

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU
ANLAMAYA
TUTUMA VE ÜST BİLİŞSEL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ**

Ayşe Oruç

Zonguldak, 2012

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU
ANLAMAYA
TUTUMA VE ÜST BİLİŞSEL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ**

**Hazırlayan
Ayşe ORUÇ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN**

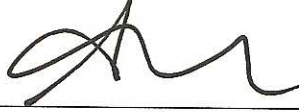
Zonguldak, 2012

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2009628204010 numaralı Ayşe ORUÇ'un hazırladığı “Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya, Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 21/05/2012 Pazartesi günü saat 14.00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan: _____



Yrd.Doç.Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye: _____



Yrd.Doç.Dr. Muhammet ÖZDEMİR

Üye: _____



Yrd.Doç.Dr. Ramazan Şükrü FARMAKSIZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../2012

Prof. Dr. Güven MURAT
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma Ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi
Tez Yazarı	: Ayşe Oruç
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2012
Sayfa Adedi	: 121

Bu çalışmanın amacı, öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Zonguldak Merkez Köksal Toptan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada bir sınıf deney grubu, diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiş; dersler, deney grubundaki öğrencilerle öz düzenlemeli işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerle MEB öğretim programı kılavuzunda belirtildiği şekilde işlenmiştir. Çalışma toplam 8 hafta sürmüştür.

Çalışmada yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test son test modeli” ile nitel araştırma yöntemlerinden “odak grup görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, üst bilişsel düşünme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda nicel verilere dayanılarak, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, MEB öğretim programında belirtildiği şekilde işlenişine kıyasla daha etkili olduğu; tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerinde ise etkili olmadığı; nitel verilere dayanılarak da deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini (öngörü – performans denetimi – öz yansıtma) günlük hayatta kullanmalarına ilişkin, uygulama sonrasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz Düzenlemeli Öğrenme, Üst Bilişsel Düşünme, Tutum.

ABSTRACT

Institution	:	B.E.Ü. Institute of Social Sciences, Curriculum Development and Instruction
Title	:	The effect of Self Regulated Learning upon Reading Comprehension, Attitude and Metacognitive Thinking
Author	:	Ayşe Oruç
Adviser	:	Asst. Prof. Ali Arslan
Type of Thesis, Year	:	M.Sc. Thesis, 2012
Total Number of Pages	:	121

The aim of this study is to put forward the effect of self regulated learning upon students' reading comprehension, attitudes towards Turkish Course and metacognitive thinking skills. For this purpose, the study was carried out with the 5th grade students studying in the 2011-2012 fall term in Zonguldak Merkez Köksal Toptan Elementary School. In the study one class was designated as the experimental group and the other class as the control group. While a self regulated learning method was used for students studying in the experimental group, a traditional method was performed for students in the control group. The study lasted for 8 weeks totally.

In the study, within context of quasi-experimental methods, “nonequivalent control groups pretest-posttest method” and within qualitative research methods, “focus group interview method” were used. An achievement test, an attitude scale relating to the Turkish Course, a metacognitive thinking skills scale and an interview form were used as data collecting instruments. At the end of the study, relying on the quantitative data, it was identified that self regulated learning is more effective on students' reading comprehension skills than the way set in the teaching program of the Ministry of Education, however not effective on attitudes and metacognitive thinking skills, and by relying on qualitative data, it was identified that there are differences in the experimental group after practice relating to the usage of self regulated learning process in daily life.

Keywords: Self Regulated Learning, Metacognitive Thinking, Attitude.

ÖNSÖZ

Çalışmamın ortaya çıkışında, her türlü bilgisini, fikrini, yardımını, desteğini ve güvenini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ali Arslan'a çok teşekkür ederim.

Çalışmam esnasında yardım ve destekleri ile yanımda olan Bülent Ecevit Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Ömer Özer, Gizem Özer ve Demet Şahin'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmamı yürüttüğüm ve aynı zamanda görev yapmakta olduğum Köksal Toptan İlköğretim Okulu Müdürü, Müdür Yardımcısı ve bütün öğretmen arkadaşlarıma çalışmama sağladıkları katkı ve kolaylıktan dolayı teşekkür ederim.

En önemlisi bugünlere gelmemi sağlayan, benim için her şeyin en iyisini yapmaya çalışan çok sevgili Babama, Anneme, Ablama, Dayıma ve canım kuzenim Hasan'a sonsuz teşekkür ederim.

Anneannemin anısına...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Eğitim Programı.....	2
1.1.1. Türkiye’deki İlköğretim Programı	3
1.2. Öğretim Programı	9
1.2.1. Türkçe Öğretim Programı.....	10
1.2.1.1. Türkçe Öğretim Programının Yapısı	13
1.3. Öz Düzenleme	17
1.3.1. Öz Düzenlemenin Boyutları	21
1.3.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	22
1.3.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri	24
1.3.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorileri.....	30
1.3.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri	45
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	49
1.5. Problem Cümlesi.....	50
1.6. Denenceler	50
1.7. Varsayımlar	51
1.8. Sınırlılıklar.....	51
1.9. Tanımlar	52
1.10. İlgili Araştırmalar.....	52
2. YÖNTEM	64
2.1. Çalışmanın Modeli.....	64
2.2. Çalışma Grupları	65
2.3. Veri Toplama Araçları	67
2.3.1. Başarı Testi	67

2.3.2. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği.....	69
2.3.3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	70
2.3.4. Görüşme Formu	70
2.4. İşlem Basamakları.....	70
2.5. Verilerin Analizi	73
3. BULGULAR VE YORUM.....	74
3.1. Nicel Veriler	74
3.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	74
3.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	75
3.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	76
3.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
3.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	77
3.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	78
3.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
3.1.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
3.1.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum	80
3.2. Nitel Veriler.....	81
3.2.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
SONUÇ VE ÖNERİLER	90
KAYNAKÇA.....	94
EKLER	100
Ek-1: 5. Sınıf Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	100
Ek-2: Belirtke Tablosu	108
Ek-3: Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği.....	109
Ek-4: Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği.....	110
Ek-5: Görüşme Formu	111
Ek-6: Örnek Ders Planı	112
Ek-7: Form – 1.....	117
Ek-8: Form – 2.....	118
Ek-9: Form – 3.....	121

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1: Öz Düzenlemenin Boyutları.....	22
Tablo 1.2: Yaygın Öz Düzenlemeli Öğrenme Konularına İlişkin Kuramsal Bakışın Karşılaştırılması.....	32
Tablo 1.3: Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri .	41
Tablo 1.4: Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenmede Öğrenme Metotları.....	42
Tablo 2.1: Çalışma Modeli.....	65
Tablo 2.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	66
Tablo 2.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	66
Tablo 2.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	67
Tablo 2.5: Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Madde Analizi İstatistiklerinin Sonuçları	69
Tablo 3.1: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 3.2: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	75
Tablo 3.3: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 3.4: Deney Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	77
Tablo 3.5: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	78
Tablo 3.6: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 3.7: Deney Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	79

Tablo 3.8: Kontrol Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	80
Tablo 3.9: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Eriş Puanlarının Karşılaştırılması.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1: Yapılandırmacılıkta Bilginin Özellikleri.....	5
Şekil 1.2: Öz Düzenleme Evreleri	25
Şekil 1.3: Öz Düzenlemeli Öğrenmede Öz Sistem Rolünün Modeli	34
Şekil 1.4: İnsan İşlevinde Karşılıklı Etkileşimler.....	36

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, denenceler, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle değişimin gerekli olduğu alanlardan birisi de eğitim alanı olmuştur. Bilimsel çalışmaların artması ile ortaya daha fazla bilgi ve bilgiye de daha fazla ulaşabilme imkanlarına sahip olunmuştur. Öğrencilerde de bilgiye ulaşabilme becerisinin, eğitim alanının ilk basamağından itibaren kazandırılması ve becerinin, davranış haline getirilmesi bakımından önemli hale gelmiştir. Bu nedenle eğitim programında değişiklik yapılması yoluna gidilmiştir.

2005 yılında ilköğretim programında yapılan değişiklik ile eğitimde yapılandırıcılık benimsenmiş, öğrencilerin teknolojiyle tanışmasına, araştırma yapmasına, üretmesine, problem çözmeye önem verilmiştir. Yapılandırıcılık, eski öğretim programından farklı olarak, öğretmeni merkezden alıp, öğretimde rehber pozisyonuna getiren bir yaklaşım olmuştur. Böylece öğrencilerin daha girişimci, araştırmacı, üretken, bireysel, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen vs. bireyler olabilecekleri düşünölmüştür.

Öğrencilerde hedeflenen bireysellik kavramı, öğrencinin bütün öğrenmelerinde, kendisini sorumlu hale getirmiştir. Bu noktada ortaya öz düzenleme kavramı çıkmıştır. Öz düzenleme, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, kendi eksikliklerinin farkında olması, eksikliklerini giderebilmek için plan dahilinde çaba göstermesi ve çalışmada bulunması ile ilgili bir kavramdır.

Öğretim programlarında belirtilen, öğrencilere öğrenci merkezli bir şekilde kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çöme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) öğrencilerde öz düzenleme becerilerini de beraberinde geliştireceği düşünölmüştür.

Çalışmada; 2005 ilköğretim programı ve alt basamağı olan öğretim programının yapısına, Türkçe öğretim programındaki ortak becerilerin paraleli olarak ortaya çıkan öz düzenleme kavramlarına yer verilmiştir.

Aşağıda 2005 eğitim ve öğretim programı, öz düzenleme ve bunların çeşitli kavramlarla ilişkileri açıklanmıştır.

1.1. Eğitim Programı

İnsanoğlu var olduğu müddetçe kendini geliştirme ve yaşam standartlarının üzerine çıkma dürtüsü içinde olmuştur. Köktaş (2007:3) tarafından; bireyin, yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı olarak tanımlanan eğitim, toplumun ihtiyacını karşılayacak adeta bir çözüm önerisi olmuştur. Ancak sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi, düzenli bir sistem içerisinde mümkündür. Mustafa Kemal Atatürk de Kurtuluş Savaşı devam ederken, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara’da 180’e yakın üyenin katılımı ile gerçekleştirilen Maarif Kongresi’nde, Türk Milli Eğitimi’nin felsefe, hedef ve politikalarının nasıl olması gerektiğine işaret etmiştir (Arslan, 2000:2).

Eğitim programı, eğitim bilimcileri tarafından üzerinde çalışılan ve pek çok tanımının ortaya konulduğu bir kavram olmuştur.

Varış’a (1988:18) göre eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır.

Demirel (2010:4), öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği, şeklinde tanımlamaktadır.

Ertürk (1982:13), eğitim programı yerine “yetişek” sözcüğünü kullanmakta ve öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarını ve öğrenme yaşantılarını istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme olarak açıklamıştır.

Büyükkaragöz (1997:2), eğitim programını bir okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen belge olarak tanımlamıştır.

Gordon ve Lawton (2005:56) ise hazırladıkları eğitim sözlüğünde eğitim programını, dar bir anlam olarak program yönergesi, geniş bir anlam olarak ise planlı ya da plansız, bir okul ya da başka bir kurumda yer alan bütün öğrenmeler olarak tanımlamışlardır.

Print (1993:9) eğitim programını, öğrenmek için önerilen bütün fırsatların planlanması olarak tanımlamış ve ilgili eğitim kurumu, eğitim programını uyguladığında öğrencilerin gerekli tecrübeye sahip olacağını belirtmiştir.

Tanımlardan hareketle eğitim programının yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim faaliyetlerine yön verir.
- Aynı eğitim basamağındaki okullarda, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.
- Eğitimde verimi artırır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder (Büyükkaragöz 1997:3).

1.1.1. Türkiye'deki İlköğretim Programı

İyi bir eğitim programına sahip olunması isteği, ülkemizde belli aralıklarla eğitim programlarında reforma gidilmesi gerektiğini doğurmuştur. Eğitim programlarında yapılan reformlar ilkokul-ortaokul ve şu anda günümüzde olduğu şekliyle ilköğretim-ortaöğretim şeklinde basamaklandırılmıştır.

Cumhuriyet'ten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 olmak üzere belli başlı beş program uygulamaya konmuştur.

2005 ilköğretim programı hazırlanırken, nitelikli insan gücü yetiştirmek temel hedef edinilmiş, öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri, sergileyebilecekleri, ilgi ve becerilerine yönelik bir çalışma ortaya çıkarılmıştır. Yeni program ile yapılandırmacılık, tematiklik, aktiflik, öğrenci merkezlilik, çoklu zeka kuramı, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları benimsenmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2007:60-66). Bu yaklaşımlarla ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

a) Yapılandırmacılık:

Yapılandırmacılık, bilginin öğrencilere aktarılmasını değil, öğrencilerin bilgiyi kendi duyularıyla algılayıp, anlamlandırmalarını savunan bir yaklaşımdır. Böylece öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif, öğrenilenlerin de kalıcı olacağı inancı hakim olmuştur.

Öğretmenin, öğrencilere bilgiyi direk vermek yerine, onlara etkinliklerle birlikte ilgili yaşantıları sunması ve bu süreçte rehber görevde olması, ön hazırlık gerektiren bir süreç olduğundan, yapılandırmacılık için hem öğrenci hem de öğretmen açısından aktif bir süreç denilmiştir.

Yapılandırmacılıkla ilgili şu şekilde tanımlamalar yapılmış ve görüşler sunulmuştur:

Gordon ve Lawton (2005:49)'ın hazırladığı eğitim sözlüğünde yapılandırmacılık, Piaget ve Vygotsky'nin üzerinde çalıştığı öğrenme kuramları ve çocuk gelişimi çalışmalarına dayanan gelişmelerin bir görünümüdür ve çocuklar okulda önemsenmez, boş kaplar gibi bilgi ile doldurulurlarsa öğrenciler pasif olur ama algıladıklarının dışındaki gerçeğin, anlamlı bir şekilde yapılandırılması denildiğinde, devamlı aktif öğrenenler olurlar, şeklinde yorumlanmıştır.

Açıkgöz (2002:61), yapılandırmacılığa göre bilgiyi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değil; tersine, bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılıp üretilen, kişiye özgü bir durum olarak nitelendirmiştir.

Duman (2008:60), yapılandırmacılaşa göre öğrenmeyi, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak, bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır, şeklinde tanımlamıştır. Öğretim, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır, görüşünü savunmuştur.

Saban (2005:167) yapılandırmacılıkta, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğı görüşünü inkar etmemiştir, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Veznedaroğlu (2006:13), yapılandırmacılıkta ön bilgilerin ya da önceden geçirilen yaşantıların çok önemli bir yeri olduğu, bu bilgiler ya da yaşantıların yeni öğrenilecek yapı ile uyumlu ise bilginin özümsemesine hatta önceki bilginin çeşitli eklemeler yapılarak değiştirilmesine neden olabileceğı, eğer bilgi, ön bilgilerle uyumlu değilse, öğrenenin zorlanmasına ya da vazgeçmesine sebep olabileceğı görüşünü savunmuştur.

Fer ve Cırık (2007:51) ise yapılandırmacılıkta bilgiye dair yapılan tanımları derlemiş ve Şekil 1.1’de bu kavramın özelliklerini sunmuşlardır.

Şekil 1.1: Yapılandırmacılıkta Bilginin Özellikleri



Kaynak: Fer, Seval ve İlker Cırık (2007); *Yapılandırmacı Öğrenme*, Morpa Yayınları, İstanbul.

Özetle yapılandırmacılık;

- Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir.
- Öğrenen özerkliğini ve inisiyatifini destekler ve kabul eder.
- Öğrenenleri, irade ve amaç sahibi varlıklar olarak görür.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenenin araştırmasını destekler.
- Öğrenmede deneyimin kritik rolünü onaylar.
- Öğrenenlerin doğal merakını destekler.
- Öğrenenlerin zihinsel modelini hesaba katar.
- Kendini bilişsel teorinin ilkeleri içinde görür.
- Öngör, yarat ve analiz et gibi bilişsel terminolojiden yararlanır.
- Öğrenenin “nasıl” öğrendiğini dikkate alır.
- Öğrenenin, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim içerisinde olmasını destekler.
- Birlikte öğrenmeyi destekler.
- Öğrenenleri gerçek dünya durumlarına katar.
- Öğrenenin inançları ve tutumlarını göz önünde bulundurur.
- Öğrenenlere yeni bilgi oluşturma ve gerçek deneyimlerden anlam çıkarma fırsatını sağlar (Yetkin ve Daşcan, 2010:260).

b) Tematiklik:

Tematiklik, konuların alan içi, alanlar arası ve günlük yaşam ile ilişkilendirme yapılarak öğretilmesidir. Tematiklikte, programın uygulanmasına ilişkin açıklamalarda öğretmenin sınıf içi etkinlikleri planlayıp gerçekleştirebilmesi için diğer derslerle ilişkilendirme yapıp ortak kazanımların bir araya getirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda konuların işlenmesinde ve etkinliklerin

hazırlanmasında diğler alanlarla ve diğler branş öğretmenleriyle iş birliğı içinde olunması tavsiye edilmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008:38-63).

Tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır:

- Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğler derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.
- Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin, yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.
- Öğrencilerin etkinliklere katılarak, değışik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.
- Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
- Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2010:271).

c) Aktiflik:

2005 ilköğretim programlarında uyulması öngörülen bir diğler ilke aktifliktir. Aktiflik, öğrencilerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımını öngörmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007:60-66).

Aktif Öğrenmede:

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yolları iyileştirilir.
- Farklı öğrenme biçimleri için farklı programlar oluşturulur.

- Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanır.
- Öğrenciler, bireysel ve grup projelerinde sorumluluk alır ve bunu paylaşırlar.
- Öğrenciler, bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için iş birliği yaparlar (Ercan, 2004:54-55).

d) Öğrenci Merkezlilik:

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin, ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimle bireylere zamanı etkili kullanma, ekip çalışması yapabilme, bilgi toplama-işleme, teknolojiyi kullanma, sorun çözme gibi bazı temel becerileri kazandırmak mümkündür (Vural, 2004, Akt: Gömleksiz ve Kan, 2007).

e) Çoklu Zeka Kuramı:

2005 ilköğretim programında yer alan ve sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin genellikle başarı durumlarına göre katılımın önüne geçen ve her bireyin özel ve farklılıkları olduğunu ve başarılı olabileceğini kabul eden çoklu zeka temelli bir anlayış getirilmiştir (Kayhan, 2008:32).

Çoklu zeka kuramı, Gardner tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Gardner, kuramında sekiz zeka alanı olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin, bu zeka türlerinden hangisine ağırlıklı olarak sahip olduklarının belirlenmesi ve bu özelliklerinin güçlendirilmesi sayesinde öğrenme güçlüklerini yenebileceklerini savunmuştur.

Çoklu zeka teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda onların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı zeka gibi çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını sınıfta işleyecekleri

konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zeka alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanınmalıdır, şeklinde belirtilmiştir (Champbelle, 1999, Akt: Kayhan 2008:32).

f) Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim:

Bireyleri, diğerlerinden ayıran özellikler, eğitim terminolojisinde bireysel farklılar olarak geçmekte ve farklılıkları Bacanlı (1997:120), zeka, yetenek, kişilik özellikleri ve bilişsel stiller (öğrenme stili) olarak belirtmektedir. Bireysel farklılıkları göz önüne alacak bir eğitim programının, öğrencilerin eğitim sürecinde daha verimli olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle 2005 ilköğretim programı bireysel farklılıkları göz önüne alacak şekilde hazırlanmıştır.

1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı, eğitim programının içerisinde yer alan daha sınırlı bir kavramdır.

Demirel (2010:6) öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgiliyle tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamıştır.

Büyükkarağöz (1997:2), belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuz, şeklinde tanımlamıştır.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında her bir derse ilişkin öğretim programı hazırlanmıştır. Öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında aşağıdaki ilkeler esas alınmıştır:

- Türkçe'yi doğru ve etkin kullanma,
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme,

- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma,
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme,
- Ailenin eğitim öğretime katılımını destekleme,
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma,
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma,
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma,
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme,
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma,
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme,
- Toplumsal yaşamda, ortak yaşam alanlarında kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme,
- Şartlandırmaya karşı duyarlı olma, şartlandırma ile hareket etme yerine, bilinçli bireysel tercihler yapma yeterliliğini geliştirme,
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme (MEB, 2005a:8-9).

Bu ilkelerden hareketle öğretim programlarında bütüncül bir yaklaşımla her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir.

1.2.1. Türkçe Öğretim Programı

Öğretim programları nitelikleri, öğeleri, içerik ilkelerine göre ve öğretim programı temellerine dayanarak, her kademedeki dersler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bunlardan biri de 1-5.sınıflar için hazırlanan Türkçe Öğretim Programıdır.

İlköğretim okullarında Türkçe dersinde, basit cümleleri okuyup yazmaktan başlanarak, kazanımların her sınıfta daha ileri seviyelere götürülmesi amaçlanmıştır. Bütün sınıf düzeylerindeki Türkçe derslerinde neler kazandırılacağı ilköğretim programında belirtilmiştir. İlköğretim okullarında sağlam Türkçe alışkanlıkları kazanmış bir öğrenci, daha sonraki öğrenim kademelerinde ve hayatta Türkçe'yi daha ileri seviyelerde kullanabilecek bir hale gelir (Öz, 2001:3).

Türkçe dersi bir beceri dersidir. Her dilin kuralları vardır ancak dil öğretimi sadece kuralların öğrenciye aktarılması değildir (Arslan, Doğan, Deliveli, Kırmızı, Yaylı ve Akkaya 2008:5). Türkçe öğretim programları da öğrenme olayının anlamlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için uygulama becerisine yönelik hazırlanmıştır.

Türkçe dersine verilen özel önemden dolayı Türkiye'de Türkçe öğretim programlarında pek çok kez değişiklik yapılmıştır. Bunlar yıllarına göre;

- 1940 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı,
- 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı,
- 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı,
- 1936 İlkokul Türkçe Programı,
- 1948 İlkokul Türkçe Programı,
- 1968 İlkokul Türkçe Programı,
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2005 Türkçe Öğretim Programıdır (Temizyürek ve Balcı, 2006:3-4).

Türkçe öğretim programı belli bir süreçten geçerek, günümüzdeki haline ulaşmıştır. Yeni ilköğretim programının temel yaklaşımlarından (yapılandırmacılık, tematiklik, aktiflik vs.) etkilenilerek hazırlanan 2005 Türkçe öğretim programının özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım,

öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.

- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi, iletişimde bilgiye ulaşmada büyük önem kazanması; görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yansıtılmasını gerektirmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Dilbilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir. Türkçe öğretim programı, ilköğretim 1.-8.sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir (MEB, 2005b:15).

1.2.1.1. Türkçe Öğretim Programının Yapısı

Türkçe dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır. Genel amaçlar, temel beceriler ve öğrenme alanları ile ilgili aşağıda detaylı bilgi verilmiştir.

A) Genel Amaçlar:

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
- Türkçe'yi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek, söz varlığını zenginleştirmek,

- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır (MEB, 2005b:16-17).

B) Temel Beceriler:

Türkçe (1-5) öğretim programı, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Yetkin ve Daşcan, 2010:42-72).

- I. *Türkçe'yi Doğru Güzel ve Etkili Kullanma:* Okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçe'nin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.
- II. *Eleştirel Düşünme:* Kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak

sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir.

- III. *Yaratıcı Düşünme*: Öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara, benzersiz ve kendine özgü çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma alt becerilerini içerir.
- IV. *İletişim*: Konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini, etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma üslubunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslup kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.
- V. *Problem Çözme*: Öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlemlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesi ve yeni problemleri fark etmesini içerir.
- VI. *Araştırma-Sorgulama*: Doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili

araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamalı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı planlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir.

- VII. *Bilgi Teknolojilerini Kullanma*: Bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken planlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonuca uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.
- VIII. *Girişimcilik*: Sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun bir zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planlarını uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir.

Yukarıdaki ortak becerilere ek olarak aşağıdaki beceriler de Türkçe dersinin özelinde kazandırılması amaçlanan temel becerilerdir:

- Karar Verme,
- Metinlerarası Okuma,
- Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme.

Bu temel beceriler öğrencilere kazandırıldığı takdirde öğrencide öz düzenleme becerisi de paralel bir şekilde gelişecektir.

C) Öğrenme Alanları:

Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, programın hazırlık sürecinde, hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin, dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005b:17).

1.3. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile ortaya çıkmış olan bir kavramdır. Bandura, "Gözlem Yoluyla Öğrenme" ya da "Sosyal Öğrenme" adı verilen ünlü kuramını özellikle çocuklar üzerinde yaptığı deneysel çalışmalarını temel alarak geliştirmiştir (Topses, 2006:225).

Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramın birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır (Aydın, Can, Eranlı, Kılıç, Külahoğlu, Öztürk, Bilge, Küçükkaragöz, Kısaç, Korkmaz ve Bilgin 2002:200). Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin, diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2002:223).

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin kazanmak istedikleri davranışları, kendilerine sunulan ya da kendileri tarafından seçilen bir modeli gözlemleyip, bilişsel süreçlerinden geçirip, uygulaması ve bu davranışları kazanmasıdır.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı altı temel ilkedен oluşmaktadır. Bu ilkeler; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme ve öz yargılama kapasitesidir. Bu ilkelerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism): Bandura'ya göre öğrenme, önemli ölçüde taklit, gözlem ve deney yaşantılarıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak gözlemleyerek öğrenme, sadece bir taklit olarak nitelendirilemez. Çünkü gözlem sürecinde, öğrenme sürecindeki kişinin etkin katılımı söz konusudur. Özümleyici ve algılayıcı bilinç, gözlemlenen olay ve nesnelere etkileşim içinde olmaktadır. Birey, davranışıyla çevreyi etkilerken, çevre de bireyi ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura, bu ilkenin adına, karşılıklı belirleyicilik adını verir (Topses, 2006:225).

Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability): İnsanlar çevreye uyum sağlamak ya da çevrelerini değiştirmek için yaşamlarındaki her öğeyi sembolleştirirler. Bilişsel süreç, çevrenin bilişsel ifadelerle dönüştürülmesini sağlayan zihinsel bir etkinliktir. Sembolleştirme, yaşantıların bilişsel kodlara dönüştürülmesini sağlar. Bu kodlamalar, gelecekteki etkinliklere rehberlik yapar. Henüz olmamış olaylar da zihinde temsil edilerek, bireyin nasıl davranması gerektiğini yönlendirir. Fikirleri, sembolik olarak düzenlemek, insanları hatalardan korur. Davranışlar zihinde sembolik olarak kodlanır ve test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkiler. Semboller, düşünceye dayalı davranışları ifade etmektedir (Ulusoy, Güngör, Akyol, Sübaşı, Ünver ve Koç 2002:194).

Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability): İnsanlar, geçmişte yaşadıklarını, düşünce ve sembollerle zihinlerine kodlayarak, ileriye dönük planlar yapma gücüne sahiptirler. İnsanlar, beklentilerini karşılama durumunu dikkate alarak hedefler oluştururlar ve gelecekle ilgili planlar yaparlar. Gelecekte başkalarından göreceği

tahmini davranışlara, nasıl davranması gerektiğiyle ilgili ön hazırlık yaparlar. Kısacası, düşünce davranıştan önce gelir (Aydın vd., 2002:208).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): İnsanlar, özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz, kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi, çok sınırlı kalırdı. Oysa, insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma, sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2002:230).

Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability): İnsanlar, yaşamlarından, öncelikle kendileri sorumludur. Yaşamlarının nasıl olması gerektiği konusunda kendileri karar verir ve bu doğrultuda davranırlar. Dolayısıyla, diğer insanlardan etkilenme söz konusu olsa dahi düşünce süreçlerini kullanarak, kendi yaşamlarına yön verirler. Çevrelerinden öğrendiklerini kendi yaşam dinamikleri içinde nasıl kullanacaklarına kendileri karar verir. Neyi, nasıl yapacağı; örneğin, ne kadar uyuyacağı, neleri yiyeceği, nerede, nasıl davranışlarda bulunacağı insanın kendi kontrolündedir (Aydın, Akbağ, Tuzcuoğlu, Yayı ve Ağır, 2005:247).

Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability): Bireyler, kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bandura, bireyin, kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik (self efficacy) adını vermiştir. Bireyin öz yeterliğine ilişkin algısı, kendi gerçek yeterliğini yansıtmayabilir. Ancak, algılanan öz yeterlik, bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir role sahiptir (Akt: Senemoğlu, 2002:230-231).

Günümüzde yapılan son araştırmalarda, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının dayandığı bu temel ilkelerde iki kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlar; öz düzenleme ve öz yeterlik.

Öz düzenleme (self regulation) ve buna dayalı olarak ortaya çıkan öz düzenlemeli öğrenme (self regulated learning) ile ilgili çalışmalar günümüzde sıklıkla kazanmıştır. Bunlarla ilgili ortaya çıkan tanımlamalar şu şekildedir:

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri olan öz düzenleme, insan davranışlarındaki bireysel kontrolün rolünü vurgulamakta ve temel olarak, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesidir (Boeree, 2006, Akt: Kert, 2008:16). Bu bağlamda ortaya çıkan diğer bir tanım ise, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, sistematik olarak öğrenme amacına ulaşmaya yönlendirilmiş öğrenen davranışlarıyla ortaya çıkan öğrenme sürecidir (Schunk 1990, Akt: Kert, 2008:16).

Bandura (1991:248), öz düzenlemeyi; düşünce, duygu, motivasyon ve davranışın büyük etkisi ile kişisel kimliğin gelişmesinde merkez rol oynayan kişisel etkinlik mekanizması olarak tanımlamıştır.

Tuckman (1991:271-286), sosyal öğrenme teorisinin temel prensibinin, insanların kendi davranışlarını kontrol etme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir ve öz düzenlemeyi, insan varoluşunun bir gerçeği veya birinin kendi davranışı üzerindeki etkinin bir egzersizi olarak tanımlamıştır.

Woolfolk (2007:335), öz düzenlemeli öğrenme kavramlarının çoğu birleştirildiğinde ortaya çıkan şeyin, etkili öğrenme ve motivasyon hakkında ne bilindiğidir, demiş ve beceri ve amaçlara üç faktörün etki ettiğini belirtmiştir. Bu faktörler; bilgi, motivasyon ve öz disiplin veya iradedir.

Moll (1990:130), öz düzenlemenin öz kontrolden farklı bir kavram olduğunu söyleyip, farklarını şu şekilde sıralamıştır. Öz düzenlemede;

- Davranışa, kişinin kendisi tarafından hazırlanan plan ya da amacı rehberlik eder.
- Davranış, amaçların ve durumların değişimine göre ayarlanır ve değişir.
- Çocuk, amaçlara ulaşmada, araç ve aracı olarak ortamın görünümünü kullanır.

Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich 2000, Akt: Üredi ve Üredi, 2005:251).

Senemoğlu (2002:236)'na göre öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir.

Sağırılı ve Azapağası (2009:132), öz düzenlemenin gelişiminde aktif öğrenmenin önemine değinmiş ve kendi düşüncelerinin farkında olmaya ek olarak, bilişleri hakkında da daha fazla bilgi sahibi olmanın farkındalığını yükseltmek ve böylece en iyisini öğrenme eğiliminde olmak, kendi öğrenmesini kendisi sağlayan öğrenciler (öz düzenlemeli öğrenciler) olma yolunu açtığını belirtmişlerdir.

Yüksel (2003), öz düzenleme ile öğrencilerin kendi düşüncelerini ve davranışlarını kullanarak, akademik hedeflerine ulaşabileceğine; bu hedeflere ulaşmak için de hedefler belirleyip, yöntemler geliştirebileceğini belirtmiştir.

Öz düzenleme bireyin, öğrenmelerinden ve davranışlarından kendisinin sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluk bilincini edinmiş ya da bu beceriyi kazanmış bireyler, öğrenme yaşantılarında öğrenmelerindeki eksikliklerini, bu eksikliklerini gidermek için nelere ihtiyaç duyduğunu ve hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilecek ve bunları kendisi belirlediği için (içselleştirilmiş hedefler olduğundan) istenilen sonuçlar ortaya konulacaktır.

1.3.1. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenlemeyi içeren sorulara cevap aramak için Zimmerman, içeriksel bir yapı geliştirmiştir. Bu yapı 6 ana soru ile belirtilmiştir. Öğretmenler de sınıflarında öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin, kendilerine sorular sorabileceği etkinlikler yapmaya ve yaptırmaya gayret etmelidir. Çünkü sorulacak soruların her biri öğrencide öz düzenlemeye dair farklı becerilerin

kazanımını sağlayacaktır. Aşağıdaki tabloda öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayacak sorular ve soruların sağladığı alt beceriler verilmiştir. Öğrenciler, bu sorularla öz düzenlemelerini yapabilir (Pintrich ve Schunk, 2002:177):

Tablo 1.1: Öz Düzenlemenin Boyutları

Öğrenme Üzerinde Durulan Sorular	Öz Düzenlemenin Alt Basamakları
Niçin	Öz yeterlik ve kişisel amaç
Nasıl	Strateji kullanımı/seçimi
Ne Zaman	Zaman yönetimi
Ne	Kendini izleme, kendini yargılama, öz yansıtma
Nerede	Çevre düzenleme
Kimle	Yardım kaynaklarını arama

Kaynak: Pintrich, Paul R. ve Dale H. Schunk (2002); *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2th Ed., Upper Saddle River, New Jersey, s. 177.

1.3.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme üzerinde çalışan kuramcılar, bu becerinin geliştirilip ölçülmesine yönelik olarak çeşitli modeller ortaya koymuşlardır. Bu modeller içinde en çok ön plana çıkan beş model; Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne ile Zimmerman tarafından geliştirilmiştir. Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

a) Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli:

Boekaerts, öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde değerlendirmeyi merkeze almıştır. Model; öğrenme durumlarının algısı, biliş üstü bilgisi ve öz sistem olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu öğelerin hepsinin üzerinde ise motivasyonel öğelerin etkisi bulunmaktadır. Kuramcıya göre, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde, öğretmen değerlendirmelerinin önemli bir rolü vardır (Altun, 2005:15).

b) Borkowski'nin Süreç Odaklı Biliş Üstü Modeli:

Borkowski, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık anlayışlarının genelleme stratejisi ile nasıl birleştiği üzerine bir model geliştirmiştir. Borkowski modelinde, etkili strateji kullananların karakteristik özelliklerini tanımlamıştır. Borkowski'ye göre bilgiyi zihinsel olarak doğru işleme bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal öğelerin bütünleşmesiyle meydana gelmektedir. Borkowski, bireyde öz düzenleme becerisinin gelişmesinin süreç içinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Bir çocuğa strateji öğretildiği zaman öz düzenleme becerisinin gelişimi başlamaktadır. Çocuklar, daha sonraki yıllarda bu oluşturdukları stratejilerle birçok bilgiyi öğrenmektedirler. Ancak bazı bilgilerin öğrenilmesinde var olan stratejiler yeterli olmadığından yeni stratejilerin öğrenilmesi gündeme gelmekte ve zamanla birey birden fazla stratejiye sahip olmaktadır. Öğrenci bir problemle karşılaştığında, söz konusu problemi çözmek için var olan stratejiler arasından seçim yapmaktadır. Tüm bu süreçte birey, hangi durumda hangi stratejilerin kullanılması gerektiğinin sınıflamasını yapar duruma gelmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Akt: Altun, 2005:15-16).

c) Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Genel Modeli:

Model, ön düşünce, izleme, kontrol ve yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Pintrich, 2000; Akt: Altun, 2005:18). Her aşamanın içinde öz düzenleme aktiviteleri olan bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal yapılar yer almaktadır.

Ön düşünme aşamasında; bilişsel alanda ön bilgiler ve biliş üstü bilgiler; motivasyonel alanda öz yeterlik inancı ve amaca yönelme; davranışsal alanda zaman ve çabanın planlanması; içerik alanında içerik ve görevin algılanması yer almaktadır. İzleme aşamasında benzer şekilde biliş, motivasyon, zaman kullanımı, çabanın düzenlenmesi ile görev ve içerik durumları sıralanmaktadır. Kontrol aşamasında öğrenme, düşünme, motivasyon ve etkinin yönetilmesi ile çabanın düzenlenmesi için stratejileri kurma ve uygulama süreçleri yer almaktadır. Son aşama olan yansıtma aşaması ise bilişsel yargıları, tepkilerin etkisini, yapılanların seçimini, görev ve içeriğin değerlendirmesini içermektedir (Altun, 2005:18).

d) Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli:

Bu modelde öz düzenlemeli öğrenmenin bütünü olgu olarak değerlendirilmiş ve dört aşamadan oluşmuştur.

Birinci evre; görevin belirlenmesi ve öğrencinin görevi tanımlaması, ikinci evre; öğrencilerin hedeflerini belirlemesi ve hedeflerine nasıl ulaşacaklarını planlaması, üçüncü evre; ikinci evrede tanımlanan ürünü ortaya çıkaracak strateji ve taktiklerin uygulanması ve dördüncü evre; öğrencinin kontrolü altında isteğe bağlı olarak yapılan uyarlamalar ve üst bilişsel kontrolün sağlanması bulunmaktadır (Winne ve Perry, 2000; Akt: Haşlaman, 2005:28).

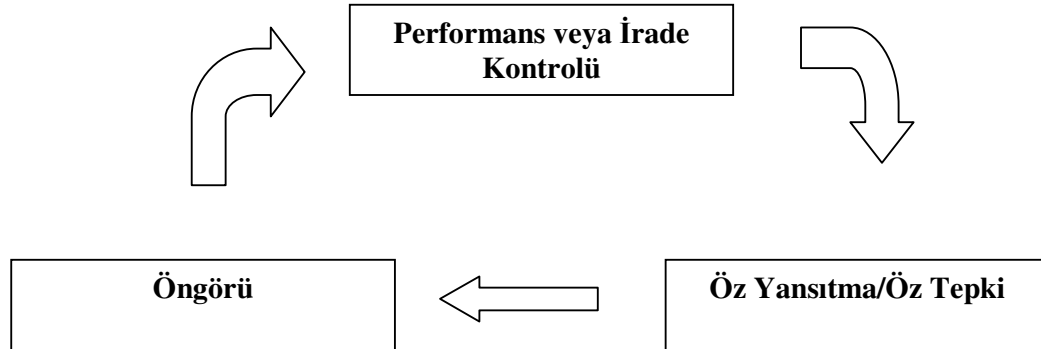
e) Zimmerman'ın Üç Aşamalı Öğrenme Modeli:

Model döngüsel bir özellik gösterip; öngörü, performans kontrolü ve öz yansıtma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002:179). İlgili aşamalar ve süreçleri, öz düzenlemeli öğrenme evreleri başlığı altında verilmiştir.

1.3.3. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri

Öz düzenleme döngüsel bir süreçtir. Öz düzenlemeli öğrenme çalışması; aşamalı olarak yapılması, uygulanması ya da bireylerin kendilerine sorması gereken soruları içeren bir sistemdir. Çalışmanın sonuna gelinmiş olması, sürecin de sonuna gelindiği anlamını taşımaz. Birey, yaptığı çalışmanın sonuçlarını değerlendirir ve istenilen/belirlenen hedefe ulaşılmaması durumunda tekrar sürecin başına dönebilir. Bu döngü öğrenme gerçekleşene ya da hedefe ulaşana kadar devam eder. İşte bu doğal döngü Zimmerman (1998)'in üç farklı öz düzenleme modelini kapsar ve bu model; öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma süreçlerinden/evrelerinden oluşmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002:179).

Şekil 1.2: Öz Düzenleme Evreleri



Kaynak: Zimmerman, Barry J. (1998); *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (Edt.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Pres, s.15

1. Öngörü (Forethought) Evresi: Gerçek performans öncesinde ve gerçekleştirilecek eylem için işlemleri belirleyen evrelerin belirlenmesi süreçlerini kapsar (Pintrich ve Schunk, 2002:179).

Öğrenci, öğrenme görevini yapmaya, öngörü evresinde başlar. Öngörü, başlangıç aşamasında, inançları ve öğrenme çabalarını etkileyen süreçleri şekillendirir ve öğrenme için hazırlar (Cobb, 2003:12).

Öz düzenlemenin öngörü aşamasında kullanılan iki süreç vardır; hedef belirleme ve strateji planlamadır.

Hedefler, öğretim amaç ve/veya ele alınacak ders veya ünite amaçları doğrultusunda ayarlanabilir. Hedef kullanarak da öğrencilerin faaliyetleri veya projelerin tamamlanmasını sağlamak için stratejik bir plan kurulabilir (Cobb, 2003:13).

Öngörü evresinde öğrencilerin ya da bireylerin, çalışmaya başlamadan önce hedef belirlemeleri önemli yer tutmaktadır. İnsanlar, bir konuda amaçları olduğu zaman o çalışmaya daha fazla güdülenir ve verimli sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Hedef belirleme; içsel ve dışsal hedef belirleme şeklinde olmaktadır. İçsel ya da içselleştirilmiş hedef; kişinin kendisi, kendi başarısı, kendi gelişimi için koymuş olduğu hedeflerdir. Dışsal hedef ise daha çok kendini başkaları ile kıyaslama, yüksek

not alma gibi toplum içerisinde bireyin gururunu okşayıcı sonuçları olan hedeflerdir. Hedef belirlemenin hangi çeşidi olursa olsun; öz düzenlemeli öğrenmede, öğrencilere hedef belirleme öğretiminin yapılması ve gerekliliğinden bahsedilmesi, sürecin temelini iyi atılması açısından önem taşımaktadır.

Belirlenen hedefler doğrultusunda izlenecek stratejileri belirlemek ve çalışma planı oluşturmak yine öngörü evresinin önemli adımlarından birisidir. Bu adımda, öğrencilere özellikle, etkili ve uygulanabilir bir planın nasıl yapılacağı, yapılan plana nasıl uyulacağı konularında detaylı bilgi verilmesi, performansı gerçekleştirme evresinde, öğrenci adına işe yarayacak bilgiler sağlayacaktır.

2. Performans (İrade) Kontrol (Performance or Volitional Control) Evresi:

Bu evre, öğrenme sırasında meydana gelen süreçleri içerir; dikkati ve çalışmayı etkilemektedir. Performans kontrolü sırasında, öğrenme stratejileri geliştirilir ve bu da öğrenenlerin motivasyon ve öğrenmelerini etkiler (Pintrich ve Schunk, 2002:179-180).

Performans kontrol evresinin süreçleri, öğrenme çabaları sırasında meydana gelir; konsantrasyon ve performansı etkileyebilir. Bu süreçler; dikkat odaklama (attention focusing), öz öğretim (self-instruction) veya sözle ifade ve kendini izleme (self-monitoring) dir.

a) Dikkat Odaklama: Dikkat odaklama, öğrenenin, öğrenme ortamında, kendi kararlarını ve bunun sorumluluklarını üstüne alması, hedeflerine ulaşmada onlara yol açacaktır. Bu kararlar, dikkat dağıtıcıları en aza indirme çabalarını, kendilerini ve öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Performans kontrolü kuramcıları (örneğin; Kuhl, Heckhausen, Corno), öğrencilerin dikkat dağıtıcı ve rakip niyetli durumlardan kendilerini korumaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlere, sınıfı fiziksel olarak düzenleme veya sınıf yönetimini sağlamaları gerektiği, bu açıdan sorumluluk olarak yüklenmiştir. Dikkatlerini sağlamak için dış çevrenin özelliklerini ve içsel düzenlemeleri kullanmayı öğrenene kadar dikkat odaklamada başarısız olabilirler (Cobb, 2003:13).

Öğrencilerin dikkat odaklamada başarılı olması için, performans esnasında dikkatlerini dağıtıcı etkenleri ortamdaki kaldırmaya çalışmaları gerekmektedir. Örneğin; okuma yaptığı ortamda gözüne güneş geliyorsa yerini değiştirmesi ya da perdeyi çekmesi, yanında sesli okuyan arkadaşı varsa onu uyarması gibi. Bunlar gibi dışsal etkenlerin yanı sıra öğrencinin dikkat odaklanmasını engelleyen içsel etkenler (aklına takılan kelime, soru, durumlar vb.) ile baş edebilmesi, yukarıda da belirtildiği gibi öğrenci beceriyi kazanana kadar zaman alabilir. Böyle durumlarda öğrenciye, dikkatini dağıtan durum ve düşüncelerin neler olduğu konusunda kendisini sorgulaması, bu engellerin neler olduğunu saptayıp, çözmeye çalışması yöntemleri önerilebilir. Performans sınıfı gerçekleştiriliyorsa, öğrenciye bu açıdan öğretmenin de yardımcı olması yararlı olacaktır.

b) Öz Öğretim: Öz öğretim, öğrencilerin bir öğrenme görevi boyunca kendilerine rehberlik etme yoludur. Öz öğretim rehberliği, aşamalı adımların kurulması ya da kendi öğrenmesine devam etmesini sağlamak için motivasyonunu arttırmaya yönelik övme ya da bir dikkat odaklama aracı olarak hizmet verebilir (Cobb, 2003:14).

Öz öğretim tipinden biri, çevreyi ayırt edici uyaranlara karşı düzenlemeyi içerir. Örneğin; sınıf notlarını, diğer gün tekrarlama gerektiğini anlayan öğrenciler, yatmadan önce kendilerine hatırlatıcı notlar yazabilirler. Yazılı olan hatırlatıcı notlar, hatırlamayı sağlayıcı, motive edici şekilde olabilir (sınavdan güzel bir not) (Schunk, 2008:63). Öğrenciler yaşadıkları ya da eğitim gördükleri ortamda bu şekilde hatırlatıcılar, resimler, afişler kullanırlarsa, kendi öğrenmelerine katkı sağlamış olurlar.

Öz öğretim; vurguları, ifadeleri, çeşitli akademik, sosyal ve motor davranışları öğretmek için kullanılır. Bu tür ifadeler özellikle, öğrenme yetersizliği veya dikkat eksikliği olan öğrencilere yardımcı olur. İfadeleri sözle dile getirmek, göreve yoğunlaşmalarının devamını sağlar (Schunk, 2008:63).

c) Kendini İzleme: Kendini izleme, öğrencilerin hedeflerine ulaşma yönünde ilerlemeleri hakkında bilgi elde etmek için kullandıkları bir süreçtir. Yetenekli öz izleyiciler, iyi performans nedir ne değildir arasındaki ayrımı yapabilirler. Öğrenenler, deneyim, beceri ve stratejilerine ulaşmada başarı olarak, bu becerileri ve stratejileri, otomatik ya da rutin hale getirme eğilimindedir (Cobb, 2003:14).

İnsanlar yaptıklarının farkında olmazlar ise davranışlarını düzenleyemezler. Davranışlar, bu tür boyutlarda, kalite, oran, nicelik, miktar ve orjinallik olarak belirlenebilir. Çalışmalarını yapan öğrenciler çalışmalarında, önemli vurgular içerip içermediğini, gereken zamanda bitirip bitiremediklerini, çok uzun veya çok kısa olup olmadığını ve fikirlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını periyodik olarak tayin ederler. Bunlar kendini izlemede bir çok alanda, motor beceriler ve sosyal davranışlar olarak ilişkilendirir (Schunk, 2008:60-61).

Öz düzenleme sürecinde kendini izleme iki önemli işleve sahiptir: Kendini tanıma ve kendini motive etmedir. Bunlar, gerçekçi kazanımlar sağlamak için gerekli olan bilgileri sağlar ve bireyin buraya doğru ilerlemesini değerlendirir (Bandura, 1991:250).

a) Kendini tanıma fonksiyonu; kendini izleme için önemli bilgiler sağlayabilir. İnsanlar düşüncelerini, duygusal tepkilerini, davranışlarını ve bu davranışların hangi şartlar altında ortaya çıktığını anladığında, tekrarlanan bölümleri fark etmeye başlarlar. İnsan, düşünce ve davranışları arasındaki bağlantının düzenlemesini analiz ederek, kendisine uygun bir şekilde davranabileceği yolu açacak sosyal çevresindeki önemli psikolojik özellikleri ayırt edebilir. Davranışlarını nasıl değiştirebileceğini bilen ve çevresine kendini uydurabilme yeteneğinde olanlar, doğal yollarla doğrusal gelişim çizerler (Bandura, 1991:250).

b) Kendini motive etme fonksiyonu; İnsanlar, performanslarına dikkat ettiklerinde, cesaretleri olmasa da ilerleyici bir performans sergileme isteğindedirler. Kazanımları edinmeye çalışmak, ölçülebilir kişisel davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olur (Bandura, 1991:251).

3. Öz Yansıtma/Yargılama (Self-Reflective) Evresi: Öz yansıtma evresi ise, performanstan sonra ortaya çıkan ve insanların kendi çabalarının sonucu / karşılığı olan bir evredir. Öz yansıtmanın süreçleri boyunca öğrenenler; ilerlemelerini, öz değerlendirme işlemlerini ve değerlendirme tepkilerini yorumlarlar (Pintrich ve Schunk, 2002:179-180).

Öz yansıtma evresi çeşitli aşama ve eylemler içermektedir. Cobb (2003:15)'a göre öz yansıtma evresi şu eylemleri içerir; Öz değerlendirme (self-evaluation), atflar (attributions), öz tepki (self-reaction) ve uyarlama (adaptively). Bu eylemlerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

a) Öz Değerlendirme: Kendini izleme, öğretmen veya öğrencilerin kendileri tarafından belirlenen standartlarla, elde edilen bilgileri kıyaslamadır. İşte öz değerlendirme, bu iki bilginin karşılaştırılmasının hemen ardından, ortaya çıkan yorumların sonuçlarına tepki olarak yapılır. Öz düzenlemeli öğrenenler, kişisel yetkinlik başarıları ve özelliklerini belirledikleri başarısızlıklarını düzeltme eğilimindedirler. Yorumlama süreçleri, öğrenmenin öz yansıtma aşamasında önemlidir çünkü kendini izleme bilgileri ile kendini değerlendirme bilgileri karşılaştırılırken, ulaşılan bilgilerin sonuçları, ne istenilen hedefin öğrenme sürecini ne de devam etmek için öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiler. Öğrenenlerin çevrelerinde kendileri için en iyi çalışma stratejilerini bulana kadar stratejilerle ilgili farklı yaklaşımları yorumlaması, strateji kullanımını güçlendirir. Yaklaşımda bu farklılıklar, öğrencilerin akademik öğrenme yöntemlerine adaptasyonunu kolaylaştırır. Nihai uzmanlık için çalışmanın birkaç kez tekrarlanmasına ihtiyaç vardır (Bandura, 1991:253).

Bireyin davranışlarını gözlemleme, onu etkilemek için ilk adımdır; fakat bu tip bilgiler, kişinin kendini yönetme reaksiyonları için fazla bilgi verici değildir. Hareketler, birçok yardımcı süreçleri içeren yargılayıcı fonksiyonlar süresinde bireysel reaksiyonları ayağa kaldırır, yükseltir. Kişisel güdümsüzlüğün yerine gelmesi sırasında, bireyin hareketlerine yol göstermede veya yargılamada bireysel standartlar ana rol oynar. Verilen göreve riayet edip etmemek, olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilen bireysel standartlara bağlıdır (Bandura, 1991:253).

b) Atflar: Atıf; kelime anlamı olarak bir durumu bir sebebe bağlamak anlamındadır. Öz yansıtma aşamasının eylemi olarak da aynı şekilde; kullanılan stratejilerdeki hataların kaynağını öğrenme, yöntemleri öğrenme ya da yetersiz uygulama ve öğrenci performansını daha başarılı öğrenme ortamlarına adapte durumlarının kaynağının belirlenmesine yardımcı olur (Zimmerman, Martinez-Pons, 1992, Akt: Cobb, 2003:15).

İnsanlar, başarılarını başkalarına atfettiklerinden çok, kişisel sebeplere atfettiklerinde, başarılarında övgü alırlar. İnsanlar ayrıca kontrollerinin dışındaki kişisel faktörlerine başarısızlık atfettiklerinde daha fazla öz eleştiri yaparlar. Hedefte ilerlemenin, kabul edilebilirlik açısından yargılanıp yargılanmaması, yaptığı atflara bağlıdır. Öğretmen yardımıyla başarı sağlayan öğrenciler, kendilerini iyi sergilemekte yetersiz hissedebilirler çünkü kendi başlarına yapamayacaklarını düşünürler (Zimmerman ve Schunk, 2001:133).

Atıflar; beklentileri, davranışları ve duygusal tepkileri etkileyebilir (Weiner, 1985; Akt: Zimmerman ve Schunk, 2001:132).

c) Öz Tepki: Öz tepki bir davranıştır, bilıştır ve kendini yargılamaya etkili bir şekilde yetkilidir. Öz tepkilerde; bir hedefi gerçekleştirmenin beklenen memnuniyeti ile birlikte, kabul edilebilir bir ilerleme olması ve öz yeterlik inancı, motivasyonu artırır. Olumsuz gelişim motivasyonu azaltır. İnsanlar kendini geliştirebilmek için, ne kadar çalışırsa çalışsın, hangi stratejiyi uygularsa uygulasin, eğer başaramayacağına inanıyorsa motivasyonunu geliştiremez. Başarılarla gelen büyük ödüller öz yeterlik ve motivasyonu artırır (Pintrich ve Schunk, 2002:179).

d) Uyarılama: Uyarlamalar, doğru izleme ve uygun öz değerlendirme aracılığıyla hedeflerin bir fonksiyonudur (Cobb, 2003:15). Bireyler bu fonksiyonlar sayesinde kendilerini değerlendirir, eksikliklerini belirler ve bir sonraki çalışmalarına bu durumu adapte ederler.

Öz düzenleme sürecinin aşamaları, aslında kendi kendine sürdürülmesi gereken bu her aşama (yani, öngörü, performans ya da irade kontrolü ve öz yansıtma) bir sonraki aşama için atalet (sürme durumu) oluşturur (Cobb, 2003:15).

1.3.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorileri

Öz düzenlemeli öğrenmeye dair hemen hemen bütün öğrenme kuramlarının bir bakış açısı ve bir yaklaşımı vardır. Bu kuramların hepsinin, kendi yaklaşımları doğrultusunda öz düzenlemeyi tanımladığı söylenebilir. Ancak hepsinin ortak paydada bulunduğu noktalar da vardır.

Öz düzenlemeli öğrenme teorilerinin varsayımlarına göre öğrenciler;

- Kişisel olarak, seçici üst bilişsel ve güdüsel stratejilerini kullanma yoluyla öğrenme yeteneklerini geliştirebilirler,
- Önleyici tedbirler alarak, seçebilir, düzenleyebilir ve hatta avantajlı öğrenme ortamı yaratabilirler,
- İhtiyaç duydukları öğrenimin miktarını ve biçimini seçmede önemli bir rol oynayabilirler (Zimmerman ve Schunk, 2001:5).

Zimmerman ve Schunk (2001:8), bir öğrenci olarak üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal öz düzenlemeli olmanın ne anlama geldiğini açıklamak için yaptığı araştırmada, beş yaygın, önem teşkil eden konu saptamıştır:

- Öğrenme süresince, öz düzenleme için öğrencileri ne güdüler?
- Hangi süreç veya prosedür yolu öğrencileri kendiliğinden tepki veren ya da kendilerinin farkında yapar?
- Öz düzenlemeli öğrencilerin akademik hedeflerini elde etmek için kullandıkları anahtar süreçler veya sorumluluklar nelerdir?
- Öğrencinin öz düzenlemeli öğrenimini etkileyen sosyal ve fiziksel çevre nasıldır?
- Bir öğrenci öğrenirken öz düzenleme kapasitesini nasıl elde eder?
- Öz düzenlemeli öğrenmeye dair yaklaşımda bulunan teoriler, bu beş yaygın konu açısından Tablo 1.2.'de özetle sunuluyor (Zimmerman ve Schunk, 2001:8-9):

Tablo 1.2: Yaygın Öz Düzenlemeli Öğrenme Konularına İlişkin Kuramsal Bakışın Karşılaştırılması

Teoriler	Güdü	Öz Farkındalık	Anahtar Yöntemler	Sosyal ve Fiziksel Çevre	Kapasite Edinme
Davranışçı	Uyarıcıyı pekiştirme vurgulanır.	Öz tepkisellik haricinde tanımlanmaz.	Öz izleme, öz eğitim ve öz değerlendirme	Modelleme ve destekleme	Davranış şekillendirme ve birleşik uyarıcıyı tüketme
Fenomenolojik	Kendini gerçekleştirme vurgulanır.	Benlik kavramı rolü vurgulanır.	Öz saygı ve öz kimlik	Öznel algılama vurgulanır.	Benlik sistemi geliştirme
Bilgi İşleme	Güdü tarihsel olarak vurgulanmaz.	Bilişsel öz izleme	Bilgi saklama ve dönüştürme	Bilgi dönüştürülmesi haricinde vurgulanmaz.	Bilgi dönüştürme sisteminin kapasitesinde artışlar
Sosyal Biliş	Öz yeterlik, beklentilerin sonucu ve hedefler vurgulanır.	Öz gözlem ve kendi kendine kayıt yapma	Öz gözlem, öz yargı ve öz tepki	Modelleme ve yasa yapan idare deneyimleri	Dört ardışık düzeyde sosyal öğrenme yoluyla artışlar
Vygotsky'ye göre	Sosyal içerikli etkiler haricinde tarihsel açıdan vurgulanmaz.	ZPD (Proksimal Geliştirme Bölgesi)'de bilinçli öğrenim	Ben merkezci ve içsel konuşma	Yetişkin diyalogu, çocuğun konuşmasını içselleştirmesine yardımcı olur.	Çocuklar için bir dizi gelişimsel düzeyde içsel konuşma kullanımı edinir.
Yapılandırmacı	Bilişsel çatışma çözünürlüğü veya merak duygusu vurgulanır.	Üst bilişsel izleme	Şemalar, stratejiler veya kişisel teoriler kurma	Tarihsel-sosyal çatışmalar veya öğrenmeyi keşfetme vurgulanır.	Gelişim, çocukların öz düzenleme süreçleri edinimini kısıtlar.

Kaynak: Zimmerman, Barry J. ve Dale H. Schunk (2001); *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspective*, 2th Ed., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, s. 9.

Davranışçı Öğrenme Kuramı'na Göre Öz Düzenleme

Davranışçı kuramcılar, öz düzenlemede; sorumluluk, öz kontrol veya tepkisellik olarak adlandırılan yaygın deneyimlerimizin fenomenin doğal bilimsel açıklamasını sağlayan girişimden veya davranışın sistematik uygulaması, kişinin kendi hareketinin istenen değişimine yol açan stratejilerini değiştirmesinden bahsederler (Cooper, Heron ve Heward, 1987; Akt: Zimmerman ve Schunk, 2001:39).

Davranış, bireylerin çaba harcayarak veya uyarıyı yorarak, davranışlarının olasılıklarını değiştirmek için çeşitli yollarla ortam hazırladıklarında öz düzenlemeli olur. Öz düzenlemeli davranışı temsil eden terminoloji, tepkisel sorumluluk ve öz kontrol olarak tanımlanabilir. Ortamın hazırlanması, davranışçı öz düzenlemenin alt işlemi olarak düşünülebilir ve öz izleme, öz eğitim, öz değerlendirme, öz doğrulama ve öz desteklemeyi içerir. Öz izlemeyi kullanarak bireyler, davranışlarının meydana getirdiği ayrımı ve çevresel sonuçlarla ilişkisini daha iyi öğrenir. Öz eğitimin teknikleri, problem çözmede uyarıyı ayırt etmeyi ve öz izlemedeki doğruluğu arttırmayı sağlar. Öz değerlendirme ve öz doğrulamada, ayrımcılıkların ve değişikliklerin şu anki standartlara veya kriterlerle kıyaslanan kişisel performansa dayandırılmasını gerektirir. Öz destekleme sonunda da çevresel sonuçları desteklemeye yol açan davranış zincirleri için acil sonuçlar sağlanır (Zimmerman ve Schunk, 2001:60-61).

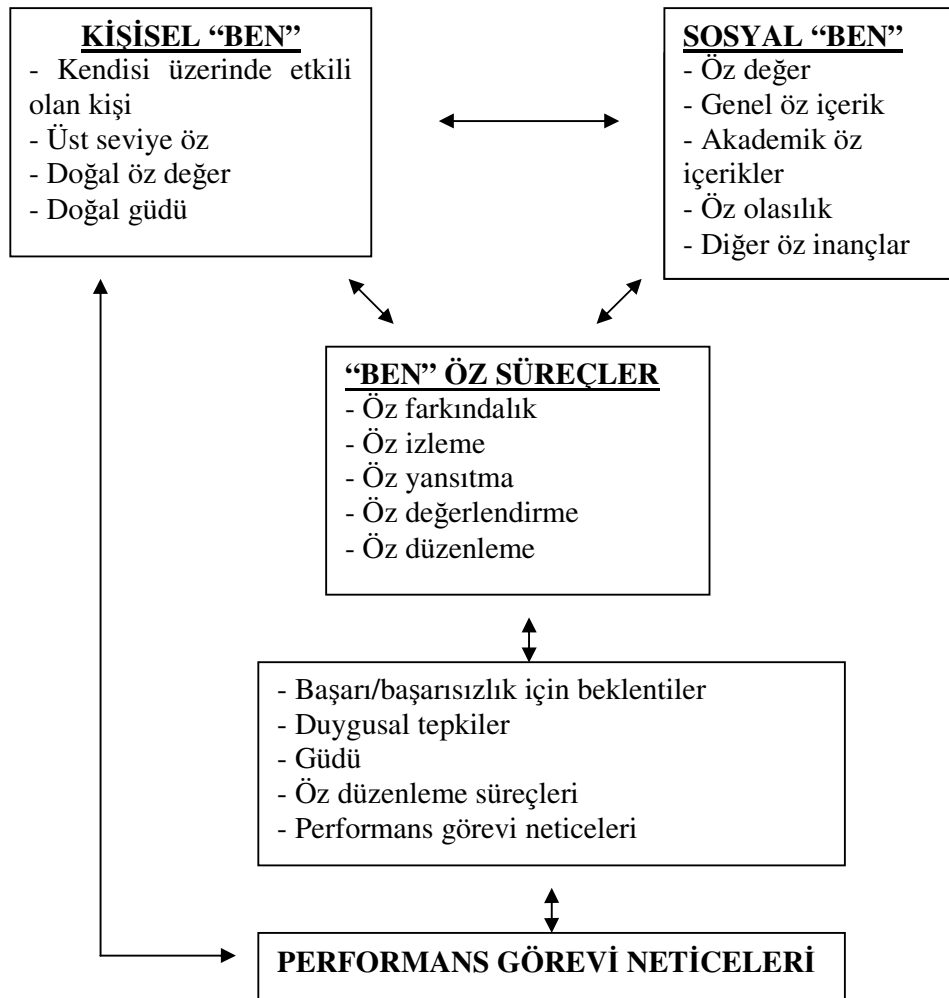
Fenomenolojik Bakışa Göre Öz Düzenleme

Fenomenoloji, insanoğlunun bilinç ve öz farkındalık gelişim çalışması olarak tanımlanır (Werkmeister, 1940; Akt: Zimmerman ve Schunk, 2001:68).

Fenomenolojik bakışta öz düzenlemeli öğrenme, öz sistem yapıları ve süreçlerinden meydana gelir ve bunların; kişisel öz değerlendirmede önemi büyük olmakla birlikte, gelişim, öğrenme yeterliği, öz düzenlemeli öğrenme davranışlarında ve bilişlerde de etkisi vardır (Zimmerman ve Schunk, 2001:84).

Öz düzenlemeli öğrenmedeki öz sistem yapıları ve süreçleri ve bunların fenomenolojik bakış açısında nasıl değer aldığı Şekil 1.3'te gösterilmiştir.

Şekil 1.3: Öz Düzenlemeli Öğrenmede Öz Sistem Rolünün Modeli



Kaynak: Zimmerman, Barry J. ve Dale H. Schunk (2001); *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspective*, 2th Ed., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, s. 85.

Şekil 1.3'e göre, kişisel "ben" kavramı, kişide var olan yapıları içerirken, sosyal "ben" kavramı ise kişinin çevreyle etkileşimi sonucunda kendinde, kendine dair oluşturduğu kavramları içermektedir. İkisinin de ortak yanı, bireyin kendini nasıl algıladığıdır. İkisinin etkileşimi ve içine girdiği öz süreçlerle de birey, benlik sistemini geliştirir. Gelişen benlik kavramıyla kendinin farkında olan birey, kendini

izleyecek, davranışlarının sonuçlarına değerlendirecek ve kendinde gerekli öz düzenlemeyi yapacak ve kendini gerçekleştirmiş olacaktır. Fenomenolojik bakışta önemli olan kişinin kendisidir ve kendini gerçekleştirmesidir.

Fenomenolojistler, öz düzenleme için öğrenci gelişiminin doğal eğilimleri; öz sistem bilgi yapılarına, öz farkındalık sürecine, öz izlemeye, öz yansıtma ve öz değerlendirmeye bağlıdır, görüşündedirler. Öz düzenleme ayrıca öğrencinin, öz içeriğinin gelişmesine ve öğrenim sonuçları kadar öğrenme davranışlarının (bilgi, etki, güdü) düzenlenmesinden de aktif sorumlu olan öz eleştirisine de bağlıdır. Bu bakış özellikle gelişimde “ben” veya “öz irade”ye odaklanması yüzünden ve doğal olarak öz sistem gelişimiyle gelişen öz düzenleme tanımıyla, öz düzenlemeli öğrenme kapasitelerinin gelişimini anlamamıza katkı sağlar. Çoğu öğrenci, öz düzenlemeyi ortaya çıkartmak için öz düzenlemeli süreçlerde, belirli bir eğitimle takip edilen pozitif öz bakışın gelişimini amaçlayan müdahalelere ihtiyaç duyarlar (Zimmerman ve Schunk, 2001:112-113).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’na Göre Öz Düzenleme

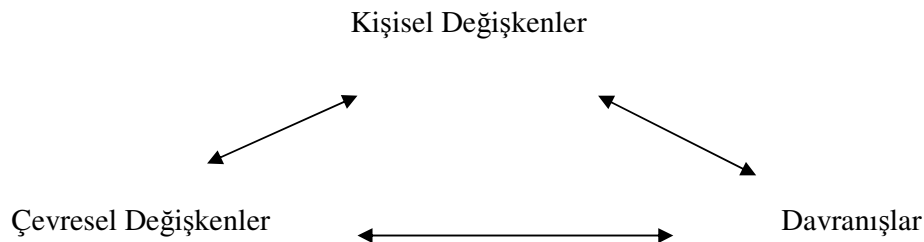
Çoğu insan davranışı, amaçsal olan ileri düşünce tarafından düzenlenir. Gelecekteki perspektif birçok değişik yolla kendisini açıkça gösterir. İnsanlar ne yapacakları ile ilgili inançlarını kurarlar, olası aksiyonların istenen sonuçlarını sezerler, kendilerine bir amaç koyarlar ve istedikleri sonucu almak için hareketlerinin evrelerini planlarlar. İleri düşüncenin uygulaması içinde, insanlar kendini motive eder ve ileride yaşanacak bir durumu içine alacak bir şekilde hareketlerine yol verir. İnsan davranışı sadece dış sonuçlarla düzenlenseydi, insanlar rüzgar gülü gibi davranırdı. İnsan dış etkilere karşı her zaman değişen bir durum alırdı. Buna karşın insan, kişisel yansıtma ve tekrar harekete geçme becerilerini uygulamaya sokarak, kendini yönetir ve yol göstererek kendine rehberlik yapar. İnsanın çalışması bu yüzden etkinin dış kaynakları ve kişisel üretim sayesinde düzenlenir. İnsan davranışları, devam eden kişisel etki alıştırmaları sayesinde kapsamlı olarak motive edilebilir ve düzenlenebilir. Ana öz düzenleme mekanizması üç temel fonksiyon prensibine göre çalışır. Bunlar; bir kişinin davranışlarını izleme, davranışlara kişisel reaksiyonda bulunma ve

çevresel durumların, kişisel standartlarla ilişkili olan davranışa karar verebilmedir (Bandura,1991:248-249).

Karşılıklı Etkileşimler

Bandura'ya göre, insanoğlunun işlevi; davranışlar, çevresel değişkenler, bilişler ve diğer kişisel faktörler arasında karşılıklı etkileşimler içerir (Şekil 1.4). Bu karşılıklılık, Bandura'nın teorisinde önemli bir yapıyla örneklendirilir: Algılanan öz yeterlik veya kişinin öğrenmek için yeteneklerine inancı veya belirtilen düzeylerde davranış sergilemesidir. Araştırmalar, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının görev seçimi, ısrar, çaba ve başarı gibi eylemleri etkilediğini göstermektedir. Öğrenci davranışları, inançlarının etkililiğini düzenler. Öğrenciler görevler üzerinde çalışırken, öğrenme hedeflerine doğru ilerleyişlerini not ederler. Süreç göstergeleri, öğrencilere devam eden öğrenmede öz yeterliği geliştiren iyi performansı yapabileceklerini iletir (Zimmerman ve Schunk, 2001:126-127).

Şekil 1.4: İnsan İşlevinde Karşılıklı Etkileşimler



Kaynak: Zimmerman, Barry J. ve Dale H. Schunk (2001); *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspective*, 2th Ed., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, s. 126.

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Alt İşlemleri

Öz düzenleme, geliştirilmesi gereken ve kişisel yönetim değişiklikleri için harekete geçirilmiş olması gereken bir takım psikolojik temel fonksiyonlar doğrultusunda çalışır (Bandura, 1986; Akt: Bandura,1991:249). Ne niyet ne de yalnızca istek; eğer insanlar kendi motivasyonu ve davranışı üzerindeki etkinin

gelişiminden yoksun olursa, öz düzenleme işe yaramaz (Bandura, Simon,1981; Akt:Bandura 1991:249).

Öz düzenleme evresinde kendini gözleme, kendini yargılama (öz yargı) ve öz tepki gibi üç önemli alt işlem bulunmaktadır. Bu alt işlemler, karşılıklı olarak ayrıcalıklı değildir fakat oldukça etkileşimlidir. Birinin davranış yönlerini gözlemleyerek, kişi, onları standartlara karşı yargılayabilir ve olumlu veya olumsuz tepki verebilir. Kişinin değerlendirmeleri ve tepkileri, aynı davranışsal yönlerin veya diğerlerinin gözlemleri için aşama oluşturur. Bu alt işlemler ayrıca bağımsız olarak öğrenme ortamını yönetemezler; çevresel faktörlerle öz düzenlemeli öğrenme gelişimine yardım edebilirler (Zimmerman ve Schunk, 2001:130).

1. Kendini Gözleme (Self-Observation): Davranışlar, nicelik, nitelik özgünlük gibi boyutlar üzerinde değer alabilir. Kendini gözleme, bilgilendirebilir ve motive edebilir. Bilgi, kişinin hedeflerine doğru nasıl iyi bir şekilde ilerleyeceğini belirlemek için kullanılır. Sadece kendini gözleme yetersizdir; devam ettirilen güdüleme sonuçlarına ve beklentilerin faydasına da bağlıdır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değiştirmek için; eğer alışkanlıklarını değiştirirlerse daha fazla başaracaklarına ve bu alışkanlıkları değiştirebileceklerine inanmaları gereklidir. Kayıtlama olmadığında, seçici hafızadan dolayı kişinin gözlemleri, davranışları yansıtmayabilir (Zimmerman ve Schunk, 2001:130-132).

Kendini gözlemede düzenlilik ve yakınlık iki önemli kriterdir. Düzenlilik, davranışın kesik kesik değil her an her gün gözlenmesi gerektiğidir. Düzenli olmayan gözlem yanlış sonuçlar doğurur. Yakınlık ise, davranış oluştuktan hemen sonra ya da kısa bir süre sonra gözlenmesi anlamına gelir. Yakın gözlemler, ölçülü ilerleme için devam eden bilgi sağlar (Mace et al., 1989; Akt: Zimmerman ve Schunk, 2001:131).

2. Kendini Yargılama (Self-Judgment): Bireyin şimdiki seviyesiyle, amacını karşılaştırmasıdır. Kendini yargılama, bireysel standartları geliştirme şekline, amacın özelliklerine, amacına erişmenin önemine bağlıdır (Pintrich ve Schunk, 2002:178).

Bandura (1991:254)'ya göre ise bireyin davranışlarını yargılamasında rol oynayan alt faktörler; bireysel standartların gelişimi, sosyal başvurusal karşılaştırmalar, aktivitelere değer biçme, algılanan performans faktörleridir.

Bireysel Standartların Gelişimi: Bireysel standartlar, bireylerin davranışlarına, önemli insanların nasıl tepki verdiklerine göre şekillenir. Bireyin davranışına, başka bireylerin değerlendirilebilir şekilde verdikleri tepkileri, bireyler tarafından öğretim boyunca standart olarak edinilebilir. İnsanlar kendilerine, sosyal etkiler ne olursa olsun, hazır olan standartları pasif olarak almak yerine, başkaları için yapılmış olan direk kaynakları toplu olarak alır ve kendileri için standart olarak kurarlar. Standartların bireysel kuruluşu, başkalarının davranışları veya bireysel yargılar değerlendirildiğinde karmaşıktır. Bu nedenle insanların kendilerine aldıkları moda standartlar; öğrendikleri, gördükleri veya kendilerine uyguladıklarının aynısı olamaz (Bandura, 1991:254).

Sosyal Başvurusal Karşılaştırmalar: Ulaşılan performans derecesi, bireyin kişisel standartları ve başkalarının standartları olmak üzere üç ana bilgi kaynağının karşılaştırılmasını gerektirir (Bandura, 1991:255). Üç veriyi elde eden birey karşılaştırmalarını yapar ve kendi çalışmasına dair değerlendirmede bulunur.

Aktivitelere Değer Biçme: Bir performansla biçilen değer, bireyin öz tepkisine o kadar etki eder. Bu sebeple, birinin tercihlerinin değeri ve bireysel yeterlik duygusu ilgili performansları ne kadar iyi olursa, bu aktivite öz değerlendirme tepkileri için o kadar bilgi temin edici olur (Simon, 1979, Akt: Bandura, 1991:255). Bireyler, kendileri için az önem teşkil eden durumlarda az; çok önem teşkil eden durumlarda ise fazla güç sarf ederler (Bandura, 1991:255).

Amaca erişmenin önemi de bu kavram içerisinde yer almaktadır. İnsanlar amaçlarına değer biçmek için öğrenme sürecini yargırlar. Öğrenciler, performanslarının düşük olduğunu düşünürlerse, bu onların öz yeterliğini ve performansını olumsuz etkiler. Bunun da sebebini, zayıf stratejinin zayıf performansı olduğuna bağlarlar. Daha çok çalışırlarsa ve daha iyi bir strateji kullanırlarsa daha iyi performans sergileyeceklerine inanırlar (Pintrich ve Schunk, 2002:178).

Amaç Özellikleri (Özgünlük, Yakınlık, Zorluk): Amaç özellikleri; motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenmeyi etkiler. Bu özellikler sürecin karşılaştırmalarını arttırır. Böylece öğrenciler öz düzenlemeli sürece göre stratejilerini değiştirebilir ve amaca ulaşabilirler (Pintrich ve Schunk, 2002:178). Bireylerin amaçları ne kadar özgün, ulaşma açısından bireye ne kadar yakın ve zorluk açısından bireyin seviyesine ne kadar özdeşse, bireyin kendisiyle ilgili bulunacağı yargılarda o kadar sağlıklı ve tutarlı olacaktır.

Algılanan Performans Faktörleri: İnsanlar başarılarındaki bireysel yetenekler ve çabalardan bahsedildiğinde, becerilerinden gurur duyarlar. Fakat başarılarının dış yardımlara ve özel durumsal desteklere ihtiyaç duyduğunu gördüklerinde, bundan çok fazla tatmin olmazlar (Weiner, 1986, Akt: Bandura, 1991:255). Kendini yargılamada bu durum da önemli faktörler arasındadır.

Kendini yargılamalar kazanım girişiminin önemini karşılıklı olarak yansıtır. İnsanlar değer biçtikleri kazanımları öğrenmede, hedeflerine yönelik olarak ilerlemelerini yargırlar. İyi ilerlemediğini düşünen öğrenciler, bu yüzden becerilerini düşürebilir, bu da beklentiler ve davranışlar üzerinde negatif etkiler oluşturur (Schunk, 2008:121).

3. Öz Tepki (Self-Reaction): Bandura'ya göre öz tepki; kazanım ilerlemesinde davranışı motive eder. Hedef süreçlerin kabul edilebilirliğini değerlendiren ve hedef başarısından memnun olan öğrenciler, gelişmek ve görevi tamamlamak için güdülenirler. Öğrenciler daha fazla çalışarak gelişebileceklerine inanırlarsa, olumsuz değerlendirmeler olsa bile güdülleri azalmaz. Öğrenci, başarıya ve gelişme için yeteneksiz olduğuna inanırsa güdü artmaz. Somut sonuçlar, öğrencinin gerçek başarısına bağlandığında öz yeterliği geliştirir. Yapabilecekleri işlere, ödevlere, sorumluluklara dayalı ödül kazanabileceklerini öğrencilere söylemek öğrenme için öz yeterliği aşar. Bir görev üzerinde çalışırken ve ilerleyişlerini not ederken, yeterlik hissi geçerli olur. Ödülü almak, yeterliği geçerli kılar çünkü o ilerleyişi sembolize eder. Ödüller, performansa bağlı olduğunda, olumsuz yeterlik bilgisi iletebilir;

öğrenciler çok fazla öğrenmelerinin beklenmediğini düşünebilirler çünkü gerekli kabiliyete sahip değildirlir (Zimmerman ve Schunk, 2001:134).

Sosyal bilişsel kuramda öz yeterliğin, etkin bir roldedir. Hangi bilgi verici metotların kullanılacağına karar verilirken, öğrenciler üzerinde öz yeterliliklerinin, öğrenmelerindeki etkilerinin, öğrenme boyunca karşılaştırılmış olması çok önemlidir. Öz yeterliği geliştirmeyecek metotlar da olabilir. Örneğin; öğrencilere geniş yardımlar sağlama; öğrenmelerine büyük yardım sağlar fakat öz yeterliklerini kullanmalarında, kendi başlarına performanslarını uygulamada ve öğrenmede fazla yardımcı olmaz. Buna benzer şekilde, öğrenme için öğretmede modeller kullanmak yine de yardımcıdır. Öğrencilerin öz yeterliklerinde, modellerin etkilerine dikkat edilmelidir. Yetenekli modeller, becerileri öğretir fakat benzer modeller öz yeterlik için en iyisidir. Sınıftaki en başarılı öğrenciyi model yapmak, gözlemcilerle beceri kazandırabilir fakat bu bazıları için etkisiz olabilir çünkü onlar asla bu model gibi olamayacaklarını düşünürler. İyi öğrenciler, durumu kötü öğrenciler için kullanılır. Bunlar öğrenmeyi yükseltir fakat öz yeterliği korumak için özgür girişimler desteklenmelidir (Schunk, 2008:126).

Bilgi İşleme Kuramı'na Göre Öz Düzenleme

Bilişsel öğrenme kuramına göre öz düzenleme metabilşsel (üst bilişsel) farkındalığa eşittir. Bu farkındalık, görevin bilgilerini içerir (ne öğrenildi, nasıl ve ne zaman öğrenildi). Buna ek olarak, kişisel kapasitelerin öz bilgisi, ilgiler ve tavırlardır. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerde, görev taleplerini, kişisel özellikleri ve görevi tamamlamak için stratejileri kapsayacak kulaktan dolma bilgi tabanı gerektirir. Üst bilişsel farkındalık aynı zamanda, bir kişinin öğrenme derecesini izleyerek, öğrenme materyallerini düzenleme, değişik görev yaklaşımını ne zaman alacağına karar verme ve teste hazırlama ile ilgili prosedürel bilgiyi ve uygulamaları içerir. Öz düzenleme (üst bilişsel) aktiviteleri, öğrencinin yönetimi altındaki kontrol süreçleridir. Bunlar sürecin yürütmesine ve sistem boyunca bilginin hareketine yardımcı olur (Schunk, 2008:17).

Bilişsel öğrenme kuramına göre öz düzenlemeli öğrenme stratejileri Tablo 1.3'te verilmiştir (Snowman, 1986:243-275; Akt: Schunk, 2008:218-219);

Tablo 1.3: Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

ADIM	ÖĞRENİCİ GÖREVLERİ
ANALİZ	Öğrenme kazanımlarını tespit etmek, önemli görev durumları, ilgili kişisel karakteristikler ve potansiyel olarak yararlı öğrenme teknikleri.
PLAN	Plan kurmak: “Verilen plan____yapılan____bu kritere göre____ve verilen kişisel karakteristiklere göre_____ bu teknikleri kullanmalıyım.”
UYGULAMA	Öğrenmeyi ve hafızayı geliştirmek için taktiklerin uygulanması.
İZLEME	Taktiklerin nasıl çalıştığını belirlemek için kazanımların ilerlemesini değerlendirme.
DEĞİŞTİRME	Eğer değerlendirme pozitifse strateji kullanımına devam; gelişim yetersiz ise planın değiştirilmesi.
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	Basamakların çalışmaya rehberlik etmesi

Kaynak: Schunk, Dale H. (2008); *Learning Theories*, 5th Ed., Upper Saddle River, New Jersey, s. 218.

Bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılması bilişsel öğrenme kuramının temellerine uygun olarak, öğrencilerin planlı ve sistemli bir şekilde öz düzenlemeli öğrenme becerisini kazanmalarını sağlayacaktır.

Bilişsel öğrenme kuramına göre öz düzenlemeli öğrenmede öğrenme metotları ise Tablo 1.4'te verilmiştir (Weinstein, Mayer, 1986:315-327; Akt: Schunk, 2008:222);

Tablo 1.4: Bilişsel Öğrenme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenmede Öğrenme Metotları

KATEGORİ	TÜRLERİ
TEKRARLAMA	Bilgi metnini tekrarlama Altını çizme Özetleme
DETAYLANDIRMA	Hayali kullanma Anımsamaları kullanma; kısaltma, cümle, öyküleyici hikaye, zor kelime, anahtar kelime Sorgulama Not alma
ORGANİZASYON	Algılamaları kullanma Gruplama Taslak çıkarma Haritalama
ANLAMAYI İZLEME	Kendini sorgulama Tekrar okuma İçerikleri kontrol etme Başka sözcüklerle açıklama
DUYGULAR	Kaygı ile başa çıkma Pozitif inançları öne çıkarma; öz yeterlik, beklenti olan veriler, beceriler Pozitif bir ortam oluşturma Zaman yönetimi

Kaynak: Schunk, Dale H. (2008); *Learning Theories*, 5th Ed., Upper Saddle River, New Jersey, s. 222.

Tablo 1.4’te verilen öğrenme metotlarını kullanmak, öz düzenlemelerini yaparken öğrencilere kolaylık sağlayacaktır. Verilen metotların kullanımı, öğrencinin karşı karşıya kaldığı materyale, yere ve zaman göre değişebilmektedir.

Vygotsky’ye Göre Öz Düzenleme

Piaget’e göre öğrenmenin gerçekleşmesinden önce bazı bilişsel yapıların geliştirilmesi gerekmektedir. Vygotsky’nin teorisine göre ise öğrenme önce gerçekleşir. Vygotsky için öğrenme, başkalarından talimat ya da bilgi almayı içerir. Başkalarının yardımı olmadan düşünmek ve sorunları çözebilmek, ancak çocuğun işaretleri içselleştirmesiyle mümkün olur. Yeteneğe de öz düzenleme denir (Slavin, 2002:43).

Vygotsky’e göre bir kelimenin anlamı içselleştirildiğinde çocukların kendi etkinliklerine rehberlik etme, planlama, izleme becerileri giderek artar. Bu kuram, öz düzenleme sürecinde konuşma (speech) üzerinde önemle durmaktadır. Vygotsky’nin kuramında iki önemli nokta göze çarpmaktadır: Bilgi ve kendini denetlemenin

kaynağı olarak içsel konuşma (inner-speech) ve dilsel becerilerin gelişimine araç olması amacıyla yetişkin ve çocukların birbirleriyle olan karşılıklı diyaloglarıdır. Öz düzenleme süreci, içsel konuşma çerçevesinde ele alınmıştır. Öğrenci, çevresindekilere aldırmeden ya da belli bir karşılık beklemeden yalnızca kendi hakkında konuşmaktadır. Vygotsky'e göre bu konuşma, içsel konuşmanın dışa vurulmuş halidir. O'na göre içsel ve dışsal konuşma, sosyal-dilsel sürecin karşılıklı iki tarafıdır. Dışsal konuşma düşünceleri kelimelere dönüştürmek, içsel konuşma kelimeleri düşüncelere dönüştürmektir ve konuşma içselleştiğinde kendini yönetme başlamaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001:27, Akt: Özmenteş, 2007:41-42).

Yapılandırıcı Yaklaşım'a Göre Öz Düzenleme

Yapılandırıcı araştırmacılar öz düzenleme ile ilgili sadece bilgiyi değil aynı zamanda ona sahip olma ve uygulamayı da öğrencilerin yapılandırması gerektiği varsayımını ortaya atmışlardır. Öz düzenleme ile ilgili bilişsel-gelişimsel teori, aynı döneme ait öncü bilişsel teoriler ve Vygotsky' nin teorisini içeren, yapılandırıcı pek çok öz düzenleme kaynakları vardır. Vygotsky'nin, insan gelişiminin yapılandırıcı teoriye olumlu yönde katkısı olmuştur. Vygotsky, insanların ve kültürel ortamlarının, birbirini etkileyen sosyal sistemden meydana geldiğine inanmıştır. Aksiyonları ve iletişimleri boyunca, çocukların ortamlarında, insanlar çocuklara araçları öğretmiştir (dil, semboller ve işaretler) çünkü onlar bu becerileri edinmeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu araçlar, sistem içinde kullanıldığında öğrenciler yüksek derecede bilişsel fonksiyonlar (konsept akışı ve problem çözme) geliştirirler. Vygotsky, insanların ölçülebilir eylemlerini, kendilerinin kontrol edebileceği noktaya gelebileceklerine inanmıştır (öz düzenlemeli öğrenme gibi) (Schunk, 2008:262).

Öz düzenlemenin yapılandırıcı varsayımları;

- Bilgiyi aramak için iç motivasyon vardır.
- Anlama, verilen bilgi ile birliktedir.
- Zihinsel ifadeler gelişim ile değişir.
- Anlamanın derecelerinde ilerlemeyi sağlayan ince noktalar vardır.

- Öğrenme üzerinde gelişimsel zorlamalar vardır.
- Yansıtma ve yeniden kurma, öğrenmeyi uyarır (Schunk, 2008:262-263).

Eğitimin büyük bir hedefi; öğrenme stratejilerini etkili, uygun ve bağımsız kullanan öğrenciler yetiştirmektir. Öz düzenlemeli öğrenmede yapılandırmacı yaklaşım, bu hedefi elde etmede, bireysel anlayışın ve gelişimsel farklılıkların etkili olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, çocuklar doğal bir biçimde, kendi eğitimsel deneyimlerini anlamlandırmaya ve açıklayıcı taslaklar oluşturmaya eğilimlidir. İşler yolunda gittiğinde (örneğin, başarmak için bir sürü fırsat verildiğinde, performansları yorumlandığında, kültürel olarak anlamlı, zorlayıcı görevler ve kendilerini mümkün bir şekilde olumlu takip etmeleri için cesaretlendirildiklerinde), çocuklar, uyumlu öğrenme stratejilerini kullanma ve edinmeye teşvik eden, yetenek ve görev teorilerini oluştururlar. Fakat işler yanlış gittiğinde, çocuklar, uygun olmayan hedefler ve uyumsuz öğrenme stratejilerini kullanmaya ve edinmeye teşvik eden teoriler oluştururlar. Teoriler, prosedürel bilgiye dayalı, koşullu bilgi ve kavramlardır. Çocukların özellikle okulda ne yaptığının stratejik ve düzenlenmiş özellikleri, büyük bir çoğunlukla kendileri ve okulla ilgili görevler hakkında ne anladıklarının bir fonksiyonudur (Zimmerman ve Schunk, 2001:281).

Kavramsal bilginin yasallaşması için güdelenenin, çocukların inançlarını ve isteklerini kökleştirmenin de bu yaklaşım açısından önemi büyüktür. Çocuklar, bazı eylemlerin olaylar içerisinde garantilendiğine ve eylemlerin, özel kimliklerle insanlara özgü olduğuna inanırlar. Bu eylemlerle, bir kişi olarak algılanmaya veya bu kimlikleri denemeye heveslidirler ve böylece belirli davranışları sürdürmeye güdülenirler. Akademik durumlarda ne yapılması gerektiği ve bu eylemlerin ne çeşit bir insanı işaret ettiği inancı, çocuklar için her zaman tam ve doğru değildir. Bu yüzden inançlarını yasallaştırmayı denediklerinde bile bazı standartlar tarafından uygunsuz davranabilirler. Öz-ben, istenen veya arzulanan öz beni, sergilemek için davranışları düzenler. İnançlar, istekler, eylemlerdeki olaylar zinciri öz düzenlemeli öğrenmenin kavramsal bilgiyi (örneğin, çocukların ortaya çıkan teorileri), açıkça

ortaya çıkan davranışları (örneğin, stratejiler ve eylemler), güdülemeyi (örneğin, istekler) sağlar (Zimmerman ve Schunk, 2001:281-282).

Özetle, öz düzenlemedeki yapılandırmacı bakış açısı, belirli çevrelerde öğrenmeyi (öz düzenleme her öğrencinin farklı öğrenme alanlarında başarılı olabileceğini savunmaktadır) ve çocuğun çoklu güdüleme çalışmasına güçlü bir etki sağlar.

1.3.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilişsel ve metabilşsel (üst bilişsel) stratejileri kullanımı ve farklı öğrenme kaynaklarını yönetimi ile ilgilidir (Sağırılı ve Azapağası, 2009:138).

Üst biliş, en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir. Üst bilişin bilişten farkı; bilişsel öğretim durumlara özel stratejilerin kazandırılmasına ağırlık verirken; üst biliş öğretimi ise bu süreci izleme ve kontrol edebilme becerilerinin öğretimi üzerine odaklanır (Loper, 1982, Akt: Özsoy, 2008:715).

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik kişisel yöntemlerdir (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004:199). Bu yöntemler aşağıda verilmiştir:

1. Tekrar Etme ve Ezberleme: Öğrencinin açık veya gizli bir şekilde bir materyali ezberleme çabalarını içerir. Örneğin; Matematik sınavına hazırlanırken, hatırlayınca kadar o formülü tekrar etmeye devam ederim (Nota vd., 2004:200).

Temel tekrar etme yöntemleri, öğrenilmesi için bir listedeki maddeleri adlandırma ya da söylemeyi kapsar. Bu yöntemler en iyi, uzun süreli bellekteki yeni bilgi ediniminden ziyade, işleyen bellekteki bilginin etkinleştirilmesinde ve basit görevlerde kullanılır. Bu yöntemlerin dikkat ve kodlama süreçlerini etkilediği düşünülmektedir ancak öğrencilere, bilgiyi, önceki bilgilerle bütünleştirmek ya da

bilgi içinde içsel bağlantılar yapmasına yardımcı olduğu gözlenmiştir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991:19).

2. Ayrıntılandırma: Ayrıntılandırma yöntemleri, öğrencilerin, uzun süreli belleğe, öğrenilecek bilgiler arasında içsel ilişkiler kurarak, bilgiyi depolamasına yardım eder. Ayrıntılandırma yöntemleri; başka sözcüklerle anlatma, özetleme, benzerlik yaratma ve üretici not almayı kapsar. Bunlar öğrenene, yeni bilgi ile önceki bilgiyi bütünleştirmesinde ve bağlantı kurmasında yardım eder (Pintrich vd., 1991:20).

3. Örgütlenme ve Dönüştürme: Öğrencinin öğrenmeyi geliştirmek için, açık veya gizli olarak yönergesel malzemeleri düzenlemesidir. Örneğin; yazımı yazmadan önce bir taslak hazırlarım (Nota vd., 2004:200).

Örgütlenme yöntemleri, öğrenene uygun bilgiyi seçme ve öğrenilecek bilgi arasında bağlantı kurmasına yardım eder. Örgütlenme yönteminin örnekleri; kümeleme, özet çıkarma, okuma parçalarında ana fikri bulmadır. Örgütlenme, etkin, zorlu bir çaba göstermedir ve öğrenenin göreve çok yakından dahil olmasıyla sonuçlanır. Bunun daha iyi bir performans ile sonuçlanması gerekir (Pintrich vd., 1991:21).

4. Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, öğrencilerin problemleri çözmek, kararlara varmak ve mükemmeliyet standartlarına uygun olarak eleştirel düşünceler yapmak için geçmiş bilgileri, yeni durumlara uyguladığı bildirimlerinin derecesini belirtir (Pintrich vd., 1991:22).

Öğrencilerin kendilerini sık sık derste duyduklarını ya da okuduklarını inandırıcı bulup bulmadıklarını sorgularken bulmayı, derste ya da kitapta okunulan bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışmayı, ders konularını başlangıç noktası olarak ele almayı ve onun hakkında kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı, derste öğrenilenlerle ilgili kendi düşüncelerini geliştirmeye çalışmayı ve derste ne zaman bir önerme, sonuç okunulsa

veya duyulsa, olası seçenekler üzerinde düşünmeyi içermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990, Akt: Sağırılı ve Azapağası, 2009:150).

5. Üst Biliş Öz Düzenleme: Üst biliş öz düzenlemeli etkinlikleri ortaya çıkaran üç genel süreç vardır; planlama, gözlem ve düzenleme. Amaç kurma ve görev analizi gibi planlama etkinlikleri, materyali daha kolay örgütleme ve anlamayı sağlayan, önceki bilgilerin ilgili yönlerini etkinleştirmeye yardım eder (Pintrich vd., 1991:23). Öğrencinin eğitimsel amaçlar oluşturması ve bu amaçlara ilişkin olan etkinliklerin sıralama, zamanlama ve tamamlanmasının planlanmasıdır. Örneğin; sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve kendimi düzene sokarım (Nota vd., 2004:200).

Gözlem etkinlikleri, okuma yapılırken birinin dikkatini çekme, kendi kendini test etme ve sorgulamayı içermektedir. Bunlar öğrenene, materyali anlamada ve önceki bilgiyle bütünleştirmede yardımcı olur (Pintrich vd., 1991:23). Öğrencinin olayları ya da sonuçları kaydetmesine yönelik çabalarıdır. Örneğin; sınıf tartışmalarının notlarını tuttum, yanlış bildiğim sözcüklerin listesini oluşturdum (Nota vd., 2004:200).

Düzenleme etkinlikleri ise, kişinin bilişsel eylemlerinin sürekli uyumunu ve ince ayarını yapmasını belirtir. Düzenleyici etkinliklerin, öğrenenlere bir görev sürecindeyken davranışlarını denetleme ve düzeltmesine yardımcı olarak performansı geliştirdiği düşünülmektedir (Pintrich vd., 1991:23).

6. Yardım Arama: Ders çalışırken daha çok birilerinden ya da farklı kaynaklardan yardım almayla ilgilidir. Öğrenciler yardım alacakları kişi ya da kaynaklara kendi deneyimleri, alışkanlıkları ya da birilerinin tavsiyesi üzerine karar verirler. Bu kod; öğrencilerin dersteki konuları öğrenmede zorluk çekse bile ödevleri kimseden yardım almadan kendilerinin yapmasını, dersin öğreticisinden anlamadığı kavramları açıklamasını istemesini, derste herhangi bir konuyu anlamadığı takdirde sınıftaki başka bir öğrenciden yardım istemesini, sınıfta gerektiğinde yardım alabileceği arkadaşları saptamaya çalışmasını içerir (Pintrich ve De Groot, 1990, Akt: Sağırılı ve Azapağası, 2009:145).

7. Arkadaştan Öğrenme: Birinin, arkadaşlarıyla işbirliği yapmasının başarı üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Akranlarla diyalog kurma, öğrenene ders materyalini netleştirmesinde ve kişinin kendi başına sahip olamayacağı iç görüleri ulaşmasında yardımcı olabilir (Pintrich vd., 1991:29).

Arkadaştan öğrenme; derse çalışırken öğrenilenleri sık sık sınıftan birine ya da bir arkadaşına açıklamaya çalışmayı, dersle ilgili ödevleri tamamlamak için sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte çalışmaya gayret etmeyi, derse çalışırken öğrendiklerini sınıftan bir grup öğrenciyle tartışmak için sık sık zaman ayırmayı içerir (Pintrich ve De Groot, 1990; Akt: Sağırılı ve Azapağası, 2009:146).

8. Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme: Bilişin öz düzenlemesinin yapılmasının yanı sıra öğrenciler, zamanlarını ve çalışma çevrelerini de düzenleyebilmeli ve denetleyebilmelidir. Zaman yönetimi kişinin, çalışma zamanını programlaması, planlaması ve denetlemesini içerir. Bu, sadece çalışma için saatler ayırmayı değil, aynı zamanda çalışma zamanının verimli kullanımını ve gerçekçi hedefler belirlemeyi de kapsamaktadır. Zaman yönetimi, akşamları çalışmaktan, haftalık çalışmaya ve aylık programlama gibi düzeylerde çeşitlilik gösterir (Pintrich vd., 1991:25).

Çalışma çevresi düzenlemesi, öğrencinin sınıf çalışmalarını gerçekleştirdiği ortamı belirtmektedir. Tercihen, öğrencinin çalışma çevresi düzenli, sessiz ve nispeten görsel ve duyuşal dikkat dağıtıcılardan yoksun olmalıdır (Pintrich vd., 1991:25).

9. Çaba Düzenleme: Öz düzenleme aynı zamanda öğrencilerin sıkıcı görevler ve dikkat dağıtıcılarla karşı karşıya geldiklerinde çaba ve dikkatlerini kontrol etme becerisini içerir. Çaba yönetimi, öz yönetimdir ve kişinin çalışma hedeflerini, zorluklar ya da dikkat dağıtıcılar olsa bile tamamlama bağlılığını yansıtır. Çaba yönetimi akademik başarı için önemlidir çünkü sadece hedef bağlılığını belirtmez, aynı zamanda öğrenme yöntemlerinin sürekli kullanımını da düzenler (Pintrich vd., 1991:27).

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuduğunu anlama kavram olarak öğrencilerin okudukları materyali zihinlerinde anlamlandırmalarıdır. Okuduğunu tam olarak anlayıp anlamadığını en iyi belirleyecek kişi de bireyin kendisidir. Okuma sürecinde öğrenciden beklenen davranış, kendini sorgulaması, anlamadığı yerlerin farkında olması ve buna yönelik önlem almasıdır. Okuma esnasında ve sonrasında anlama durumunu kontrol etme, eksikliklerinin farkında olma, öz düzenleme süreci ile ilişkili eylemlerdir. Bireyin kendi zihinsel sürecini oluşturan bu eylemler aynı zamanda kendi becerilerini, bilişlerini, davranışlarını düzenlediği öz düzenleme kavramı ile örtüşmektedir. Öz düzenlemeyi kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda akademik başarılarını geliştirmeleri beklenmektedir. Araştırmada da öz düzenlemenin öğrencilerin okuduğunu anlama akademik başarısı üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Öz düzenleme ile okumalarını yapan ve okuduğunu anlamlandırmaya çalışan öğrencilerin anlayıp anlamadıkları genellikle okudukları materyale ilişkin sözel ya da yazılı sorularla tespit edilmektedir. Eksikliklerini sorular aracılığıyla belirleyen öğrenciler için de ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmen tarafından önlemler alınmaktadır. Bu şekilde işleyen bir sürecin yanı sıra öğrencilerden kendi eksikliklerini kendilerinin belirleyip eksikliklerini gidermek için kendilerinin önlemler almasının beklendiği ve çalışmasının sonucunu da kendisinin değerlendirdiği bir süreçle ders işlenmesi öğrencide bu derse karşı ne yönde bir tutum oluşturacağı da merak konusu olmaktadır. Araştırmada bu konuya da yer verilmiştir.

Öz düzenlemesini yapacak olan bir öğrencinin ilk önce kendi eksikliğini farkında olması gerekmektedir. Bireyin kendi bilişinin farkında olması, üst bilişsel düşünme becerisi olarak ifade edilmektedir. Öz düzenlemeli uygulama yapılacak olan öğrencilerde üst bilişsel düşünme becerilerini ne kadar geliştirecekleri de bu araştırmanın konularındandır.

Bu çalışma 5.sınıf Türkçe dersi okuduğunu anlama alt öğrenme alanı kazanımlarına uygulanan öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu çalışma ile öğrencilere öz düzenlemeli öğrenmenin nasıl yapılacağı öğretilip, uygulamalı olarak dersler işlenecek ve çalışmanın sonunda öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin başarıları üzerine etkisine bakılmıştır. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme ile işlenen dersler sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel düşünme becerilerinde bir değişiklik olup olmadığına ilişkin bilgi elde edilmiştir. Çalışma, elde edilen bilgiler sonucunda akademik başarıyı arttırdığı gözlenen farklı bir modeli ön plana çıkardığı için önem taşımaktadır.

Öğrencilerin soru çözümlerindeki hatalarının nedenlerinden birisi de soruyu anlamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilere öğretilecek olan okuduğunu anlamada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı bilgisi, öğrencilerin genel anlamda akademik başarılarına da yansıtacağından, çalışma ayrıca bu açıdan da önem taşımaktadır.

1.5. Problem Cümlesi

Öz düzenlemeli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri, Türkçe dersine yönelik tutumları ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nedir?

1.6. Denenceler

1. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

2. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

3. Deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

4. Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

5. Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

6. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

7. Deney grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

8. Kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.

9. Deney grubu ile kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.7. Varsayımlar

1. Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama başarı testinin geçerliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.

2. Öğrencilerin, uygulanan başarı testi ve diğer ölçekleri gerçek bilgi ve becerileri ile yanıtlamışlardır.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, uygulama süresince hiçbir etkileşimde bulunmamıştır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemi ile,

2. Köksal Toptan İlköğretim Okulu 5.sınıfında öğrenim gören 37 öğrenci ile,

3. Türkçe dersi okuduğunu anlama alt öğrenme alanı ile,

4. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve üst bilişsel düşünme becerileri ölçeği (MSLQ) ile,

5. Uygulama, öz düzenlemeli öğrenme ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Öz Düzenleme: Öğrencilerin çalışmaları esnasında, hedef ve strateji belirlemesi, uygulama yapması, uygulama esnasında performanslarını kontrol etmesi ve uygulama sonuçlarını kontrol edip, değerlendirmesi süreci olup Zimmerman (1998) tarafından önerilen modeldir.

Okuduğunu Anlama: Öğrencilerin, verilen okuma materyallerini, sorulacak soruları cevaplayabilecek düzeyde anlamaları olup okuduğunu anlama testinden almış oldukları puandır.

Üst Bilişsel Düşünme Becerisi: Öğrencilerin kendi eksikliklerinin farkında olup, buna yönelik önlem alma, öz düzenleme davranışını faaliyete geçirebilme becerisi olup, öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerileri ölçeğinden almış oldukları puandır.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum: Öğrencilerin Türkçe dersini sevme, ilgi duyma ve katılma istekliliklerini biçimleyen eğilimlerini ifade etmekte olup öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puandır.

1.10. İlgili Araştırmalar

Aşağıda öz düzenlemeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşağıda ülkemizde öz düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Altun (2005), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma örneklemini üniversitede Matematik 1 dersini alan toplam 472 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik bilgilerine de yer verilen öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği, öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stilleri ve öz yeterlik algıları ile matematik başarıları arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre biliş üstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada yordama sıralarının farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi tarafından ilköğretim 8.sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmaya sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulundan 515 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına

ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımını olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

İsrael (2007), öz düzenleme eğitiminin, fen başarısı ve öz yeterlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada hem tarama hem de kontrol gruplu Ön test Son test Deneysel Araştırma Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmına toplam 594 öğrenci katılmış olup, deneysel araştırmayı ise 44'ü deney, 44'ü kontrol grubunda olmak üzere 88 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, sosyo-demografik bilgi formu, öz düzenleme ölçeği, Fen Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği, karne notları ve yansıtma defterleri kullanılmıştır. Öğrencilere başlangıç aşamasında ön test amaçlı veri toplama araçları uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hazırlanan ders planlarına göre öz düzenlemeli eğitim, kontrol grubu ile de öğretmen merkezli eğitim yürütülüp, sonucunda son testler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeli eğitimin fen bilgisi dersi başarısını arttırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlandığı, öz düzenleme eğitiminin farklı seviyelerde öz değerlendirme yapan öğrencilerin başarılarında bir fark yaratmadığı, öz düzenlemeli eğitim sayesinde öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özmenteş (2007), çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkilerini incelemiştir. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, konservatuar ve müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan 380 öğrenci üzerinde genel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenleme Ölçeği, Müzik Yeteneğine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Öz düzenlemeli Öğrenme Taktikleri başlıklı görüşme protokolü ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri onların yaşlarına, günlük çalgı çalışma sürelerine ve okumakta oldukları okullara göre; müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine,

günlük çalgı çalışma sürelerine, çalgı deneyimlerine ve okumakta oldukları okullara göre; çalgı çalmaya ilişkin tutumları öğrencilerin yaşlarına, günlük çalgı çalışma sürelerine, okumakta oldukları okullara göre; çalgı performans düzeyleri ise günlük çalgı çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üst bilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve öz yeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğinde etki ettiği görülmüştür.

Arslan (2008), işbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmada yarı deneme modellerinden denk olmayan kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama araçları ise başarı testi, öz yeterlik inancı ölçeği ve öz düzenleme becerisi ölçeğidir. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmış olup, erişiy testi, bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda Ayrılıp Birleşme IV tekniği ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin öğrencilerin erişiy düzeylerini artırmada geleneksel yöntemle göre etkili olduğu gözlenirken; Ayrılıp Birleşme II tekniğinin etkili olmadığı gözlenmiştir. Deney gruplarındaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyinin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Kert (2008), elektronik performans destek sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya toplan 44 öğrenci katılmış olup, 22'si deney, 22'si kontrol grubundadır. Gruplarda yer alan öğrenciler Programlama Dilleri I dersinin teorik bölümünü birlikte gördükten sonra,

uygulama bölümünde ayrılmışlardır. Deney grubunda yer alan öğrenciler uygulamalarında EPDS (Elektronik performans destek sistemi) desteği alırken, kontrol grubundaki öğrencilere bir öğretim elemanı tarafından destek sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, son test öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi puanları arasında motivasyonel inançlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken bilişsel ve biliş üstü stratejiler ile kaynakları yönetme stratejisi boyutlarında EPDS desteği kullanan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Orhan (2008), Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin derse karşı olan motivasyonları ve öğretmenlik öz yeterliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneme modeli kullanılmıştır. Veriler, tek grulu ön test-son test deseni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçekleri ile 4.sınıfta öğrenim gören bilgisayar öğretmeni adayından toplanmıştır. Uygulama dönem boyunca yapılmış, öğrenciler ders esnasında ve dersle ilgili çalışma yaparken öz düzenlemeli öğrenmeden yararlanmış, kendilerini gözlemlemek amacıyla günlük tutma, video kayıt gibi yöntemler kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, bilgisayar öğretmeni adaylarının ders boyunca kullandıkları planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirme öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını arttırdığı ve öğretmenlik öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır.

Özmenteş (2008), çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile Devlet Konservatuarı ve Müzik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 27 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde, performans öncesi evrede duyuşsal özelliklerin, üst bilişsel ve bilişsel taktiklerle iç içe geçtiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, özellikle performans öncesi evrede taktiksel planlama açısından bir hayli zengin taktiksel yaklaşımlara sahip oldukları, bununla birlikte, hedef belirleme ve hedef yönelimi açısından zayıf oldukları ortaya çıkmıştır.

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

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

Arsal (2010), Fen Öğretmeni Adaylarının öz düzenleme stratejilerinde günlüklerin etkisini incelemiştir. Araştırma, bir deneysel model olup, Fen Öğretmenliğinde öğrenim gören 60 öğrenciye, 30'u kontrol, 30'u deney grubuyla yürütüldü. 14 hafta süren bu çalışmada deney grubu ve kontrol grubundaki öğretmen

adayları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenim görmüşler, ancak deney grubundakiler ayrıca kendilerine verilen tanıtıcı eğitimle kendi performanslarını izleyip değerlendirecekleri haftalık günlükler tutmuşlardır. Çalışmanın sonunda öz düzenleme stratejilerinden; içsel motivasyon, görev değeri, üst biliş, zaman yönetimi stratejilerinin kullanımında deney grubunun kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çalışkan ve Selçuk (2010), üniversite öğrencilerinin fizik problemlerini çözmeye öz düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini ve cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversitenin öz düzenleme stratejilerini kullanımları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Problem Çözmede Kullanılan Öz Düzenleme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Genel Fizik dersi alan gönüllü 263 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite düzeyinde fizik dersi alan öğrencilerin fizik problemlerini çözerken birçok öz düzenleme stratejisini sıklıkla kullandıkları, cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir.

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

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında öz düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990), sınıf akademik performansının, motivasyonel ve öz düzenlemeli öğrenme bileşenleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 8 fen sınıfından ve 7 İngilizce sınıfından toplam 173 tane yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere veri toplama aracı olarak; motivasyonel ve öz düzenlemeli öğrenme bileşenlerini ölçmek için MSLQ, akademik başarılarını ölçmek için de sınıf ödevleri, sınav ve quizler kullanılmıştır. Sonuç olarak, öz yeterlik ve içsel değer, bilişsel bağlılık ve performans ile olumlu ilişkili olarak çıkmıştır. Regresyon analizi ölçümünün sonucuna bağlı olarak, öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının performansın en iyi öngörücüsü olduğunu ortaya çıkarmıştır. İçsel değerler performans üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı fakat güçlü bir biçimde önceki başarı düzeyi gözetilmeksizin öz düzenleme ve bilişsel yöntem kullanımı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Pintrich (1999), öz düzenlemeli öğrenmenin teşviki ve sürdürülmesinde motivasyonun rolü ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Amaç, öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlayacak genel bir çerçeve sunmaktır. Çalışma nicel bir çalışmadır. Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenmenin; belli bir alanda uzmanlık kazandıracak hedeflerin ve yeteneklere yönelik hedeflerin benimsenmesini kolaylaştırılabileceği, dışsal hedef kabulüne de engel olacağı ortaya çıkmıştır. Ayrıca pozitif öz yeterlik ve görev değeri inancı da öz düzenlemeye teşvik edebileceğini belirtmiştir.

Nota vd. (2004), öz düzenleme, akademik başarı ve bunu devam ettirme yeteneği üzerine boyamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışma iki aşamada gerçekleşmiştir: Birinci aşama Eylül 1999 (İtalyan okul yılının başlangıcı 1999/2000 eğitim-öğretim yılı); ikinci aşama ise ilk veriler toplandıktan 3 yıl sonra Ekim 2002'de gerçekleşmiştir. İlk aşamada 10 erkek, 71 kadından oluşan yaş ortalaması 17, sosyo-ekonomik düzeyi orta ya da düşük olan toplam 81 katılımcı Padua Üniversitesi tarafından yürütülen teknik rehberlik etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen çalışmada yer almıştır. Öğrenciler, üniversite tarafından düzenlenen bu etkinliğe herhangi bir ücret vermemişlerdir. Tüm katılımcılar lise son sınıf öğrencileridir. Araştırma nitel bir araştırma olup, veri toplama araçları olarak; biyografik veri topladıkları bir likert

tipi ölçek ve öz düzenlemeli öğrenme görüşme tablosu kullanılmıştır. Bu gözlemler notlandırıldıktan sonra öğrencilere çıktuları verilmiştir. İkinci aşamada (3 yıl sonra), birinci aşamada görüşme yaptıkları 81 kişiden kaçının Padua Üniversitesi'ne kayıt yaptırdıkları araştırılmış ve 7 erkek 42 kadın olmak üzere 49 katılımcı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, lise son sınıftaki öğrencilerin öz düzenleme yöntemlerini kullanmalarının, onların akademik başarı ve yüksek eğitime devam etme yeterliğini sürdürebilmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Örgütlenme ve dönüştürme bilişsel öz düzenleme yönteminin, öğrencilerin lisedeki İtalyanca, matematik ve teknik derslerdeki başarıları ve üniversitede geçtikleri sınavlarda ve aldıkları ortalama puanlarda önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyonel öz düzenleme yöntemi sonuçları ise, öğrencilerin lisedeki diploma başarı notlarının ve liseden sonra eğitime devam etme isteklerinin sürmesinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Boom, Paas ve Merrienboer (2007), öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme çıktuları üzerindeki öğretmen veya akran geribildirim ile birlikte öğrencilerin kendilerine yansımaları ve etkilerini incelemişlerdir. Çalışma, uzaktan öğretim yapılan bir üniversitenin 36 kadın 13 erkekten oluşan 49 öğrenci üzerinde; deney süresinde ve katılımcıların kişisel olanakları doğrultusunda çalışmalarını planlamada bir sınırlılık olmadığı için dokuz aylık bir sürede gerçekleştirildi. Çalışmada katılımcılar üç ayrı koşula göre dağılımları şu şekilde olmuştur: Kontrol koşulunda: 18 kişi, akran geri bildirim durumunda: 16 kişi ve öğretmen geri bildirim durumunda: 15 kişidir. Veri toplama araçları olarak; öz düzenlemelerini ölçmek amacıyla MSLQ, öğrenme çıktılarını ölçmek amacıyla 40 maddelik bir sınav, değerlendirme anketi, öğrencilerin elektronik ortam aktivitelerinin kayıtları kullanılmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitim aldıkları için, çalışma psikolojileri üzerine düzenli bir web tabanlı uzaktan eğitim kursuna katıldılar. Öğrencilere uygulanan deneysel çalışma, deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney grubunda öğrencilerin öğrenmelerine dair durumlarını öğrenme sürecine yansıtılmaları istenmiş ve akran ya da öğretmenler vasıtasıyla bu yansımaları hakkında geribildirim almışlardır. Alınan sonuçlar, herhangi bir düşünme ve geribildirim olmaksızın çalışmalarını düzenli bir şekilde

yürüten kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, geribildirimleri olumlu olan öğrencilerin bu durumdan olumlu etkilendiği ve bu yansıma sayesinde öz düzenlemeli öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenmenin geribildirim sonuçlarının, öğrenme çıktılarının ve diğer koşulların sonuçlarının da kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008), ilköğretim öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini en etkili şekilde nasıl öğretilbileceğine dair, öz düzenlemeli eğitim programları hakkında bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Son zamanlardaki çalışmaların küçük çocukları öz düzenlemeli öğrenmeye teşvik üzerinde yoğunlaşması üzerine, yapılan bu çalışmalarla öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla, bir nicel araştırma yöntemi olan literatür taraması yapılmış, nicel veri analizi yöntemleri ile kriterlerin uygunluğuna bakılarak 30 makale ve bu makalelerde yer alan 48 öneri modeli seçilmiş ve incelenen çalışmalar üzerinde de kodlamalar yapılarak sonuca ulaşılmış ve en etkili eğitim özellikleri listesi oluşturulmuştur. İlk analiz; öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili son modellere dayalı olarak Boekaert tarafından, öz düzenlemeli öğrenmenin; motivasyonun yanı sıra akademik başarı, bilişsel ve üst bilişsel strateji uygulamaları üzerindeki etkisi üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar, öz düzenlemeli eğitim programlarının ilköğretim düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sonraki analiz, eğitim yönü (kim tarafından eğitim faaliyetinin yapıldığı) olmuştur. Buradan çıkan sonuçta da ağırlıklı olarak küçük sınıflarda öğretmen yönetimi söz konusu iken, 4-5-6.sınıflarda öz yönetim etkisi görülmektedir. Diğer bir analiz kodu, hangi okul konusu/dersi üzerinde etkili olduğuyla ilgilidir. Buradan da sosyal bilimler, matematik, okuma ve yazma üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak kullanılan değerlendirme araçları da genellikle, MSLQ, problem çözme envanteri, durum belirleme envanteri, görüşme ve çoktan seçmeli testler kullanılmıştır.

Pasternak ve Whitebread (2010), çocukların öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde ebeveynlerin rolünü araştıran bir literatür taraması yapmışlardır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Literatür çalışması 1980 ve 2009 yılları arasında yayınlanmış 22 çalışma üzerinde yapılmıştır.

Çalışmalar, kendi araştırma bulguları ve metodolojik yaklaşımları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışma analizlerinin sonuçları; üç ebeveynlik boyutu (meydan okuma, özerklik ve zorunluluksuzluk) ve altı ebeveyn davranışı (üst bilişsel tartışma, aktif katılım, kontrol anlayışı, sorumlulukların değişimi, duygusal tepkisizlik ve olumsuz eğitim yapıları) şeklindeki bu fark öz düzenlemeli öğrenmenin üst bilişsel ve motivasyonel yönleri ile ilgili teorik bir model oluşturulmasına yol açtı. Metodolojik analiz çalışmalarının büyük çoğunluğu, eğitim düzeyi yüksek Kafkas ailelerde, anne ve çocuklarının bireysel davranışları incelenip karşılaştırıldığında aralarında korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, çalışmaların genellikle üniversite öğrencileri üzerinde, uygulamadan ziyade çeşitli ölçekler vasıtasıyla öz düzenlemenin çeşitli durumlar üzerindeki etkisi ya da çeşitli durumların öz düzenleme üzerindeki etkisi biçiminde yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda en küçük yaş grubu, ilköğretim 2. kademe öğrencileridir. Bu çalışma, ilköğretim 1. kademe 5.sınıf öğrencileri üzerinde ve uygulama şeklinde yapılması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında ise büyük yaş gruplarının yanı sıra, bu çalışmaya paralel olarak küçük yaş grupları üzerinde ve

uygulama şeklinde çalışmalar da yapıldığı ve yine bu çalışmaya paralel olarak küçük yaş gruplarında öz düzenleme ve üst bilişsel beceri gelişiminin minimum seviyede kaldığı görülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaları ortak payda da birleştiren ise, öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin başarısında artış sağlaması ve bu başarılarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin etkisinin olmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, işlem basamakları ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve üst bilişsel düşünme düzeyine etkisini incelemek amacıyla yarı deneme modeli kullanılmıştır. Yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı bir çok durumda yarı deneme modellerinden yararlanır. Yarı deneme modellere “olabilenin en iyisi” olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir. Bazı kontrol güçlüklerine bakarak bunları kullanmaktan vazgeçmek yerine, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla gerçek deneme modellerinin uygulanamadığı durumlarda geniş ölçüde yararlanır (Karasar, 2005:99).

Çalışmada yarı deneme modellerinden “eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test modeli” kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, aslında öntest-son test kontrol gruplu modele benzer. Aralarındaki tek ve en önemli ayrılık burada grupların gelişigüzel oluşmasıdır. Modelde, yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmıyor. Ancak katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Ayrıca bunlardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 2005:102).

DeneySEL desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010:191). Çalışmada öz düzenlemeli öğrenme, araştırmanın nedenini oluştururken; okuduğunu anlama, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve üst bilişsel düşünmeye etkisi araştırmanın sonucudur.

Tablo 2.1: Çalışma Modeli

Gruplar	İşlem Öncesi Yapılan Ölçmeler (Ön Test)	İşlemler	İşlem Sonrası Yapılan Ölçmeler (Son Test)
Deney Grubu	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği 3. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği	Öz Düzenlemeli Öğrenme ile ders işlendi.	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği 3. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği
Kontrol Grubu	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği 3. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği	MEB Öğretim Programı Kılavuzu'nda verildiği şekilde ders işlendi.	1. Başarı Testi 2. Tutum Ölçeği 3. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği

Çalışmada, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sonucunda görüşlerinin incelenmesinde de öz düzenlemeli öğrenmenin uygulandığı sınıftan (deney grubundan) rastgele 4 öğrenci seçilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, bir konu ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak amacıyla yapılan görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:152). Bu tekniğin seçilme amacı; gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatı vereceği içindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:151). Küçük yaş grubu (10-11 yaş) ile çalışılması nedeniyle de bu tekniğin daha verimli olacağı düşünülmüştür. Görüşmede temel problem, yapılan sekiz haftalık öz düzenleme uygulamasının öğrencilere ne kazandırdığıdır. Görüşmeye katılanların kim oldukları hakkındaki bilgilere, etik ilkeler açısından çalışmada yer verilmemiştir. Görüşmeler, öğrencilerin izinleriyle ses kaydına alınmıştır.

2.2. Çalışma Grupları

Bu araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Merkez Köksal Toptan İlköğretim Okulu 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı 5/A ve 5/B sınıflarından toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubu olan 5/A sınıfı 18, deney grubu olan 5/B sınıfı ise 19 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının bu sınıflar olarak seçilmesinde, araştırmacının uygulama yapılan okulda öğretmen olarak çalışmasından dolayı idari güçlüklerle

karşılaşılmayacak olması ve deney grubunun da kendi sınıfı olmasından dolayı uygulamada yer ve zaman sıkıntısı yaşanmayacağı düşünülmüştür.

Grupların denk olup olmadıklarına; öğrencilere ön test amacıyla yapılan, okuduğunu anlama başarı testi puanları, Türkçe dersine yönelik tutum puanları ve üst bilişsel düşünme düzeyleri puanlarının karşılaştırılmasıyla bakılmıştır. Bu karşılaştırmayı yapmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 2.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p
Deney	19	16,78	3,89	2,01	0,052
Kontrol	18	14,05	4,37		

Tablo 2.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puan ortalamaları farkının anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=2,01$; $p>0,05$). Grupların, okuduğunu anlama düzeyleri açısından deneysel işlem öncesinde denk olduğu söylenebilir. Ayrıca gruplar karşılaştırılırken son test verilerine göre değil, erişileri arasındaki farka göre değerlendirme yapıldığından dolayı anlamlılık değerinin 0,05'e yakın çıkmasının araştırmanın iç geçerlik durumunu etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Tablo 2.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p
Deney	19	3,78	0,59	1,87	0,070
Kontrol	18	4,14	0,56		

Tablo 2.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları farkının anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=1,87$; $p>0,05$). Grupların, Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri açısından deneysel işlem öncesinde denk olduğunu söylenebilir.

Tablo 2.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p
Deney	19	4,45	0,98	0,39	0,069
Kontrol	18	4,27	1,65		

Tablo 2.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının üst bilişsel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları farkının anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=0,39$; $p>0,05$). Grupların, üst bilişsel düşünme becerileri açısından deneysel işlem öncesinde denk olduğunu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, hem deney hem de kontrol grubuna; okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla “başarı testi”, Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği”, üst bilişsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla da “MSLQ” (Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin üst bilişsel düşünme becerilerini ölçen maddeleri seçilmiştir.) kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundan, işlem sonrasında rastgele seçilen 4 öğrencinin sürece ilişkin düşüncelerine ilişkin verileri toplamak amacıyla da odak grup görüşmesi yapılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Başarı Testi

Başarı testini hazırlamak için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Kazanımların Belirlenmesi: İlköğretim Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzundan 5. sınıf okuma öğrenme alanının, okuduğunu anlama alt öğrenme alanında belirtilen 43 kazanımdan, öz düzenleme çalışmasının yapılabilmesine ve ölçülebilmesine imkan sağlayacak olan 21 tanesi belirlenmiştir.

Belirtke Tablosunun Hazırlanması: Kazanımlar belirlendikten sonra, her birinden ne kadar soru içereceğini belirten belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Soruların Hazırlanması: Sorular, araştırmacı tarafından, ilköğretim 1-8. sınıflar için uygun görülen 100 temel eser kullanılarak hazırlanmıştır. Seçilen kazanımları ölçebilecek paragraflar, kitaplardan alıntılanmış ve her paragraftan 2-3-4'er soru olacak ve her bir soru farklı kazanımları ölçecek şekilde hazırlanmıştır. 2 kazanım dışında, her kazanımı ölçecek en az ikişer soru olmak üzere toplam 43 soruluk bir test hazırlanmıştır.

Seçeneklerin Belirlenmesi: Her bir madde için dört seçenek belirlenmiş, çeldiricilerden özellikle birinin güçlü olmasına her bir soruda dikkat edilmiştir.

Uzman Görüşünün Alınması: Test soruları hazırlandıktan sonra, ilköğretim okulunda görev yapan 4 Türkçe Öğretmeni, seviyeye uygunluğunu belirlemek amacıyla 4 tane 5.sınıf öğretmeni, Gazi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 1 öğretim görevlisi ile 3 araştırma görevlisi ve Bülent Ecevit Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 1 öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır.

Cevap Anahtarının Oluşturulması: Uygulama için hazır hale gelen testin cevap anahtarı oluşturulmuştur.

Testin Uygulanması: Hazırlanan test, Zonguldak Merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören (uygulama okulu haricindeki) toplam 310 5.sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Madde Analizlerinin Yapılması: İteman 3.0 madde analiz programı kullanılarak, testin ayırt edicilik gücü ve güçlük indekslerine bakılarak; 13 madde (4,12,14,17,19,22,27,31,33,27,40,41,42 numaralı sorular) elenmiştir. Eleme esnasında her kazanımı temsil edecek en az bir sorunun bırakılmasına dikkat edilmiştir. Kalan 30 soru ile tekrar madde analizi yapıldığında; Alpha değeri 0,841 ile güvenilir, ortalama güçlük seviyesi değeri 0,571 ile orta güçlükte ve ortalama ayırt edicilik indeksi değeri 0,548 ile de testin ayırt edici özellikte olduğu görülerek son haline bu şekilde karar verilmiştir (EK-1). Tablo 2.5'te nihai testte kalan 30 maddenin ayırt edicilik gücü ile güçlük indeksleri verilmiştir.

Tablo 2.5: Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Madde Analizi İstatistiklerinin Sonuçları

Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)	Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Ayırt Edicilik Gücü İndeksi (rjx)
1	0.61	0.46	16	0.63	0.61
2	0.44	0.34	17	0.52	0.51
3	0.57	0.30	18	0.55	0.63
4	0.50	0.42	19	0.71	0.66
5	0.71	0.68	20	0.64	0.60
6	0.57	0.46	21	0.71	0.81
7	0.71	0.75	22	0.60	0.64
8	0.69	0.51	23	0.23	0.32
9	0.48	0.46	24	0.56	0.50
10	0.54	0.38	25	0.52	0.60
11	0.52	0.56	26	0.54	0.62
12	0.72	0.65	27	0.36	0.39
13	0.55	0.63	28	0.31	0.31
14	0.78	0.74	29	0.62	0.60
15	0.71	0.64	30	0.38	0.44

Nihai Testin Belirtke Tablosunun Hazırlanması: Kalan 30 sorunun tekrar teste dağılımı yapılmıştır (EK-2).

Nihai Testin Cevap Anahtarının Hazırlanması: Uygulamada kullanılacak testin cevap anahtarı oluşturulmuştur.

2.3.2. Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği

Öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ)” kullanılmıştır. Bu ölçek Güdüleme ve Öğrenme Stratejileri olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Öğrenme Stratejileri başlığı altındaki maddelerden “üst bilişsel düşünme becerilerini” ölçen maddeler seçilmiş ve yeni form oluşturulmuştur (EK-3). Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur.

2.3.3. Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Türkçe Öğretim Kılavuzunda (MEB, 2006:233) yer alan 20 sorudan oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Görüşme Formu

Deney grubundan seçilen öğrencilerle, deneysel işlemi ve etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış soruları içeren formdur (EK-5). Form, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.4. İşlem Basamakları

Aşağıda, deney grubu ve kontrol grubundan oluşan 8 haftalık bu çalışmanın başından sonuna kadar yapılan işlemler verilmiştir.

1. Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra, öğrencilere öz düzenlemeli öğrenmenin uygulanacağı 8 haftalık çalışma planı hazırlandı. Çalışma planındaki uygulama bölümünün planlaması ise Zimmerman'ın üç aşamalı öz düzenleme modeline göre hazırlandı ve bu model kullanılmış oldu. Çalışma planına göre; ilk hafta deney ve kontrol gruplarına ön testlerin yapılması, 2.hafta deney grubuna öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenmenin stratejileri hakkında bilgiler verilmesi, 3-4-5-6. haftalarda Türkçe dersi okuduğunu anlama alt öğrenme alanının kazanımlarının yer aldığı ders planlarının uygulanması, 7. hafta öğrencilere bireysel öz düzenlemeli çalışma ortamının sunulması, son hafta ise deney ve kontrol gruplarına son testlerin yapılması olarak belirlendi. 2 ve 7. haftalarda kontrol gruplarında MEB Öğretim Programı Kılavuzu'nda yer aldığı şekilde ders işlendi.

2. Ders planları, yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü şekilde öğrenci merkezli, dikkat çekme, hedeften haberdar etme ve güdüleme öğelerini içerecek şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır (EK-6).

3. Ders planlarının uygulanışı şu şekilde olmuştur:

a. Öğretmenin sınıfa o günün kazanımına yönelik dikkat çekme davranışıyla/objesiyle girmesi.

b. Öğrencilerde merakı uyandırıp, hedeften haberdar ederek güdülenmelerini sağlaması.

c. O günün hedefini/konusunu bilen öğrencilere, kendi hedeflerini ve stratejilerini belirleyip, planlarını yapacakları Form-1'in dağıtılması (EK-7).

d. Öğrencilerin formları doldurmasının ardından, formların toplanıp, o günün hedefini içeren okuma metinlerinin öğrencilere dağıtılması (Burada amaç öğrencilerin okuma yaparken amaca yönelik okumalarını sağlamaktır.). Metinler, Başar ve Köken (2010) tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır.

e. Metinleri okurken öğrencilerin istedikleri stratejiyi (bknz. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri) kullanmasına imkan sağlanmış ve müsaade edilmiştir.

f. Öğrencilerden, okuma eylemini bitirdikten sonra metinlerin yer aldığı kağıtların kaldırılmasının istenmesi ve okuma sürecinde kendi performanslarının ne şekilde olduğunu kontrol etmelerini sağlayacak Form-2'nin dağıtılması (EK-8).

g. Öğrencilerin kendi performanslarının ne şekilde olduğunu, hedeflerine yönelik bir çalışma yapıp yapmadıklarını, yapamadıysa buna sebep nelerin olduğu, yaptılar ise neyin sayesinde olduğu gibi soruları içeren Form-2'nin doldurulmasının ardından öğrencilere okudukları metinle ilgili ve o günün kazanıma yönelik soruları içeren çalışma kağıtlarının dağıtılması.

h. Çalışma kağıtlarını cevapladıktan sonra öğrencilerin çalışmalarının puanlanması.

ı. Puanların öğrencilere duyurulması ve hedeflerine/hedefledikleri puanlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla öz değerlendirmenin yapılacağı Form-3'ün dağıtılması (EK-9).

i. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirip, kendilerini ne şekilde ödüllendireceklerini belirttikleri Form-3'ün doldurulmasının ardından o günkü çalışmanın tamamlanması.

Çalışmada kullanılan Form 1-2-3, Özsoy (2008)'un "Üst Biliş" makalesinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Öz düzenleme, kişinin kendine içsel sorular sorarak, kendini denetleme ve düzenlemesidir. 5. sınıf öğrencilerinde henüz bu içsel sorgulamanın ne şekilde yapılacağı bilinmiyor olması ihtimaline karşı, hangi aşamada ne tür soru sorulacağı ve bu sorularla öz düzenlemenin yapılacağı da öğretilmeye çalışılması amaçlanmış ve bu amaçla öğrenciyi yönlendirecek soruları içeren formlar hazırlanmıştır.

4. Öğrencilerin, ders planlarıyla günlük hedef oluşturmalarının yanı sıra aylık hedef oluşturmaları da sağlanmıştır. Çalışmanın başında hedef belirlemenin nasıl yapılacağı, önemi, içsel hedef, dışsal hedef kavramlarıyla hedef oluşturma öğretilmiş ve bir aylık öz düzenlemeli öğrenme çalışmasına başlamadan önce hedeflerini belirlemeleri yine Form-1 ile, 2 hafta geçtikten sonra aylık hedeflerine ulaşma yönünde çalışmalarının nasıl gittiğini kontrol etmeleri Form-2 ile, aylık çalışmanın sonunda da hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını belirlemeleri Form-3 ile sağlanmış oldu.

5. Öğrencilere her hafta 3 uygulama okulda, 2 uygulama da evde ev ödevi olarak verildi ve öz düzenlemeyi farklı ortamlarda bireysel olarak kullanabilmeleri için alıştırma yapma imkanı sağlanmış oldu.

6. 7. hafta öğrencilere yine metinler üzerinde çalışmalar yaptırıldı ancak bu hafta yapılan çalışmalarda formlar kullanılmadı; öğrencilerin çalışma yaptıkları her bir aşamada kendilerine hangi soruları sormaları gerektiğinin öğrenilmiş olması beklendi.

7. Çalışma planına göre kontrol grubuna sadece ilk ve son hafta yapılan ön testler (başarı testi, üst bilişsel düşünme ölçeği ve tutum ölçeği) uygulanmış, bunun dışında bu grup, geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam etmişlerdir.

8. Çalışma sonunda, öz düzenleme uygulamasının yapıldığı deney grubundan rastgele seçilen 4 öğrenci ile de öz düzenlemeye ilişkin görüşlerini almak için odak grup görüşmesi yapılarak uygulama tamamlanmış oldu.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmında; kullanılan ölçekler ve başarı testlerinden elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik programı ile; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız t –Testi sonuçlarına bakılmıştır.

Etki büyüklüğüne de Cohens'd ile bakılmıştır. Etki büyüklüğü puan değerlerine şu şekilde anlamlar verilmiştir (Green, Salkind ve Akey, 2000:145):

- 0,2'ye kadar etki yok,
- 0,2 – 0,5 aralığı küçük etki,
- 0,5 – 0,8 aralığı orta etki,
- 0,8 ve üstü büyük etkiye sahiptir.

Verilerin yorumlanmasında 0,05 düzeyi ile %95'lik güven aralığı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında; odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler ise nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224).

Veriler öz düzenleme sürecinin aşamalarını içeren çerçeveye göre düzenlenmiş, anlamlı görülen ve araştırmanın özünü oluşturan cümleler seçilerek bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine yer verilmiştir.

3.1. Nicel Veriler

Bu bölümde araştırmanın denenceleri çerçevesinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci denencesi; “deney grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen’s)
Ön Test	19	16,78	3,89	7,62	0,000	1,74
Son test	19	23,68	4,64			

Tablo 3.1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ön test puan ortalamalarının 16,78, son test puan ortalamalarının 23,68 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehine 6,90’dır. Bu fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($t=7,62$; $p<0,05$). Deney grubunun okuduğunu anlama ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü 1,74 olarak hesaplanmıştır. Yapılan deneysel işlemin deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Puan ortalamaları arasındaki bu artışa öz düzenlemeli öğrenmenin etkisi olduğu söylenebilir. Bu model sayesinde öğrencilerin, metinler üzerindeki çalışmalarında, eksikliklerinin farkına kendilerinin

vardığı, buna yönelik kendi hedeflerini ve çalışma planlarını yaptıkları ve kendi öğrenmelerini sağlayarak böyle bir farkı ortaya çıkarttığı düşünülmektedir.

3.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci denencesi “kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen’s)
Ön Test	18	14,05	4,37	2,61	0,018	0,61
Son test	18	16,88	5,26			

Tablo 3.2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ön test puan ortalamalarının 14,05, son test puan ortalamalarının 16,88 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehine 2,83’tür. Bu fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($t=2,61$; $p<0,05$). Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü 0,61 olarak hesaplanmıştır. Programda belirtildiği şekilde işlenen derslerin, kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde orta derecede etkide bulunduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Programda belirtildiği şekilde işlenen derslerde de kontrol grubunun başarı seviyesinde artış olduğu gözlenmektedir. Grubun puan ortalamasının artmasının, farklı bir model kullanılmamış olsa bile kontrol grubunda da bir öğretimin yapılmış olmasından ve bu öğretiminde yapılandırıcılık doğrultusunda yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir ve yapılandırıcılığın akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

3.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü denencesi “deney grubu ile kontrol grubunun okuduğunu anlama erişimi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Erişimi Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen’s)
Deney	19	6,89	3,94	2,88	0,007	0,94
Kontrol	18	2,83	4,60			

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi erişimi puan ortalamalarının 6,89, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi erişimi puan ortalamalarının 2,83 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 4,06’dır. Bu fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($t=2,88$; $p<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulama ile okuduğunu anlama erişimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Deney grubunun okuduğunu anlama erişimi puanları ile kontrol grubunun okuduğunu anlama erişimi puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü 0,94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan deneysel işlemin, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu’nda verildiği şekilde işlenişine göre okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunun okuduğunu anlama erişimi puan ortalamaları ile kontrol grubunun okuduğunu anlama erişimi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Buna göre; başarı üzerinde, öz düzenlemeli öğrenme ile işlenen derslerin, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu’nda verildiği şekilde işlenişine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü denencesi “deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Deney Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	19	3,78	0,59	1,13	0,270
Son Test	19	3,99	0,82		

Tablo 3.4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamalarının 3,78, son test puan ortalamalarının 3,99 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehine 0,21’dir. Ancak bu fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t=1,13$; $p > 0,05$).

Deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, öz düzenlemeli öğrenmenin, beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

3.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci denencesi “kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	18	4,14	0,56	1,31	0,205
Son Test	18	4,28	0,63		

Tablo 3.5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamalarının 4,14, son test puan ortalamalarının 4,28 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehine 0,14'tür. Ancak bu fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t=1,31$; $p > 0,05$).

Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark yoktur. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda verildiği şekilde işlenen derslerde de olması gerektiği kadar bir tutum değişimi olduğu; ancak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde büyük bir artış sağlanamadığı söylenebilir.

3.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı denencesi “deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarının Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p
Deney	19	0,20	0,77	0,31	0,752
Kontrol	18	0,13	0,43		

Tablo 3.6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erişim puan ortalamalarının 0,20, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erişim puan ortalamalarının 0,13 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubunun lehine 0,7'dir. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine nazaran erişimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir ancak bu fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t=0,31$; $p > 0,05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumlarının erişim puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur. Öz düzenlemeli öğrenme ve Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda verildiği şekilde Türkçe dersi işleyen öğrencilerin tutumlarını karşılaştırıldığında, ders işleniş şekli nasıl olursa olsun, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında artışa sebep olamadıkları söylenebilir. Erişimler arasında fark çıkmaması, kontrol grubunda da yapılandırıcılığa dayalı öğretim programının uygulanıp, derse karşı tutumlarının olumlu yönde etkileyecek ders işlenişlerinin yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın yedinci denencesi “deney grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Deney Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

TEST	N	\bar{X}	ss	t	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's)
Ön Test	19	4,45	0,98	2,38	0,028	0,54
Son Test	19	5,18	0,88			

Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamalarının 4,45, son test puan ortalamalarının 5,18 olduğu görülmektedir. Aradaki fark son test lehine 0,73'tür. Bu fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($t=2,38$; $p < 0,05$). Deney grubunun üst bilişsel düşünme düzeylerinin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü 0,54 olarak hesaplanmıştır. Yapılan deneysel işlemin deney grubunun üst bilişsel düşünme becerileri üzerinde orta derecede bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır. Buradan, öz

düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini arttırmada etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir.

3.1.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın sekizinci denencesi “kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Kontrol Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	18	4,27	1,65	0,42	0,675
Son Test	18	4,13	0,74		

Tablo 3.8 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamalarının 4,27, son test puan ortalamalarının 4,13 olduğu görülmektedir. Aradaki fark ön test lehine 0,14’tür. Ancak bu fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t=0,42$; $p > 0,05$).

Kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark yoktur. Buradan; Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu’na göre ders işlenen öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmedeği sonucu çıkarılabilir.

3.1.9. Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dokuzuncu denencesi “deney grubu ile kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerilerinin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır” şeklindedir. Bu denenceye ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Üst Bilişsel Düşünme Becerilerinin Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	\bar{X}	ss	t	p
Deney	19	0,72	1,33	1,90	0,065
Kontrol	18	-0,14	1,45		

Tablo 3.9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel düşünme becerilerinin erişiş puan ortalamalarının 0,72, kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının 0,14 olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehine 0,58'dir. Erişiş puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel düşünme beceri puanlarında daha fazla artış meydana geldiği ancak bu farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=0,39$; $p > 0,05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun üst bilişsel düşünme becerileri erişiş puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yoktur ancak kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel becerileri edinme düzeyi daha yüksektir. Öz düzenlemeli öğrenme ile işlenen derslerin de Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda belirtilen şekilde işlenen derslerin de öğrencilerin üst bilişsel düşünme düzeylerinde büyük bir artışa sebep olmadığı görülmektedir.

3.2. Nitel Veriler

Bu bölümde deney grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilere ve betimsel analiz çerçevesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan görüşmelerde “deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini, bağımsız çalışmalarında da kullanmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, Zimmerman (1998) tarafından belirlenen öz düzenlemeli öğrenme evreleri

çerçevesinde yorumlanmış ve alt kategoriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna dair ortaya çıkan veriler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

1. Öngörü Evresinin Uygulanması

Öngörü evresi, Zimmerman (1998)'a göre, çalışmaya başlamadan önce, çalışma için gerekli faaliyetlerin yapıldığı evredir. Bu evre temel olarak hedef ve strateji belirleme alt başlıkları içermektedir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin öngörü evresinde aşağıda belirtilen faaliyetleri günlük hayatlarında uyguladıkları görülmüştür.

a) Hedef Belirleme Faaliyetinin Uygulanması

Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin, yapılan öz düzenlemeli uygulama sonucunda çalışmalarına başlamadan önce hedef belirledikleri ve belirlenen hedeflerin de kısa süreli ve dışsal hedefler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin; genellikle aileleri içinde ya da arkadaşları arasında belli bir yer edinebilmek, takdir edilebilmek ya da arkadaşları arasında küçük düşmemek amacını göz önünde bulundurarak hedeflerini belirledikleri görülmektedir.

“Çalışmalarında hedef belirleliyordum direk ödevde başlıyordum. Ödevimi bitirip içeri geçiyordum...Mesela ben arkadaşlarıma rezil olmamak küçük düşmemek için şöyle bi hedef cümlesi belirliyordum: ‘Arkadaşlarıma rezil olmamak için yüksek not alcam.’”(Öğrenci 1, Kız)

“Eskiden belirleliyordum ama şuanda belirliyorum. Mesela bi yazılıya girdiğimizde; “En yüksek notu ben alıcam, herkes beni kutluycak.” diye düşünüyordum hedefimi belirliyordum.” (Öğrenci 2, Kız)

“Önceden belirleliyordum şimdi belirlediğim hedef doğrultusunda gidiyorum. Ben de M. gibi rezil olmamak için kendimi daha iyi şekilde hedef belirliyorum.” (Öğrenci 3, Erkek)

“Eskiden az çok belirliyodum yani sınavda anneme söz veriyodum 85’ten yukarı alcam diyodum ama şimdi daha çok hedef belirliyorum.” (Öğrenci 4, Kız)

b) Strateji Belirleme Faaliyetinin Uygulanması

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin öz düzenlemeli uygulama sonucunda, zorlandıkları zaman öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıkları; özellikle de, öğrencilerin en fazla kullandıklarından en az kullandıklarına göre; kendilerindeki eksikliklerin farkında olmaları ve önlem almaya çalışmaları açısından üst biliş öz düzenleme, yardım arama, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, tekrar etme ve ezberleme, ayrıntılandırma ve arkadaştan öğrenme ile çaba düzenleme stratejileri olduğu görülmüştür. Ancak öğrenciler, eleştirel düşünme stratejisini hiç kullanmamışlardır. Öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden; zaman ve çalışma çevresini düzenleme stratejisi dışındaki stratejilerini çalışmanın başlangıcında değil; genellikle performans esnasında belirledikleri görülmektedir. Öğrencilerin kazandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini ve becerilerini, diğer derslerde de kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da uygulama sonrası strateji belirleme, kullanma faaliyetinin günlük hayatta kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilere sorulan çeşitli sorular sonucunda, aşağıdaki veriler ortaya çıkmıştır.

*“Benim mesela yine Matematik dersinde diyelim ben odamın kapısını kapatıyorum, annemlerin sessiz olmasını istiyorum ve yanıma annem yapmışsa kurabiye getirmesini istiyorum eğer acıksam dersi bölmek için yanımda bşeyler atıştırırım diye (**Çalışma Çevresini Düzenleme**). Sonra ilk önce hedefimi belirliyorum (**Üst Biliş Öz Düzenleme**) sonra o ödevimi açıyorum eğer ödevimde yapamadığım bir soru olursa aile büyüklerime soruyorum, onlardan yardım alıyorum (**Yardım Arama**).” (Öğrenci 1, Kız)*

“Mesela eksikliğini duyduğum konu orantı. Şimdi şöyle bi plan hazırlarım kendime, kağıdımı kalemimi alırım yazarım işte şu gün

boş muyum, bunu yapabilir miyim diye sonra o planı yaptığımda o gün geldiğinde güzel stratejilerimi denerim, annemin bana yardımcı olmasını isterim (**Üst Biliş Öz Düzenleme/Örgütlenme ve Dönüştürme/Yardım Arama**). Sonra bunlar da gerçekleştiğinde başlarım ve sessizliğin olmasına dikkat ederim (**Çalışma Çevresini Düzenleme**). Eğer dikkatim poster vb. şeylerden dağılıyorsa da onları bitene kadar biyere koyarım (**Çaba Düzenleme**) ve sosyal dersinde bi eksikliğim vardı dağlar. Benim bi atlasım vardı ve sosyal yardım aramayı da kullandım ve ablamın kalemleri vardı çok fazla, o kalemlerle önce dağları belirledim, sonra o dağların nerde olduğunu ve özelliklerini yazdım kağıda, sonra yazdığım yerleri kapattım, zihnimden tekrarımı yaptım (**Üst Biliş Öz Düzenleme/Yardım Arama/Ayrıntılandırma/Tekrar Etme ve Ezberleme**).” (Öğrenci 4, Kız)

“İngilizce dersinde bazı konularda eksikliklerim vardı. Bu konuları gidermek için önce İngilizce anlamlarına bakıyorum daha sonra bu kelimeler hakkında cümleler kuruyorum ve o kelimelerin anlamlarını da öğrenmiş oluyorum, aklımda da tutuyorum (**Üst Biliş Öz Düzenleme/Ayrıntılandırma**). Stratejiler kullanıyorum yine etrafımı topluyorum çünkü yani etrafımdaki sesler olmayacak çünkü o zaman aklıma kelimeler girmiyö (**Çalışma Çevresini Düzenleme**). Daha sonra tekrar tekrar okuyorum ve o kelimeyi aklıma sokmayı başarıyorum (**Tekrar Etme ve Ezberleme**).” (Öğrenci 2, Kız)

“İngilizcede kullansaydım bi akrabam var, akrabamdan ders almak isterdim on beş tatilde ve bunu yaptım da (**Yardım Arama**) ve bende biraz daha ilerleme oldu. O ders aldığım kişiyle hedefimizi belirledik mesela işlediğimiz İngilizce kitabında kaç günde bitirebiliriz, bitirdikten sonra neler yapabiliriz, test çözebilir miyiz, yetişir mi karne tatilinde, karne tatilinden sonra da gerekir mi diye

böyle bir plan yaptık onla (Üst Biliş Öz Düzenleme/Zaman Düzenleme/Örgütlenme ve Dönüştürme).” (Öğrenci 1, Kız)

“Ben bazen Matematik dersinde tahtaya kalktığımda soruyu çözemiyorum ve ben o zaman o konuda eksikliğim olduğunu fark ediyorum ve çalışmaya başlıyorum (Üst Biliş Öz Düzenleme).” (Öğrenci 2, Kız)

“Ben ilk önce konuyu anlattıktan sonra eve gidip tekrarını yapıyorum, testimi de çözüyorum ama bana yararlı olmadığını fark ediyorum. Çünkü sorularda takılıyorum, ablama soruyorum, nasıl olcağını anlattırıyorum, ablam da bana anlatıyo (Üst Biliş Öz Düzenleme/Yardım Arama).” (Öğrenci 4, Kız)

“Mesela orantı konusunu, orantıyı ilk önce okulda derste gördüğümde anlamadığımda eve giderim, Matematik defterimden soruların altını kapatarak, ilk önce soruların nasıl yapıldığına bakarak, sonra altını kapatarak kendim yaparım (Üst Biliş Öz Düzenleme/Tekrar Etme ve Ezberleme). En son çare de öğretmenime başvururum (Yardım Arama).” (Öğrenci 3, Erkek)

“Ben önce hiç bi plan yapmadan, hiç dersimi tekrar etmeden, okulda ne işliyosam öyle kalıyordu, bide ödevlerim varsa onu yapıyodum hiç bi tekrar yapmıyodum, sosyal yardım aramıyodum. Sadece okulda öğretmen kontrol ederken soruyodum, bi tek onu kullanıyodum yani bende eskiden çok kötüydü ama şimdi sosyal yardım arıyorum, internetten araştırıyorum, anneme, babama, aile büyüklerime soruyorum (Yardım Arama)... Kendimde eksikliklerimi de göremiyodum, genelde öğretmenim söylüyodu bana eksikliklerimi. Ben hiç bi hazırlık yapmıyodum ama bu çalışmayı, bu yöntemlerle kendime çok güzel bi çeki düzen verdim, kendimi tanıdım, nerelerde ne eksikliklerim var (Üst Biliş Öz Düzenleme).” (Öğrenci 1, Kız)

“Ben ilk önce şöyleydim; eve gelirdim, ödevlerimi yapardım üstümü falan değiştirdikten sonra, yemeğimi yerdim, direk yatarım, hiçbir şey yapmazdım. Şimdi eve gidiyorum, yemeğimi yiyorum, üstümü değiştiriyorum, ondan sonra odamı düzenliyorum ilk önce (**Çalışma Çevresini Düzenleme**), sonra o gün diyelim ki önemli bir şey kattık bilgilerimize, ben önemli bilgileri duvara astığım için yeni bir bilgiyi de asmak istiyorum (**Ayrıntılandırma**). (Öğrenci 4, Kız)

“Anlamadığım yerleri tekrar okuyorum sonra anlamadığım yerleri sosyal yardım arama ile arkadaşlarıma soruyorum, anneme babama (**Tekrar Etme ve Ezberleme/Yardım Arama/Arkadaştan Öğrenme**).” (Öğrenci 3, Erkek)

“Ben önceden çalışmaya başladığımda hiçbir şey yapmıyodum. Televizyonun yanında ders yapıyodum ben genellikle...Ama şu anda öyle yapmıyorum yani odamın kapısını kapatıyorum, kilitliyorum iyice çünkü bazen kuzenlerim gelip beni rahatsız edebiliyo...Yanıma ders araç gereçlerimi alıyorum (**Çalışma Çevresini Düzenleme**), sonra bi not defterimi açıyorum, bakıyorum ödevlerim neler, mesela sosyalden diyelim. İlk önce açıyorum sosyal defterimi, bakıyorum, bakalım bugün neler yazmışız deftere (**Tekrar Etme ve Ezberleme**), sonra işte ödevlere başlıyorum. Ödevimi yaparken diyelim unuttuğum bi yer oldu. Hemen şey kitaba bakıyorum, mesela şey kitapta belki işlemiş olabiliriz diye (**Yardım Arama**). Sonra sınıfı düşünüyorum, öğretmen belki söylemiş olabilir diye ama önceden hiç böyle yapmıyodum.”(Öğrenci 1, Kız)

2. Performans Kontrolü Evresinin Uygulanması

Bu evrede öğrenciler, performansı gerçekleştirdikleri anda, performanslarını etkileyen durumların ayırıcına varıp önlem alma ve uygun strateji geliştirme

faaliyetlerinde bulunarak, performanslarının verimini ve kalitesini arttırmaya çalışırlar.

Öngörü evresi, strateji belirleme alt başlığı altındaki, öğrencilerin seçtikleri ve kullandıkları stratejilerden bahseden veriler, aynı zamanda stratejilerin, öğrencilerin performans esnasında belirledikleri ve uyguladıkları veriler olmasında dolayı bu evre için de geçerlidir.

Öğrencilere sorulan çeşitli sorular ışığında uygulama sonrası, performanslarını kontrol etme davranışı geliştirip geliştirmediklerine bakılmış ve veriler aşağıda sunulmuştur. Buna göre öğrencilerde bu davranışın oluştuğunu ve bu süreci uyguladıklarını söylemek mümkündür.

“Kağıdı açtığımda, unuttuğum bir yer oldu mu diye baktım. Olmadıysa kendimi tebrik ettim, olduysa da baştan dönüp tekrar yaptım.” (Öğrenci 4, Kız)

“O kelimeyi ilk önce ben doğru mu yanlış mı söylediğimi, ben söylüyorum daha sonra kelimenin anlamını da söylüyorum ve İngilizce sözlükten bakıyorum, doğru olduysa çok mutlu oluyorum.” (Öğrenci 2, Kız)

“Kendimi kontrol ediyorum çünkü ben bazen dalıp gidiyorum, ne yaptığımı bile anlamıyorum, okuma esnasında da oluyo bu. İşte okurken böyle bişey düşünmeye başlıyorum, bi anda dalıp gidiyorum, nerden nereye gelmişim. Bunu aşmak için de kendimin daha çok dikkatimi toplamaya çalışıyorum. Daha çok sessiz ortamlarda okuma yapmaya başlıyorum ve sesli okuyorum. Bunları yapınca bence daha iyi olacağına inanıyorum.” (Öğrenci 1, Kız)

“Önceden yaparken farketmiyodum kendimi kontrol etmiyodum. Şimdi ise arada bi kendimi kontrol ediyorum. Bi etkinliği

yaptıktan sonra kontrol ediyorum kendimi. Doğru yapmış mıyım, yanlış mı yapmışım diye.” (Öğrenci 2, Kız)

“Önceden ben yapmıyodum, şimdi yapıyorum. İlk bi çizelge hazırlıyorum, napçağımı yapıyorum, sonra okumama başlıyorum. Bi süre sonra çok şey sıkılmayım, gözlerim ağrımam diye mola veriyorum, çizelgeme bakarak, onları izleyerek devam ediyorum.” (Öğrenci 3, Erkek)

“Önceden ders yaparken, sürekli hani böyle arkamda posterim var, sevdiğim bi sanatçının posteri var. Mesela benim ders çalıştığım bi gün, onun konseri olmuştu. Böyle arkama dönüp dalıp gitmiştim dersten ama şimdi o posteri ordan çıkarttım yerine başka bişey koydum. Sonra mesela eve geldiğimde böyle çok sıkılıyodum ders yapmaktan, sonra onun eğlenceli bi yönünü buldum, hani ders yaparken onun şarkısını bulmaya çalıştım. Mesela ilk harflerinden böyle melodi yapmaya çalıştım, bu şekilde.” (Öğrenci 4, Kız)

“Benim daha şey aklıma verebilmem için daha dirençli olmam için meyve falan yiyorum.” (Öğrenci 3, Erkek)

“Ben de genellikle benim için zararlı olabilir ama kahve içiyorum, o da yoksa süt içiyorum.” (Öğrenci 4, Kız)

“(Motivasyonu sağlamak için)...Ben önceden yapmıyodum, ödevimi yapmıyodum ve içeri geliyodum ama şimdi yanıma meyve falan alıyorum, tatlı bişeyler alıyorum.” (Öğrenci 2, Kız)

3. Öz Yansıtma Evresinin Uygulanması

Öz yansıtma evresi, performans gerçekleştikten sonra ortaya çıkan sonuca göre öğrencinin kendini değerlendirdiği ve bunun öğrencide uyandırdığı uyum, doyum, ödüllendirme gibi durumları içerir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öz yansıtma

evresinde, öğrencilerin kendini değerlendirme, doyum ve performanslarının sonucuna göre kendilerini ödüllendirmelerinin söz konusu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öz yansıtma evresini, yapılan öz düzenleme uygulamasından sonra kullanmaya başladıkları da aşağıdaki verilerde de belirtildiği gibi görülmektedir.

“Yüksek bi puan aldım...Kendimi çok mutlu hissediyodum ve bunu anneme haber verdiğimde annem beni kutladı. Yani benim için kendime çikolata almak değil de aileme söylemek ve ailemin beni kutlaması daha çok hoşuma gidiyo...Ben bi de şey yapıyorum, yüksek bi not aldığımda gülen güneş işareti, eğer pek beğenmediysem böyle asık suratlı güneş, eğer hiç beğenmediysem yağmur yapıyorum, buluttan yağmur düşüyo.” (Öğrenci 1, Kız)

“En sonunda eğer güzel bişey yapabilmişsem aileme bunu söylüyodum ve mutlulukla kutluyodum bunu.” (Öğrenci 1, Kız)

“Çalışmayı yaptıktan sonra kendimi değerlendiriyorum, eğer yanlışım yoksa da mutlu oluyorum.” (Öğrenci 2, Kız)

“Biz bu çalışmaya geçtikten sonra baktık ki Türkçe dersindeki geriliğimizi, artık yani daha iyi kavriyoruz konuları. Bu konuda yararı oldu.” (Öğrenci 2, Kız)

“Orda stratejileri diğer derslerimde de kullandım. Onları kullanarak da başarılı oldum.” (Öğrenci 3, Erkek)

Örneklerden / öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini (öngörü – performans denetimi – öz yansıtma) günlük hayatta kullanmalarına ilişkin, uygulama sonrasında farklılık vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin Türkçe dersi okuduğunu anlama becerileri, bu derse karşı tutumları ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçların çıktığı görülmektedir.

1. Deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan öz düzenlemeli öğrenme sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu ön test ve son test karşılaştırmalarından anlaşılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin derslerdeki başarısını arttırmada yararlı ve etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Kontrol grubu öğrencileri ile Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre ders işlenmiş ve bu öğrencilerde de olması gerektiği üzere Türkçe dersi okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu ön test ve son test karşılaştırmalarından anlaşılmıştır. Artışın sebebi ise yapılandırıcılığa dayalı bir eğitimin yapılmasına bağlanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama becerileri, erişim puanlarına göre kıyaslandığında ise, deney grubunun daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Verilerden hareketle, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını arttırmada, Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'ndaki işlenişe göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

2. Deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan öz düzenlemeli öğrenme sonucunda, Türkçe dersine karşı tutumlarında ön test ve son test puanlarına bakılarak çok az bir değişiklik olduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin de Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre işledikleri dersler sonucunda Türkçe dersine karşı tutumlarında ön test ve son test puanlarına bakılarak çok az bir artış olduğu görülmüştür ve bu da yapılandırmacılığa dayalı eğitimin yapılmasına bağlanmıştır. Ancak Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre ders işlenen öğrencilerin derslere karşı tutumlarını arttırmada etkili olmadığı sonucu çıkarılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre işlenen Türkçe dersleri sonrasında derse karşı tutum erişim puanlarına bakıldığında ise arada az da olsa bir fark olduğu ve bu farkın deney grubunun lehine olduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenmenin derse karşı tutum üzerinde çok az etkili olduğu bununla birlikte Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre ders işleyen öğrencilerin de derslere karşı tutumları üzerinde öz düzenlemeli öğrenmeye yakın değerlerde etkisi olduğu ancak bu değerlerin anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmamasından dolayı tutum üzerinde bu iki uygulamanın da çok fazla etkili olmadığı sonucu çıkarılmıştır.

3. Deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan öz düzenlemeli öğrenme sonucunda öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinde ön test ve son test puan sonuçlarına bakılarak, artış olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucu çıkarılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre işlenen dersler sonucunda ise bu öğrencilerin ön test ve son test puanlarına bakılarak üst bilişsel düşünme becerilerinde ön test lehine çok az bir fark olduğu; Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'na göre işlenen derslerin, öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yapılan uygulamalar sonucunda üst bilişsel düşünme becerileri erişim puanlarına bakılarak aralarında deney grubu lehine çok az bir fark olduğu, öz düzenlemeli öğrenmenin Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda belirtildiği haline göre bu konuda biraz daha etkili olduğu; yapılan işlemler ne olursa olsun üst bilişsel düşünme becerilerini arttırmada çok fazla etkili

olmadığı sonucu çıkmaktadır. Vandeveld vd. (2011), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki öğrenci tarafından verilen özel dersin etkisini araştırdıkları çalışmalarında da 6.sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu ve üst bilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarken, 5.sınıflar üzerinde hiçbir etki göstermemiştir. Bu çalışmadaki deney ve kontrol gruplarını da 5.sınıf öğrencileri oluşturmakta ve onların da üst bilişsel düşünme becerileri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Bu durum, 5. sınıf öğrencilerinin henüz 10-11 yaşlarında olmasından dolayı, Piaget'in soyut işlemler dönemi (11-15yaş) özelliklerine yeni yeni adım atıyor olmaları ve bu dönemin özelliği olan üst düzey zihinsel düşünebilme becerilerini henüz kazanmamış ya da yeni kazanmaya başlıyor olmalarına bağlanabilir.

4. Deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme uygulaması sonrasında, sürecin evrelerini bağımsız çalışmalarında ve diğer derslerinde de kullandıkları, yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu evreleri; performans öncesinde hedef belirleme ve ortam düzenleme, performans esnasında strateji belirleme ve çalışmalarını kontrol etme, performans sonrasında ise kendilerini değerlendirme şeklinde uyguladıkları görülmektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlara ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

A) Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Olarak Öğretimin Düzenlenmesine İlişkin Öneriler

Uygulama sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlköğretim Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öz düzenlemeli öğrenme kullanılabilir.

2. Öz düzenlemeli çalışma yapılırken, öğrencilerin çalışmalarında mutlaka hedef ve strateji belirlemesi, kendilerinin farkında olmaları, performanslarını devamlı

kontrol etmeleri/sorgulamaları ve mutlaka bir öz değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır. Öğretmen, bu yönlerden öğrenciye devamlı rehber olmalı ve davranış haline gelene kadar kontrollerini yapmalıdır.

3. Öğrenciler, yapacakları çalışmalarında, öz düzenlemeyi kullanmaları yönünde öğretmenler tarafından teşvik edilmelidir.

4. Öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenmeyle işlenen derslere karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin daha etkin, eğlenceli, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte kullanılması sağlanmalıdır.

B) Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Gelecek araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışma diğer sınıf düzeylerinde ve başka derslerde cinsiyet değişkeni de baz alınarak yapılabilir.
2. Çalışma, öz düzenlemenin işlevliliğini ve yararlılığını ölçecek denenceler oluşturularak, nitel bir çalışma şeklinde yapılabilir.
3. Yapılandırmacılığın, öğrencilerde öz düzenleme yapma becerisini ne kadar sağladığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
4. Öz düzenleme ile öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün (2002); *Aktif Öğrenme*, 1. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Altun, Sertel (2005); “Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü,” Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arsal, Zeki (2010); “The Effects of Diaries on Self-Regulation Strategies of Preservice Science Teachers,” *International Journal of Environmental & Science Education*, Cilt: 5, Sayı: 1, s. 85-103.
- Arslan, Ali (2008); “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Derya, Birsen Doğan, Kısmet Deliveli, Fatma Susar Kırmızı, Derya Yaylı ve Nevin Akkaya (2008); *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
- Arslan, Mehmet (2000); “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri,” *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>: (Erişim Tarihi: 13.07.2011).
- Arslan, Selahattin ve İlknur Özpınar (2008); “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları,” *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 38-63.
- Aydın, Betül, Gürhan Can, Kurtman Ersanlı, Mustafa Kılıç, Şermin Külahoğlu, Bülent Öztürk, Filiz Bilge, Hadiye Küçükkaragöz, İbrahim Kısaç, İsa Korkmaz ve Mehmet Bilgin (2002); *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, Betül, Müge Akbağ, Semai Tuzcuğlu, Levent Yayıcı ve Uzman Meral Ağır (2005); *Gelişim ve Öğrenme*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Bacanlı, Hasan (1997); *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Bandura, Albert (1991); “Social Cognitive Theory of Self-Regulation,” *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, s. 248-287.

- Başar, Sema ve Seda Zeybek Köken (2010); *İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 5*, Devlet Kitapları, İstanbul.
- Boom, Gerard van den, Fred Paas ve Jeroen J.G. van Merriënboer (2007); “Effects of Elicited Reflections Combined with Tutor or Peer Feedback on Self-Regulated Learning and Learning Outcomes,” *Learning and Instruction*, 17, s. 532-548.
- Büyükkaragöz, S. Savaş (1997); *Program Geliştirme*, 2. Baskı, Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- Büyüköztürk, Şener, Özcan Erkan Akgün, Ö. Özkahveci ve Funda Demirel (2004); “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), s. 207-239.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2010); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Cobb, Robert (2003); *The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors and Academic Performance in Web-Based Courses*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dissertation Submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute, Virginia.
- Çalışkan, Serap ve Gamze Sezgin Selçuk (2010); “Üniversite Öğrencilerinin Fizik Problemlerinde Kullandıkları Öz Düzenleme Stratejileri: Cinsiyet ve Üniversite Etkileri,” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, s. 50-62.
- Demirel, Özcan (2010); *Eğitimde Program Geliştirme*, 12. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Dignath, Charlotte, Gerhard Buettner ve Hans-Peter Langfeldt (2008); “How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes,” *Educational Research Review*, 3, s. 101-129.
- Duman, Bilal (2008); *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, 2. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.
- Ercan, Orhan (2004); “Bir Öğrenme Süreci Olarak Aktif Öğrenme,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, s. 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/ercan.htm> (Erişim Tarihi: 01.08.2011)
- Ertürk, Selahattin (1982); *Eğitimde Program Geliştirme*, 4. Baskı, Yelken Tepe Yayınları, Ankara.

- Fer, Seval ve İlker Cırık (2007); *Yapılandırmacı Öğrenme*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Gordon, P. ve Lawton, D. (2005); *Dictionary of British Education*, Woburn Pres, London.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Ayşe Ülkü Kan (2007); “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar,” *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2, s. 60-66.
- Green, B. Samuel, Neil J. Salkind ve Theresa M. Akey (2000); *Using SPSS for Window Analyzing and Understanding Data*, 2th Ed., Upper Saddle River, New Jersey.
- Haşlamam, Tülin (2005); “Programlama Dersi ile İlgili Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İsrael, Eli (2007); “Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlik,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, Niyazi (2005); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kayhan, Nilay (2008); “İlköğretim Okulları 1.Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullemişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kert, Serdar Bahadır (2008); “Elektronik Performans Destek Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köktaş, Şükran Kılbaş (2007); *Eğitim Bilimine Giriş*, 1. Baskı, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- MEB (2005a). *İlköğretim 1-5.Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*, Milli Eğitim Yayınları, Ankara. <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimit.pdf> (Erişim Tarihi: 16.07.2011).
- MEB (2005b); *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

- MEB (2006); *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Kılavuzu*, <http://okulweb.meb.gov.tr/54/02/866922/yukl/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Dersi%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.01.2012).
- Moll, Luis C. (1990); "Vygotsky and Education," *The Social Origins of Self-Regulation*, Cambridge University Press.
- Nota, Laura, Salvatore Soresi ve Barry J. Zimmerman (2004); "Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study," *International Journal of Educational Research*, 41, s. 198-215.
- Orhan, Feza (2008); "Öğretmenlik Uygulamasında Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Gütülenme ve Öğretmenlik Öz Yeterliği Üzerine Bir Çalışma," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, s. 251-262.
- Öz, M. Feyzi (2001); *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özmenteş, Sabahat (2007); "Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, Sabahat (2008); "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Taktileri," *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 16, s. 157-175.
- Özsoy, Gökhan (2008); "Üst Biliş," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 4, s. 713-740.
- Pasternak, Deborah Pino ve David Whitebread (2010); "The Role of Parenting in Children's Self-Regulated Learning," *Educational Research Review*, 5, s. 220-242.
- Pintrich, Paul R. (1999); "The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning," *International Journal of Educational Research*, 31, s. 459-470.
- Pintrich, Paul R. ve Dale H. Schunk (2002); *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2th Ed., Upper Saddle River, New Jersey.
- Pintrich, Paul R., David A. F. Smith, Teresa Garcia ve Wilbert J. McKeachie (1991); "A Manuel for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)," *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*.
- Pintrich, Paul R. ve Elisabeth V. De Groot (1990); "Motivational an Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance," *Journal of Educational Psychology*, 82(1), s. 33-40.

- Print, M. (1993); *Curriculum Development and Design*, 2th Ed., Allen&Unwin, Australian.
- Saban, Ahmet (2005); *Öğrenme Öğretme Süreci*, 4. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Sağırılı, Meryem Özturan ve Esra Azapağası (2009); “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 42, Sayı: 2, s. 129-161.
- Sağırılı, Meryem Özturan, Alper Çiltaş, Esra Azapağası ve Kıymet Zehir (2010);“Yüksek Öğretimin Öz Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği),” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, s. 587-596.
- Schunk, Dale H. (2008); *Learning Theories*, 5th Ed., Upper Saddle River, New Jersey.
- Senemoğlu, Nuray (2002); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Slavin, Robert E. (2002); *Educational Psychology: Theory and Practice*, 7th Ed., Allyn and Bacon, USA.
- Sungur, Semra ve Savaş Güngören (2009); “Sınıf Ortamının Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri ve Fen Başarıları Üzerindeki Rolü,” *İlköğretim Online*, Cilt: 8, Sayı: 3, s. 883-900.
- Temizyürek, Fahri ve Ahmet Balcı (2006); *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Topses, Gürsen (2006); *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 2. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Tuckman, Bruce W. (1991); *Educational Psychology*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, Florida.
- Ulusoy, Ayten, Abide Güngör, Aysel Köksal Akyol, Güzin Sübaşı, Gülşen Ünver ve Gürcü Koç (2002); *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Üredi, Işıl ve Lütü Üredi (2005); “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, s. 250-260.
- Variş, Fatma (1988); *Eğitimde Program Geliştirme*, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Vandavelde, Sabrina, Hilde Van Keer ve Bram De Wever (2011); “Exploring the Impact of Student Tutoring on At-Risk Fifth and Sixth Graders’ Self-Regulated Learning,” *Learning and Individual Differences*, 21, s. 419-425.

- Veznedaroğlu, Levent (2006); *Yapılandırıcılığı Nasıl Uygulamalıyız?*, 1. Baskı, ODTÜ Yayıncılık, Ankara.
- Woolfolk, Anita (2007); *Educational Psychology*, 10th Ed., Boston, Allyn and Bacon, USA.
- Yetkin, Düşlem ve Özer Daşcan (2010); *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2008); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yüksel, Galip (2003). “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler; Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme,” *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/gyuksel.htm> (Erişim Tarihi: 03.12.2011)
- Zimmerman, Barry J. (1998); *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (Edt.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Pres.
- Zimmerman, Barry J. ve Dale H. Schunk (2001); *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspective*, 2th Ed., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

EKLER

Ek-1: 5. Sınıf Türkçe Dersi Okuduğunu Anlama Başarı Testi

ADI SOYADI:

“Trenle Afyon’a doğru gidiyordum. Kompartımda benimle beraber orta yaşlı bir mühendis var. Mühendis, yanımda duran yeni romanı aldı, başından beş sayfa okudu. Sonra bana:

- Meraklı bir kitap, dedi, ne yazık ki gittiğim yerde bulup almak mümkün değil.. İstanbul’dan getirmek de uzun iş.. Siz gene İstanbul’a döneceksiniz. Müsaade ederseniz bedelini size takdim edeyim. Siz başkasını alın..

Bu yaşa kadar hiç mal satmadığım için bana manasız bir utanma geldi:
- Paraya lüzum yok, size hediyem olsun, dedim.”

Reşat Nuri GÜNTEKİN

(1, 2 ve 3. soruları metne göre cevaplayınız.)

1. Yukarıdaki parçada mühendisin gittiği yerde kitap bulup alamamasının nedenlerinden biri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- Oradaki insanların kitap alanlara kötü muamelede bulunması
- O zamanlar kitapların Anadolu’da yaygınlaşmamış olması
- Kitapların çok pahalı olması
- Kitapların gizli yerlerde satılıyor olması

2. Parçada yazarın yanlış kullandığını düşündüğünüz sözcük grubu aşağıdakilerden hangisidir?

- Orta yaşlı bir mühendis
- Manasız bir utanma
- Yanımda duran yeni roman
- Meraklı bir kitap

3. Yukarıdaki metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- Tren yolculuğunun güzellikleri
- Kitap satmanın utanç verici olması
- İnsanların kitap bulmakta güçlük çekmeleri
- Hediye vermenin önemi

“ Devlet savaş açmış. Düşman sınırda, şehitlerimizin kemiklerini, topraklarını çiğnemeye çalışıyor. Nasıl olur ki düşmanın silahu vatana çevrilsin de karşısında önce benim göğsümü bulmasın? Nasıl olur ki vatan kuşatmada bulunsun da ben evimde rahat oturayım? Nasıl olur ki devlet yerinden oynasın da ben mihlanmış gibi burada kalayım?... Vatan! Vatan!.. Vatan tehlikede diyorum işitmiyor musun?”

Namık KEMAL

(4, 5 ve 6. soruları metne göre cevaplayınız.)

4. Metinde anlatılan olayları yaşayan insanlar için aşağıdakilerden hangisi **söylenbilir**?
- Vatanın tehlikede olduğunun farkında değildirler.
 - Devlete karşı savaş açmışlardır.
 - Vatanları için her türlü fedakarlığı yapmış insanlardır.
 - Düşmanla karşılaşmaktan çekinen insanlardır.
5. Yazar, “mıhlanmış” kelimesini hangi anlamda kullanmıştır?
- Hareketlenmek
 - Üzülme
 - Savunmak
 - Tepkisiz kalmak
6. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi **öznel yargıdır**?
- Ülkede savaş olmaktadır.
 - Düşmanlar sınıra dayanmıştır.
 - Vatan tehlikedeysen kimse evinde rahat oturamamaktadır.
 - Düşman topraklarımızda ilerlemek istemektedir.

“ O, Gulf Stream’ de balıkçılıkla uğraşan yaşlı bir adamdı. Ama tam seksen dört gündür bu yana tek bir balık bile yakalayamamıştı. İlk kırk gün yanında bir de yardımcı çocuk vardı. Ama balıksız geçen kırk günün ardından çocuğun ailesi yaşlı adamın yazgısının son derece kötü olduğu kanaatine vardı.”

Ernest HEMINGWAY

(7, 8, 9 ve 10. soruları metne göre cevaplayınız.)

7. Yukarıdaki parçada geçen “yazgı” kelimesi aşağıdakilerden hangisi ile **aynı anlamdadır**?
- Yazgının üzerinde afiyetle yemeklerini yediler.
 - Benden umudunu kesen kadın, yazgısına razı olup evine döndü.
 - Pazardan aldığım yazgıları severek başıma taktım.
 - Boş kalan yerlere eski de olsa birer yazgı serseydiniz.
8. Parçaya göre aşağıdaki sorulara verilen cevapların **hepsi doğrudur**?

	<u>Kim</u>	<u>Nerede</u>	<u>Ne Zaman</u>	<u>Ne</u>	<u>Niçin</u>
a)	Yaşlı Adam	Gulf Stream	84 gündür	Balık yakalayamamış	Yazgısı kötü
b)	Gulf Stream	Deniz kenarında	40 gündür	Balık yakalayamamış	Çocuk olduğu için
c)	Çocuk	Gulf Stream	40 gündür	Balık yakalayamamış	Küçük olduğu için
d)	Yaşlı Adam	Gulf Stream	40 gündür	Balık yakalayamamış	Yaşlı olduğu için

9. Yukarıdaki hikayenin unsurları arasında bir eşleştirme yapılmıştır. Buna göre aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi **yanlıştır**?

- Olay : Yaşlı adamın balık avlayamaması
- Mekan : Deniz
- Karakterler : Yaşlı adam ve çocuk
- Zaman : Seksen dört gün

10. Aşağıdaki örneklerden hangisi yaşlı adamın durumuyla **aynıdır?**

- a) Her zaman güzel kek yaptığı halde misafiri geleceği gün keki kabarmayan kadın
- b) Zeki olduğu halde iki yıldır takdir belgesi alamayan çocuk
- c) Maç olduğu günler televizyonu bozulan adam
- d) Sınav günleri karnı ağrıyan öğrenci

“Artık ölsem de üzülmem”, dedi. “Beni seven, beni insan yerine koyan kişilerin yanında olmak beni çok mutlu etti. Burada bir yuvanın sıcaklığını duydum. Bundan sonra ne olursa olsun, benim şu andaki mutluluğuma gölge düşüremez.”

Onun bu sözleri, yaşlı halanın gözlerini yaşarttı. Roz ise kendini tutamadı. Oliver’e sınımsı sarılıp, hıçkırığa hıçkırığa ağladı. Onun saçlarını okşadı. Oliver de kendini bıraktı. Belki de ilk kez sevinç gözyaşlarıyla ağladı.

Bu küçük çocukun acıklı yaşam öyküsü, kötü kalpli insanların acumasız davranışları, iki bayanı da çok etkilemişti.

Charles DICKENS

(11 ve 12. soruları metne göre cevaplayınız.)

11. Yukarıdaki parçaya göre aşağıdakilerden hangisi çocuğun “Artık ölsem de üzülmem.” şeklinde bir cümle kullanmasının nedenlerinden biri **olamaz?**

- a) Kendisini seven kişilerin olması
- b) Kendisini insan yerine koyan kişilerin olması
- c) Bir yuva sıcaklığı duymuş olması
- d) Saçlarının okşanmış olması

12. Yukarıdaki metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Zorluk çeken insanlar duygusal olmaktadır.
- b) Hayatta en güzel şey, insanın sıcak bir yuvasının ve onu seven kişilerin olmasıdır.
- c) Bayanlar acıklı yaşam öykülerinden her zaman etkilenir.
- d) Yardıma muhtaç kişilere her zaman yardımcı olmalıyız.

“Herkesin meraklı bakışları arasında değirmenin kapağı çat diye açılmış. Kapak, yavaş yavaş büyümüş, büyük bir kapı olmuş, aralanmış ve görenlerin yüreklerini hoplatacak peri kızları, ellerinde yemeklerle dolu altın tepsileri, herkesin hayretli bakışları arasında ortaya bırakıp çekilmişler... Gördükleri şaşırtıcı olay karşısında konukların sanki dilleri tutulmuş. Büyük bir şaşkınlık içinde yemekleri yemeye başlamışlar ve Keloğlan gibi gariban birinin böylesi marifetli bir değirmeni nereden bulunduğunu merak etmişler. Durmadan yiyip içtikleri halde önlerindeki yiyecekler, içecekler tükenmiyormuş. İçlerinde Keloğlan’ı kiskanırlar ve böylesi sihirli değirmeni ele geçirmeye çalışırlar çıkmış.”

Keloğlan Masalları

(13 ve 14. soruları metne göre cevaplayınız.)

13. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisinde abartılı bir ifade söz konusu **değildir**?

- a) Gördükleri şaşırtıcı olay karşısında konukların sanki dilleri tutulmuş.
- b) Görenlerin yüreklerini hoplatacak peri kızları varmış.
- c) Durmadan yiyip içtikleri halde önlerindeki yiyecekler, içecekler tükenmiyormuş.
- d) İçlerinde Keloğlan'ı kıskananlar çıkmış.

14. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi hayal ürünü **değildir**?

- a) Konukların büyük bir şaşkınlıkla yemek yemesi
- b) Değirmenin sihirli olması
- c) Yiyecek ve içeceklerin tükenmiyor olması
- d) Peri kızlarının yemeklerle dolu altın tepsilerle hizmet etmesi

“ Nihayet cumartesi günü gelip çattı. Yaz bütün güzelliğiyle gelmişti...Tom elinde bir kova ve uzun saplı fırçayla göründü. İki buçuk metre yüksekliğinde ve otuz metre uzunluğundaki tahta perdeyi görünce neşesi kaçtı. Canı sıkıldı. Çünkü bu kadar uzun bir tahtayı badana yapmak kolay değildi. Bir anda hayat ona çok ağır ve anlamsız geldi.”

Mark TWAIN

(15, 16 ve 17. soruları metne göre cevaplayınız.)

15. Yukarıdaki metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur**?

- a) Kim? b) Nerede? c) Ne Zaman? d) Niçin?

16. Yukarıdaki metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Zorluklarla karşılaştığımızda hayat bize çok yorucu görünür.
- b) Yapacağımız iş ne kadar artarsa o kadar neşesiz kişiler haline geliriz.
- c) Büyük nesnelere boyamak her zaman çok zor bir iştir.
- d) Yaz mevsiminde insanlar badana yaparlar.

17. Aşağıdakilerden hangisi Tom'un durumuyla aynıdır?

- a) Dağıttığı oyuncakları toplamak zorunda kalan çocuğun sinirlenmesi
- b) Ödevleri fazla olan çocuğa okulun sıkıcı gelmesi
- c) Mutfakta bulaşıkları birikmiş olan kadının ağlaması
- d) Yolun çok uzun olduğunu gören kişinin eve geri dönmesi

“İngiliz halkı, Saksonlar ve Normanlar olmak üzere ikiye bölünmüştü. Yoksul doğan Saksonlar; yokluk içinde yaşarlardı. Normanlar ise zengin insanlarla, askerlerden oluşuyordu. Ülkenin yönetimini elinde bulunduran Normanlar, bolluk içinde yaşar, keyifli günler geçirirlerdi. Bunlar, Saksonlar'ı adam yerine koymazlardı. Çünkü onlara göre yoksullar hiçbir önemi ve özelliği olmayan aşağılık insanlardı.”

Walter SCOTT

(Robin Hood)

(18, 19 ve 20. soruları metne göre cevaplayınız.)

18. Yukarıdaki metne göre Normanlar için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Saksonlardan daha zenginlerdir.
- b) Saksonlarla birlikte keyifli günler geçirirlerdi.
- c) Saksonlarla aynı ülkenin halkıdır.
- d) Saksonlar da dahil yoksullara değer vermezlerdi.

19. Yukarıdaki metne göre Normanların, Saksonlara değer vermemelerinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Saksonlar yoksul olduğu için
- b) Kendileri asker oldukları için
- c) Kendileri ülkenin yönetimini ellerinde bulundurdukları için
- d) Saksonların İngiliz halkını ikiye böldüklerine inandıkları için

20. Yukarıdaki metinde aşağıdaki hikaye öğelerinden hangisine verilmemiştir?

- a) Olay
- b) Yer
- c) Zaman
- d) Kahramanlar

“Yaz tatili sonlarında mektebimiz, bir zaman, için için kaynar, bu taşkınlık ancak birinci üç ay imtihanına doğru yatışırdı.

Bu mevsimde kızlar, ikişer üçer kişilik gruplara ayrılır ve birbirlerine kene gibi yapışırlardı.

Ben biçare, bahçede ve sınıfta tek başıma kalırdım. Arkadaşlarım bana karşı adeta bir esrar kumkuması kesilirlerdi. Onlar, sözlerden ziyade benden çekinirlerdi. Niçin mi diyeceksiniz? Çünkü gevezeydim, sakallı dayının dediği gibi ağzımda bakla ıslanmazdı.

Hasılı arkadaşlarımın beni aralarına almamakta hakları vardı. Fakat herkesten ayrı kalmak, koskaca bir kız olduğum halde zevzek bir çocuk muamelesi görmek pek de hoş bir şey değildi.”

Reşat Nuri GÜNTEKİN

(21, 22 ve 23. soruları metne göre cevaplayınız.)

21. Metne göre, arkadaşlarının yazarı aralarına **almamalarının** nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Herkesten ayrı kalmayı seçmemesi
- b) Ağzında bakla ıslanmaması
- c) Yaz tatili sonları olması
- d) Sözlerden korkmaları

22. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metnin yardımcı fikirleri arasında **gösterilemez**?

- a) Yazar, geveze birisidir.
- b) Yazarın ağzında bakla ıslanmamaktadır.
- c) Yazar, sınıfta tek başına kalmayı tercih etmektedir.
- d) Arkadaşları, yazara karşı esrar kumkuması kesilmektedir.

23. Yukarıdaki metinde açıklaması yapılmayan, eksik bırakılan bölüm aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaz tatili sonlarında mektebimiz, için için kaynar, bu taşkınlık ancak birinci üç ay imtihanına doğru yatışırdı.
- b) Bu mevsimde kızlar, ikişer üçer kişilik gruplara ayrılır ve birbirlerine kene gibi yapışırlardı.
- c) Arkadaşlarım bana karşı adeta bir esrar kumkuması kesilirlerdi.
- d) Onlar, sörlerden ziyade benden çekinirlerdi.

Mutlu Prens

Bir gün bir kırlangıç kentteki mutlu prens heykelinin ayağının altına inmiş tam yatarken gözyaşları üstüne düşmüş. Önce yağmur sanmış ama sonra gözyaşı olduğunu anlamış. Mutlu prens ne den ağladığını sormuş; o da: “Eskiden sarayda yaşadım, çok mutluydum hiç ağlamamıştım, bana mutlu prens derlerdi. Sonra ben ölünce beni buraya diktiler. Burada da kentin kötü halini görüyorum.” demiş. Kırlangıç üzülmüş, sonra mutlu prens ona; “İlerde yaşlı bir kadın görüyorum bitkin bir halde elbise dikiyor, terzi olduğundan elleri delik deşik. Çocuğu ateşler içinde yatıyor, portakal istiyor ama kadının ırmak suyundan başka hiçbir şeyi yok. Kılıcımın ucundaki yakutu al ve kadının masasının üstüne bırak.” demiş. Kırlangıç; “Ben Mısır’a gideceğim.” dese de prensin ısrarıyla o gece kalmayı kabul etmiş ve denileni yapmış.

Ertesi akşam kırlangıç uçmaya hazırlanırken prens ona: “Tavan arasında bir genç görüyorum yönetmeni için oyun yazmaya çalışıyor durumu çok zor lütfen bir gece daha kalıp gözümdeki yakutu onun masasına bırak gel.” demiş. Kırlangıç önce murın kırın etse de sonra kabul etmiş ve gidip bırakmış. Ertesi gece prens, kırlangıca; “Bir kız görüyorum, kibrit kutularını suya düşürmüş ve para götürmezse babası dövecek. Öbür gözümdeki yakutu al, kızın avucuna bırak gel.” demiş. Güvercin zorla kabul etmiş, dediğini yaptıktan sonra mutlu prens; “Artık körsün yanında kalmam lazım demiş.” ve bundan sonra onun yanında kalmış.

Oscar WILDE

(24, 25 ve 26. soruları metne göre cevaplayınız.)

24. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi **hayal ürünüdür**?

- a) İlerde yaşlı bir kadın görüyorum bitkin bir halde elbise dikiyor.
- b) Tavan arasında bir genç görüyorum yönetmeni için oyun yazmaya çalışıyor.
- c) Kırlangıç; “Ben Mısır’a gideceğim.” dese de prensin ısrarıyla o gece kalmayı kabul etmiş.
- d) Bir kız görüyorum, kibrit kutularını suya düşürmüş ve para götürmezse babası dövecek.

25. Metinde ortaya konan sorunlar için aşağıdaki çözümlerden hangisi uygulanabilir?

- a) Yöneticilerin halkla daha fazla ilgilenmesi.
- b) Yardıma ihtiyacı olan kişilerin başka ülkeye gönderilmesi.
- c) Halkın şikayet etmeden daha fazla çalışması.
- d) Mutlu prens gibi başka prenslerin de heykellerinin yapılması.

26. Metinden aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz**?

- a) Dönemin yöneticileri halkın sorunları ile ilgilenmemektedir.
- b) Kırlangıç, mutlu prensi kandırıp kaçmak için fırsat kollamaktadır.
- c) Mutlu prens, halkın sorunlarını gördükçe eskisi kadar mutlu olmamaktadır.
- d) Mutlu prensin heykeli, altın, yakut gibi değerli taşlardan yapılmıştır.

“Düşmandan kaçan üç kişi, Osman Baba, Sadık ve Celal. Yüksek dağlara tırmanarak kurtulurlar. Bir krater gölüniün yanında soluklanurlarken, bir kartalın pençesinde bir şeyle havalandığını görürler. Kartala taş atıp pençesindeki nesneyi düşürttüklerinde bunun bir insan kolu olduğunu anlayınca üzüliüp dehşete kapılırlar. Belki de bu kol, Osman Baba'nın yaklaşık bir ay önce düşman zulmünden kaçırıldığı torununa ait olabilir.

Merakla uçurumun dibine inerler. Bir krater gölüniün kenarında, ne zaman oraya geldikleri ve ne zaman öldükleri belli olmayan beş altı kişinin cesedini bulurlar. Cesetler çok pis kokmaktadır. Hava kararmıştır. Mecburen, orada geceleyeceklerdir. Bir taraftan da o insanların, oraya nasıl geldiklerini düşünmektedirler.

Gece yarısı, sabaha karşı bir sesle uyanırlar. Usulca, sesin geldiği kraterin ağzından baktıklarında, aşağıda bir ışık, ışığın önünde tabut taşıyan insanlar görürler. Anlarlar ki, buldukları yerin altında bir şehir ve insanlar vardır. Zaten Osman Baba da, geçmişte bu dağın eteklerinde, “Isıkent” diye, ahalisi Müslüman olan bir şehir bulunduğunu, düşman eline geçince, nüfusun azalarak yok olduğunu anlattı. Görünen o ki, bir kısım şehir halkı, yerin üstünden, yerin altına yerleşmiş bulunuyordu. Ve bu şehre girmeye karar verirler.”

Kemalettin TUĞCU

(27 ve 28. soruları metne göre cevaplayınız.)

27. Yukarıdaki metni **en iyi** özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yer altında yaşayan insanların belli bir zaman sonra ölmesi ve cesetlerinin tabutlarla taşınması anlatılmaktadır.
- b) İnsanların zorlu yaşam mücadeleleri yüzünden yer altında yaşamayı tercih etmeleri anlatılmaktadır.
- c) Düşmanın eziyetleri neticesinde, kaçan üç kişinin, yolları üzerinde rastladıkları bir yeraltı şehri ve oranın insanları anlatılmaktadır.
- d) Osman Baba'nın ve arkadaşlarının başından geçen olaylar anlatılmaktadır.

28. Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yeraltında Bir Şehir
- b) Zorluklarla Mücadele
- c) Gizemli Ölümler
- d) Osman Baba ve Arkadaşları



“Birkaç basamak daha çıkıp, ufak bir aralıktan geçer geçmez, geniş, tavanı basık bir dersliğe girmiştik. Hınca hınç dolu olan dersliğin sokak tarafına çıkık yerinde o ana kadar hiç görmediğim bir şeyler oluyordu.

Kötü rastlantı. İnsanın korktuğu başına gelir derler ya... Bu manzara o gün bu gündür gözlerimin önünden gitmez.

Korkulu gözlerim, bir anda o çıkıntıda ayağa kalkmış, sarığı çözüük, benzi atık, gözleri dönük, bıyığı sakalına karışmış, sırf sinir kesilmiş birine gitti, geldi. Önünde iki hafızın kıvıra kıvıra tuttuğu büyük bir falakanın ta ortasında sıkı sıkı, yan yana duran iki çiplak tabana elindeki sopayı gerile gerile, birbiri ardınca indiriyordu.

Daha sonrasını bilmiyorum. Kendime geldim ki bizim evin kapısının önündeyim. Durmadan dinlenmeden kapıyı çalıyorum. İçeriden bir konuşma.. Kapı açıldı. Girdim. Düşmüş, bayılmışım!”

Ahmet RASİM

(29 ve 30. soruları metne göre cevaplayınız.)

29. Yukarıdaki metne göre “falaka” için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Ayaklara vurmak için kullanılan bir işkence aletidir.
- b) Falakayı tutmak için en az iki kişi gereklidir.
- c) Rahatlamak amacıyla kullanılır.
- d) Ayaklara sopa ile vurarak kullanılan bir ceza aracıdır.

30. Yukarıdaki metinde, yazarın yaşadığı durumu en doğru ifade eden deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Aba altından sopa göstermek
- b) Baltayı taşa vurmak
- c) Kendini kaybetmek
- d) Etekleri zil çalmak

Ek-2: Belirtke Tablosu

Kazanım/No	Soru Sayısı	Testteki Soru No
1.Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	2	1-4
2.Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2	5-7
6.Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	5	11-13
7.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.	2	8-15
10.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	2	18
11.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2	19-21
16.Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	2	14-24
17.Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	2	6
18.Okuduklarının konusunu belirler.	2	3
19.Okuduklarının ana fikrini belirler.	2	12-16
21.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	2	22
22.Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	2	28
25.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	2	26
26.Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	2	25
29.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	2	10-17
30.Okuduğunu özetler.	2	27
31.Okuduklarında "hikaye unsurları" nı belirler.	2	9-20
36.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	2	29
37.Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	2	23
40.Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	1	2
41.Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.	1	30

Ek-3: Üst Bilişsel Düşünme Becerileri Ölçeği

Değerli Öğrenci;

Bu ölçek, kullandığımız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülerinizi belirlemek için yapılan bilimsel bir araştırmanın yürütülmesine yönelik hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli olan **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenizin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Soruları genel olarak derslerinizi dikkate alarak cevaplayınız.

Soruları yanıtlamak için aşağıda verilen ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizin için **kesinlikle yanlış ise (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

	Benim için Kesinlikle yanlış	1	2	3	5	6	7	Benim için Kesinlikle doğru
No	ÖĞRENME STRATEJİLERİ							
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36	Dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41	Dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61	Ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
76	Derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
78	Ders çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

**ÇALIŞMAMA KATKIDA BULUNDUĞUNUZ İÇİN
TEŞEKKÜR EDERİM**

Ek-4: Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler; Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine ilişkin görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Okul :.....						
Sınıf/Şube :.....						
Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek						
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler						
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılıyorum.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

Ek-5: Görüşme Formu

Görüşme formu şu sorulardan oluşmaktadır:

1. Öz düzenlemenin size yararı oldu mu? Hangi konuda?
2. Öz düzenlemeyi başka derslerde kullanmayı düşünür müsünüz? Hangi derste ve nasıl?
3. Öz düzenlemeli öğrenmeden önceki çalışma tarzınızla şimdiki çalışma tarzınız arasında bir farklılık oldu mu? Nasıl?
 - a. Çalışmaya hazırlık aşaması açısından,
 - b. Motivasyon açısından,
 - c. Kendini kontrol etme ve değerlendirme açısından,
 - d. Hedef belirleme açısından,
 - e. Okuduğunu anlama konusu açısından.

Ek-6: Örnek Ders Planı**DERS PLANI**

Ders	: Türkçe
Sınıf	: 5
Yaklaşık Süre	: 40' +40'
Öğrenme Alanı	: Okuma
Kazanım	: 11. Okuduklarında sebep sonuç ilişkileri kurar.
Beceriler	: Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, eleştirel düşünme becerisi
Araç-Gereç	: Öz düzenlemeli öğrenme çalışma kağıtları, okuma metni, çalışma kağıtları

SÜREÇ

Dikkat Çekme	: Öğretmen sınıfa güneş gözlüğü ile girer. Öğrencilerin soruları üzerine, "Sizce neden takmış olabilirim?" der. Öğrencilerden gelen çeşitli cevaplardan sonra, "acıktığımız için ne yaparız, ben soru sorunca siz ne yaparsınız, zil çaldığı için ne yaparız?" gibi sorularla yaşanan olaylar ve sonuçlarına değinilir.
Güdüleme	: Öğretmen, "Şimdi sizinle bir sebep sonuç çalışması yapalım ister misiniz? Bu çalışma sonunda olayların sebeplerini ya da sonuçlarını bulabilme becerisini kazanmak ister misiniz?" der ve derse geçilir.
İşleniş	: 1. Öğrencilere ilk aşama olarak öz düzenleme çalışma kağıtlarından Form-1 dağıtılır ve cevaplandırmaları istenir. 2. Öğrencilere "Çocuk Doğru Söyledi" isimli okuma metni dağıtılır ve okumaları istenir. Okumaları esnasında ya da bittikten sonra anlamadıklarını hissederlerse, uygun öz düzenleme stratejisi kullanabilecekleri söylenir. 3. Öğrencilerin tümünün okumaları bittikten sonra, okuma metinlerinin olduğu kağıtları, sıranın altına kaldırmaları istenir ve öz düzenleme çalışma kağıtlarından Form-2 dağıtılır ve cevaplandırılır. 4. Öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır ve bu aşamada soruları cevaplama zorluk yaşayan öğrencilerin yine öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden uygun olanını kullanabilecekleri söylenir. 5. Öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki etkinliklerini de tamamlamalarının ardından öğretmen tarafından çalışma kağıtları değerlendirilir ve puanlar öğrencilere duyurulur. 6. Puanların açıklanmasının ardından öz düzenleme çalışma kağıtlarından öz düzenleme çalışma kağıtlarından Form-3 dağıtılır ve buradaki soruların da cevaplanmasıyla ders bitirilir.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirmede, öz düzenleme çalışma kağıtları ve metinle ilgili çalışma kağıtları kullanılır.

ÇOCUK DOĞRU SÖYLEDİ

Kanuni Sultan Süleyman öldüğünde Osmanlı Ülkesi en görkemli dönemini yaşıyordu. Kanuni'nin yerine başa geçen 2.Selim'in en çok hoşlandığı şey, sarayına bilginleri, şairleri toplayıp onlarla sohbet etmektir. En çok saygı kişi de sarayın mimarbaşı olan ak sakallı Koca Sinan'dı. Padişah onu "Aksakal" diye çağırırdı.

2.Selim'in başa çıkışının üçüncü yılıydı. Bir sabah erkenden kalkan Padişah:

- Tez bana Aksakal'ı bulup getirin, diye buyurdu.

Daha gün ağarmamıştı. Koca Sinan, o günlerde İstanbul yöresinde, bir köprünün yapımı ile uğraşıyordu. Hemen yola atılılar çıkarıldı ve mimarbaşı getirildi. Sinan'ı karşısında görünce padişah gülümseyerek:

- Yaklaş bakalım Aksakal, dedi. Sana diyeceklerim var. Ötekiler tez dışarı çıksın!

Taht odası boşalınca padişah, çoğu zaman yaptığı gibi mimara yanında yer gösterdi.

- Dinle mimarbaşı, dedi. Ülkemizi baştan başa sayısız camiler, mescitler, medreseler, kemerler, köprüler, saraylar, kervansaraylar, aşhaneler, hastaneler, hamamlarla donattın. Ama padişahın için bir cami yapmayı hiç düşündün mü hiç?

Sinan yerinden doğrulup padişahın önünde eğildi.

- Buyurduğunuz başım üstündedir Devletim, dedi.

- Öyleyse iyi dinle! Ölen kardeşim Şehzade Mehmet'in anısına babamın yaptırdığı Şehzadebaşı camisinin karşısına babam için Ulu Süleymaniye'yi yaptın. İkisi de birbirinden güzel oldu. Şimdi senden isteğim şu: Süleymaniye'nin karşısına da benim adıma bir cami yapacaksın. Ama Sultan Selim'in adıyla anılacak olan bu cami yaptıklarının en görkemlisi olmalı.

Sinan padişahın önünde bir daha eğilerek:

-Devletim, dedi. Şehzadebaşı benim çıraklık dönemimin yapısı, Süleymaniye'yi kalfalık dönemimde yaptım. Ustalık dönemimin yapısıysa Selimiye olacak. Bundan kuşkunuz olmasın.

Padişah yerinden kalktı. Sinan'ı elinden tutup yeniden yanında yer gösterdi.

-Ustalığa güvenimiz sonsuzdur, Aksakal! Tez hazırlıklara başlansın.

Tam el çırpıp lalasını, sevinçli haberi vermek için çağıracağı sırada Sinan padişahı durdurdu.

Padişah şaşırılmıştı.

- Ne var?

- İstanbul'da cami yapılacak başka tepe kalmadı Devletim! Hele Süleymaniye ile boy ölçüşebilecek bir yer düşünemiyorum artık. Süleymaniye'nin yeri, seçtiğim en son ve en güzel tepelerden biriydi. Ona eş bir tane daha bulunamaz.

Padişahın sevinci bir anda uçup giymişti.

- O halde nereye yapmaya düşünürsün?

- Edirne'ye Devletim!

- Edirne mi? Gerçi eski başkentlerimizdendir. Ama İstanbul'a uzaktır.

Sinan bir an gözlerini kapadı. Önerisini yapmıştı. Bu öneriyi yaparken bir yandan da Edirne'yi düşünüyordu usta mimar. Edirne'deyken Meriç boyundan,

dümdüz ovoidan, hep o tepeye bakardı. Gözleriyle ölçüp biçirdi orayı. Oraya kurulacak bir yapının görünümünü tasarlardı kafasında. Birden Selimiye oraya konmuş gibi, bütün görkemiyle canlandı kafasında. Gökyüzüne asılı parlak bir kandil gibiydi. Bu düşün etkisiyle Mimar Sinan'ın yüzü ısınmıştı.

- Daha uygun yer yoktur, Devletim, dedi.

Padişah mimarbaşının sevinçle yaptığı bu öneriye engel olmak istemedi. Padişah camisinin Edirne'de yapılmasını buyurdu. Hemen hazırlıklara başlandı.. İlk iş caminin yapılacağı tepedeki evlerin, bahçelerin satın alınarak cami alanının hazırlanmasıydı. Bunun için evlerin yıkımına girişildi. Ama içlerinden biri yaşlı bir bahçıvan toprağını vermemekte direndi. Padişahın buyruğuna göre, topraklarını vermemekte direnenlerin ne yapıp edip razı edilmesi gerekiyordu. Yalnız bütün bunlar güzellikle olacaktı. Ne olursa olsun zora koşmak yoktu. Buyruk böyleydi. Kese kese altınlar, bu yaşlı bahçıvanı kandırmadı. Ne ettilerse adam bahçesini vermiyordu. Sinan adamı bahçesini vermeye razı etti. Böylece uzun çalışmalardan sonra, usta mimar, düşünüyü gerçekleştirmiş, yıllar önce gözüne kestirdiği tepeyi ulu bir yapıyla ölümsüzleştirmişti.

Caminin bittiği sabah, Mimar Sinan, bütün ustalarını, işçilerini, ırgatlarını avluda topladı. Hepsi de el birliği ile gerçekleştirdikleri yapıyı övünçle seyre koyuldular. O sırada oradan, mahallenin çocuklarından biri geçiyordu. Bir çok adamın meraklı camiye baktıklarını görünce, o da onlar gibi ellerini arkasına bağlayıp durdu. Aynı yere bakmaya başladı. Çocuğu gören Sinan yanına yaklaştı:

- E sen ne dersin bakalım küçük, diye sordu, camimizi nasıl buldun, güzel olmuş mu? Çocuk gözlerini kısarak baktığı camiyi parmağıyla gösterdi.

- Bak, o minare eğri olmuş dede, dedi Sinan'a.

O ana kadar sesi çıkmaya ustalar, işçiler:

- Nasıl olur, parmak kadar çocuk nasıl bilirmiş, diye homurdanmaya başladılar.

Sinan elini kaldırarak konuşanları susturdu

- Ustalar çocuk doğru söyledi, dedi.

Hepsi Sinan'ın yüzüne şaşkınlıkla bakıyordu. Sinan, aldırmadı. Kalfalarından birini yanına çağırdı. Kalfaya, palangasının kalın ipini alıp çocuğun gösterdiği minareye çıkmasını söyledi. İpi üçüncü şerefenin üstünden minareye sıkıca bağlattı. Ucunun aşağı sarkıtmasını istedi. İpin ucu aşağı ulaşınca adamlarını tutturdu.

- Şimdi var gücünüzle ipe asılın, dedi.

Adamlar bir anlam veremedikleri bu işi Sinan'ın buyruğu ile yaptılar. Sinan adamları ipe asılırken küçük çocuğun saçlarını okşayarak sordu:

- Nasıl küçük, minarenin eğriliği düzeldi mi dersin?

Çocuk dikkatle minareye bakıyordu. Adamlar var güçleriyle ipe asılıyordu. Neden sonra:

- Tamam şimdi düzeldi, dedi. Sinan adamlarına ipi bırakmalarını söyledi. Çocuk minarenin düzeldiğinden emin olarak yanlarından uzaklaştı.

Çocuk gider gitmez kalfalarla ustalar Sinan'ın çevresini aldılar. Yaşlı mimara biraz da kızmışlardı.

- Bu nasıl iştir, diye sordular. Minarenin dümdüz olduğunu bizim kadar siz de biliyordunuz.

Kendi elinizle ölçtüğünüz biçtiğiniz minareyi ne diye ipe çektirdiniz bize? Böyle gülünç bir şey görmedik şimdiye dek. Aksakallı koskoca bir mimar bir çocuğun sözüne uyar mı hiç?

Sinan gülümseyerek baktı yüzlerine:

- Minarenin doğru olduğundan ben de emindim. İple çekilerek düzeltilemeyeceğini ben de biliyordum. Ama bir çocuğun gözünde bile, Selimiye'nin özürlü sanılmasını istemem. Onun için yaptım bunu. Bundan böyle kimse Selimiye'nin herhangi bir özrü olduğunu söylemeyecektir. Yüzyıllar boyunca eksiksiz bir yapı olarak anılacaktır.

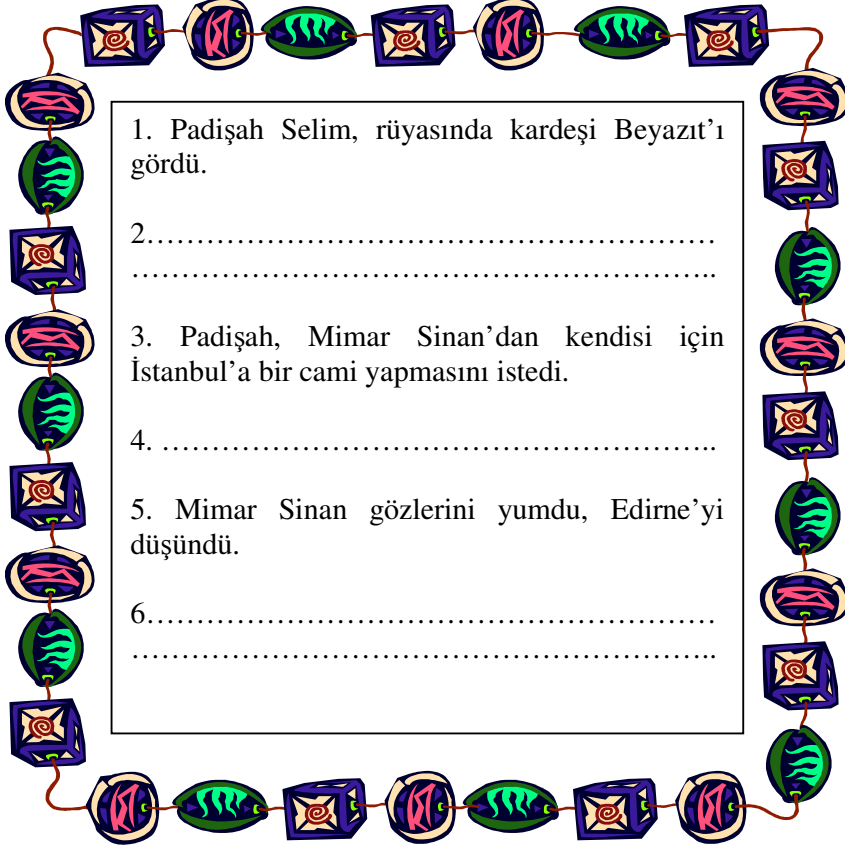
Ustalar, o zaman, Sinan'a hak verdiler. Bu bilgince davranışını hayatları boyunca unutmayacaklarını söyleyerek saygıyla elini öpüp kucaklaştılar. Ve hep birlikte oradan uzaklaştılar.

BİR ÇOCUK DERGİSİNDEN ALINMIŞTIR.

ÇALIŞMA KAĞIDI

Etkinlik: Aşağıdaki etkinlikte sebepleri verilen durumların sonuçlarını ve sonuçları verilen durumların sebeplerini karşılıklarına yazınız.

SEBEPLER



1. Padişah Selim, rüyasında kardeşi Beyazıt'ı gördü.
- 2.....
3. Padişah, Mimar Sinan'dan kendisi için İstanbul'a bir cami yapmasını istedi.
4.
5. Mimar Sinan gözlerini yumdu, Edirne'yi düşündü.
- 6.....

SONUÇLAR



- 1.....
2. Caminin yapılacağı tepedeki ev ve bahçeler satın alındı.
- 3.....
4. Mimar Sinan ip bağlatarak minareyi çektirtti.
- 5.....
6. Mimar Sinan kafasındaki caminin görünümünü tasarladı.

Ek-7: Form – 1

(Özdüzenleme Ön Görü/Planlama Evresi)

1. Hangi konu üzerinde çalışıyorum?
.....
.....
2. Üzerinde çalışacağım konuyla ilgili hedeflerimi net olarak belirledim mi? Eğer belirlediysem bu hedeflerim ya da çalışmam sonunda ulaşmak istediğim amaçlarım neler?
.....
.....
.....
3. Bu çalışmanın sonunda öğretmenimin benden beklentileri neler?
.....
.....
4. Yapacağım çalışmanın sonucunda hangi notu almak istiyorum?
.....
5. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için izleyeceğim adımlar nasıl?
.....
6. Hedefime ulaşmak için ne kadar süre benim için yeterli olacaktır?
.....
7. Hedefime ulaşmak için öğrenme stratejilerinden aşağıda işaretlediklerimi kullanmayı düşünüyorum;

..... Kendi kendini değerlendirme Çevreyi düzenleme
..... Organize etme ve aktarma Kendi kendini sonuçlandırma
..... Hedef belirleme ve planlama Zihinsel tekrar
..... Bilgiyi araştırma Sosyal yardım arama
..... Kayıt tutma ve izleme Kayıtları gözden geçirme
8. Çalışmaya başlamak için bulunduğum ortamda gerekli düzenlemeleri yaptım mı?
.....
9. Eğer amacıma istediğim sürede ulaşırsam kendimi nasıl ödüllendirmeyi düşünüyorum?
.....
10. Öğrenme İnançlarım;
 - a) Hedeflerime ulaşabileceğimi düşünüyor muyum?
 - b) Amacıma ulaşmak için istekli miyim?
 - c) Bu amacın gerekli olduğunu düşünüyor muyum?
 - d) Bu çalışmanın sonucunda amacıma ulaşacağımı düşünüyor muyum?

Ek-8: Form – 2

(Performans Uygulama/İzleme/Kontrol Evresi)

Dikkat Odaklama:

1. Tam olarak çalışmaya odaklanabiliyor muyum? Engeller var mı? Varsa neler?
.....
.....
2. Çalışma sürecinde aklıma takılan farklı düşünceler var mıydı? Varsa neler?
.....
.....
3. Çalışma esnasında dikkatimi vererek, başka hiçbir şey düşünmeden çalışmamı yaptım mı?
.....
4. Çalışma esnasında dikkatimi dağıtan durumlar oldu mu? Varsa neler?
.....
.....

İzleme:

5. Çalışmaya başlamadan önce seçtiğim stratejileri kullanıyor muyum? Bu stratejileri kullandığımda başarılı oldum mu?
.....
.....
6. Koyduğum hedeflere ulaşmamda bu strateji/stratejiler yeterli mi?
.....
7. Çalışmalarımda, ilk okuduğumda anlamadığım durumlarda hangi stratejiyi kullandım? Neden? Bu strateji sayesinde anlamam gerçekleşti mi?
.....
.....
8. Bu çalışma için ne kadar süre belirlemiştim? Yeterli oldu mu? Gerçekten o kadar sürede çalışabildim mi?
9. Çalışmamı yaparken hedefimi göz önünde bulundurdum mu?
10. Çalışmamı yaparken kendi kendime anlatıyor muyum?

İzleme/Kontrol:

11. Çalışmaya başlamadan önce yaptığım planlamaya uyuyor muyum?
- a) Metni okuyup, tahminlerimle ne kadar uyduğunu venn şeması yaparak kontrol ettim.
- b) Önceki bilgilerimle metindeki bilgileri karşılaştırıp, yeni bilgilerin farkında oldum.
- c) Metinde anlatılanları zihnimde canlandırıp, içerik haritası çıkarttım.

- d) Tekrar okudum.
- e) Tekrar okurken;
 - i. Tüm dikkatimi metne verip, odaklandım.
 - ii. Önemli ve ilginç şeylerin altını çizip, önemli detayları belirleyip, not aldım.
 - iii. Anlamını bilmediğin kelimelerin anlamlarını metnin içinden tahmin ederek anladım.
- f) Çıkarttığım içerik haritasını kullanarak, anladıklarımı önem sırasına göre not aldım.
- g) Anladıklarımı arkadaşım ile dramatize ettim.
- h) Anlamadığımda;
 - i. Tekrar okudum.
 - ii. Sıra arkadaşım ile okuyup ve tartıştım.
 - iii. Anlamadığım kelime ya da cümleyi yok sayıp yerine başkasını koydum.
 - iv. Parçaya, kendime ya da öğretmene sorular sordum.
- l) Anahtar kelimeleri belirleyip not aldım.
- i) Anladıklarımı kendi sözcüklerimle arkadaşım ile anlattım.
- j) Anladıklarımı kendi sözcüklerimle özetledim.
- k) Metnin ana fikrini buldum.

Kontrol:

12. Bu çalışmamı nerede yapmıştım? Nerede yaparsam daha başarılı olurum? Niçin?
.....
.....
13. Etkinliklere başlamadan önce öğrenmem gereken metinleri küçük parçalara ayırıyor muyum?
14. Herhangi bir zorlukla karşılaştığımda önceki çalışmalarımı gözden geçiriyor muyum?
.....
15. Eksikliklerimi belirleyip gidermek için neler yapacağıma karar veriyor muyum?
.....
16. Çalışmamda anlamlı not tutabiliyor muyum yoksa baştan savma olan notlarımı evde çalışırken anlamakta zorlanıyor muyum?
17. Çalışmada aldığım notları eve geldiğimde düzenleyip tekrar okuyor muyum?
.....
18. Çalışmamı yaparken yaptığım hataları listeleyip tekrar gözden geçirmeli miyim?
.....
19. Çalışmamı devam etmek için kendimi nasıl cesaretlendirdim?
.....
20. Çalışmamı/ Okumamı yaparken şu durumların olmasını düşünüyorum;
 - a) Kitabı tutuş tekniğim iyi değil. Daha uygun bir şekilde tutarak okuma yaparsam daha iyi anlarım.
 - b) Sessiz okuma yaparken dikkatim dağılıyor, sesli okursam daha iyi anlarım.

- c) Gözümle takip edemiyorum, parmağımı kullanmak zorunda kalıyorum bu da dikkatimi dağıtıp, anlamamı engelliyor.
- d) Okuma esnasında herhangi bir ses duyduğumda hemen dikkatim dağıldı. Metne odaklansam daha iyi anlarım.
- e) Kelimeleri telaffuz etmede zorlandığım zaman dikkatim dağılıyor ve okuduğumu anlayamıyorum.
- f) Anlamını bilmediğim kelimeler olduğu zaman dikkatimi dağılıyor. Bu kelimelerin üzerinde durmayıp, metin içerisinde anlamaya çalışırsam daha başarılı olurum.
- g) Hızlı okuduğum için anlayamıyorum. Daha yavaş okursam daha iyi anlarım.
- h) Çok yavaş okuduğum için okuduğum metnin anlattığı şeyi unutuyorum.
- i) Okuma öncesinde, o metni, neden okuyacağımı bilip, planlamamı yaparsam daha iyi anlarım.
- j) Problem yaşadığım durumlarda kendi çözüm yollarımla arkadaşlarımın çözüm yollarını karşılaştırmalıyım.
- k) Yanımdaki arkadaşım çok konuşuyor. Sırada tek oturmalıyım.
- l) Okuma yaparken anlamadığım kısımları işaretleyip geçer, daha sonra bu kısmı anlamaya çalışırsam daha başarılı olurum.

21. Bunların dışında hedefime ulaşmak için neler yapmalıyım? Hangi stratejileri geliştirmeliyim?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek-9: Form – 3

(Öz Değerlendirme/Yansıtma)

1. Çalışma öncesinde belirlediğim hedeflere ulaştım mı?
2. Hedeflerime ulaşmada zorlandığım zamanlar oldu mu? Ne gibi düzenlemeler yaptım?
.....
.....
3. Koyduğum hedefler ile süreç sonunda elde ettiklerim örtüşüyor mu?
4. Hedeflediğim notu aldım mı?
5. Konuyu öğrendim mi?
6. Bu derste başarılı olduğuma nasıl karar veriyorum?
.....
7. Bu çalışmanın sonucunda aldığım puandan memnun muyum?
8. Bu çalışmada istediğim puanı almamın esas nedeni nedir?
.....
.....
9. Bu çalışmadan istediğim puanı neden alamadım?
.....
.....
10. Gelecek çalışmada performansımı geliştirmek için nelere ihtiyacım olabilir? Daha iyi notlar alabilmek için neler yapmalıyım?
.....
11. Çalışmamın sonunda ulaştığım sonucun olması gereken sonuç olduğuna emin miyim?
12. Bu süreçte kendini değerlendirecek olursan, kendinle ve okuduğunu anlayan ile ilgili neler söyleyebilirsin?
.....
.....
13. Bu çalışmada öğrendiğim özdüzenleme stratejilerini diğer derslerde nasıl kullanabilirim?
.....
.....
14. Bu çalışmada kendimi 100 üzerinden değerlendirecek olsam, kendime verirdim. Çünkü;
.....