.10’da yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 10,418$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.11 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında son test lehine olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.11’de yer verilmiştir. “Cümle Yapısını Kavrama” (4.) “Ana Fikir” (5.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.5:3=0.0167$ ). Sonuçlara yine tabloda yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Türkçe Kazanım Algısı test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin 4. alt boyut ön test- kalıcılık test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.11. Deney grubu Türkçe kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167 (Bonferroni Düzeltilmeli)
Türkçe Test Toplam	20	10,418	2	0,005*	Son Test- Ön Test: -2,672 Kalıcılık-Ön Test: -2,228 Kalıcılık- Son Test: - 0,859	0,008** 0,026 0,391
1.Alt Boyut (Hatırlama-Geri Getirme)	20	2,000	2	0,368	-	-
2.Alt Boyut (Yapı- Dilbilgisi)	20	2,746	2	0,253	-	-
3. Alt Boyut (Anlama)	20	2,643	2	0,267	-	-
4.Alt Boyut (Cümle Yapısının kavrama)	20	8,769	2	0,012*	Son Test-Ön Test: -1,932 Kalıcılık- Ön Test: -2,974 Kalıcılık- Son Test: - 1,257	0,053 0,003** 0,209
5.Alt Boyut (Ana fikir)	20	6,195	2	0,045*	Son Test-Ön Test: -1,979 Kalıcılık- Ön Test: -1,550 Kalıcılık- Son Test: - 0,135	0,048 0,121 0,892
6.Alt Boyut ( Sözlü İletişim)	20	3,622	2	0,164	-	-

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.12’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Alt boyutlarda ise yalnızca “Cümle Yapısını Kavrama” (4.) alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılı düzeyini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları ise kontrol grubu öğrencilerinin 4. alt boyut ön test- son test puanları arasında ( $p <0,0167$ ) anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.12. Kontrol grubu Türkçe kazanım algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
Türkçe Test Toplam	22	2,395	2	0,302	-	-
1. Alt Boyut (Hatırlama- Geri Getirme)	22	0,186	2	0,911	-	-
2. Alt Boyut (Yapı- Dilbilgisi)	22	2,783	2	0,249	-	-
3. Alt Boyut (Anlama)	22	1,510	2	0,470	-	-
4. Alt Boyut (Cümle Yapısının Kavrama)	22	10,721	2	0,005*	Son Test- Ön Test: -2,596 Kalıcılık- Ön Test: -1,700 Kalıcılık- Son Test: -1,325	0,009** 0,089 0,185
5. Alt Boyut (Ana fikir)	22	4,429	2	0,109	-	-
6. Alt Boyut (Sözlü İletişim)	22	0,696	2	0,706	-	-

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

***Hipotez 4.b.1. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.***

***Hipotez 4.c.1. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.***

Öğrencilerin Türkçe İletişim Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.13’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında “Ana Fikir” (5.) alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, hem test toplam puanlarında hem de diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05). Son test puanlarına bakıldığında da deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 4.13. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Türkçe kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	Türkçe Toplam	Deney	20	23,88	477,50	172,500	-1,201	0,230	
		Kontrol	22	19,34	425,50				
	Hatırlama-Geri Getirme	1.Alt Boyut	Deney	20	23,43	468,50	181,500	-1,160	0,246
			Kontrol	22	19,75	434,50			
	Yapı-Dilbilgisi	2.Alt Boyut	Deney	20	18,40	368,00	158,000	-1,652	0,099
			Kontrol	22	24,32	535,00			
	Anlama	3.Alt Boyut	Deney	20	21,65	433,00	217,000	-0,087	0,931
			Kontrol	22	21,36	470,00			
	Cümle Yapısını Kavrama	4.Alt Boyut	Deney	20	25,23	504,50	145,500	-1,908	0,056
			Kontrol	22	18,11	398,50			
	Ana fikir	5.alt boyut	Deney	20	26,00	520,00	130,000	-2,311	0,021*
			Kontrol	22	17,41	383,00			
Sözlü İletişim	6.alt boyut	Deney	20	20,35	407,00	197,000	-0,653	0,514	
		Kontrol	22	22,55	496,00				
Son Test Puanları	Türkçe Toplam	Deney	20	22,13	488,50	207,500	-0,318	0,750	
		Kontrol	22	20,93	291,50				
	Hatırlama-Geri Getirme	1.Alt Boyut	Deney	20	23,55	489,00	179,000	-1,385	0,166
			Kontrol	22	19,64	291,00			
	Yapı-Dilbilgisi	2.Alt Boyut	Deney	20	20,48	504,00	199,500	-0,549	0,583
			Kontrol	22	22,43	276,00			
	Anlama	3.Alt Boyut	Deney	20	22,10	443,50	208,000	-0,354	0,724
			Kontrol	22	20,95	336,50			
	Cümle Yapısını Kavrama	4.Alt Boyut	Deney	20	21,50	476,00	220,000	0,000	1,00
			Kontrol	22	21,50	304,00			
	Ana fikir	5.alt boyut	Deney	20	24,05	377,50	169,000	-1,381	0,167
			Kontrol	22	19,18	402,50			
Sözlü İletişim	6.alt boyut	Deney	20	21,80	377,50	214,000	-0,181	0,857	
		Kontrol	22	21,23	402,50				

\*= p<0.05

#### 4.4.2. İngilizce iletişim kazanımları açısından

***Hipotez 4.a.2. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.14’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 19,671$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.13 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında son test lehine ve ön test- kalıcılık testi puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında kalıcılık testi lehine olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,0167$ ). Bu durum kalıcılık etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.14’de gösterilmiştir. “Temel Beceriler” (1.) “Yapabilme-Hoşlanma” (2.), “Zaman-Konum” (3.), “Selam-Rica” (4.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.5:3=0.0167$ ). Analiz sonuçlarına göre 3. Alt boyutta ön test ve kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine anlamlı farklılık olduğu ( $p < 0,05$ ) görülürken; 1., 2. ve 4. alt boyutlarda araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine ve kalıcılık- ön test puanları ( $p < 0.0167$ ) arasında kalıcılık lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durum kalıcılık etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

**Tablo 4.14. Deney grubu İngilizce kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167 (Bonferroni Düzeltilmeli)
İngilizce Test Toplam	22	19,671	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,704 Kalıcılık-Ön Test: -3,756 Kalıcılık- Son Test: -1,025	0,000** 0,000** 0,306
1.Alt Boyut (Temel Beceriler)	22	16,583	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,534 Kalıcılık-Ön Test: -3,162 Kalıcılık- Son Test: -0,997	0,000** 0,002** 0,319
2.Alt Boyut (Yapabilme- Hoşlanma)	22	10,379	2	0,006*	Son Test- Ön Test: -3,066 Kalıcılık- Ön Test: -3,056 Kalıcılık- Son Test: -0,626	0,002** 0,002** 0,531
3.Alt Boyut (Zaman- Konum)	22	8,481	2	0,014*	Son Test- Ön Test: -1,744 Kalıcılık- Ön Test: -2,507 Kalıcılık- Son Test: -1,246	0,081 0,012** 0,213
4.Alt Boyut (Selam-Rica)	22	21,288	2	0,000*	Son Test-Ön Test: -3,517 Kalıcılık- Ön Test: -3,721 Kalıcılık- Son Test: -0,629	0,000** 0,000** 0,529

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.15’de yer verilmiştir. Test toplam puanları ve her bir alt boyut için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir(p<0,05). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi (0.05:3=0,0167) kullanılmıştır. Analiz sonuçları ise test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerin ön test- son test puanları (p <0,0167) ve son test- kalıcılık testi puanları (p <0,0167) arasında olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise “Temel Beceriler” (1.) alt boyutu hariç diğer alt boyut ön test-son test puanları arasında ve “Zaman Konum” (3.) boyutunda kalıcılık- son test arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 4.15. Kontrol grubu İngilizce kazanım algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
İngilizce Test Toplam	22	11,952	2	0,003*	Son Test- Ön Test: -3,444 Kalıcılık- Ön Test: -0,765 Kalıcılık- Son Test: -2,991	0,001** 0,444 0,003**
1. Alt Boyut (Temel Beceriler)	22	8,526	2	0,014*	Son Test- Ön Test: -1,854 Kalıcılık- Ön Test: -1,236 Kalıcılık- Son Test: -3,043	0,064 0,216 0,002**
2. Alt Boyut (Yapabilme- Hoşlanma)	22	6,595	2	0,037*	Son Test- Ön Test: -3,028 Kalıcılık- Ön Test: -0,109 Kalıcılık- Son Test: -1,736	0,002** 0,913 0,083
3. Alt Boyut (Zaman-Konum)	22	14,257	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -3,239 Kalıcılık- Ön Test: -1,164 Kalıcılık- Son Test: -2,747	0,001** 0,245 0,006**
4. Alt Boyut (Selam-Rica)	22	17,500	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,530 Kalıcılık- Ön Test: -3,210 Kalıcılık- Son Test: -2,040	0,000** 0,001 0,041

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

**Hipotez 4.b.2. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.2. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin İngilizce İletişim Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.16’da yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında hem test toplam puanlarında hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Son test puanlarına bakıldığında deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).



**Tablo 4.16. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine İngilizce kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	İngilizce Toplam	Deney	22	22,25	489,50	236,500	-0,129	0,897	
		Kontrol	22	22,75	500,50				
	Temel Beceriler	1.Alt	Deney	22	19,18	422,00	169,000	-1,725	0,084
		Boyut	Kontrol	22	25,82	568,00			
	Yapabilme-Hoşlanma	2.Alt	Deney	22	22,57	496,50	240,500	-0,036	0,972
		Boyut	Kontrol	22	22,43	493,50			
	Zaman-Konum	3.Alt	Deney	22	25,09	552,00	185,000	-1,356	0,175
		Boyut	Kontrol	22	19,91	438,00			
	Selam-Rica	4.Alt	Deney	22	24,61	541,50	195,500	-1,100	0,271
		Boyut	Kontrol	22	20,39	448,50			
Son Test Puanları	İngilizce Toplam	Deney	22	22,61	497,50	239,500	-0,059	0,953	
		Kontrol	22	22,39	492,50				
	Temel Beceriler	1.Alt	Deney	22	20,68	455,00	202,000	-0,955	0,340
		Boyut	Kontrol	22	24,32	535,00			
	Yapabilme-Hoşlanma	2.Alt	Deney	22	25,05	551,00	186,000	-1,341	0,180
		Boyut	Kontrol	22	19,95	439,00			
	Zaman-Konum	3.Alt	Deney	22	21,77	479,00	226,000	-0,397	0,691
		Boyut	Kontrol	22	23,23	511,00			
	Selam-Rica	4.Alt	Deney	22	23,34	513,50	223,500	-0,442	0,658
		Boyut	Kontrol	22	21,66	476,50			

\*= p<0.05

#### 4.4.3. Matematik kazanımları açısından

**Hipotez 4.a.3. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.**

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.17’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 16,390$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde

edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0.0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.17 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında son test lehine olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.17’de gösterilmiştir. “Geometri” (1.) ve “Doğal Sayılar” (3.), “Öz Düzenleme” (3.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.5:3=0.0167$ ). Analiz sonuçlarına göre “Doğal Sayılar” (3.) alt boyutunda araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında son test lehine, kalıcılık- ön test puanları arasında ise kalıcılık lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.17. Deney grubu matematik kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
Matematik Test Toplam	23	16,390	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -2,472 Kalıcılık- Ön Test: -2,002 Kalıcılık- Son Test: 0,089	0,013** 0,045 0,929
1. Alt Boyut (Geometri)	23	7,737	2	0,021*	Son Test- Ön Test: -2,014 Kalıcılık- Ön Test: -1,079 Kalıcılık- Son Test: 0,674	0,044 0,281 0,500
2. Alt Boyut (Temel İşlemler)	23	0,368	2	0,832	-	-
3. Alt Boyut (Doğal Sayılar)	23	22,861	2	0,000*	Son Test-Ön Test: -2,725 Kalıcılık- Ön Test: -3,799 Kalıcılık- Son Test: -1,268	0,006** 0,000** 0,205
4. Alt Boyut (Kısa Yoldan Çarpma)	23	0,222	2	0,895	-	-
5. Alt Boyut (Kesirler)	23	0,750	2	0,687	-	-
6. Alt Boyut (Zihinden İşlemler)	23	0,091	2	0,956	-	-
7. Alt Boyut (Ölçüler)	23	3,619	2	0,164	-	-

\*=  $p < .05$  \*\*  $p < 0,0167$

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve sonuçlarına tablo 4.18’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 6,514$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve Bonferroni düzeltme yöntemi ( $0.05:3 = 0,0167$ ) kullanılmıştır. Bu aşamada ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmıştır. “Kısa Yoldan Çarpma” (4.) ve “Ölçüler” (7.) alt boyutlarında analiz sonuçları kontrol grubu öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. 4. Alt boyutta kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test ve ön test kalıcılık testi puanları arasında, 7. Alt boyutta ise kontrol grubu öğrencilerin ön test ve kalıcılık testi puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.18. Kontrol Grubu Matematik kazanım Algısı Ölçeğinin Friedman Test Sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
Matematik Test Toplam	22	6,514	2	0,038*	Son Test-Ön Test: -1,113 Kalıcılık- Ön Test: -1,745 Kalıcılık- Son Test: -0,802	0,266 0,081 0,422
1. Alt Boyut (Geometri)	22	1,800	2	0,407	-	-
2. Alt Boyut (Temel İşlemler)	22	3,591	2	0,166	-	-
3. Alt Boyut (Doğal Sayılar)	22	3,920	2	0,141	-	-
4. Alt Boyut (Kısa Yoldan Çarpma)	22	13,759	2	0,001*	Son Test-Ön Test: -2,736 Kalıcılık- Ön Test: -3,224 Kalıcılık- Son Test: -1,330	0,006** 0,001** 0,183
5. Alt Boyut (Kesirler)	22	1,313	2	0,519	-	-
6. Alt Boyut (Zihinden İşlemler)	22	4,200	2	0,122	-	-
7. Alt Boyut (Ölçüler)	22	8,109	2	0,017*	Son Test-Ön Test: -2,071 Kalıcılık- Ön Test: -2,422 Kalıcılık- Son Test: -1,115	0,038 0,015** 0,265

\*=  $p < .05$  \*\*  $p < 0,0167$

**Hipotez 4.b.3. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.3. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin Matematik Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.98’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.19. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine Matematik kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	Matematik Toplam	Deney	23	26,13	601,00	181,000	-1,639	0,101	
		Kontrol	22	19,73	434,00				
	Geometri	1.Alt Boyut	Deney	23	19,50	448,50	172,500	-2,140	0,032*
		Kontrol	22	26,66	586,50				
	Temel İşlemler	2.Alt Boyut	Deney	23	22,37	514,50	238,500	-0,393	0,694
		Kontrol	22	23,66	520,50				
	Doğal Sayılar	3.Alt Boyut	Deney	23	12,67	291,50	15,500	-5,645	0,000*
		Kontrol	22	33,80	473,50				
	Kısa Yoldan Çarpma	4.Alt Boyut	Deney	23	31,33	720,50	61,500	-4,593	0,000*
		Kontrol	22	14,30	314,50				
	Kesirler	5.alt boyut	Deney	23	23,24	534,50	247,500	-0,153	0,878
		Kontrol	22	22,75	500,50				
	Zihinden İşlemler	6.alt boyut	Deney	23	22,61	520,00	244,000	-0,293	0,770
		Kontrol	22	23,41	515,00				
Ölçüler	7.alt boyut	Deney	23	26,63	612,50	169,500	-1,971	0,049	
	Kontrol	22	19,20	422,50					
Son Test Puanları	Matematik Toplam	Deney	23	25,87	595,00	187,000	-1,559	0,119	
		Kontrol	22	20,00	440,00				
	Geometri	1.Alt Boyut	Deney	23	22,63	520,50	244,500	-0,276	0,782
		Kontrol	22	23,39	514,50				
	Temel İşlemler	2.Alt Boyut	Deney	23	25,43	585,00	197,000	-1,487	0,137
		Kontrol	22	20,45	450,00				
	Doğal Sayılar	3.Alt Boyut	Deney	23	20,85	479,50	203,500	-1,316	0,188
		Kontrol	22	25,25	555,50				
	Kısa Yoldan Çarpma	4.Alt Boyut	Deney	23	25,98	597,50	184,500	-1,855	0,064
		Kontrol	22	19,89	437,50				
	Kesirler	5.Alt boyut	Deney	23	24,43	562,00	220,000	-0,938	0,348
		Kontrol	22	21,50	473,00				
	Zihinden İşlemler	6.Alt boyut	Deney	23	25,22	580,00	202,000	-1,382	0,167
		Kontrol	22	20,68	455,00				
Ölçüler	7.Alt boyut	Deney	23	25,33	582,50	199,500	-1,421	0,155	
	Kontrol	22	20,57	452,50					

\*= p<0.05

Analiz sonucunda, ön test puanlarında “Geometri” (1.), “Doğal Sayılar” (3.) boyutlarında kontrol grubu lehine; “Kısa Yoldan Çarpma” (4.) alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarına bakıldığında da deney ya da kontrol grubu olma değişkenin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4.4.4. Fen bilimleri kazanımları açısından

***Hipotez 4.a.4. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.20’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 13.121, p<.05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.20 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p <0,0167$ ) arasında ve son test lehine olduğu görülmektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.20’de gösterilmiştir. “Madde ve Özellikleri” (1.) “Vücudumuz” (2.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p<.05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.5:3=0.0167$ ). Analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın, hem birinci hem ikinci alt boyutta ön test- son test puanları ( $p <0,0167$ ) arasında son test lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.20. Deney grubu ilkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
İlkokul Fen Bilimleri Test Toplam	22	13,121	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -3,407 Kalıcılık-Ön Test: -0,045 Kalıcılık- Son Test: -2,311	0,001** 0,964 0,021
1. Alt Boyut (Madde ve Özellikleri)	22	16,204	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,001 Kalıcılık-Ön Test: -0,141 Kalıcılık- Son Test: -2,436	0,003** 0,888 0,015
2. Alt Boyut (Vücudumuz)	22	13,531	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -3,222 Kalıcılık- Ön Test: -2,054 Kalıcılık- Son Test: 0,360	0,001** 0,040 0,719
3. Alt Boyut (Kirlilik)	22	1,556	2	0,459	-	-

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.21’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (p <0.05). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve Bonferroni düzeltme yöntemi (0.05:3=0,0167) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında ise bir farklılık olmadığı görülmektedir (p >0,0167).

**Tablo 4.21. Kontrol grubu ilkokul fen bilimleri kazanım algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
İlkokul Fen Bilimleri Test Toplam	22	8,029	2	0,018*	Son Test- Ön Test: -0,755 Kalıcılık-Ön Test: -1,109 Kalıcılık- Son Test: -2,255	0,450 0,268 0,024
1. Alt Boyut (Madde ve Özellikleri)	22	4,983	2	0,083	-	-
2. Alt Boyut (Vücudumuz)	22	5,042	2	0,080	-	-
3. Alt Boyut (Kirlilik)	22	1,368	2	0,504	-	-

**Hipotez 4.b.4. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.4 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin, Fen Bilimleri Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.22’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında test toplam puanlarında ve “Vücudumuz” (2.) alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise hem test toplam puanlarında hem de alt boyutlarda deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.22. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre fen bilimleri kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	Fen Bilimleri Test Toplam	Deney	22	18,68	411,00	158,000	-2,023	0,043*	
		Kontrol	22	26,32	579,00				
	Madde ve Özellikleri	1.Alt Boyut	Deney	22	20,32	447,00	194,000	-1,219	0,223
		Kontrol	22	24,68	543,00				
	Vücudumuz	2.Alt Boyut	Deney	22	18,36	404,00	151,000	-2,219	0,026*
		Kontrol	22	26,64	586,00				
	Kirlilik	3.Alt Boyut	Deney	22	20,52	451,50	198,500	-1,304	0,192
		Kontrol	22	24,48	538,50				
Son Test Puanları	Fen Bilimleri Test Toplam	Deney	22	22,07	485,50	232,500	-0,244	0,807	
		Kontrol	22	22,93	504,50				
	Madde ve Özellikleri	1.Alt Boyut	Deney	22	22,75	500,50	236,500	-0,154	0,878
		Kontrol	22	22,25	489,50				
	Vücudumuz	2.Alt Boyut	Deney	22	21,75	478,50	225,500	-0,469	0,639
		Kontrol	22	23,25	511,50				
	Kirlilik	3.Alt Boyut	Deney	22	20,84	458,50	205,500	-1,274	0,203
		Kontrol	22	24,16	531,50				

\* =  $p<0.05$

#### 4.4.5. Sosyal ve beşeri kazanımlar açısından

***Hipotez 4.a.5 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.23’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 7,444$   $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferoni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.23 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında ve son test lehine olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.23’de gösterilmiştir. Adalet-Eşitlik-Uzlaş (1.) “Atatürk” (2.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.05:3=0.0167$ ). Analiz sonuçlarına göre 1. alt boyutta ön test- son test puanları ve ön test- kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine anlamlı farklılık ( $p < 0,0167$ ), 2. alt boyutta ise ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0,0167$ ). Bu durumun deneysel müdahale yapılırken işlenen konuların adalet, eşitlik ve uzlaş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.



**Tablo 4.23. Deney grubu sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
Sosyal ve Beşeri Test Toplam	22	7,444	2	0,024*	Son Test- Ön Test: -2,798 Kalıcılık- Ön Test: -1,742 Kalıcılık- Son Test: -0,736	0,005** 0,082 0,462
1. Alt Boyut (Adalet- Eşitlik- Uzlaş)	22	13,782	2	0,001*	Son Test- Ön Test: -3,204 Kalıcılık- Ön Test: -2,435 Kalıcılık- Son Test: -0,568	0,001** 0,015** 0,570
2. Alt Boyut (Atatürk)	22	6,038	2	0,049*	Son Test- Ön Test: -2,433 Kalıcılık- Ön Test: -0,866 Kalıcılık- Son Test: -1,630	0,015** 0,386 0,103
3. Alt Boyut (Devlet-Milli Kültür)	22	2,042	2	0,360	-	-
4. Alt Boyut (Trafik)	22	1,125	2	0,570	-	-

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.24’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ). Her bir alt boyut için Friedman testine devam edilmiş ve “Atatürk” (2.) alt boyutta ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi ( $0.05:3=0,0167$ ) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında ise ikinci alt boyutta ön test- son test ve ön test- kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p <0,0167$ ).

**Tablo 4.24. Kontrol grubu sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
Sosyal ve Beşeri Test Toplam	22	1,869	2	0,393	-	-
1. Alt Boyut (Adalet-Eşitlik- Uzlaş)ı	22	1,667	2	0,435	-	-
2. Alt Boyut (Atatürk)	22	6,760	2	0,034	Son Test- Ön Test: -2,442 Kalıcılık- Ön Test: -2,511 Kalıcılık- Son Test: - 0,086	0,015** 0,012** 0,931
3. Alt Boyut (Devlet-Milli Kültür)	22	0,146	2	0,929	-	-
4. Alt Boyut (Trafik)	22	0,600	2	0,741	-	-

**Hipotez 4.b.5 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.5 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4. 25’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında “Adalet-Eşitlik- Uzlaş” (1.) alt boyutunda ve “Trafik” (4.) alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise hem test toplam puanlarında hem de alt boyutlarda deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.25. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre sosyal ve beşeri kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)
Ön Test Puanları	Sosyal ve Beşeri Toplam	Deney	22	19,64	432,00	179,000	-1,494	0,135
		Kontrol	22	25,36	558,00			
	Adalet-Eşitlik-Uzlaş	Deney	22	17,52	385,50	132,500	-2,694	0,007*
		Kontrol	22	27,48	604,50			
	Atatürk	Deney	22	23,93	526,50	210,500	-0,762	0,446
		Kontrol	22	21,07	463,50			
	Devlet-Milli Kültür	Deney	22	20,98	461,50	208,500	-0,872	0,383
		Kontrol	22	24,02	528,50			
	Trafik	Deney	22	18,80	413,50	160,500	-2,161	0,031*
		Kontrol	22	26,20	576,50			
Son Test Puanları	Sosyal ve Beşeri Toplam	Deney	22	23,66	520,50	216,500	-0,630	0,529
		Kontrol	22	21,34	469,50			
	Adalet-Eşitlik-Uzlaş	Deney	22	21,09	464,00	211,000	-0,884	0,377
		Kontrol	22	23,91	526,00			
	Atatürk	Deney	22	23,68	521,00	216,000	-0,710	0,478
		Kontrol	22	21,32	469,00			
	Devlet-Milli Kültür	Deney	22	24,20	532,50	204,500	-1,025	0,305
		Kontrol	22	20,80	467,50			
	Trafik	Deney	22	21,84	480,50	227,500	-0,404	0,686
		Kontrol	22	23,16	509,50			

\*= p<0.05

#### 4.4.6. Kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanımları açısından

***Hipotez 4.a.6 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.26'da gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 16,159$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları

aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferoni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi (0.05:3=0,0167) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.26 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine (p <0.0167) ve ön test- kalıcılık testi puanları (p <0.0167) arasında kalıcılık lehine olduğu görülmektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.26'da gösterilmiştir. “Müziksel Algı” (1.), “Resim Türleri” (5.), “Dinleme-Söyleme-Çalma” (6.), Öz yeterlik (4.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<.05). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır (0.05:3=0,0167). Her üç alt boyutta ta ön test- son test puanları arasında son test lehine ve ön test- kalıcılık test puanları arasında kalıcılık lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p <0.0167).

**Tablo 4.26. Deney grubu kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Test Toplam	23	16,159	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,135 Kalıcılık- Ön Test: -3,021 Kalıcılık- Son Test: -1,202	0,002** 0,003** 0,229
1. Alt Boyut (Kültürel Bilinç)	23	5,769	2	0,056	-	-
2. Alt Boyut (Müziksel Algı)	23	24,437	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,538 Kalıcılık- Ön Test: -4,026 Kalıcılık- Son Test: -1,641	0,000** 0,000** 0,101
3. Alt Boyut (Sanatçı Bilgisi)	23	5,486	2	0,064*	-	-
4. Alt Boyut (Teknik Bilgi)	23	1,138	2	0,566	-	-
5. Alt Boyut (Resim Türleri)	23	21,033	2	0,000*	Son Test-Ön Test: -3,230 Kalıcılık- Ön Test: -3,412 Kalıcılık- Son Test: -0,302	0,001** 0,001** 0,763
6. Alt Boyut (Dinleme- Söyleme- Çalma)	23	17,918	2	0,000*	Son Test-Ön Test: -2,690 Kalıcılık- Ön Test: -3,453 Kalıcılık- Son Test: -1,403	0,007** 0,001** 0,161

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.27’de yer verilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Alt boyutlarda ise yalnızca “Müziksel Algı” (2.) alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında ( $p <0,0167$ ) olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.05:3=0.0167$ ). Analiz sonuçları ise kontrol grubu öğrencilerinin 2. alt boyut ön test- kalıcılık test puanları arasında ( $p <0,0167$ ) anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.27. Kontrol grubu kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Test Toplam	22	3,221	2	0,200	-	-
1. Alt Boyut (Kültürel Bilinç)	22	0,686	2	0,710	-	-
2. Alt Boyut (Müziksel Algı)	22	12,676	2	0,002*	Son Test- Ön Test: -2,307 Kalıcılık- Ön Test: -3,209 Kalıcılık- Son Test: -2,345	0,021 0,001** 0,019
3. Alt Boyut (Sanatçı Bilgisi)	22	3,507	2	0,173	-	-
4. Alt Boyut (Teknik Bilgi)	22	4,413	2	0,110	-	-
5. Alt Boyut (Resim Türleri)	22	2,909	2	0,234	-	-
6. Alt Boyut (Dinleme- Söyleme- Çalma)	22	3,040	2	0,219	-	-

\*=  $p<.05$  \*\*  $p <0,0167$

**Hipotez 4.b.6 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.6 Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.28’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında “Kültürel Bilinç” (1.) alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Son test puanlarına bakıldığında ise “Müziksel Algı” (2.) alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.28. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine kültürel bilinç ve sanatsal ifade kazanım algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Toplam	Deney	23	20,78	478,00	202,000	-1,159	0,246	
		Kontrol	22	25,32	557,00				
	Kültürel Bilinç	1.Alt Boyut	Deney	23	15,35	353,00	77,000	-4,155	0,000*
		Kontrol	22	31,00	682,00				
	Müziksel Algı	2.Alt Boyut	Deney	23	24,50	563,50	218,500	-0,789	0,430
			Kontrol	22	21,43	471,50			
	Sanatçı Bilgisi	3.Alt Boyut	Deney	23	23,76	546,50	235,500	-0,402	0,687
			Kontrol	22	22,20	488,50			
	Teknik Bilgi	4.Alt Boyut	Deney	23	24,65	567,00	215,000	-0,882	0,378
			Kontrol	22	21,27	468,00			
Resim Türleri	5.alt boyut	Deney	23	16,50	379,50	103,500	-3,653	0,000*	
		Kontrol	22	29,80	655,50				
Dinleme-Söyleme-Çalma	6.alt boyut	Deney	23	21,63	497,50	221,500	-0,743	0,457	
		Kontrol	22	24,43	537,50				
Son Test Puanları	Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Toplam	Deney	23	24,07	553,50	228,500	-0,558	0,577	
		Kontrol	22	21,89	481,50				
	Kültürel Bilinç	1.Alt Boyut	Deney	23	19,57	450,00	174,000	-1,974	0,048
		Kontrol	22	26,59	585,00				
	Müziksel Algı	2.Alt Boyut	Deney	23	27,80	639,50	142,500	-2,549	0,011*
			Kontrol	22	17,98	395,50			
	Sanatçı Bilgisi	3.Alt Boyut	Deney	23	23,70	545,00	237,000	-0,380	0,704
			Kontrol	22	22,27	490,00			
	Teknik Bilgi	4.Alt Boyut	Deney	23	22,46	516,50	240,500	-0,297	0,766
			Kontrol	22	23,57	518,50			
	Resim Türleri	5.alt boyut	Deney	23	23,07	530,50	251,500	-0,038	0,970
			Kontrol	22	22,93	504,50			
	Dinleme-Söyleme-Çalma	6.alt boyut	Deney	23	23,28	535,50	246,500	-0,176	0,860
			Kontrol	22	22,70	499,50			

\*= p<0.05

#### 4.4.7. Dijital yeterlikleri açısından

***Hipotez 4.a.7. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.29’da gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 22,753$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık seviyesini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferoni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Sonuçlara yine tabloda yer verilmiştir. Analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine ( $p < 0,0167$ ), ön test- kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine ( $p < 0,0167$ ) ve kalıcılık- son test puanları arasında kalıcılık lehine olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.29’da gösterilmiştir. “Temel Kavramlar” (2.), “Sağlık” (4.), “Programlama” (5.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.05:3=0,0167$ ) . Analiz sonuçlarına göre 2. alt boyutta anlamlı farklılığın deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine, ön test- kalıcılık testi arasında kalıcılık lehine ve son test- kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine ( $p < 0,0167$ ); 4. alt boyutta anlamlı farklılığın kalıcılık testi- son test puanları arasında kalıcılık lehine ( $p < 0,0167$ ); 5. alt boyutta ise anlamlı farklılığın ön test- kalıcılık testi arasında kalıcılık lehine ve son test- kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine ( $p < 0,0167$ ) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.29. Deney grubu dijital yeterlik algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
Dijital Yeterlik Test Toplam	22	22,753	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -2,787 Kalıcılık- Ön Test: -3,313 Kalıcılık- Son Test: -2,990	0,005** 0,001** 0,003**
1. Alt Boyut (Mobil Cihazlar)	22	3,440	2	0,179	-	-
2. Alt Boyut (Temel Kavramlar)	22	32,268	2	0,000*	Son Test- Ön Test: -3,862 Kalıcılık- Ön Test: -3,685 Kalıcılık- Son Test: -2,804	0,000** 0,000** 0,005**
3. Alt Boyut (Temel Kullanım)	22	4,073	2	0,131	-	-
4. Alt Boyut (Sağlık)	22	6,588	2	0,037*	Son Test-Ön Test: -2,032 Kalıcılık- Ön Test: -0,090 Kalıcılık- Son Test: -2,401	0,042 0,928 0,016**
5. Alt Boyut (Programlama)	22	25,900	2	0,000*	Son Test-Ön Test: -1,224 Kalıcılık- Ön Test: -3,962 Kalıcılık- Son Test: -3,803	0,221 0,000** 0,000**

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.30’da yer verilmiştir. Test toplam puanları analiz sonuçlarında, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Her bir alt boyut için Friedman testi yapılmış ve “Programlama” (5.) alt boyutta ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemek için Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi ( $0.05:3=0,0167$ ) kullanılmıştır. Testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p >0,0167$ ).

**Tablo 4.30. Kontrol grubu dijital yeterlik algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0.0167
Dijital Yeterlik Test Toplam	22	3,397	2	0,183	-	-
1. Alt Boyut (Mobil Cihazlar)	22	2,000	2	0,368	-	-
2. Alt Boyut (Temel Kavramlar)	22	3,446	2	0,179	-	-
3. Alt Boyut (Temel Kullanım)	22	4,769	2	0,092	-	-
4. Alt Boyut (Sağlık)	22	1,786	2	0,409	-	-
5. Alt Boyut (Programlama)	22	6,127	2	0,047*	Son Test-Ön Test: -2,240 Kalıcılık- Ön Test: -2,244 Kalıcılık- Son Test: -0,738	0,025 0,025 0,460

\*= p<.05 \*\* p <0,0167



**Hipotez 4.b.7. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.7. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin Dijital Yeterlik Algısı ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.31’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında “Temel Kavramlar” (2.) alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarına bakıldığında da deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.31. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine dijital yeterlik algısı testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)
Ön Test Puanları	Dijital Yeterlik Toplam	Deney	22	21,00	462,00	209,000	-0,778	0,436
		Kontrol	22	24,00	528,00			
	Mobil Cihazlar	Deney	22	22,23	489,00	236,000	-0,192	0,848
		Kontrol	22	22,77	501,00			
	Temel Kavramlar	Deney	22	17,68	389,00	136,000	-2,530	0,011*
		Kontrol	22	27,32	601,00			
	Temel Kullanım	Deney	22	22,93	504,50	232,500	-0,232	0,816
		Kontrol	22	22,07	485,50			
	Sağlık	Deney	22	22,52	495,50	241,500	0,015	0,988
		Kontrol	22	22,48	494,50			
Son Test Puanları	Programlama	Deney	22	23,39	514,50	222,500	0,483	0,629
		Kontrol	22	21,61	475,50			
	Dijital Yeterlik Toplam	Deney	22	22,43	493,50	240,500	-0,035	0,972
		Kontrol	22	22,57	496,50			
	Mobil Cihazlar	Deney	22	22,43	493,50	240,500	-0,071	0,944
		Kontrol	22	22,57	496,50			
	Temel Kavramlar	Deney	22	25,36	558,00	179,000	-1,538	0,124
		Kontrol	22	19,64	432,00			
	Temel Kullanım	Deney	22	21,18	466,00	213,000	-0,737	0,461
		Kontrol	22	23,82	524,00			
Programlama	Sağlık	Deney	22	23,05	507,00	230,000	-0,511	0,609
		Kontrol	22	21,95	483,00			
	5.alt boyut	Deney	22	21,27	468,00	215,000	-0,671	0,502
		Kontrol	22	23,73	522,00			

\*=  $p<0.05$

#### 4.4.8. Kişisel gelişim yeterlikleri açısından

***Hipotez 4.a.8. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test-son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır.***

Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyenler ve testlerindeki eksik yanıtlarından dolayı puanlaması yapılmayanlar analize dâhil edilmemiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılamamasından dolayı araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi yapılmış ve bulgular tablo 4.32’de gösterilmiştir. Test toplam puanları için yapılan analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 8,212$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferoni düzeltme yöntemi ile Wilcoxon testi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruba ait olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlılık düzeyinin karşılaştırma sayısına bölünmesiyle elde edilen sayı yeni anlamlılık düzeyi ( $0.05:3=0,0167$ ) olarak belirlenmiştir (Alpar, 2010; Karagöz, 2015). Tablo 4.32 incelendiğinde analiz sonuçları test toplam puanlarındaki anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında son test lehine ( $p < 0,0167$ ) ve ön test- kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık lehine ( $p < 0,0167$ ) olduğunu göstermektedir.

Her bir alt boyut için Friedman Testi yapılmış ve tablo 4.32’de gösterilmiştir. “Öğrenmeyi Öğrenme” (1.), “Girişimcilik” (3.) alt boyutlarında analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik Wilcoxon karşılaştırması yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyini belirlemek için Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ( $0.05:3=0,0167$ ). 1. Alt boyutta deney grubu öğrencilerin ön test- kalıcılık testi puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında, 3. Alt boyutta ise deney grubu öğrencilerin ön test- son test puanları ( $p < 0,0167$ ) arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.32. Deney grubu ilkököl kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeğinin Friedman ve Wilcoxon test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)	Wilcoxon Z	P <0,0167
İlkökököl Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Test Toplam	21	8,212	2	0,016*	Son Test- Ön Test: -2,517 Kalıcılık- Ön Test: -2,466 Kalıcılık- Son Test: -0,287	0,012** 0,014** 0,774
1. Alt Boyut (Öğrenmeyi Öğrenme)	21	8,217	2	0,016*	Son Test- Ön Test: -2,178 Kalıcılık-Ön Test: -2,446 Kalıcılık- Son Test: -0,503	0,209 0,014** 0,615
2. Alt Boyut (İlişkilendirme- İşlemsel Bilgi)	21	3,509	2	0,173	-	-
3. Alt Boyut (Girişimcilik)	21	6,980	2	0,031*	Son Test- Ön Test: -2,565 Kalıcılık- Son Test: -1,341 Kalıcılık- Ön Test: -0,778	0,010** 0,180 0,436

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

Araştırma hipotezinin testi için tekrarlı ölçümlerde Friedman Testi kontrol grubu için de yapılmış ve test sonuçlarına tablo 4.33’de yer verilmiştir. Test toplam puanları ve alt boyutlar için yapılan analiz sonuçlarında, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0.05).

**Tablo 4.33. Kontrol grubu ilkököl kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeğinin Friedman test sonuçları**

	N	Friedman $\chi^2$	Sd	P (0.05)
İlkökököl Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Test Toplam	22	0,730	2	0694
1. Alt Boyut (Öğrenmeyi Öğrenme)	22	1,793	2	0,408
2. Alt Boyut (İlişkilendirme- İşlemsel Bilgi)	22	0,182	2	0,913
3. Alt Boyut (Girişimcilik)	22	0,264	2	0876

\*= p<.05 \*\* p <0,0167

**Hipotez 4.b.8. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur.**

**Hipotez 4.c.8. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark vardır.**

Öğrencilerin Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney- U testi yapılmış ve bulgulara tablo 4.34’de yer verilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanlarında test toplam puanlarında, “İlişkilendirme- İşlemsel Bilgi” (2.) alt boyutu puanlarında ( $p<0,05$ ) kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarına bakıldığında da deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.34. Öğrencilerin deney ve kontrol grubu olma değişkenine göre ilkökul kişisel gelişim yeterlik algısı ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları**

	Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P (0.05)	
Ön Test Puanları	MSLQ	Deney	21	17,64	370,50	139,500	-2,249	0,025*	
	Toplam	Kontrol	22	26,16	575,50				
	Öğrenmeyi Öğrenme	1.Alt Boyut	Deney	21	20,07	421,50	190,500	-1,050	0,294
		Kontrol	22	23,84	524,50				
	İlişkilendirme İşlemsel Bilgi	2.Alt Boyut	Deney	21	17,02	357,50	126,500	-2,696	0,007*
		Kontrol	22	26,75	588,50				
Girişimcilik	3.Alt Boyut	Deney	21	18,74	393,50	162,500	-1,798	0,072	
	Kontrol	22	25,11	552,50					
Son Test Puanları	MSLQ	Deney	21	21,50	451,50	220,500	-0,261	0,794	
	Toplam	Kontrol	22	22,48	494,50				
	Öğrenmeyi Öğrenme	1.Alt Boyut	Deney	21	21,45	450,50	219,500	-0,309	0,757
		Kontrol	22	22,52	495,50				
	İlişkilendirme İşlemsel Bilgi	2.Alt Boyut	Deney	21	20,81	437,00	206,000	-0,649	0,516
		Kontrol	22	23,14	509,00				
Girişimcilik	3.Alt Boyut	Deney	21	22,36	469,50	223,500	-0,207	0,836	
	Kontrol	22	21,66	476,50					

\* =  $p<0,05$

Tablodan anlaşılacağı üzere, Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların, deney grubu ya da kontrol grubu olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, ön test puanlarında test toplam puanlarında, “İlişkilendirme- İşlemsel Bilgi” (2.) alt boyutu puanlarında ( $p<0,05$ ) kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test puanlarına bakıldığında da deney ya da kontrol grubu olma değişkeninin göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ).



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum, öz düzenleme becerileri ve yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına etkisinin incelenmesidir. Verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu bölümde nitel ve nicel veriler birleşik bir şekilde ele alınarak, elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar açıklanmaya ve tartışılmaya çalışılmıştır. Ardından ise önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve sonuçlar

Araştırmada veri toplama araçlarının sayıca çokluğundan nicel veri toplama araçları için deneysel sürecin sonuçlarını ortaya koyan özet bir tablo hazırlanmıştır.

**Tablo 5.1. Araştırma Sonuçlarının Özeti**

Bağımlı Değişken	Ölçme Aracı	Ön Test- Son Test arası son test lehine fark		Deneysel Grubu- Kontrol Grubu arası fark (lehine olan grup)	
		Deneysel Grubu	Kontrol Grubu	Ön test	Son test
Akademik Başarı	Akademik Başarı Testi	+	+	-	+ D
Öz Düzenleme Becerileri	MSLQ	+	-	-	+ D
Demokratik Tutum	Demokratik Tutum Ölçeği	+	-	-	+ D
Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları	İYKA Ölçekleri				
<i>Türkçe</i>		+	-	-	-
<i>İngilizce</i>		+	+	-	-
<i>Matematik</i>		+	-	-	-
<i>Fen Bilimleri</i>		+	-	+K	-
<i>Sosyal ve Beşeri</i>		+	-	-	-
<i>Kültürel Bilinç ve Sanat</i>		+	-	-	-
<i>Dijital</i>		+	+	-	-
<i>Kişisel Gelişim</i>		+	-	+K	-

\*Tablo, toplam test puanları üzerinden oluşturulmuş olup alt boyutların sonuçlarına yer verilmemiştir.  
+: Anlamlı fark olduğunu, -:Anlamlı fark olmadığını, +D: Deneysel gruba lehine anlamlı fark olduğunu, +K: Kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmektedir.

### 5.1.1. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar

**Hipotez 1:** a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin **akademik başarı açısından** ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır; b. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur; c. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark vardır.

Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından; ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçla, deneysel çalışmaya deney ve kontrol grubu olarak iki denk grubun alınarak başlandığı söylenebilir. *İki grubun ön test sıra ortalamalarının arasında anlamlı farkın olmadığına ilişkin hipotez (1b) kabul edilmiştir.*

Uygulanmakta olan mevcut İHYD programı ile eğitim alan öğrencilerin bilgi düzeylerinin artması beklenen bir durumdur. Uygulanmakta olan mevcut İHYD programına ek olarak çeşitli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde de, akademik bilgi düzeyinin artması beklenen bir durumdur. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından; ortalamaları karşılaştırıldığında ön test- son test arasında ve ön test- kalıcılık testi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Dönem boyunca her iki grubunda akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. *Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak hipotez (1a) kabul edilmiştir.*

Uygulanmakta olan mevcut İHYD programına ek olarak çeşitli etkinlikler yapıldığı için deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Deney ve kontrol grubunun akademik başarıları karşılaştırıldığında son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. *Bu durumda hipotez (1c) kabul edilmiştir.* Özetle öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Başarının sözcük olarak anlamı belirlenmiş hedeflere ulaşmaktır. Akademik başarı ise geniş bir kavramdır ve içinde birçok faktör barındırmaktadır. Ancak bu çalışmada amaçlanan,

öğrencilerin bilişsel boyutta belirlenen hedeflere ulaşma derecesini ortaya koymaktır. Alan yazındaki birçok araştırmada akademik başarı ile hayat başarısı arasında ilişki olmadığı dile getirilse de bilişsel olarak hedeflere ulaşmak önemlidir. Çünkü hedefler eğitim programlarının en önemli ögesidir ve ‘Niçin eğitiyoruz?’ sorusunun cevabını verir. Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen gerek okul içinde gerekse okul dışında birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar öğrenciden kaynaklı, aileden kaynaklı ya da okul ortamından kaynaklı olabilmektedir. Özellikle okul ortamında öğretmen tutumlarının, ders programlarının, öğretim yöntem tekniklerinin başarıyı etkilediği çok kez tespit edilmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi, öz düzenlemeye dayalı yürütülen bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Çolakoğlu’nun (2016) araştırmasında da öz düzenleme yaklaşımının ders çalışma becerisi ve akademik başarıyı artırdığı; Eker’in (2012) araştırmasında öz düzenleme stratejilerinin öğretiminin akademik başarıyı artırdığı; Arslantaş’ın (2015) araştırmasında kendini izleme stratejilerinin kullanımının akademik başarıyı artırdığı ve Vardar’ın (2011) çalışmasında İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarılarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Vural’ın (2012) araştırmasında verilen öz düzenleme eğitimi sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı; Kayıran’ın (2014) araştırmasında Türkçe dersinde kullanılan öz düzenleyici öğrenme modelinin öğrencilerin başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Yine değerler eğitimine dayalı yürütülen bazı çalışmalarda da akademik başarının artışı gözlenmiştir. Gündüz’ün (2014) araştırmasında proje tabanlı yürütülen sorumluluk değer eğitiminin; Katılmış’ın (2010) çalışmasında karakter eğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca Aktan (2012) ve Budak (2016) da araştırmalarında öz düzenleme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulduklarını bildirmişlerdir.

Sonuç olarak öz düzenleyici öğrenmeye ya da değerler eğitimine dayalı öğretim yöntem tekniklerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### **5.1.2. Öğrencilerin demokratik tutumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar**

**Hipotez 2:** a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin **demokratik tutum açısından** ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır; b. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur; c. Deney grubu ve



*kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark vardır.*

Gençliğin inanç, değer ve tutumları bir ülkenin geleceğini şekillendirir. Bu tutum ve değerlerden en önemlisi demokrasi konusunda olanlardır (Bingöl, 2000). Bu değerleri benimsemiş bireyler yetiştirilebilirse, ülke için daha sağlam temeller atılmış olur. Demokrasinin sürdürülebilmesi için bu değerlere sahip bireylere ihtiyaç vardır ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmenin en sağlam yolu eğitimidir. Eğitim alanında yapılan birçok araştırmada farklı yöntemler (yaratıcı drama, sanat eğitimi, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı düşünme, örnek olay vb.) kullanılarak öğrencilerin demokratik tutumlarının nasıl artırılacağı incelenmiştir (Akgün, 2013; Demirsöz, 2010; Gündoğdu, 2004; Kılıç, 2013; Korkmaz, 2014; Tican, 2013; Ulubey, 2015; Yeşil, 2001; Yılar, 2015).

Bu araştırmada öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutumları açısından; ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla, deneysel çalışmaya deney ve kontrol grubu olarak demokratik tutumları açısından iki denk grubun alınarak başlandığı söylenebilir. *İki grubun ön test sıra ortalamalarının arasında anlamlı farkın olmadığına ilişkin hipotez (2b) kabul edilmiştir.*

Uygulanmakta olan mevcut İHYD programı ile eğitim alan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin artması beklenen bir durumdur. Çünkü ders demokrasi konularını içermektedir. Uygulanmakta olan mevcut İHYD programına ek olarak çeşitli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde de, demokratik tutum düzeyinin artması beklenen bir durumdur. Deneysel süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin demokratik tutumları artarken, kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutumlarında bir artış olmamıştır. *Bu sonuçtan yola çıkılarak hipotez (2a) kabul edilmiştir.* Bu durum, demokratik tutumları artıran etkenin yapılan ‘öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi’ programından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Var olan programın ise demokratik tutumları artırmada yeterliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Uygulanmakta olan mevcut İHYD programına ek olarak çeşitli etkinlikler yapıldığı için deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Deney ve kontrol grubunun demokratik tutumları karşılaştırıldığında son test

puanlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. *Bu durumda hipotez (2c) kabul edilmiştir.*

Yapılan bazı araştırmalarda da bu çalışmadakine benzer olarak değerler eğitimi uygulamalarının demokratik tutumları artırıcı etkisinin olduğu rapor edilmiştir. Izgar'ın (2013) araştırmasında hazırlanan değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutumlarını artırdığı belirlenmiştir. Karadağ'ın (2015) demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama yöntemini kullandığı çalışmasında demokratik tutumların arttığı tespit edilmiştir. Özetle öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin demokratik tutumlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Değerler eğitimin nasıl verileceği konusunda alan yazında farklı yöntem ve teknikler bulunsa da, bunlardan biri olan ahlaki ikilem tartışmaları dikkat çeken iki ana yaklaşımdan biridir. İlk olarak Piaget ahlaki gelişim konusunda araştırma yapmış, ardından Kohlberg bu çalışmaları dikkate alarak konuyu ayrıntılı incelemiştir. Kohlberg kendi çalışmasında varsayımsal hikâyeler anlatarak zihindeki çatışmaları ve ahlaki yapıları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Aydın ve Gürler, 2013). Hikâyelerde birey problemin çözümü noktasında bir ikilemle karşı karşıyadır. Ancak önemli olan problemi nasıl çözüldüğü değil problem çözülürken ortaya konan mantıksal dayanaklardır. Hikâyelerden en meşhur olanı 'Heinz İkilemi'dir. Bu hikâyede kahramanın eşi kanserden ölmek üzeredir ve eczaneler çok yüksek ücretle ilaç satmaktadır. Hikâyenin sonunda kişiye kahramanın yerinde olsa ne yapacağı sorulmaktadır. Bunun benzeri ikilemlerin yer aldığı ahlaki ikilem tartışmalarının alan yazında değerler eğitimine yönelik birçok araştırmada kullanıldığı görölmektedir (Akgöl, 2014; Kunduroğulu, 2010; İşcan, 2010 ). Bu çalışmada da deneysel süreç içerisinde değerler eğitiminde öne çıkan bir yaklaşım olan ahlaki ikilem tartışmaları kullanılmıştır. Her hafta o dersin konusuna yönelik olarak kişiye ikilemde bırakan hikâyeler verilmiştir. Ardından "Sen kahramanın yerinde olsan ne yapardın?", "Neden bu yolu seçerdin?", "Böyle davranmanın sonuçları neler olurdu?" gibi sorular sorulmuştur.

Ancak süreç bitiminde bu çalışmada, alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin cevapları incelenmiş, Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık alanında 2 uzman görüşüne dayalı olarak Kohlberg'in tanımlamalarına göre ahlaki gelişim seviyelerinin tespiti yapılmıştır. Ek 31'de deney grubundaki öğrencilerin haftalık olarak konulara ve öykülere göre verdikleri cevapların dağılımları gösterilmiştir. Bu dağılımda dikkat çeken bazı noktalar vardır. Haftalar ilerledikçe cevapların ortalama seviyesinde herhangi bir mantıksal artış ya da

dizilişten söz edilememektedir. Bu durum hikâyenin konusunun önemli bir etken olduğunu düşündürmektedir. Örneğin ilk hikâyede birey proje ödevleriyle ilgili sınıfta oluşturulacak gruplar konusunda ikilemde bırakılmaktadır. Üçüncü hikâyede ise birey arkadaşlarıyla oynayacağı futbol ile ilgili oluşturulacak takımlar konusunda ikilimde bırakılmaktadır. İlk örnekte ödev konusunda öğrencilerin çoğu vicdan evresinde (Geleneksel seviye 4. evre) yanıt verirken, konu futbol ve oyun olduğunda bireycilik öne çıkmakta, yanıtlarda kişinin kendi çıkarları (Gelenek öncesi seviye 2. evre) ön planda tutulmaktadır. Dikkat çeken diğer bir nokta öğrencilerin yanıtlarının öğrencilerin davranışsal özelliklere göre farklılaşmasıdır. İnfomal öğretmen (araştırmacı) gözlemlerine göre deneysel süreç boyunca sınıf disiplini konusunda uyum gösterme eğiliminde olmayan öğrenciler nispeten yüksek seviyede cevap vermişlerdir. Bu öğrenciler akademik başarıları açısından da sınıf genelinde düşük puan alan öğrencilerdir. Özet olarak öğrencilerin akademik başarıları arttıkça ve sınıf içinde davranışsal açıdan uyumlu ve sorunsuz oldukça, ilginç bir şekilde cevaplardaki seviyeler düşmektedir. Akademik başarısı yüksek olan ve sınıf içinde davranış problemi olmayan bu öğrencilerin ahlaki yargıları, sıklıkla otoriteye itaate ya da otorite tarafından kabul görmeye dayanmaktadır. Bu durum, çocukların davranışsal özelliklerini ya da kişilik özelliklerini dikkate alarak yapılacak daha detaylı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

### 5.1.3. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin tartışma ve sonuçlar

**Hipotez 3:** a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin **öz düzenleme becerileri açısından** ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır; b. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur; c. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark vardır.

Eğitim programlarının yapılandırıcı bir özellik taşıması ile öğrenciler daha etkin hale gelmiştir. Programlar bu etkinliğe izin verse de öz düzenleme becerilerin gelişmesi, kişinin öğrenmesini yapılandırabileceği bir ortamda mümkündür. Kişilik gelişiminin önemli ölçüde tamamlandığı ilköğretim döneminde öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği sık sık dile getirilmektedir (Budak,

2016; Demir ve Budak, 2016; Doğan ve şahin Taşkın, 2014) . Öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesine imkân sunan eğitim ortamının oluşturulduğu bu çalışmada öz düzenleme becerilerinin öğretilmesine ilişkin somut sonuçlar elde edilmiştir.

Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin ve bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri açısından; ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçla deneysel çalışmaya, deney ve kontrol grubu olarak öz düzenleme becerileri açısından iki denk grubun alınarak başlandırıldığı söylenebilir. *İki grubun ön test sıra ortalamalarının arasında anlamlı farkın olmadığına ilişkin hipotez (3b) kabul edilmiştir.*

Uygulanmakta olan mevcut İHYD programına ek olarak çeşitli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde öz düzenleme becerilerinin artması beklenen bir durumdur. Çünkü deneysel müdahale tamamen öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programından oluşmaktadır. Deneysel süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri artarken, kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinde bir artış bulunamamıştır. *Bu sonuçtan yola çıkılarak hipotez (3a) kabul edilmiştir.* Bu durum öz düzenleme becerisini artıran etkenin yapılan deneysel müdahaleden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Ergün'ün (2013) araştırması da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Çalışmada değerler eğitimin öz düzenleme becerilerini artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca yine benzer şekilde strateji kullanımına odaklanan, öz düzenlemeye ilişkin verilen eğitimlerin öz düzenleme becerilerini artırdığı birçok kez ifade edilmiştir. Eker (2012) çalışmasında öz düzenleme stratejilerin öğretiminin; Arslantaş (2015) kendini izleme stratejilerinin; Kayapınar (2015) problem çözme stratejilerin öğretiminin; Arslan (2014) üst bilişsel öğretim stratejilerinin; Kayıran (2014) öz düzenleyici öğrenmenin; Çiftçi (2012) biliş üstü haritalamanın; Uygun (2012) öz düzenleme stratejisi gelişiminin öz düzenleme becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Vural (2012) ve Liman (2017) öz düzenleme eğitimine ilişkin programların öz düzenleme becerilerini artırdığını göstermiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri karşılaştırıldığında ise son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda (bilişsel strateji kullanımı, içsel değer, öz düzenleme, öz yeterlik) yine deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. *Bu durumda hipotez (3c) kabul edilmiştir.* Özet olarak

öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunda öz düzenleme becerilerinin gelişimini gösteren bu durum, araştırma sorularıyla nitel verilerin elde edilmesiyle de ayrıntılı olarak incelenmiştir. Deney grubuna öz düzenlemenin boyutları ve strateji kullanımını içeren doğrudan bir müdahalenin söz konusu olmasından dolayı, öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve karşılaştırılmalı incelenmesinde nitel verilerin toplanması önemli görülmüştür. Nitel verilerin nicel verilere eklendiği çalışma deseninde hipotezlere ek olarak 2 adet araştırma sorusu üzerinde çalışılmıştır. İlk araştırma sorusu ve sonuçları şu şekildedir:

***Araştırma sorusu 1: Öğrencilerin “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimine programına ilişkin görüşleri nelerdir?***

Sosyal bilimlerde, pozitivist paradigmanın aşırı indirgemeci tavrından dolayı sosyal gerçeğin açıklanmasında yetersiz kaldığı görüşü artmakta ve alternatif olarak nitel araştırmalar önerilmektedir. Bir diğer deyişle yükselen paradigma ve bunun uzantısı olan nitel araştırmalar, bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Çokluk ve diğ., 2011). Yani arada bir bağıntı söz konusudur. Nitelikler arasında kurulan bir bağıllık vardır. Bu bağıntıları açıklama amacıyla yapılan nitel veri toplamada başta gelen tekniklerden biri görüşmedir.

Bireyin iç dünyası ile ilgili olan değerler eğitimi ve öz düzenleme konularının çalışıldığı bu araştırmada, bireyin iç dünyasına doğrudan girmeyi ve onun bakış açısını anlamayı sağlayan bir teknik olan ‘görüşme’nin kullanılması doğru bir adım olarak görülmektedir. Ancak çoğu araştırmada değerler eğitimine ilişkin öğrenciden ziyade öğretmen görüşleriyle karşılaşılmaktadır (Aran ve Demirel, 2013; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Oğuz, 2012; Yiğittir ve Adem, 2011 vb.). Halbuki görüşme tekniğinin bilimsel çalışmalarda çok önemli bir yeri vardır. Görüşme bireylerin düşünce ve tutumlarını belirleme ve nedenlerini öğrenmede en kestirme yoldur. Alan yazında sınırlı sayıda çalışmada öğrenci görüşmeleri de bulunmaktadır. Yiğittir ve Adem (2010) çalışmasında öğrencilere “çevrenizdeki insanlarda hangi özelliklerin olmasını istersiniz?” sorusu sorulmuş ve 1232 öğrenci görüş formu içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçta ise öğrencilerin değer yönelimleri belirlenmiştir. Öz düzenleme alanında yapılan çalışmalarda ise yapılan öğrenci görüşmeleri daha yoğun görülmektedir. Örneğin Aylar (2012) araştırmasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapmıştır. İlk aşamada öğrencilerin yazdıkları

hedeflere yönelik sorular sorulmuş, ikinci aşamada ise öğrencinin hedeflerine ulaşabilme ihtimaline ilişkin düşünceleriyle birlikte hedef- öz düzenleme ilişkisi sorgulanmıştır. Yurdakul ve Demirel (2011) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üst biliş farkındalıklarına katkısını incelediği araştırmasında nitel verilerin bir kısmını katılımcılarla yaptığı görüşmelerden sağlamıştır. Sonuç olarak nitel bulgularda yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenenlerin üst biliş özellikleri yansıttıklarını, kendi düşünme süreçlerini sorguladıklarını tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinden gönüllü olanlar ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda öğrencilerin 5 temaya değindiği tespit edilmiştir. Bu temalar ders ve sınıf ortamı, öğretmen özellikleri, olumsuz yönler, duyuşsal ifadeler ve öz düzenlemeden oluşmaktadır. Öğrencilerin öz düzenlemeye ilişkin ifadelerinin olması, ders çalışırken kullandıkları stratejilerden bahsetmeleri, öz düzenlemenin boyutlarını oluşturan sorulara (Ne? Neden? Ne zaman? Nerede? Nasıl?) karşılık gelecek şekilde sorgulama yapmaları, kendilerini değerlendirmeye yönelik tespitlerinin olması öz düzenlemeyi benimsediklerinin, bu beceriyle ilgili bir farkındalık oluştuğunun ve uygulamaya koyduklarının kanıtı olarak görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Öğrenci görüşmelerinde en çok sevilen etkinlik olarak dile getirilen fotoğraf çözümleme etkinliği ise, öğrencilerin düşünme ve soru sorma becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Deney grubu öğrencileri süreç başında çok yönlü düşünme ve soru sorma konusunda zayıf iken, ilerleyen haftalarda çok yönlü düşündükleri ve daha mantıklı sorular sordukları gözlenmiştir.

Öz düzenleme becerilerin edinilmesinde gruplara ve zamana göre değişme durumuna ilişkin verilerin nitel olarak da toplanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelikolan ikinci araştırma sorusu ve sonuçları ise şu şekildedir:

***Araştırma sorusu 2: Öğrencilerin öz düzenleme becerileri deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna veya zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir?***

Öğrenme sürecine etkin biçimde katılacak olan öğrencilerin sahip olması gereken özelliklerin başında biliş üstü bilgi veya öz-düzenleme olarak nitelenen özellik gelmektedir (Açıkgöz, 2003). Değerlendirme etkinlikleri ise yine öğrenme süreci bütününde, öğrencilerin soruların çözümlemesini, yorumlamasını, değerlendirmesini yaptığı ve görüşlerini açıkladığı bir oluşuma dönüşmüştür. Bu dönüşümün nedeni yaşam boyu öğrenme olgusudur. Bu olgu da öz değerlendirme becerisini zorunlu kılmaktadır (Yurdabakan, 2011). Değerlendirme,

öğrencinin gelişimine yol açan ve gerektiğinde daha iyi öğrenmeye yönlendirebilen bir süreçtir ve sadece not vermek için kullanılmaz (Boud, 1995). Değerlendirme sayısal ifadelerden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Ancak değerlendirmeye ilişkin genel algı sadece edinilen bilgilerin ölçülmesi şeklindedir. Geleneksel değerlendirme öz değerlendirmeye çok uygun olmayabilir. Bu sebeple geleneksel değerlendirme anlayışının dışında alternatif değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme bu yaklaşımlar arasındadır. İki alternatif yaklaşımının da kullanıldığı bu araştırmada, ek olarak özgün bir çalışmayla dersi değerlendirme formu da uygulanmıştır.

Nitel boyutta kullanılan dersi değerlendirme formları gizli veri (Erkuş, 2006) olarak ele alınmış ön test ve son test aracı olarak kullanılmıştır. Öz düzenleme becerilerinin tespitinde araştırmalarda genel olarak “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (MSLQ) kullanılmaktadır (Sarıbaş, 2009; Şen, 2015; Vardar, 2011; Vural, 2012). Dersi değerlendirme formu ya da herhangi bir gizli verinin öz düzenlemenin tespitine yönelik kullanıldığı bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu yöntem ile deneysel çalışmanın sonuçları nitel boyutta da çok net bir şekilde ortaya çıkartılmıştır. Sonuçlara bakıldığında görülmektedir ki; her iki grup da öğretmen ve sınıftan bahsedip duygusal ifadelerde bulunurken; yalnızca deney grubu son testte öz düzenlemeye yönelik ifadelerde bulunmuştur. Bu öğrencilerden hiçbir yönerge olmadan dersi değerlendirmeleri istendiğinde, yine sınıflarından ve öğretmenlerinden bahsetmiş ancak deney grubu öğrencileri ek olarak kullandıkları stratejilere de değinmiştir. Yazılı ifadelerinde öz düzenlemenin boyutlarını oluşturan sorulara (-Ne? Neden? Ne zaman? Nerede? Nasıl?) yanıt verebilen birçok görüş tespit edilmiştir. Yine yazılı olarak yer alan bu ifadeler deney grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğinin, uygulamaya koyduğunun ve benimsediğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Bu sonuçlar öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerle örtüşmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerindeki öz düzenleme becerilerinin gelişimine ilişkin nicel verileri destekler niteliktedir.

Hem akran değerlendirmede hem öz değerlendirmede öğrenci aktiftir. Öz değerlendirmede öğrenci kendi öğrenmesiyle ilgili ayarlamalar yapar, sorumluluk alır ve kendini değerlendirir. Eslinger (2004)’e göre öğrencinin kendi bilişsel ürünleri, süreçleri ve stratejileri olmasından dolayı öz değerlendirme bilişsel bir süreçtir. Öğrenen kişinin kendisi hakkında farkındalığı, ya kendini değerlendirdiğinde ya da başkasından dönüt aldığıda mümkün olabilir. Bilişsel ve üst biliş stratejilerinin öğretiminin amaçlandığı bu çalışmada da

öz değerlendirme etkinlikleri, hem eğitim aracı hem ölçme aracı olarak görülmüştür. Alternatif olan bu iki değerlendirme yaklaşımını karşılaştırdığımızda ise akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin birlikte kullanılmasının öğrenme hedeflerine ulaşmada daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Cihanoğlu, 2008). Bu araştırmada da öz değerlendirme ve akran değerlendirme bir arada kullanılmıştır.

Öz değerlendirme bir çeşit yansıtmadır; öğrenci öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtma yaparak tespit eder (Cihanoğlu, 2008). Hem ders akış planında hem de günlüklerde öz yansıtma evresinde öz değerlendirmeye ilişkin etkinlikler sürekli yapılmıştır. Bunlardan biri olan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları incelendiğinde, becerilerin gelişimi açısından ilginç tespitler ortaya çıkmıştır. Ders konuları ve öz düzenleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşan formlara, her boyut için eşit sayıda madde eklenmiştir. Okul karnelerinde yer alan davranış özellikleri bölümü benzeri yapı içeren ve 1-3 arası puanlama yapılan form, deney süreci başında ve sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Alan yazında öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi kullanan birçok çalışma bulunmaktadır (Aslanoğlu, 2017; Cihanoğlu, 2008; Güneş ve Kılıç, 2016; Olğun, 2011; Özdemir ve Erdem, 2017). Bu araştırmalarda genel olarak gerçekleştirilen öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin değerlendirme becerilerini etkilediği dile getirilmektedir. Bu çalışmada özellikle ön test aşamasında deney grubunda sorun yaşanmıştır. Bazı öğrenciler kendisini değerlendirmekten kaçınıırken, bazı öğrenciler de istemedikleri arkadaşlarının akran değerlendirmesini yapmamıştır. Son test aşamasına gelindiğinde ise bu tip bir sorun yaşanmamıştır. Bu durumun eğitim süreci boyunca öğrencilerin değerlendirme yapmaya alışması, normal kabul etmesi ve daha objektif bakabilmesi; özetle değerlendirme becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca tüm öğrenciler için kendilerine verdikleri puan ile arkadaşlarına verdikleri puanlar karşılaştırıldığında kendilerine tam puan verme eğilimleri dikkat çekmektedir. Öz değerlendirme boyutunda verilen puanlar karşılaştırıldığında ise hem deney grubunda hem kontrol grubunda her iki boyutta da verilen puanlarda artış olmuştur. Ancak deney grubunun puanlarında öz düzenleme boyutu puanlarında daha yüksek artış tespit edilmiştir. Tüm değerlendirmelerde gerek deney öncesinde gerek deney sonrasında, gerek deney grubunda gerekse kontrol grubunda en düşük puan verilen maddenin ise “*hata yapmaktan korkarım*” olması dikkat çekmektedir. İngilizce konuşma, enstrüman çalma gibi konularda yapılan birçok araştırmada da öğrencilerin hata yapmaktan korktukları tespit edilmiştir (Duman, Göral



ve Bilgin, 2017; Yöndem, 2012). Bir öğrenci hata yapmaktan korkuyorsa stres ve kaygı içinde olur ve yaratıcı düşünemez, kendi potansiyelini tam olarak kullanamaz. Bu yüzden bu olumsuz düşüncelerin eğitim süreci içinde yeniden yapılandırılması önemlidir. Hata yapma korkusuyla baş etmenin bir yolu ise nedenleri tespit etmektir. Burada biliş üstü stratejiler öne çıkmaktadır çünkü bu süreçte birey başarabilme konusundaki yeterliklerini yargılamaktadır.

Görüldüğü üzere bilişsel farkındalık ve öz düzenleme becerileri döngüsel bir şekilde kişiyi etkilemektedir. Bu alandaki kişisel gelişim, atılan her adım kişinin geleceği için çarpan etkisi yaratmaktadır.

#### **5.1.4. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kazanım algılarına ilişkin tartışma ve sonuçlar**

**Hipotez 4:** a. Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları ön test- son test ve kalıcılık ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark vardır; b. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark yoktur; c. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında gruplar arasında fark vardır.

Toplamda 8 farklı alanda incelenen yaşam boyu öğrenme kazanım algıları için iki grubun ön test puanları karşılaştırıldığında 6 alanda (Türkçe, İngilizce, Matematik, Sosyal ve Beşeri, Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade, Dijital) fark bulunamamıştır. 2 alanda ise (Fen Bilimleri, Kişisel Gelişim) kontrol grubu puanları daha yüksektir. *Hipotez (4b) reddedilmiştir.* Ancak 8 alandan 6 alanda fark bulunmamıştır. Bu durum birbirine tamamen denk olmasa da yakın yeterliklere sahip iki grubun deneye alındığını göstermektedir.

Araştırmalarda farkında olarak ya da olmayarak tasarım, örneklem hesaplama, veri girişi ve yöntem seçimi gibi pek çok aşamada hata yapılabilir. Bias ise kişilerin kendi karar, görüş ve tercihleri doğrultusunda taraf tutmasıdır (Çaparlar ve diğ., 2016; Lotte Gluud, 2006). İki grup için, ön test sıra ortalamaları açısından tamamen denk iki grup ele alınamadığı için, bu araştırmada seçim sırasında biası (taraf tutma) önlemek yani hataya yol açacak taraf tutmanın önüne geçmek amacıyla yöntem bölümünde ayrıntılı ifade edildiği üzere puanları kısmen düşük olan grup deney grubu olarak sürece dâhil edilmiştir.

Öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları açısından; ortalamaları karşılaştırıldığında ön test- son test arasında tüm alt ölçekler için (8 farklı alt ölçek) son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dönem boyunca deney grubunun program yeterliklerinin arttığı söylenebilir. Son test- kalıcılık test ortalamaları karşılaştırıldığında ise 8 alandan 7'sinde fark bulunmamıştır. Bu durum öğrenmede kalıcılığın devam ettiğini göstermektedir. Beklenen durum da bu yöndedir. Dijital yeterlikler alanında kalıcılık- son test arasında fark bulunmuş olup, öğrencilerin puanları dönem sonuna kadar artmaya devam etmiştir. *Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak hipotez (4a) kabul edilmiştir.*

İnternetin ülkemizde kullanmaya başlanıldığı son yirmi yıldan beri İnternet abone sayısı yaklaşık 300 kat artmıştır. 2017 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre yaklaşık 69 milyon abone bulunmaktadır. TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojilerini Kullanım Araştırması (2018)'na göre her on hanenin sekizi internet erişim imkânına sahiptir. Aynı şekilde cep telefonu abone sayısı da ülkemizde ilk kullanılmaya başlandığı 90'lı yıllardan bu yana 975 kat artmıştır ve 2017 yılı TÜİK verilerine göre yaklaşık 78 milyon abone bulunmaktadır. Türkiye nüfusuna oranla düşünüldüğünde bu durum, neredeyse herkesin bir cep telefonuna sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Günümüzde bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte cep telefonu, bilgisayar gibi araçların kullanımı yalnızca yetişkinler arasında değil çocuklar arasında da yaygınlaşmıştır. Ülkemizde bilgisayar kullanmaya başlama yaşının ortalama 8, internet kullanımına başlama yaşının ise ortalama 9 yaş olduğu bildirilmektedir (TÜİK, 2013). İnternetin ve bilgisayarın Türkiye'deki çocukların günlük yaşantısının bir parçası olduğunu söylemek mümkündür (Karakuş ve diğ., 2014). İlkokul programında ders olarak bulunmamasına rağmen, internet ve internet erişimi olan araçlar ilkökul öğrencileri arasında da yoğun şekilde kullanılmaktadır. Öğrencilerin dijital yeterliklerindeki artışın devam etmesi bu nedene bağlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kazanım algıları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. *Bu durumda hipotez (4c) reddedilmiştir.* Çalışmaya başlarken taraf tutmanın önlenmesi amacıyla yaşam boyu öğrenme kazanım algıları kısmen düşük olan grup deney grubu olarak seçilmiştir. Bu seçimden dolayı, deneysel süreç boyunca tüm alt boyutlarda son test lehine anlamlı farkla ilerleme sağlanmasına rağmen, deney grubu ile kontrol grubu arasında fark bulunamamış olabilir. Bu durum dikkate alındığında, birbirine tamamen denk iki grup ile başlanmış bir çalışmada, yapılan etkinin

deney grubu lehine anlamlı fark oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme kazanım algılarının ölçüldüğü diğer alanlarda derslere araştırmacı girmemiş, deney ve kontrol gruplarının kendi sınıf öğretmenleri tarafından dersler yürütülmüştür. Edilen becerilerin, araştırmacının girmediği derslerde yansımalarının zayıf kaldığı bu durumda öğretmenin eğitimdeki kilit rolünün, ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Çalışmada bağımlı değişkenlerden akademik başarı, demokratik tutum ve öz düzenleme becerilerine ilişkin program doğrudan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yürütülmüş ve ölçülmüştür. Ancak diğer bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenme kazanım algılarında ise o derslerde öz düzenlemeye yönelik yürütülen bir çalışma olmamıştır. Dolayısıyla İHYD dersinde yürütülen becerilerin etkisi yalnızca o derste sınırlı kalmıştır. Bu durum daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç olduğunu ve sınıf öğretmenin rolünü bir bütün olarak ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Tüm bu kanıtlar öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kazanım algılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İlkokuldan mezun olan ve sistemde hala var olan bu öğrencilerin, program sonunda hangi yeterliklerle donanmış olduğu, 'nasıl bir birey yetiştirmek istiyoruz?' sorusunun cevabıdır aslında. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine gerçekleştirilen bu çalışma, hem sonuçları açısından hem de süreçte ortaya koyulan yaşam boyu öğrenme kazanım algısı ölçekleri (İYKA) açısından önemli görülmektedir. Çalışmanın devamında, 2018 yılında yenilenen ve güncel olan ilkökul öğretim programları kazanımlar açısından incelenmiştir. 2017 yılı öğretim programları dikkate alınarak gerçekleştirilen bu program yeterlik ölçeklerinin çok büyük oranda 2018 öğretim programları ile örtüştüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla geliştirilen alt ölçekler, yeni yapılacak tüm program çalışmalarında kullanılabilir durumdadır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1.Yeni araştırmalara yönelik öneriler**

- Araştırmacının süreçte yaşadıkları dikkate alındığında diğer araştırmacılara, özellikle aktif öğretmenlik hayatına devam eden araştırmacılara uygulamaların kendi sınıflarında yapılması önerilmektedir. Böylelikle yeni bir grupla tanışma sürecinden kaynaklanan zaman ve emek kaybı ortadan kalkabilir.

- Deneysel uygulama sürecinde dikkat çeken noktalardan biri öğrencilerin en sevdiği etkinlik olarak fotoğraf ve soru sorma etkinliğini göstermiş olmalarıdır. Fotoğrafları kullanma ve soru sorma ile ilgili daha analitik çalışmalar yapılabilir.
- Bu tezde hazırlanmış olan çalışma planı kullanılarak farklı derslerde ve farklı kademelerde uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Yaşam boyu kazanım algıları için çalışmalar ortaokul ve lise kademeleri için de yapılabilir.
- Üst biliş stratejilerinin öğretimine ilişkin uygulamalı araştırmalar artırılabilir.
- Hata yapma korkusunun giderilmesi üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin karakter özellikleri ya da davranışsal özellikleri dikkate alınarak ahlaki yargıları ve gelişim düzeyleri üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

### **5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler**

- Her ders için hazırlanan öz düzenlemeye dayalı ders akış planı, planda yer alan öngörü ve öz yansıtma evreleri öğretmenler tarafından haftanın başında ve sonunda kullanılabilir. Böylelikle daha geniş zamana yayılarak öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırılabilir.
- Öz düzenleme becerilerinin öğretimi konusunda aile eğitimlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında öz düzenlemenin öğretimine ilişkin sorulara yer verilebilir, içerik öz düzenlemeye yönelik olarak yapılandırılabilir.
- Ders kitaplarında değerler eğitimi daha teknik bir içerikle yer verilebilir. Ahlaki ikilem öyküleri gibi araçlar kullanılarak öğrencilerin problem çözme ve karar verme süreçlerine girmesine yardımcı olunabilir.
- MEB tarafından öğretmenlere öz düzenlemenin öğretimi ve değerler eğitiminin nasıl verileceği noktasında teknik içerikli eğitimler verilebilir. Zorunlu ya da gönüllü olarak öğretmenler hizmet içi eğitime tabi tutulabilir.
- Mevcut İHYD programı demokratik tutumları artırması açısından yeniden gözden geçirilerek düzenlenebilir.

### 5.2.3. Anne babalara yönelik öneriler

- Çocukların günlük yaşamlarında artmaya devam eden dijital yeterlikleri olumlu yönde desteklenebilir,
- Çocuklar dijital alandaki yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda meslek seçimine yönlendirilebilir
- Anne babalar öz düzenlemenin boyutlarını oluşturan soruları evde de çocuklarıyla kurdukları iletişimde kullanabilir
- Anne babalar gün sonunda öz yansıtma amacıyla günün değerlendirmesini çocuklarıyla birlikte yapabilir
- Anne babalar, çocukların hata yapmasını normal kabul etmelidir. Hata yapma korkusunun çocuğu olumsuz etkilemesini önlemek için, çocukları hata yaptığında anne babalar kızma, azarlama gibi tutumlardan uzak durmalıdır.

## SON SÖZ

Eğitim ortamında bazı öğrenciler isteklidir, kolay anlar, bazıları anlamakta zorlanır. Bazı öğrenciler kendilerini yönlendirebilirler. Bu öğrenciler iyi öğrenenlerdir ve öğrenmeye hazırdır. Hazır olmayan bir öğrenci ders çalışmaz. Yani işin sırrı hazır olmaktır. Kendini tanımak, hedef koymak ve hazır olmak... Öz bilinç kendini tanımadır, ardından öz düzenleme gelir. İnsan kendini tanıdıktan sonra kendini düzenleyebilir ve yönlendirebilir. Bugünün ilkökul öğrencileri bundan 30 yıl sonra şu an tanımlanmamış meslek gruplarıyla karşı karşıya kalacaklardır. Dolayısı ile biz öğrencileri bir sisteme veya bir mesleğe değil onları kendini bilen insanlar olmaya hazırlıyoruz.

Yukarıda kuramsal boyutta açıklandığı üzere eğitim bilimciler bu konuyu araştırmış kendi öğrenmesini düzenleyebilen öğrenci özelliklerini ve dahası öz düzenleme becerilerinin öğretilbildiğini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler kendi öğrenme sürecinin yöneticisi olabilirler. Bu süreçte öğrenciler kendilerine bazı sorular sorarlar ve strateji kullanırlar. “Niçin öğrenmeliyim?, Nasıl öğrenmeliyim?” vb. Şüphesiz bu sorular hayatta birçok konuda ve birçok zamanda kendimize sorduğumuz sorulardır. Eğitimci olarak sadece soru sorarak bile çok şey yapabiliriz. Soru sorarak öğrencilerin daha analitik düşünmesine yardımcı olabiliriz (“Nasıl yaşamak istiyorsun?, Nasıl bir insan olmak istiyorsun? ”vb.).

Program geliştirme alanı, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerden doğrudan etkilenmektedir. Günümüzde bilgi yükleme paradigması geride kalmış, 21. yüzyılın paradigması yaşam boyu öğrenme olmuştur. Eğitim programlarında ise yaşam boyu öğrenme, 21. yy. yaşam becerileri, öğrenmeyi öğrenme, değerler eğitimi, mesleki gelişim, demokratik tutum ve aktif vatandaşlık gibi konular giderek öne çıkmaktadır.

Artık bilgi arka planda, bilgiyi yönetebilmek ön plandadır. Bilgiyi, bilgeliğe çeviren şey ise erdemdir. Dolayısı ile çocuklara bilgi aktarmayı değil, onların robotlaşmadan insan kalabilmesine yardımcı olmayı hedefliyoruz. Medeniyetimizin paradigmasında zaten var olan, insanın taşıdığı özü ve cevheri ortaya çıkarmaya, kendisini keşfetmesine yardımcı olmaya çabalıyoruz. Bu yüzden tüm çalışmalarımızda asıl gayemiz insan kalbine dokunabilmektir.

Öğrenmeyi öğrenme, demokratik tutum, yaşam boyu öğrenme becerileri ya da değerler eğitimi... Konu ne olursa olsun yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak alan yazına bakıldığında uygulamaya dönük çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle ilkokulda uygulamaya yönelik çalışmalar çok nadir bulunmaktadır. Hâlbuki ilkokul çağı bütün değerlerin temellerinin atıldığı süreçtir. Bu açıdan da bakıldığında dikkate değer önem kazanan bu çalışmada, zor olan bir adım atılarak ilkokul öğrencilerine öz düzenleme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır. Öz düzenleme becerileri öğretimi, demokratik değerlerin öğretimi süreciyle birleştirilerek çok değişkenli bir araştırma yürütülmüştür. Eğitim profesyonel bir işidir. Asla rastgele değildir. Yemek yaparken bile tesadüf yoktur, sıralama ve zamanlamaya uymazsanız lezzet elde edemezsiniz. Eğitim de böyledir, ne elde etmek istiyorsanız bir yöntemi vardır. En önemlisi ise bunu öğrencilerin kalbine dokunarak başarabilmektir. Bilgiler ve duygular senkronize çalışır. Öğrencilerin yalnızca bilişsel alanına hitap ederek inovasyon yapabilen bireyler yetiştirmek imkânsızdır. Hangi konuyu verirsek verelim, öğrencinin kalbine dokunamazsak başarılı olamayız. Öğrenci fen bilgisi ile fotosentezin oluşumunu bilebilir fakat duyuşsal açıdan eksik ise ağaç kesmekten geri kalmayabilir. İşte bu yüzden değerler eğitimi, eğitimin her boyutunda vazgeçilmezdir.

İşte bu çalışmada alan yazından yola çıkılarak basit bir ders planı geliştirilmiştir. Basit olanı tasarlamak zordur. Bu çalışmada basitlik ilkesi her aşamada dikkate alınmıştır. Her öğretmenin alıp kendi dersine ya da kendi sınıfına uyarlayabileceği bir akış süreci ortaya konmuştur. Yine çalışmada uygulama alanı olarak, sağlıklı bir toplum düzeni için eğitim alanındaki en önemli öğelerden biri olan değerler eğitimini verebileceğimiz İnsan Hakları,

Yurttaşlık ve Demokrasi dersi seçilmiştir. Ayrıca lkemizde ilk defa program yeterlikleri alanında uygulamalı çalışma yapılmış, konuya yaşam boyu öğrenme becerileri açısından bakılmış ve ilkokul düzeyinde bu yeterlikleri ölçmeye yönelik 10 farklı lme aracı geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda ise ğrencilerinde öz düzenleme becerilerinin oluştuğu ve akademik başarlarının arttığı tespit edilmiştir.

Anlaşılmaktadır ki, bir ğretmen doğru teknikleri uyguladığında ve istediğinde çok Şey değiştirebilir. Araştırmanın Eğitim Bilimleri alanında Program Geliştirme çalışmalarına yararlı olması dileğiyle...

Rukiye Aydoğan



## KAYNAKLAR

- Ackley, B. C., Colter, D.J., Marsh, B., & Sisco, R. (2003). *Student Achievement in Democratic Classrooms*. ERIC, ED475711
- Açıkgöz, K. (2003). Aktif Öğrenme. Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul (1-4) ve ortaokul (5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi ve Değerler Eğitime İlişkin Öğrenci Alguları*. Doktora Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 6, No. 16, 9-27, Aralık 2008
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Akçaalan, M. Ve Arslan, S. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama. Konya: Eğitim Kitapevi
- Akgül, İ. (2014). *İlkokul Öğrencileri İçin Web Tabanlı Değerler Eğitimi Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akgün, İ.H. (2013). *Sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine Ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi Ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).



- Aksaya, H. (2014). *Açık Ders Malzemeleri Platformlarının Yaşam Boyu Öğrenme Perspektifinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. KIŞ 2013 / SAYI 64 23-48
- Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur Dönemi Eserlerindeki Değerler Ve Bu Değerlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Altan, M.Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* / 2011 Cilt: 1, Sayı: 4
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlilik Algularının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, İstanbul
- Altıntaş, M.E. (2014). *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Detay Yayıncılık.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35( 4), 495–518
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46).
- Arkan, R. (2013). *Anketler ve Anket Soruları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz Düzenleme Ve Akademik Başarı*

- Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Aslanoğlu, A. E. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve Öz Değerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 59-98.
- Aslan, S. (2014). *Üstbilişsel Öğretim Stratejilerin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Arslan Turan, B. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Ve Akademik Özgüvene Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aşık, G. (2015). *Üst Biliş odaklı problem çözme destek programı tasarım çalışması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Avrupa Komisyonu (2002). European Report On Quality Indicators Of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. European Commission, Directorate- General for Education and Culture, brussels, June 2002.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim tarihi: 10 Ekim 2017 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır
- Aydın, S. (2012). *Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri Ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Aydoğan, R. Ve Gündoğdu, K. (2015) İlkokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Bir Sorumluluk Programının Yansımaları: Bir Eylem Araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2015, 11(3), 1061-1088
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-Kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya
- Bal, H. (2009). Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Yöntem ve Teknikleri. İstanbul: Fakülte Kitapevi
- Güneş, H. (2012). Demokrasi ve Demokratik Eğitim Örnek Olaylarla. Ankara: Eğiten Kitap
- Bakioğlu, A. Ve Kurt, T. (2016). Eğitimde Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanserverlik. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bandura, A. (1994). *Self-Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: AcademicPress. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> adresinden alınmıştır
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bîrzea, C. (2000). *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Council for Cultural Co-operation, CDCC.
- Bilici, Ş. (2018). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler ile Almaya’da Değerler ve Normlar Derslerinde Değer Eğitiminin Çoklu Durum Çalışmasıyla Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bingöl, D. (2000). Demokratik tutum ve değerler açısından üniversite gençliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1).
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk Oyunları İle Değerler Eğitimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Brayman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 8-22.
- Budak, H. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Bili Üstü Beceriler ve Matematik Dersi Başarılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 31, Sayı 142 (3-14)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Deneysel Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. (4.Bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (19.Bs.) . Pegem Akademi
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Cemiloğlu, M., & Ogur, E. (2016). Okuma Öğretiminde Biliş ve Üst-Biliş Stratejileri. *International Journal of Humanities Art and Researches-Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Haziran, 118-137
- Cheung, C. K., & Lee, T. Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33(3), 255-263.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Cole, Peter G & Chan, Lorna KS. (1994). *Teaching Principles and Practice*, Second Edition. Englewood New Jersey : Prentice Hall, Inc.

- Cornford, I. R. (2005). Cognitive and metacognitive strategies as a basis for effective lifelong learning: how far have we progressed?. *University of Technology, Sydney*.
- Coşkun, Y.D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Council, E. (Avrupa Birliği Komisyonu) (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30(12), 2006. Erişim tarihi: 14 Mayıs 2017 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods design*. Sage Publications
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 303-308.
- Creswell, JW, Plano Clark, VL (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Creswell, J.W., Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları. Tasarımı ve Yürütülmesi*. (2. Baskı). (Çev. Dede, Y. ve Demir, S.B.). Ankara: Anı Yayıncılık (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı.)
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (4. Baskı). (Çev. Editörü Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J.W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (1.Baskı). (Çev. Sözbilir, M.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (Eserin orijinali 2014'de yayımlandı.)
- Çakmak, Z. Ve Akgün, İ. H. (2014). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitiminin Gerekliği*. Turan, R. Ve Ulusoy, K. (editörler). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi

- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır?. *Turk J Anaesthesiol Reanim*, 44, 212-8.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelik, Y. (2017). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Çenesiz, G. Z. (2015). *The Relationship Between Eating Attitudes, Personality Factors, Weight Perception, Self-Esteem, Appearance Esteem, And Eating Regulation Motivations Based On Self Determination Theory*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çiftçi, S. (2012). *Web Temelli Eğitimde Biliş Üstü Haritalama Aracının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine, Biliş Üstü Farkındalıklarına Ve Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 1-11.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik Sorgulama Yöntemi İle Sorumluluk Değerinin Öğretimi*. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Çobanoğlu, A.A. (2013). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Algıladıkları Bilişsel Esneklik Düzeylerine Ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Çocuk Katılım El Kitabı (2009). Erişim Tarihi Kasım 2016. <http://www.unicef.org.tr/bilgimerkezidetay.aspx?id=124>
- Çocuk Hakları Sözleşmesi. Erişim Tarihi Aralık 2016. <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23c.html>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (3.bs.). Pegem Akademi
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.

- Çolakoğlu, Ö. M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Öz düzenleme Yaklaşımının Çalışma Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- Demoulin, D.F., Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral Dynamics essential for success in democracy for teacher education students. *College Student Journal*. 34 (3), 417 - 424.
- Demir, M. K., & Budak, H.(2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Demiralp, D. (2016). *Öğretmen yetiştirme Programlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinliğini Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, M. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. Cilt: 1, Sayı:1
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş Çocuk Şiirlerinde Değerler Eğitimi (1980'den Günümüze)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Dilmaç, B. Ve Bircan, H.H. (Editörler), (2015). *Değerler ve Değerler Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca Değerler Eğitimi*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, İ. (2002). *Vatandaşlık, Modern Toplumda. Demokrasi ve İnsan Hakları*. PegemA Y., Ankara, 2002.

- Doğan, M. F., & Şahin-Taşkın, Ç. (2014). İlkokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5, 590-599.
- Doğanay, A., Seggie, F.N., Caner, H.A. (2012). Değerler Eğitiminde Örnek Bir Proje: Avrupa Değerler Eğitimi Projesi *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* / 2012 Cilt: 2, Sayı: 3
- Duman, B., Göral, O. G. N., & Bilgin, H. (2017) Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. *International journal of lifelong education*, 21(6), 525-536.
- Eker, C. (2012). *Öz Düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Ekşi, H. Ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 7(11), 353-379.
- Erdoğan, T. (2012). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Erişile Ve Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere Verilen Değerler Eğitiminin Öz düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin Sınanması*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Erkuş, A. (2006). Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar. *Ankara: Ekinoks Yayınları*.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. (3. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık



- Erkuş, A. (2012). Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler. Ankara: Pegem Akademi
- Esin, A., Bakır, M. A., Aydın, C., & Gürbüzel, E. (2001). Temel Örnekleme Yöntemleri (Taro Yamane'den Çeviri). *Literatür Yayınları, İstanbul*.
- Eslinger, E. M. (2004). *Student self-assessment in an interactive learning environment: technological tools for scaffolding and understanding self-assessment practices* (pp. 1-238). University of California, Berkeley.
- Eurydice (2005). Citizenship education at school in Europe. <http://www.eurydice.org> adresinden 26.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Avrupa'da Okullarda Temel Yeterlikler Geliştirme: Politik Fırsatlar ve Zorluklar. Eurydice Raporu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Field, John (2001). "Lifelong Education". *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2): 3-15.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak, Karakter Ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gülay, A. (2012). *Öz Düzenleyici Öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Rize
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gundogdu, K. (1997). A case study: autonomous learning-supporting pupil autonomy in one primary school applying the child-centered ethos. *Unpublished master's thesis. University of Newcastle, the UK*.

- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. Doctoral Thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara
- Gündoğdu, K., & Yıldırım, A. (2010). Voices of home and school on democracy and human rights education at the primary level: a case study. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 2010 (11), 525-532.
- Güneş, p., & kılıç, d. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 58-69.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerilerinin; Duygusal Zekâları, Epistemolojik İnançları Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745, 2014
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Hine, G.S.C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 2013: Special Issues
- Holmes, A. (2002). *Lifelong Learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

- İşcan, C. D., & Senemoğlu, N. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. *Eğitim Ve Bilim*, 34(153).
- İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi(2017) Erişim Tarihi 14 Mayıs 2017. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alınmıştır.
- İnsan Hakları Eğitimi Komisyon Raporu (1998). Demokratik Eğitim Kurultayı, Eğitimsen . Ankara:1998 ([www.egitimsen.org.tr/ekler/ff8d1cd86633c202ef9faaf874fd8cc\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/ff8d1cd86633c202ef9faaf874fd8cc_ek.pdf))
- İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik*. Yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,(3),143–162.
- Kahveci, N.G. (2014). Eğitim. Acun, İ., Tarman, B., Dinç, E. (editörler). *İnsan Hakları Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi
- Kalaça, H. (2013). *Türk Atasözleri ile Değerler Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Karababa, A. (2015). Kurumsal Temelde Değer. Dilmaç, B. Ve Bircan, H.H. (Editörler). *Değerler ve Değerler Psikolojisi* içinde,1-20. Ankara: Pegem Akademi
- Karaman Kepenekçi, Y. (1999). İnsan Hakları Eğitiminde Diğer Derslerden Yararlanma. ([dergilerankara.edu.tr/dergiler/40/482/5661.pdf](http://dergilerankara.edu.tr/dergiler/40/482/5661.pdf))
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın
- Karadağ, B. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Metaforik Alguları Doğrultusunda Yaratıcı Drama Yöntemiyle Demokratik Değerlerin Kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Karagöz, Y. (2015). SPSS 22 Uygulamalı Biyoistatistik, Güncellenmiş 2. Basım, *Nobel Yayınevi, Ankara*.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi –Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Performanslarına ve Öz Düzenleyici Öğrenmelerine Etkisi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Bursa
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kaya, H.E. (2010). *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Performanslarına Ve Öz Düzenleyici Öğrenmelerine Etkisi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Kayıran, B.K. (2014). *Öz Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerinde Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Keleş, S. (2014). *Kültürel-Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Gelişimi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere Genel Bir Bakış: Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırması. M. Köylü (Editör). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* içinde (19-52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, H.H. (2013). *8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri İle Derse Yönelik Öğrenci Tutumları*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, H.E. (2014). *Okullarda Demokratik Eğitim Ortamının Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Algıları*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde. (ss. 213-226). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Lederman, E. (1999). *Maintaining competence, understanding how professionals learn* (Doctoral dissertation, National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada).
- Liman, B. (2017). *Öz Düzenleme Beceri Eğitimi Programının Altı Yaş Grubu Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine, Sosyal Duygusal Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research, 102*(3), 163-174.
- Lotte Gluud, L. (2006). Bias in Clinical Intervention. *Am J Epidemiol, 163*, 493-501.
- Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde (7.Sınıf) Doğal Ve Kültürel Varlıklar Aracılığı İle Estetik Değer Eğitimi Tokat örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- MEB (2017) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Taslak Programı
- MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU (1739 sayılı). ([mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_1/temelkanun\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html))
- Merey, Z. Ve Kuş, Z. (2014). Demokratik Vatandaşlık ve Çocuk Hakları Eğitimi. Turan, R. Ve Ulusoy, K. (editörler). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research, 96*(1), 47-53.
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, teaching and assessing lifelong learning skills, 33rd ASEE. In *IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder (Colorado)*.
- Noyan, M.A. (2015) Değerler Eğitimi. <http://www.egehaber.com/degerler-egitimi-makale,178.html>

- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:7 Sayı:1 Yıl:2010
- Olğun, M. (2011). ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Özdaş, F.. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Özdemir, O., & Erdem, D. (2017). Sunum Becerilerinin Akran Değerlendirmesine Arkadaşlığın Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(1).
- Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz yeterliklerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2008, 6(4), 713-740
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Değer Eğitimi Programının Geliştirilmesinde Okul Temelli Yaklaşımın Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Pamuk, S. (2014). Multilevel Analysis Of Students Science Achievement İn Relation To Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs, Self-

- Regulation And Science Teachers Characteristics. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140.
- Pickard J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: Aa overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1)
- Pilatin, Ü. (2016). *Ortaokul Ders Kitaplarındaki Değerlerin Göstergibilimsel Açından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- 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, P.R., Smith D.A.F., Garcia T. & McKeachie W.J. (1993). *Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Educational and Psychological Measurement, 53, 801-803.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, ss. 1-15.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European journal of psychology of education*, 17(2), 177-194.
- Russell, J. (2002). Moral consciousness in a community of inquiry, *Journal of Moral Education*, 31, 2.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenleme. Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler. Ankara: Nobel Akademi
- Sarıbaş, D. (2009). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilişimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı



- tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarwar, M., Yousuf, M. I., & Hussain, S. (2010). Attitude Toward Democracy In Pakistan: Secondary School Teachers' Perceptions. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(3), 33-38.
- Scales, P. (2015). Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretim. (Ülkü, K. Çev). Ankara: Palme Yayıncılık
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business*. New York: John Milley and Sons. *Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro*.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 14.Baskı*. Ankara: Pegem Akademi
- Sternberg, R.J., (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press
- Strauss, A. and Corbin, J.(1998). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Prodecures and Techniques*.Newbury Park, CA: Sage.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerine Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sönmez, V. Ve Alacapınar, F.G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V.(2007).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Strateji Hakkında Açıklama. 14.08.2018 tarihinde saat 11.03'de <https://www.turkcebilgi.com/strateji> adresinden alınmıştır
- Şahin, N. (2017). *Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

- Şeker, H. Ve Gençdoğan, B. (2014). Psikolojide ve Eğitimde ölçme Aracı Geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Şen, Ş. (2015). *Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Elektrokimya Konusundaki Kavramsal Anlamaları Ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şıklar, E. (2012). Örneklem ve Bazı Örneklem Dağılımları., Özmen, A ve Şeniş, B.F. (Editörler), *İstatistik içinde* (154-190) (Birinci Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı. (Çev.ed. Baloğlu, M.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserin orijinali 6. Baskı olarak 2013'de yayımlandı).
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik Ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi Ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Taş, H. (2016). *Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (3. Baskı). Ankara: Nobel
- TDK (2018a). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b7143a0b4df09.35963452](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b7143a0b4df09.35963452).
- TDK (2018b). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_yanlis&view=yanlis&kelimez=101](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=101)
- TDK (2018c). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b72844b7d3604.71405329](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b72844b7d3604.71405329)
- TDK (2018d). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b72844b7d3604.71405329](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b72844b7d3604.71405329)
- TDK (2018e). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b728500dc2569.14986021](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b728500dc2569.14986021)

- TDK (2018f). 14.08.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b7285fee98de0.82435009](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b7285fee98de0.82435009)
- Thompson, W. G. (2002). *The Effects of Character Education on Student Behaviour*. Tennessee: The Requirements for the degree Doctor of Education, East Tennessee State University.
- TOPRAK, M. ve Erdoğan, A. (2012) “Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama.” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 69-91.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tillman, D. (2014). 8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri. *Çeviri editörü: Vedat Aktepe*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332.
- TTKB (T.Y.). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği.13.08.2018, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/talimterbiye/talimterbiye.html>
- TTKB (2017a). Türkçe Dersi (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017b). İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017c). Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017d). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

- TTKB (2017e). Sosyal Bilgiler Dersi(4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017  
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017f). Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017  
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017g). Müzik Dersi(1-8 Sınıflar) Öğretim Programı. 14.05.2017  
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017h). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı.  
14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB (2017i). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Ders Programı. 14.05.2017  
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Turan, R. Ve Ulusoy, K. (Editörler) (2014). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi (Birinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Turan, I., Şimşek, ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımını ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- TÜİK (2013) 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013. 22.08.2018 <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>
- TÜİK (2017) Sabit Telefon, Cep Telefonu ve İnternet Abone Sayısı. 22.08.2018  
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>
- TÜİK (2018) Hane halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2018. 22.08.2018  
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819>
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018) Erişim 14 Mayıs 2017.  
<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>adresinden alınmıştır.

- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(37).
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi” Turan, R. Ve Ulusoy, K. (Editörler). ”. *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde*, 2-15. Ankara: Pegem Akademi
- Uslu, Ö. (2016). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlik Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ülger, M., Dombaycı, M.A., Feyzioğlu, Y. (2016). İlköğretim 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabı. MEB Devlet Kitapları
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programının Yaratıcı Drama Ve Diğer Etkileşimli Öğretim Yöntemleri İle Uygulanmasının Akademik Başarıya Ve Demokratik Değerlere Bağlılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi programının öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal problem çözme becerileri ve empati Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Üredi I., Üredi L., “Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması” *Edu*. 7, Cilt 2, No. 2, (2007).

- Varış, F.(1998).Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Vardar, A.K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52 (1), 37-46.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam Med*, 37(5), 360-363.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka Ve Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim Düzeyinde Okul Ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Yılar, M.B. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına Ve Sosyal Becerilerine Etkileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-78.
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self- Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p.1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self regulated learner. *Theory into Practice*. 2(41),64-70

## Görsel alıntılar

[https://www.google.com.tr/search?q=kalp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLpfSOwYPcAhXmMewKHxc2BikQ\\_AUICigB#imgrc=ZnyyVhJFDu\\_JgM:](https://www.google.com.tr/search?q=kalp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLpfSOwYPcAhXmMewKHxc2BikQ_AUICigB#imgrc=ZnyyVhJFDu_JgM:)

[https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=wLk7W5\\_TJrHikgWVhrTYDA&q=uzgun+yuz&oq=uzgun+yuz&gs\\_l=img.3..0l3j0i30k112j0i8i30k1.4454.6053.0.6527.5.5.0.0.0.381.1057.0j4j0j1.5.0....0...1c.1.64.img..0.5.1055...0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.B14x9zugodU#imgrc=mHzWxIvnd0mzFM:](https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=wLk7W5_TJrHikgWVhrTYDA&q=uzgun+yuz&oq=uzgun+yuz&gs_l=img.3..0l3j0i30k112j0i8i30k1.4454.6053.0.6527.5.5.0.0.0.381.1057.0j4j0j1.5.0....0...1c.1.64.img..0.5.1055...0i7i30k1j0i8i7i30k1.0.B14x9zugodU#imgrc=mHzWxIvnd0mzFM:)

<http://bookworm-bilgeadam.blogspot.com/2012/01/okudugunuz-en-guzel-kitap-hangisi.html>

<https://hanslodge.com/clipart/teacher-clip-art-27.htm>

[http://www.clipartpanda.com/clipart\\_images/and-self-control-53408507](http://www.clipartpanda.com/clipart_images/and-self-control-53408507)

<https://www.freeiconspng.com/img/29176>

<https://www.flaticon.com/search?word=dimension>

<http://edimagine.com/blog/self-assessment-key-to-success-in-school-and-work>

<https://indigodergisi.com/2014/10/telepatisiz-insanlar-iletisimsiz-dunya/>



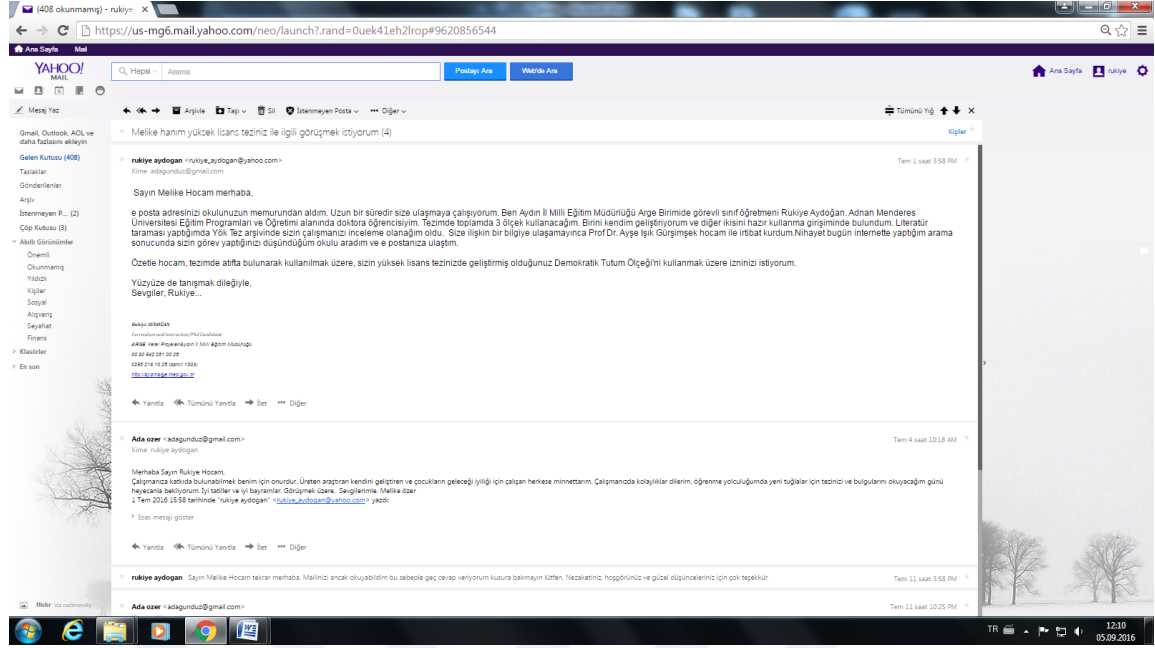
## EKLER

### EK 1- Kişisel Bilgi Formu

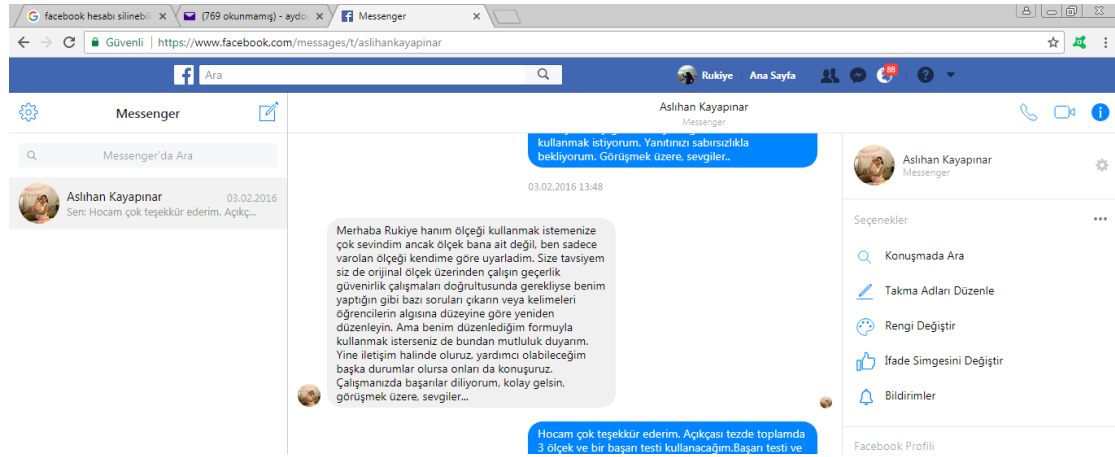
#### ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Adı, Soyadı		
Doğum Yılı		
Cinsiyet	a. Kız	b. Erkek
Ailedeki Toplam kişi Sayısı	..... kişi	
Kardeş Sayısı:	a. Kardeş yok	b. Kardeş var ..... tane
Anne Sağ mı?	a. Evet	b. Hayır
Baba Sağ mı?	a. Evet	b. Hayır
Anne öz mü?	a. Evet	b. Hayır
Baba öz mü?	a. Evet	b. Hayır
Anne Öğrenim Durumu	a. Okuryazar b. İlkokul mezunu c. Ortaokul mezunu	d. Lise mezunu e. Üniversite mezunu f. Lisansüstü
Baba Öğrenim Durumu	d. Okuryazar e. İlkokul mezunu f. Ortaokul mezunu	d. Lise mezunu e. Üniversite mezunu f. Lisansüstü
Anne çalışıyor mu?	a. Çalışıyor b. Emekli	c. İşsiz d. Ev Hanımı
Baba çalışıyor mu?	a. Çalışıyor c. Emekli	b. İşsiz
Anne Mesleği:		
Baba Mesleği		
Anne- Baba birlikte mi yaşıyor?	a. Evet	b. Hayır
Oturulan ev kime ait?	a. Kendi c. Akrabalara ait	b. Kira d. Lojman
Ailenin aylık gelir durumu	a. 0-1500 TL c. 2500- 3500 TL e. 4500- 5500 TL	b. 1501- 2500 TL d. 3500 – 4500 TL f. 5500 ve üzeri
Ailede engelli birey var mı?	a. Var	b. Yok
Aile bireylerinde cezaevinde olan var mı?	a. Var	b. Yok
Öğrencinin ayrı odası var mı?	a. Var	b. Yok
Evde bilgisayar var mı?	a. Var	b. Yok
Evde internet bağlantısı var mı?	a. Var	b. Yok
Öğrencinin kalıcı veya ciddi bir hastalığı var mı? (Varsa nedir?)		

## EK 2: Demokratik Tutum Ölçeği İzni



## EK 3: 4.Sınıfa Uyarılama Çalışması Yapılmış Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İzni



## EK 4: Öğrenci Görüşme Formu

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Merhaba sevgili .....

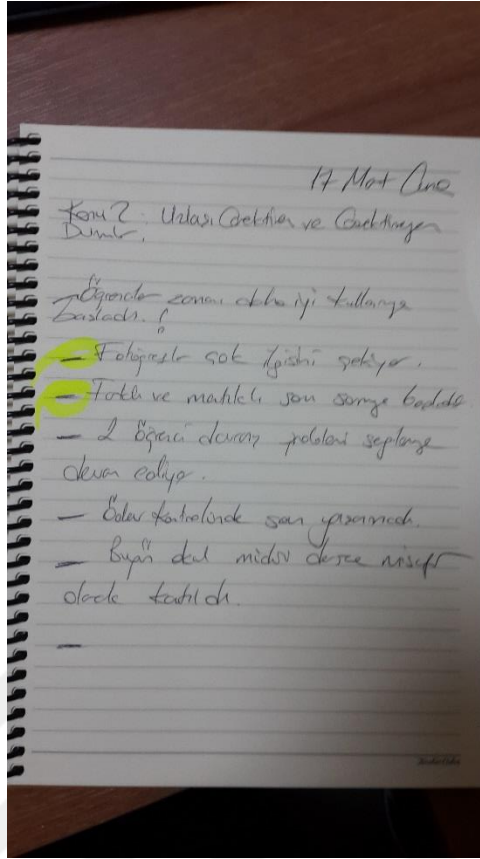
Doktora tezim için öz düzenleme konusunda araştırma yapıyorum. Çalışmam için senin görüşlerin önem taşımakta. Bu görüşme bir sınav değil ve buradan bir not verilmeyecek sana. Amacım sadece senin görüşlerini almak. Ayrıca yapacağımız tüm konuşmalar gizli kalacak. Soracağın herhangi bir şey var mı? Yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

#### Görüşme Soruları

1. Yaklaşık 2 buçuk ay boyunca birlikte ders işledik. Sence bu derslerin olumlu yanları nelerdi?
2. Bu derslerin olumsuz yanları nelerdi?
3. Bu dersler sonunda kendinde ne gibi değişiklikler görüyorsun?
4. Bu dersler sonunda arkadaşlarında bir değişiklik oldu mu? Hangi noktalarda değişiklik oldu?
- 5.



## EK 6: Araştırmacı Gnlg (1 sayfa rneği)



## EK 7: Gözlem Formu

### GÖZLEM FORMU

TARİH: ...../...../2017

Çalışmasını tamamlama										
İşbirliği yapma										
Paylaşma										
Grup faaliyetlerinde katılım isteği										
Yaşına uygun davranma										
Etkileşime girme										
Sabırlı olma										
Çalışma zamanına uyma										
Derse zamanında gelme										
Kavga etmeme										
Küfür etmeme										
Gereksiz şikâyette bulunmama										
Söz alarak konuşma										
Sınıf eşyalarını koruma										
Kişisel eşyalarını düzenli kullanma										
Sınıfı/ giysilerini kirletmeme										
İzin isteme										
Uygun zamanda sesini yükseltme										
Sınıf düzeninin sağlanmasına katkıda bulunma										

## EK 8: 1 Günlük Ders Planı Örneği

**SINIF: 4**

**DERS ADI: İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi**

**ÜNİTE: Uzlaş**

**KONU: İnsanlar arasındaki Anlaşmazlıkların Nedenleri**

**Kazanım: İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar**

**Süre: 2 ders saati**

### ÖNGÖRÜ EVRESİ

1- Selamlaşma

2- Dersin Konusunun ve planlamanın tahtaya yazılması

3- Öğrencilerin kendilerine ait alanı düzenlemesi

4- Önceki ders konusunun kısa tekrarı

### 5- Öz Düzenleme Sorularının konuya yönelik sorulması

*Bu konuyu niçin öğrenmelisin?*

*Bu konuda ne öğrenmelisin?*

*Sence bu konuyu en iyi hangi yöntemle öğrenebilirsin?*

*Bu konuyu işlerken sınıf ortamını nasıl düzenlemeliyiz?*

*Şu an öğrenmeni olumsuz etkileyecek bir durum var mı? Ne yapacaksın?*

*Bu konuda zorlanırsan kimden yardım almalısın?*

*Sizce bu konu ne kadar zaman çalışılmalı?*

*Bu konuyu öğrenmek için kendini hazır hissediyor musun?*

*Burada öğrendiklerini nerede kullanacaksın ya da ne işine yarayacak?*

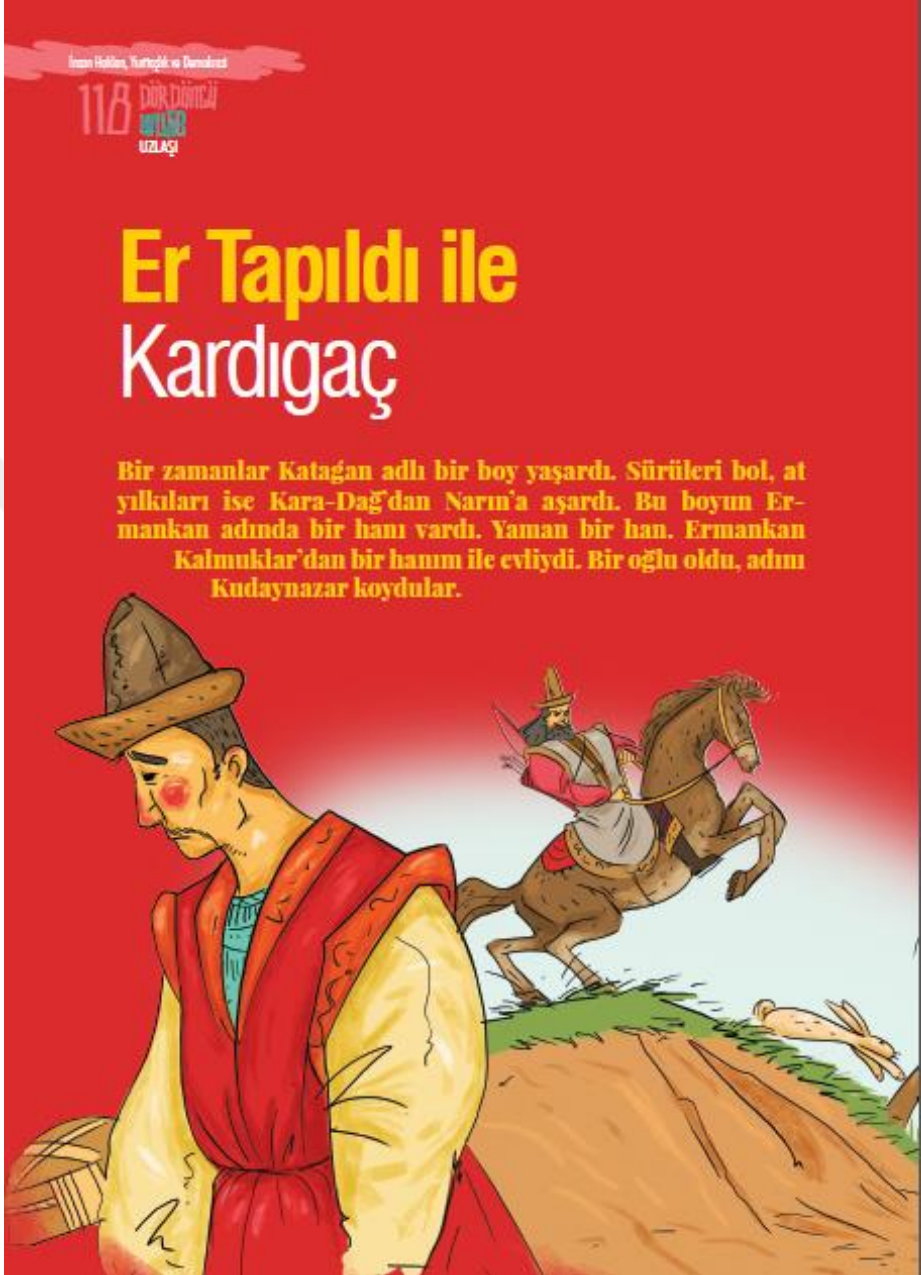
*Bu konu sence neden önemli olabilir?*

*Bu konuyu öğrenmekteki amacımız ne olabilir?*

## PERFORMANS VE İRADENİN KONTROLÜ EVRESİ


### 6-Konu için en uygun yöntemin seçilmesi ve dersin işlenmesi

Kitapta yer alan hikâye okunurken önemli ya da bilinmeyen yerlerin altına çizilmesi, okurken arada durarak soru sorulması





Ana fikir çıkarma etkinliği, yeni öğrenilen kavramlar, kavramları tanımlama, örnek cümle içinde kullanma, özet çıkarma, konunun resmini yapma vb. etkinlikler



**KONUNUN ANA FİKRİ**

---

---

---

---

---

**YENİ ÖĞRENDİĞİMİZ KAVRAMLARI YAZALIM**

---

---

---

---

---

**Kavramların Tanımını Yapalım:**

---

---

---

**Kavramları Örnek Birer Cümle İçinde Kullanalım**

---

---

---

**Kavramları Neye Benzetiyorum?**

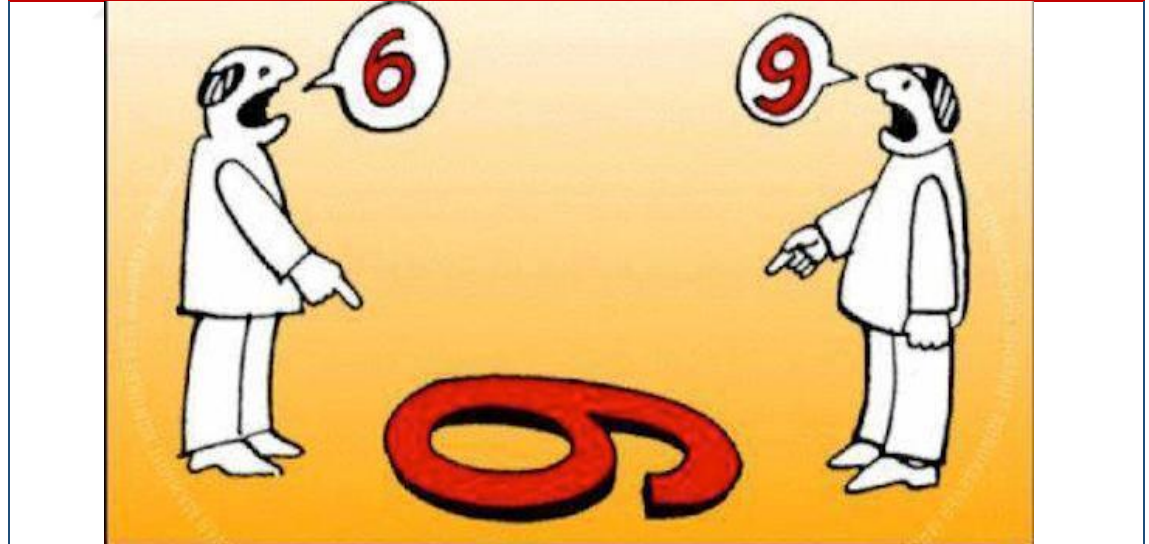
1) ..... kavramı ..... benziyor. Çünkü .....

2) ..... kavramı ..... benziyor. Çünkü .....

3) ..... kavramı ..... benziyor. Çünkü .....

4) ..... kavramı ..... benziyor. Çünkü .....

### Fotoğraf Çözümleme (Örnek)



**KONU 1: İNSANLAR ARASINDAKİ ANLAŞMAZLIKLARIN NEDENLERİ****ADI- SOYADI:****NUMARASI:****Durum:**

Derya ortaokul 7. Sınıf öğrencisidir. Okulunu çok sevmektedir. Okulunun sevmesinin en büyük nedeni yakın arkadaşları olan Sema, Nurdan ve Züleyha'dır. Bu dört öğrenci çok iyi anlaşır her şeyi birlikte yapmaktadırlar. Bir gün matematik dersi öğretmeni sınıflarına proje ödevi vermiş ve öğrencilerin 3 kişiden oluşan gruplar oluşturmasını istemiştir. Öğrenciler grupları yavaş yavaş oluşturmaya başlamıştır. Derya ve arkadaşları ise ne yapacağını şaşırmıştır. Derya çok sevdiği bu yakın arkadaşlarıyla grup olmayı istemekte başka bir grupta yer almayı istememektedir. Ayrıca gruptan hiçbir arkadaşının gitmesini de istememektedir. Öğretmenleri grupları oluşturmaları için öğrencilere 1gün süre vermiştir.

**Sen Derya'nın yerinde olsan ne yapardın?**

.....  
.....  
.....

**Neden bu yolu seçtin?**

.....  
.....  
.....

**Böyle davranmanın sonuçları neler olurdu?**

OLUMSUZ SONUÇLAR	OLUMLU SONUÇLAR

## Yaratıcı etkinlikler

### UZLAŞI 1

Aşağıdaki kelimeyi kullanarak uzlaşmayı destekleyici cümleler yazınız.

Tarih: .../.../2017

Adı- Soyadı:



.....

.....

.....

.....

### ÖĞRENMEMİ KENDİM DÜZENLİYORUM!

Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

Tarih: .../.../2017

Adı- Soyadı:



..... öğrenmemi engellediğini fark ettim.

Ders çalışırken ..... beni mutsuz ettiğini öğrendim.

Kendimi değerlendirdiğimde ..... özelliğime üzüldüm.

Kendimi değerlendirdiğimde ..... özelliğime memnun oldum.

Ders çalışırken ..... olmasını isterim.

..... yı daha iyi yapabileceğimi biliyorum.

Ben her zaman .....

## ÖZ YANSITMA EVRESİ

### 7.Konu Sonu Değerlendirme Soruları/ Mini Test Uygulaması

## KONU SONU DEĞERLENDİRME SORULARI

- İki veya daha çok tarafın düşünceleri arasında ayrılık yaşanması durumuna ne denir?
  - Uzlaş
  - Anlaşmazlık
  - Güven
  - Barış
- Anlaşmazlık yaşanan bir durumda karar alırken herkesin katıldığı birlikte karar alma sürecine ne denir?
  - Anlaşmazlık
  - Güven
  - Uzlaş
  - Çatışma
- Aşağıdakilerde doğru olan ifadelerin başına "D", yanlış olan ifadelerin başına ise "Y" harfi koyunuz.  
 İnsanlar başkalarını da ilgilendiren bir konuda anlaşmazlık yaşadıklarında, o kişilerle uzlaşmak zorundadırlar.  
 Hiç anlaşmazlığın olmadığı bir yaşam yoktur.  
 Anlaşmazlıklar doğaldır ve yaşamımızın bir parçasıdır

### 8.Öz Düzenleme Sorularının Konuya Yönelik Sorulması

- Bu konu size niçin gereklidi?.....*
- Bu konuda ne öğrendin? .....*
- Bu konuda öğrendiklerini nasıl kullanabilirsin? .....*
- Bu konuda öğrendiklerini nerede kullanabilirsin? .....*
- Konuyu anlamadığın oldu mu? Olduğunda nasıl bir yol izledin? .....*
- Bir daha nasıl çalışmalısın? .....*
- Bu konuyu çalışırken bulunduğun ortamda bir düzenleme yaptın mı? Neden? .....*
- Tam olarak öğrenemediğin şeyler oldu mu? Nelerdir? .....*
- Bu konuyu işlerken öğrenmeni engelleyen şeyler oldu mu? Buna karşı ne yaptın? Ne yapmalıydın? .....*
- Konuyu anlamadığında nereden ya da kimden yardım aldın?.....*
- Bu konuyu anlamak için zaman sence yeterli miydi? .....*
- Bu konuyu en iyi öğrenmenin göstergesi nedir? .....*
- Sen neler yaptın? Karşılaştırır mısın? .....*
- Bu konuyla ilgili neleri biliyorsun? .....*
- Bu konuyla ilgili bilmediğin şeyler var mı? Nelerdir? .....*
- Başarılı/ güçlü olduğum noktalar:.....*
- Çünkü;.....*
- Başarısız/ zayıf olduğum noktalar: :.....*
- Çünkü;.....*

## EK 9: İHYD Defteri (Örnek Sayfalar)



**İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ DEFTERİ**

ADI, SOYADI: \_\_\_\_\_  
NUMARASI: \_\_\_\_\_

### İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİNE BAŞLARKEN!

Sizce İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi niçin ders olarak veriliyor?

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersini nasıl işlersek daha güzel ve daha faydalı olur?

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersini nasıl işlersek daha zevkli olur?

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinden beklentileriniz nelerdir?

Sizce İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde neler öğrenmelisiniz?

Dersimizin daha verimli olması için sınıfımızın fiziksel yapısı nasıl olmalı?

Bu derste öğrenmeni olumsuz etkileyecek şeyler olabilir mi? Varsa nelerdir?

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde öğretmenlerden beklentilerin nelerdir?

Sence bu derste yardım alman gerekirse en iyi yardımı nereden ya da kimden alabilirsin?

Sence İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi kaç saat olmalı?

Sence İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde başarılı olmak için ne kadar zaman harcamalısın?

### ÜNİTE: UZLAŞI

KONU 1: \_\_\_\_\_

Tarih: / / 2017

Bu konuyu niçin öğrenmelisin?

Bu konuda ne öğrenmelisin?

Sence bu konuyu en iyi hangi yöntemle öğrenebilirsin?

Bu konuyu işlerken sınıf ortamını nasıl düzenlemeliyiz?

Şu an öğrenmeni olumsuz etkileyecek bir durum var mı? Ne yapacaksınız?

Bu konuda zorlanırsan kimden yardım almalsın?

Sizce bu konu ne kadar zaman çalışılmalı?

Bu konuyu öğrenmek için kendini hazır hissediyor musun?

Burada öğrendiklerini nerede kullanacaksın ya da ne işine yarayacak?

Bu konu sence neden önemli olabilir?

Bu konuyu öğrenmekteki amacımız ne olabilir?



### KONUNUN ANA FİKRİ

Kavramların Tanımını Yapalım:

Kavramları Örnek Birer Cümle İçinde Kullanalım

Kavramları Neye Benzetiyorum?

1)	Kavramı	Benzetiyorum, Çizim
2)	Kavramı	Benzetiyorum, Çizim
3)	Kavramı	Benzetiyorum, Çizim
4)	Kavramı	Benzetiyorum, Çizim

### KONUNUN ÖZETİ





## EK 11: Çocuk Hakları (örnek sayfa)

### ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME

27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmi Gazete Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Bu sözleşmenin ülkemizdeki uygulamalarının izlenmesi ve koordinasyonundan SHÇEK Genel Müdürlüğü sorumludur.

#### Madde 1. Çocuğun Tanımı

Ulusal yasalarca daha genç bir yaşta reşit sayılma hariç, 18 yaşın altındaki her insan çocuktur.

#### Madde 2. Ayrım Gözetmeme

Hakların hepsi, istisnasız bütün çocuklar için geçerlidir. Çocuğun hangi biçimde olursa olsun ayrımcılıktan korunması ve hakların savunulması için yapıcı girişimlerde bulunulması, Devlet'in yükümlülüğündedir.

#### Madde 3. Çocuğun Yüksek Yararı

Çocukla ilgili bütün girişimlerde, çocuğun yüksek yararı tam olarak gözetilecektir. Ana-babalar ya da sorumluluk taşıyan diğer kişiler bu sorumluluğu yerine getirmedikleri takdirde, devlet çocuğa yeterli dikkati ve desteği gösterecektir.

#### Madde 4. Hakların Uygulanması

Devlet, sözleşmede yer alan hakların uygulanması için bütün imkanları kullanmalıdır.

#### Madde 5. Ana-babanın yönlendiriciliği ve çocuğun yeteneklerinin gelişimi

Devlet ana- babaların ve geniş ailenin, çocuğun yeteneklerinin gelişmesi açısından uygun biçimde yönlendiricilik yapma hak ve sorumluluklarına saygı göstermelidir.

#### Madde 6. Yaşam ve Gelişme

Her çocuk temel yaşam hakkına sahiptir. Devlet, çocuğun yaşamını ve gelişmesini güvence altına almakla yükümlüdür.

#### Madde 7. İsim ve Vatandaşlık

Çocuk, doğuştan itibaren bir isim alma hakkına sahiptir. Ayrıca, çocuk, vatandaşlık edinme, ana-babasını mümkün olduğunca tanıyıp bilme ve onlar tarafından bakılma hakkın sahiptir.

#### Madde 8. Kimliğin Korunması

## EK 12: Ahlaki İnkilem Öyküleri (örnek öykü)

Tarih: .../.../2017

KONU 2: UZLAŞI GEREKTİREN VE GEREKTİRMEYEN DURUMLAR

ADI- SOYADI:

NUMARASI:

**Durum:**

Fatih ailesiyle bir apartmanda yaşamaktadır. Her yerin karia kaplı olduğu çok soğuk bir kiş günü Fatih babasıyla marketten eve dönerken, apartmana çok yakın bir yerde çöp kutusunun yanında yavru bir köpeğe rastlarlar. Zavallı köpekçik soğuktan tir tir titremekte ve açıklıktan ölmek üzeredir. Fatih köpeği eve götürüp bakmak ister. Fakat apartmanlarında hayvan beslemek yasaktır. Fatih zavallı köpeği orada ölüme terk etmek istemez ama oturdukları apartmanın kurallarını uymak zorundadırlar.

Sen Fatih'in yerinde olsan ne yapardın?

.....

Neden bu yolu seçerdin?

.....

Böyle davranmanın sonuçları neler olurdu?

OLUMSUZ SONUÇLAR

OLUMLU SONUÇLAR




## EK 13: Yaratıcı Etkinlikler (örnek etkinlikler)

**UZLAŞI 2**

Sihirli bir değneğin olsaydı insanların uzlaşması önündeki hangi engeli yok ederdin? Neden?

Tarih: .../.../2017

Adı- Soyadı:



.....

.....

.....

.....

.....


**ÖĞRENMEMİ KENDİM DÜZENLİYORUM!**

İyi öğrenen biri olmak için kendinizle ilgili sonu “-meli, -malı” ile biten 5 cümle yazınız.

Tarih: .../.../2017

Adı- Soyadı:

Örnek: Çok iyi bir dinleyici olmalıyım.



.....

.....

.....

.....

.....

## EK 14: Oyunlar (örnek bir oyun)

### 4. HAFTA

**Oyun adı: Seç Çöz**

**Amaçlar:** Problem çözme yeteneğini artırmak

**Materyaller:** Küçük kâğıtlar

**Grup Büyüklüğü:** Bütün sınıf

**Sınıf Durumu:** Öğrenciler daire şeklinde konum alabilir ya da kendi sıralarında oturabilirler.

#### Süreç:

Bu etkinlikte sınıftaki öğrenciler daire şeklinde otururlar. Herkes küçük bir kâğıda bir karakter yazar ve katlayıp ortaya koyar. Ardından hep birlikte örneğin günlük hayatta yaşayabileceğimiz sorunlardan bulunup tahtaya yazılır. Aynı zamanda öğrenci sayısı kadar kâğıt hazırlanır, öğrencilerin numaraları yazılır. Sınıfça çözülecek sorun belirlenir. Herkes sırayla kâğıt çeker. Çıkan numaradaki öğrenci karakterleri yazdığımız kâğıtlardan birini seçer ve açar. Kâğıtta yazan karakter gözüyle tahtada yazan sorunu çözmeye çalışır. Örneğin; anne olarak, öğretmen olarak, arkadaş olarak, yönetici olarak sorunu çözmek gibi vb.

## EK 15: Konu Sonu Değerlendirme Soruları (örnek bir sayfa)

### **KONU SONU DEĞERLENDİRME SORULARI**

1. "Uzlaş" ile ilgili açıklamalardan hangisi yanlıştır?

- A) Düşüncelerin uyuşmamasıdır.
- B) Mahkemeler haricinde uygulanan çözüm yoludur.
- C) Anlaşmazlık durumunda ortaya çıkar.
- D) Birlik sağlanmasıdır.

2. Aşağıdakilerden hangisi uzlaş gerektiren bir durumdur?

- A) Ödevlerini yapmak
- B) Eve alınacak koltukların rengine karar vermek
- C) Okula zamanında gitmek
- D) Yaşlılara yardım etmek

3. Aşağıdakilerden hangisi uzlaş gerektirmeyen bir durumdur?

- A. Arkadaşlarıyla oynayacağınız oyuna karar vermek
- B. Sınıf öğretmeninize sınıfça alacağınız çiçeğe karar vermek
- C. Resimlerinde hangi renkli boya kullanacağına karar vermek
- D. Kardeşinle birlikte televizyonda izleyeceğiniz çizgi filme karar vermek

## EK 16: Ödev Kontrol Çizelgesi

GÖREV TAKİP ÇİZELGESİ																								
	1.HAFTA			2.HAFTA			3.HAFTA			4.HAFTA			5.HAFTA			6.HAFTA			7. HAFTA			8. HAFTA		
	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim	Tanımlar	Cümle kurma	Benzetmeler	Resim
1. Öğrenci																								
2. Öğrenci																								
3.																								
4.																								
5.																								
6.																								
7.																								
8.																								
9.																								
10.																								
11.																								
12.																								
13.																								

## EK 17: Deneysel Süreç Kontrol Listesi

DENEYSEL SÜREÇ AŞAMALARI KONTROL LİSTESİ		
ON TEST AŞAMASI 1		
Akademik Başarı Testi		
MSLQ		
Demokratik Tutum Ölçeği		
Program Yeterlilik Ölçekleri		
ON TEST AŞAMASI 2		
Öğrenci Bilgi Formu		
Sosyometri		
Akran Değerlendirme Formu		
DENEYSEL SÜREÇ ÖZDÜZENLEME HAZIRLIK HAFTASI		
Teşekkür panosunun hazırlanması		
Haber bülteni panosunun hazırlanması		
Sınıfımızın eksileri-artıları panosu		
Sınıf kurallarını belirleme		
Özet çıkarma yöntemlerinin anlatılması		
Sınıf saat asılması		
Sınıfta yasaklanan kelimelerin belirlenmesi (fakat, eğer, zor...)		
Masa isim kartlarının hazırlanması		
Sınıf maskotu belirlenmesi ve oluşturulması		
Dışsal motivasyon araçlarının belirlenmesi (yıldız, gülen yüz...)		
DENEY AŞAMASI		
1. HAFTA		
IHD Değerinin dağıtılması		
Günlüklerin dağıtılması		
Dersi değerlendirme yazısı (ev ödevi)		
SON TEST AŞAMASI		
Akademik Başarı Testi		
MSLQ		
Demokratik Tutum Ölçeği		
Program Yeterlilik Ölçekleri		
Dersi değerlendirme yazısı		
Akran Değerlendirme Formu		
Sosyometri		
Öğrenci görüşmeleri		
KALICILIK TESTİ AŞAMASI		
Akademik Başarı Testi		
MSLQ		
Demokratik Tutum Ölçeği		
Program Yeterlilik Ölçekleri		
Dersi değerlendirme yazısı		

SIRALAMA ADIMLARI	EVET	HAYIR
Selamlama		
Sınıf yemini		
Öğrencilerin kendilerine ait alan düzenlemesi		
Ders planının tahtaya yazılması		
Önceki haftanın özetini okuma		
Önceki konularla ilgili (varsa) soruların cevaplama		
IHD defteri giriş soruları		
MEB Ders Kitabı hikâyesinin öğretmen tarafından okunması		
Hikâye ile ilgili soruların cevaplandırılması		
MEB Ders Kitabı "Bilgi Edinelim" Bölümünün işlenmesi		
> Anafikir		
> Yeni öğrenilen kavramlar (ev ödevi; tanımlar, örnek cümle kurma, benzetme yapma)		
> Konu özeti (ev ödevi)		
> Konu ile ilgili resim çalışması		
Konu ile ilgili fotoğraf-resim gösterilmesi		
Ahlaki ikilem öyküleri		
Haftanın etkinliği		
Konu sonu test soruları		
IHD defteri bitiş soruları		
SINIF YÖNETİMİ		
Sınıfta tüm alanı kullanma		
Öğrencilerle göz teması kurma		
Anlaşılır bir dil kullanma		
Ses tonunu etkili kullanma		
Süreyle etkili kullanma		



## EK 19: Uygulama İçin Resmi İzinler



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605.01-E.1553436  
Konu: Araştırma İzni

07.02.2017

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi : 19/01/2017 tarihli ve 1310 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bildirilen; Üniversiteniz, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Rukiye AYDOĞAN'ın "Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum ve Program Yeterliliği ve Kalıcılık Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Efeler İlçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanması ve İlimiz Efeler İlçesinde bulunan 4. sınıf öğrencilerine yönelik 2016/2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının işlenmesi isteğini uygun gören Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Onayı (1 Adet)
- 2- Onaylı Ölçek (10 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı İle Ayvancı  
8.12.2017  
Osman ÖZDEMİR  
İl Millî Eğitim Müdürü

Meydanıyık Mah. Köhür Cad. No:20 69100 Efeler/AYDIN  
Telefon :02562151028 Faks :02562251268  
E-posta : ayilmmem@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi için : M. Tuncer AKYOL - Şube Müdürü  
Rahim UYGUN - Şef  
Telefon :02562151028-1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden b27c-694f-3bde-b448-6a98 koda ile teyit edilebilir.

T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605.01-E.1507683  
Konu: Araştırma İzni

07/02/2017

VALİLİK MAKAMINA

Adnan Menderes Üniversitesi'nin 19/01/2017 tarihli ve 1310 sayılı yazısı ile Rukiye AYDOĞAN'ın 31/01/2017 tarihli dilekçesinde belirtilen; Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Rukiye AYDOĞAN'ın "Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum ve Program Yeterliliği ve Kalıcılık Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Efeler İlçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanması ve İlimiz Efeler İlçesinde bulunan 4. sınıf öğrencilerine yönelik 2016/2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının işlenmesi isteği 28/09/2016 tarihli ve 10420408 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme Komisyonunca incelenmiştir.

Söz konusu çalışma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüş olup 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, Rukiye AYDOĞAN tarafından; Efeler İlçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanması ve İlimiz Efeler İlçesinde bulunan 4. sınıf öğrencilerine yönelik İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konularının işlenmesini olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Adnan Menderes Üniversitesinin Yazısı ve Ekleri (11 Sayfa)
- 2- Dilekçe ve Ekleri (19 Sayfa)

OLUR  
07/02/2017

Abdullah ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aşık İlç. Aydın  
8 / 2 / 2017  
Osman ÖZDEMİR  
İl Millî Eğitim Md. Başl

Meşrutiyet Mh. Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN  
Telefon :0256)2151028 Faks :0256)2251268  
E-posta : aydinmes@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi İçin : M. Tuncer AKYOL - Şube Müdürü  
Rahim UYGUN - Şef  
Telefon :0256)2151028-1101

## EK 20: Demokratik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda 10 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve cümlelerde yer alan davranışları hezer zaman gösteriyorsanız “Her zaman”, hiç göstermiyorsanız “Hiçbir zaman”, ara sıra gösteriyorsanız “Ara sıra” şıklarından birini (X) koyarak belirtiniz.

Lütfen soruları cevapsız bırakmayınız.

Örnek: Sabah kahvaltıda süt içerim.

Her zaman ( ) Ara sıra ( ) Hiğbirzaman (X)

	<u>Her zaman</u>	<u>Ara sıra</u>	<u>Hiçbir zaman</u>
1. Grup çalışmasında bana ait eşyaları diğerleriyle paylaşmak istemem.	( )	( )	( )
2. Sınıf başkanını oylama ile seçilmesini istemem.	( )	( )	( )
3.Haksız olduğum durumda bunu kabul etmek istemem.	( )	( )	( )
4. Arkadaşlarımla her konuda grup çalışması yapmaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )
5. Bir konuda karar alınırken, benim isteğime uygun değilse, sınıf oylaması yapılmasını istemem.	( )	( )	( )
6. Çoğunluğun aldığı kararlara uygun davranırım.	( )	( )	( )
7. Üzgün bir arkadaşımı dinlemek için zaman ayırırım.	( )	( )	( )
8. Kurallara uymayan arkadaşlarımı uyarırım.	( )	( )	( )
9. Kendi isteklerime uygun değilse, çoğunluğun aldığı kararları kabul etmem.	( )	( )	( )
10. Arkadaşımın mutlu olduğunu görmek beni sevindirir.	( )	( )	( )

## EK 21: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Staretjiler Ölçeği (MSLQ)

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi içerisindeki davranışlarımızı tanımlayan cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun puanı yuvarlak içine alın. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayın. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1) Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığımda, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde onlardan daha başarılı olacağımı umuyorum.	5	4	3	2	1
2) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğretilenler benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
3) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrendiklerimi seviyorum.	5	4	3	2	1
4) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	5	4	3	2	1
5) Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığımda, iyi bir öğrenci olduğumu umuyorum.	5	4	3	2	1
6) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrendiğim konuların benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7) Ders çalışma becerilerim/ ders çalışma düzenim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	5	4	3	2	1
8) Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığımda, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9) Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	5	4	3	2	1
10) Yapmak zorunda olmadığım bile, konu sonundaki soruları ve alıştırmaları yaparım.	5	4	3	2	1
11) İnsan hakları ve demokraside çalıştığımız konular sıkıcı olduğunda bile, bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	5	4	3	2	1
12) Sınava çalışırken önemli bilgileri kendime defalarca tekrar ederim.	5	4	3	2	1
13) Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	5	4	3	2	1
14) İnsan hakları ve demokrasiyle ilgili bir konu çalışırken, tüm bildiklerimi birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
15) Çalışırken durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	5	4	3	2	1
16) İnsan hakları ve demokrasi dersi için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	5	4	3	2	1
17) İnsan hakları ve demokrasi dersindeki işlenen bir konuyu sevmediğim bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	5	4	3	2	1
18) İnsan hakları ve demokrasi dersine çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	5	4	3	2	1



## EK 22: Akademik Başarı Tesi

Ad- Soyad:

### SORULAR

**1. Bir anlaşmazlık durumunda kimin haklı olduğuna kim karar verir?**

- A. Kendimiz                      B. Yasalar  
C. Belediye başkanı        D. Gelenekler

**2. Aşağıdakilerden hangisi anlaşmazlık nedeni olamaz?**

- A. İki sürücünün arabasını park etmek istediği boş park yeri  
B. Ev sahibi ile kiracının belirlemek istediği kira miktarı  
C. Bilet kuyruğunda bekleyen insanlar  
D. Ailecek gidilecek piknik yerinin seçimi

**3. Aşağıdakilerden hangisi uzlaşma gerektiren durumlardan değildir?**

- A. Apartmana asansör yapılmasına karar vermek  
B. Trafikte kırmızı ışıkta geçmemek  
C. Sınıf başkanının kim olacağına karar vermek  
D. Evimizde duvarların ne renge boyanacağına karar vermek

**4. Aşağıdakilerden hangisi uzlaşma gerektiren bir durumdur?**

- A. Arabamızla giderken otoyolda hız sınırını belirlemek  
B. Sabah saat kaçta okula gideceğime karar vermek  
C. Okul formasını giymek.  
D. Sınıfımızı ne renge boyayacağımıza karar vermek.

**5. Uzlaşma ile ilgili verilenlerden hangisi yanlıştır?**

- A. Uzlaşma süresince anlayışlı olmalıyız.  
B. Uzlaşma süresince empati kurmamalıyız.  
C. Uzlaşma süresince sabırlı olmalıyız.  
D. Uzlaşma süresince bizden farklı düşünen insanlara güven vermeliyiz.

**6. Aşağıdakilerden hangisi uzlaşma yolu değildir?**

- A. Kavga etmek.  
B. Bir kişiden fikir almak  
C. Konuşmak  
D. Empati kurmak

**7. Aşağıdakilerden hangisi topluma katkı sağlamaz?**

- A) Uzlaşıcı olma  
B) Yasalara uyma  
C) Hoşgörülü olmak  
D) Ayrımcı olmak

**8. Aşağıdakilerden hangisi uzlaşmanın sonuçlarından değildir?**

- A. Uzlaşma kavgaları önler  
B. Uzlaşma sorunların çözülmesini kolaylaştırır.  
C. Uzlaşma daha mutlu olmamızı sağlar.  
D. Uzlaşma zaman kaybına sebep olur.

**9. Aşağıdakilerden hangisi kural değildir?**

- A. Kırmızı ışıkta durmak
- B. Kapalı alanda sigara içmemek
- C. Gelinlerin düğünde gelinlik giymesi
- D. Parmak kaldırarak söz istemek

**10. Aşağıdaki kurallardan hangisi yazılı olan kuraldır?**

- A. Öğretmenimize günaydın demek
- B. Otobüse binerken sıraya girmek
- C. Anne ve babamıza saygılı davranmak
- D. Karşıdan karşıya geçerken yaya geçidini kullanmak

**11. Ülkemizde hak ve özgürlükler aşağıdakilerden hangisi ile güvence altına alınmıştır?**

- A) Yasalar
- B) Gruplar
- C) Dernekler
- D) Vakıflar

**12. Kurallarla ilgili verilenlerden hangisi yanlıştır?**

- A. Kurallar sınırsız özgürlük sağlar
- B. Kurallar haklarımızı korumamızı sağlar
- C. Kurallar herkesin mutluluğu için vardır
- D. Kurallara uymayanlar diğerlerine haksızlık yapmış olur

**13. Emniyet kemerini neden takmalıyız?**

- A. Ceza almamak için
- B. Bir kaza anında yaralanmamak için
- C. Herkes taktığı için
- D. Öğretmenimiz söylediği için

**14. Aşağıdakilerden hangisinin belirlenmesine katkıda bulunabilirsiniz?**

- A. Trafik kuralları
- B. Okul kuralları
- C. Ekonomik kurallar
- D. Din kuralları

**15. Kuralların olmadığı bir toplumda sizce hangisi gerçekleşir?**

- A. İnsanlar istediği gibi yaşadığında daha mutlu olur
- B. İnsanlar birbirine daha çok saygı duyar
- C. İnsanlar birbirine zarar vermekten çekinmez
- D. Toplumda huzur ve güven artar

**16. Aşağıdakilerden hangisi yasaların amacı değildir?**

- A. Zenginlerin hakkını korumak
- B. Vatandaşların haklarını korumak
- C. Toplumsal düzeni sağlamak
- D. Suçlulara cezasını vermek

## EK 23: İlkokul Türkçe İletişim Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersinde davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlenin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)Türkçe yazılmış bir metni okuduğumda anlayabilirim.	5	4	3	2	1
2)Türkçe anlatılan bir konuyu dinlediğimde anlayabilirim.	5	4	3	2	1
3)Dinlediğim bir konuşmanın ana fikrini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
4)Arkadaşlarımla Türkçe dersiyile ilgili bir konu hakkında tartışabilirim.	5	4	3	2	1
5)Karşımdaki kişinin beni duyabileceği ses tonuyla konuşurum.	5	4	3	2	1
6)Bir konu hakkında konuşurken konuyla ilgisi olmayan şeylerden bahsetmem.	5	4	3	2	1
7)Başkalrı konuşurken sözünü kesmem	5	4	3	2	1
8)İzlediğim bir filmin ana fikrini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
9)Okuduğum bir metnin ana fikrini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
10)Bir kelimenin eş anlamlısını söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
11)Bir kelimenin zıt anlamlısını söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
12)Çekim eklerine örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
13)Basit, türemiş ve birleşik kelimelerin farkını söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
14)Öğretmenimin verdiği bir şiiri ezberleyebilirim.	5	4	3	2	1
15)Sahiplenmeyi belirten kelime eklerine örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
16)Hal eklerini sayabilirim	5	4	3	2	1
17)Soru eklerinin nasıl yazıldığını bilirim.	5	4	3	2	1
18)Kısaltmaların nasıl yazıldığını bilirim.	5	4	3	2	1
19)Yazarken satır sonuna gelen bir sözcüğü nasıl böleceğimi bilirim.	5	4	3	2	1

## EK 24: İlkokul İngilizce İletişim Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda İngilizce dersinde davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlenin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)İngilizce 4. Sınıf seviyesine uygun bir cümleyi okuduğumda anlayabilirim.	5	4	3	2	1
2)Öğrendiğim sözcükleri İngilizce yazabilirim.	5	4	3	2	1
3)İngilizce günlük konuşmalarda sade ifadeleri anlayabilirim.	5	4	3	2	1
4)Gerektiğinde İngilizce bir soru sorabilirim.	5	4	3	2	1
5)Bir kişinin İngilizce sorduğu soruya İngilizce cevap verebilirim.	5	4	3	2	1
6)Yavaş yavaş İngilizce konuşan birisiyle basit bir biçimde iletişim kurabilirim.	5	4	3	2	1
7)İngilizce olarak özür dileyebilirim.	5	4	3	2	1
8)İngilizce olarak selam verebilirim.	5	4	3	2	1
9)İngilizce olarak izin isteyebilirim.	5	4	3	2	1
10)İngilizce olarak bir şey rica edebilirim.	5	4	3	2	1
11)Yapmaktan hoşlandığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
12)Yapmaktan hoşlanmadığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
13)Yapabildiğim şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
14)Yapamadığım şeyleri İngilizce olarak söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
15)Mevsimleri İngilizce söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
16)Bugünün tarihini İngilizce söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
17)Bugünün tarihini İngilizce sorabilirim.	5	4	3	2	1
18)Bir eşyanın nerede olduğunu İngilizce olarak söyleyebilirim.	5	4	3	2	1

## EK 25: İlkokul Matematik Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Matematik dersinde davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)En çok 4 basamaklı sayılarla toplama yapabilirim.	5	4	3	2	1
2)En çok 4 basamaklı sayılarla çıkarma yapabilirim.	5	4	3	2	1
3)En çok 3 basamaklı sayılarla çarpma yapabilirim.	5	4	3	2	1
4)6 basamaklı bir doğal sayının bölüklerini gösterebilirim.	5	4	3	2	1
5)6 basamaklı bir doğal sayısının basamaklarını gösterebilirim.	5	4	3	2	1
6)6 basamaklı bir doğal sayısının basamak değerlerini gösterebilirim.	5	4	3	2	1
7)4 basamaklı bir doğal sayıyı 100'ün katlarıyla zihinden toplayabilirim.	5	4	3	2	1
8)3 basamaklı bir sayıdan 10 un katı olan 2 basamaklı bir sayıyı zihinden çıkarabilirim.	5	4	3	2	1
9)3 basamaklı bir sayıdan 100 ün katlarını zihinden çıkarabilirim.	5	4	3	2	1
10)2 basamaklı doğal sayıları 5 ile kısa yoldan çarpabilirim.	5	4	3	2	1
11)2 basamaklı doğal sayıları 25 ile kısa yoldan çarpabilirim.	5	4	3	2	1
12)2 basamaklı doğal sayıları 50 ile kısa yoldan çarpabilirim.	5	4	3	2	1
13)Birden çok kesri büyüklüğüne göre sıralayabilirim.	5	4	3	2	1
14)Paydaları eşit kesirlerle toplama yapabilirim.	5	4	3	2	1
15)Paydaları eşit kesirlerle çıkarma yapabilirim.	5	4	3	2	1
16)Geometrik şekillerin köşelerini isimlendirebilirim.	5	4	3	2	1
17)Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
18)Üçgenleri kenarlarına göre sınıflandırabilirim.	5	4	3	2	1
19)Açılmış bir küpü birleştirip küp oluşturabilirim.	5	4	3	2	1
20)Açıları isimlendirebilirim.	5	4	3	2	1
21)Çizilmiş bir açıyı iletke ile ölçebilirim.	5	4	3	2	1
22)Zaman ölçü birimlerini bilirim.	5	4	3	2	1
23)Ağırlık ölçü birimlerini bilirim.	5	4	3	2	1
24)Sıvı ölçü birimlerini bilirim.	5	4	3	2	1

## EK 26: İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Fen Bilimleri dersinde davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlenin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)Kemiklerin vücudumuzdaki görevini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
2)Kemik çeşitlerini sayabilirim.	5	4	3	2	1
3)Eklemlerin ne işe yaradığını söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
4)İskeletin bölümlerini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
5)Nabzın nasıl ölçüldüğünü bilirim.	5	4	3	2	1
6)Bir maddenin hacminin nasıl ölçüldüğünü söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
7)Isının maddeler üzerindeki etkisini açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
8)Madde ile cisim arasındaki farkı söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
9)Günlük hayatta kullandığımız saf maddelere örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
10)Saf madde ile karışım arasındaki farkı söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
11)Işık kirliliğini azaltmak için yapılması gerekenleri bilirim.	5	4	3	2	1
12)Ses kirliliğinin sonuçlarına örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
13)Ses kirliliğini azaltmak için yapılması gerekenleri bilirim.	5	4	3	2	1

## EK 27: İlkokul Sosyal ve Beşeri Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)Trafikte karşılaşılabileceğimiz öğeleri (yaya, okul geçidi, trafik polisi vb) söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
2)Ulaşım türlerini sayabilirim.	5	4	3	2	1
3)Ambulansa yol vermenin önemini açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
4)Adalet ile eşitlik arasındaki farkı açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
5)Adalet ve eşitlikle ilgili olumlu bir davranış örneği verebilirim.	5	4	3	2	1
6)Adalet ve eşitlikle ilgili olumsuz bir davranış örneği verebilirim.	5	4	3	2	1
7)İnsanların anlaşamama nedenlerine örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
8)Uzlaşma gerektiren durumlara örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
9)Yurdumuzun neden var olduğunu açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
10)Türkiye Cumhuriyeti devletinin niçin var olduğunu açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
11)Atatürk'ün kim olduğunu bilirim.	5	4	3	2	1
12)Atatürk'ün ülkem için yaptıklarını bilirim.	5	4	3	2	1
13)Atatürk'ün ailesini tanırım.	5	4	3	2	1
14)Evimizde milli kültürümüzü yansıtan eşyaları gösterebilirim.	5	4	3	2	1

## EK 28: İlkokul Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Görsel Sanatlar ve Müzik derslerindeki davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)İçinde bulunduğum kültürün özelliklerini bilirim.	5	4	3	2	1
2)İçinde bulunduğum kültüre ait oyunları oynarım.	5	4	3	2	1
3)İçinde bulunduğum kültüre ait halk oyunlarını oynayabilirim.	5	4	3	2	1
4)İçinde bulunduğum kültüre ait yemeklere örnek verebilirim.	5	4	3	2	1
5)İçinde bulunduğum kültüre uygun davranışlar gösteririm.	5	4	3	2	1
6)İki boyutlu çalışmalarla üç boyutlu çalışmaların farkını bilirim.	5	4	3	2	1
7)Soyut resim ile gerçekçi resim arasındaki farkı bilirim.	5	4	3	2	1
8)Figüratif sanatın ne olduğunu anlatabilirim.	5	4	3	2	1
9)Heykel sanatçısına ne denir bilirim.	5	4	3	2	1
10)Resim yapan sanatçıya ne denir bilirim.	5	4	3	2	1
11)Mimar kime denir bilirim.	5	4	3	2	1
12)Tasarımcı kime denir bilirim.	5	4	3	2	1
13)Bir yaprağın dokusunu çizebilirim.	5	4	3	2	1
14)Bir meyve resmi çizerken rengin tonlarını kullanabilirim.	5	4	3	2	1
15)Farklı resim tekniklerini bir arada kullanabilirim.	5	4	3	2	1
16)Arkadaşlarımla birlikte şarkı söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
17)Sınıf karşısında şarkı söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
18)Atatürk'ü anlatan marş söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
19)Öğretmenimin yaptığı ritmi tekrarlayabilirim.	5	4	3	2	1
20)Şarkı içerisindeki hız değişikliklerini fark edebilirim.	5	4	3	2	1
21)Bir şarkıda hangi bölümün güçlü söylenebileceğini bilirim.	5	4	3	2	1
22)Bir şarkı dinlerken elimle sıraya vurarak tempo tutabilirim.	5	4	3	2	1
23)Aklımdan melodi oluşturabilirim.	5	4	3	2	1



## EK 29: İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda dijital yeterliklere ilişkin davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlenin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1) İnternetin ne olduğunu bilirim.	5	4	3	2	1
2) Klavyeyi tanırım.	5	4	3	2	1
3) Ekranı tanırım.	5	4	3	2	1
4) Fareyi tanırım.	5	4	3	2	1
5) Bilgilerimi bilgisayara kaydedebilirim.	5	4	3	2	1
6) Bilgisayarımdaki bilgileri silebilirim.	5	4	3	2	1
7) Bilgisayarda kod yazabilirim.	5	4	3	2	1
8) İnternette derslerim için gerekli olan bilgilere kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
9) Bilgisayarı kullanırken bulunduğum ortamın aydınlatmasına dikkat ederim.	5	4	3	2	1
10) Bilgisayarı kullanırken ekrana uygun mesafeden bakarım.	5	4	3	2	1
11) Göz sağlığım için bilgisayar kullanma süreme dikkat ederim.	5	4	3	2	1
12) Mobil cihazları doğru açıp kapayabilirim.	5	4	3	2	1
13) Mobil cihazları kullanarak araştırma yapabilirim.	5	4	3	2	1
14) Mobil cihazlarda çizgi film izleyebilirim.	5	4	3	2	1
15) Mobil cihazlarda oyun oynayabilirim.	5	4	3	2	1
16) Bilgisayarda kendi oyunumu yazabilirim.	5	4	3	2	1
17) İnternette hava durumunu öğrenebilirim.	5	4	3	2	1
18) Web 2.0 araçlarından ödevlerimi hazırlarken faydalanırım.	5	4	3	2	1

### EK 30: İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlik Algısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda kişisel gelişime yönelik davranışlarınızı tanımlayan maddeler bulunmaktadır. Bu cümlelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleye ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlenin sağındaki seçeneklerden size en uygun olana **X** işareti koyunuz. Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1)Aklıma gelen önerileri rahatlıkla söyleyebilirim	5	4	3	2	1
2)Hedeflerimi gerçekleştirmek için risk alabilirim.	5	4	3	2	1
3)Hedeflerimi ve hayallerimi açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
4)İki durumu karşılaştırabilirim.	5	4	3	2	1
5)İki durum arasındaki farklılıkları açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
6)İki durum arasındaki neden sonuç ilişkisini söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
7)İstenilen bir özelliğe göre maddeleri sıralayabilirim.	5	4	3	2	1
8)Öğrenmek için zamanımı ayırırım.	5	4	3	2	1
9)Öğrenmemi düzenleyerek konuları kendim öğrenebilirim	5	4	3	2	1
10)Öğrendiklerimin üzerine yeni bilgiler koymaya çalışırım	5	4	3	2	1
11)Öğrenmek için farklı kaynaklara başvurabilirim.	5	4	3	2	1
12)Gerektiğinde bana sorulan sorulara cevap verebilirim.	5	4	3	2	1
13)Özet çıkarabilirim.	5	4	3	2	1

### EK 31: Ahlaki İnklem Öykülerine Verilen Yanıtların Dağılımı

Öğrenci	Uzlaş Ünitesi				Kurallar Ünitesi				8 haftalık ortalama seviye	İHYD Dersi Akademik Başarı Puanı Ortalaması
	öykü 1	öykü 2	öykü 3	öykü 4	öykü 5	öykü 6	öykü 7	öykü 8		
Öğrenci 1	5	3	3	1	4	4	2	3	3,1	75
Öğrenci 2	5	1	1	3	2	2	2	3	2,3	75
Öğrenci 3	1	3	3	5	4	4	2	3	3,1	75
Öğrenci 4	3	4	3	1	4	4	2	3	3	60
Öğrenci 5	4	3	2	2	4	3	3	4	3,1	70
Öğrenci 6	4	1	1	5	4	4	2	4	3,1	75
Öğrenci 7	4	4	3	3	2	4	2	4	3,2	60
Öğrenci 8	4	3	2	2	4	4	2	4	3,1	65
Öğrenci 9	4	3	4	3	4	3	5	3	3,6	70
Öğrenci 10	3	3	2	5	3	3	5	2	3,2	70
Öğrenci 11	5	4	2	4	2	4	1	4	3,2	75
Öğrenci 12	5	1	2	4	4	4	2	4	3,2	40
Öğrenci 13	4	3	2	5	3	4	3	4	3,5	70
Öğrenci 14	4	3	3	5	2	4	2	4	3,3	40
Öğrenci 15	4	4	2	1	2	4	3	4	3	40
Öğrenci 16	4	4	2	4	4	3	5	3	3,6	40
Öğrenci 17	5	4	2	3	4	4	4	4	3,7	55
Öğrenci 18	5	3	2	3	4	4	4	4	3,6	30
Hikâye için ortalama seviye	4,0	3	2,2	3,2	3,3	3,6	2,8	3,5	3,2	

Kohlberg'e Göre Ahkak Gelişim Düzeyleri	
Gelenek sonrası düzey	6. Evre: Evrensel ahlak
	5. Evre: sosyal anlaşma, yararlılık, bireysel haklar
Geleneksel düzey	4. Evre: sosyal sistemi sürdürme ve vicdan
	3. Evre: karşılıklı kişiler arası beklentiler, bağlılık, kişiler arası uyum
Gelenek öncesi düzey	2. Evre: Bireycilik, karşılıklı çıkara dayalı alışveriş
	1. Evre: Bağımlı evre, otoriteye itaat ve cezadan kaçınma

## EK 32: Bulgular Tablo Özetleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç		Uygulanan İstatistiksel Yöntem
Akademik başarı	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin akademik başarı puanları karşılaştırıldığında ön test- son test arasında son test lehine, ön test- kalıcılık arasında kalıcılık puanları lehine anlamli vardır.	ANOVA Friedman Wilcoxon
Akademik başarı	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamli fark vardır.	Mann Whitney U
Demokratik tutum	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin demokratik tutum ön test- son test- puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamli bir fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Demokratik tutum	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutum puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamli fark vardır.	Mann Whitney U
Öz düzenleme becerileri	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin öğrenmeye ilişkin Motivasyonel stratejiler ölçeği puanları karşılaştırıldığında ön test- son test arasında son test lehine, ön test- kalıcılık arasında kalıcılık puanları lehine anlamli vardır.	Friedman Wilcoxon
Öz düzenleme becerileri	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin Motivasyonel stratejiler ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamli fark vardır.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Türkçe İletişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Türkçe İletişim Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Türkçe İletişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sonuç		Uygulanan İstatistiksel Yöntem
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (İngilizce İletişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin İngilizce İletişim Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine, kalıcılık ön test puanları arasında kalıcılık puanları lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (İngilizce İletişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu İngilizce iletişim kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Matematik)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Matematik Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Matematik)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Matematik kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Fen Bilimleri)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Fen Bilimleri Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Fen Bilimleri)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Fen Bilimleri Kazanım Algısı Ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Sosyal ve Beşeri)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Sosyal ve beşeri Kazanım Algısı Ölçeği Ön Test- Son test puanları arasında son test lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Sosyal ve Beşeri)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Sosyal ve beşeri kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Sonuç</b>		<b>Uygulanan İstatistiksel Yöntem</b>
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Kültürel bilinç ve sanatsal ifade)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine, kalıcılık ve ön test puanları arasında kalıcılık puanları lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Kültürel bilinç ve sanatsal ifade)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Kültürel Bilinç ve Sanatsal İfade kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Dijital yeterlikler)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Dijital yeterlik Algısı ölçeği ön test-son test puanları arasında son test lehine, kalıcılık ön test puanları arasında kalıcılık lehine ve kalıcılık son test puanları arasında kalıcılık lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Dijital yeterlikler)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Kişisel gelişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık vardır.	Deney grubu öğrencilerin Türkçe İletişim Kazanım Algısı ölçeği ön test- son test puanları arasında son test lehine, kalıcılık ön test puanları arasında kalıcılık lehine anlamli fark vardır.	Friedman Wilcoxon
Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları (Kişisel gelişim)	Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programı	Anlamli bir farklılık yoktur.	Deney grubu ve kontrol grubu Türkçe iletişim kazanım algısı ölçeği puanları son test sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamli fark yoktur.	Mann Whitney U

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Rukiye AYDOĞAN

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir / 22.09.1982

## Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: -Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği  
-Anadolu Üniversitesi/ Sosyoloji

Lisansüstü Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Programları ve Öğretim (YL-Tezli)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (YÖK DİL: 80)

## İş Deneyimi

ARGE- (Öğretmen): (2015-Devam etmekte) Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Okul Müdürü: (2015) Aydın Bozdoğan Kemer Hes İlkokulu

Müdür Yetkili Öğretmen: (2012-2015) Aydın Bozdoğan Çamlıdere Şehit Musa Sarısaç İlkokulu

Öğretmen: (2005-2012) Aydın Bozdoğan Çamlıdere Şehit Musa Sarısaç İlkokulu

Müdür Yetkili Öğretmen: (2004-2005) Aydın Bozdoğan Şehit Yıldırım Yıldırım İlköğretim Okulu

## İletişim

e-posta Adresi: rukiye\_aydogan@yahoo.com

Tarih: 25.08.2018