

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ve İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM
BİLİMİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI, ÖZ-
DÜZENLEME BECERİSİ VE GENEL AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halit Ziya PAKIŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent ALCI

Haziran, 2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ve İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ EĞİTİM
BİLİMİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI, ÖZ-
DÜZENLEME BECERİSİ VE GENEL AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halit Ziya PAKİŞ

(Y1612.281014)

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent ALCI

Haziran, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.281014 numaralı öğrencisi Halit Ziya PAKIŞ 'in "Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterlilik Algısı, Öz-Düzenleme Becerisi ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 19.06.2019 tarih ve 2019/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 04.07.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Bülent ALCI	Yıldız Teknik Üniversitesi	
1. Üye	Doç. Dr.	Hasan Said TORTOP	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Hüseyin KAZAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Doç. Dr.	Mehmet Cihad AYAR	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	İlknur BİLGEN	Hakkari Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterlilik Algısı, Öz-Düzenleme Becerisi ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Halit Ziya PAKİŞ

ÖNSÖZ

İnsanoğlu hayata geldiği ilk andan itibaren dünyaya ve çevreye uyum sağlamaya çalışır. Uyum sağlarken tecrübelerle kazandığı bilgi birikimi ile hayatında yaptığı kalıcı değişikliklere öğrenme denir. Öğrenme sürecinde aile katkısının yanında çevrenin ve bireyin kişisel özellikleri büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızın amacı buradan hareketle, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okul başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü irdeleyerek bunların okul başarısına etkisini incelemektir.

Bu araştırmada, Hakkâri iline bağlı ortaokullarda okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü çeşitli değişkenlere göre incelendi.

Hayatın her anında bana destek olan aileme, araştırmaya başladığım andan bitirdiğim ana dek bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan, her daim katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Bülent ALCI'ya fedakârlıklarından ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi alanında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi İlknur BİLGEN'e ve çalışmamın Türk Diline uygunluğunu inceleyen değerli meslektaşım Duygu SELÇUK'a teşekkür ederim.

Haziran, 2019

Halit Ziya PAKİS

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	4
1.4 Amaç.....	4
1.5 Önem.....	5
1.6 Sayıtlar.....	5
1.7 Sınırlılıklar.....	5
1.8 Tanımlar.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ	7
2.1 Öğrenme	7
2.1.1 Davranışçı öğrenme kuramları.....	8
2.1.1.1 Klasik koşullanma	9
2.1.1.2 Edimsel koşullanma	10
2.1.1.3 Davranışçı öğrenme kuramlarının okul öğrenmelerine uygulanması .	11
2.1.2 Bilişsel öğrenme kuramları.....	12
2.1.2.1 Gestalt kuramı	14
2.1.2.2 Bilgiyi işleme kuramı.....	15
2.1.2.3 Bilişsel öğrenme kuramlarının okul öğrenmelerine uygulanması	18
2.1.3 Sosyal bilişsel öğrenme kuramı	18
2.1.3.1 Gözlem yoluyla öğrenme	19
2.2 Öz-Düzenleme.....	22
2.2.1 Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri.....	24
2.2.1.1 Bilişsel öğrenme stratejileri.....	25
2.2.1.2 Üst biliş stratejileri	25
2.2.1.3 Kaynakları yönetme stratejileri	26
2.2.2 Öz-düzenlemeli öğrenme modelleri.....	27
2.2.2.1 Zimmerman'ın üç aşamalı döngüsel modeli	27
2.2.2.2 Winne ve Hadwin modeli	30
2.2.2.3 Pintrich'in öz-düzenlemeli öğrenmeye dayalı modeli	33
2.2.2.4 Boekearts'in uyarlanabilir öz-düzenleme modeli	34
2.2.2.5 Masrl modeli	36
2.2.3 Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı	37
2.3 Öz-Yeterlik	38

2.3.1 Öz-yeterliliğin kaynakları	40
2.3.2 Öz-yeterlik süreçleri	41
2.3.2.1 Bilişsel süreçler	41
2.3.2.2 Motivasyonel süreçler	42
2.3.2.3 Duyuşsal süreç (duygusal süreç).....	42
2.3.2.4 Seçim (seçme) süreci.....	43
2.3.3 Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı	43
3.YÖNTEM.....	45
3.1 Araştırmanın Modeli	45
3.2 Evren ve Örneklem.....	46
3.3 Verilerin Toplanması.....	46
3.4 Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	48
4. BULGULAR	49
4.1 Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	49
4.2 Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
4.3 Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Ölçeklerine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları	53
4.3.1 Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları.....	53
4.3.2 Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları.....	55
4.4 Okul Başarısı, Öz-yeterlik ve Öz-düzenleme Ölçeklerine Ait Normallik Testleri.....	56
4.5 Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleme Değişkenlerine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	59
4.6 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.6.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	63
4.6.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	63
4.6.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	64
4.6.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	65
4.6.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	67
4.6.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	69
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
5.1 Birinci Alt Probleme (Cinsiyete göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma	71
5.2 İkinci Alt Probleme (Okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	71
5.3 Üçüncü Alt Probleme (Türkçeyi öğrenme yaşına göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.4 Dördüncü Alt Probleme (Annenin eğitim durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.5 Beşinci Alt Probleme (Annenin eğitim durumuna göre öz-yeterlik algısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	75
5.6 Altıncı Alt Probleme (Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının okul başarısı üzerindeki etkisi nedir?) İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.7 Araştırmacılar İçin Öneriler	76
5.8 Uygulayıcılar İçin Öneriler	77
KAYNAKLAR	78
EKLER.....	83



KISALTMALAR

%	: Yüzde
ABÖYVÖDÖÖY	: Akademik Başarıdaki Öz-Yeterlik ve Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-Yeterlik
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Frekans
Öd	: Öz-düzenleme
Öy	: Öz-yeterlik
Ss	: Standart Sapma
TOPÖY	: Toplumsal Öz-Yeterlik
x	: Aritmetik Ortalama

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1: Pintrich'in Öz-Düzenlemeli Öğrenmeye Dayalı Modeli.....	34
Çizelge 4.1: Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımları.....	49
Çizelge 4.2: Yaş Aralığına Göre Frekans Dağılımları.....	49
Çizelge 4.3: Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadığına İlişkin Frekans Dağılımları....	50
Çizelge 4.4: Türkçeyi Öğrenme Yaşına Göre Frekans Dağılımları.....	50
Çizelge 4.5: Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı	50
Çizelge 4.6: Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Çizelge 4.7: Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	52
Çizelge 4.8: Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları	54
Çizelge 4.9: Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları	55
Çizelge 4.10: Okul Başarısı Normallik Testi Sonuçları	57
Çizelge 4.11: Öz-Yeterlik Parametrik Testi	57
Çizelge 4.12: Öz-Düzenleme Normallik Testi	57
Çizelge 4.13: Öz-Yeterlik Normallik Testi.....	58
Çizelge 4.14: Öz-Yeterlik Parametrik Testi	58
Çizelge 4.15: Öz-düzenleme Ölçeğine İlişkin İfadelerin Faktör Yükleri.....	60
Çizelge 4.16: Öz-yeterlik Değişkenine Ait İfadelerin Faktör Yükleri.....	62
Çizelge 4.17: Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Başarı T-Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.18: Okul Öncesi Eğitimine Göre Okul Başarısı T-Testi Sonuçları	64
Çizelge 4.19: Okul Başarısının Türkçeyi Öğrenme Yaşına Göre Farklılığı.....	64
Çizelge 4.20: Okul Başarısının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları. 65	
Çizelge 4.21: Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Okul Başarısı Test Sonuçları.....	65
Çizelge 4.22: Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algıları ANOVA Sonuçları	67
Çizelge 4.23: Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Öz-yeterlik Analiz Sonuçları.....	67
Çizelge 4.24: Yapısal Modelde Yer Alan Regresyon Çizelgesi.....	70
Çizelge 4.25: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	70

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Üçlü Öz-düzenleme	21
Şekil 2.2: Zimmerman'ın Üç Aşamalı Döngüsel Modeli	28
Şekil 2.3: Winne ve Hadwin Modeli	31
Şekil 2.4: Boekearts'in Uyarlanabilir Öz-Düzenleme Modeli	35
Şekil 4.1: Öz-düzenleme Değişkenine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	59
Şekil 4.2: Öz-yeterlik Değişkenine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	61
Şekil 4.3: Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri ve Öz-yeterlik Algılarının Okul Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Model Testi	69

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGISI, ÖZ-DÜZENLEME BECERİSİ VE GENEL AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ AÇIKLAYICI VE YORDAYICI İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

ÖZET

Araştırmanın temel amacı; ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Tezin birinci bölümünde problem durumu, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temeli incelenerek öğrenme, öğrenme kuramları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik süreçleri araştırılmıştır. Tezin üçüncü bölümünde tezin yöntemi, dördüncü bölümünde bulgular, beşinci bölümünde ise sonuç, tartışma ve önerilere değinilmiştir.

Nicel araştırma modellerinden olan “İlişkisel Tarama Modelinin” kullanıldığı araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hakkâri iline bağlı ortaokullarda okuyan beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, yaşları 10-13 arasında değişen 340’ı kız 310’u erkek olmak üzere toplam 650 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçmek için çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri; öğrencilerin öz-yeterliklerinin ölçülmesinde ise çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Öz-düzenleme ve öz-yeterlik değişkenlerinin her ikisi de 5’li likert tipi ölçekle ölçülmeye çalışılmıştır. Okul başarısının ölçülmesinde ise birinci dönem sonu not ortalamaları dikkate alınmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler; aykırı değer testi, normallik testi, frekans dağılımları, aritmetik ortalama, açıklayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testidir. Gözlem sayısının 30’dan az olduğu seçenek/seçenekler barındıran sorularda da istatistiksel gücü kaybetmemek adına parametrik testlerin kullanımı tercih edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin okul başarısı üzerinde % 31,6’lık, öz-yeterlik algılarının ise % 33,1’lik bir etkisi tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin okul başarılarının cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu ve anne eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öz-düzenleme, Öz-yeterlik, Okul Başarısı*

EXPLANATIVE AND PROSPECTIVE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION SKILLS, SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND GENERAL ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF 5th GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the pattern of the relationships between self-regulation skills, self-efficacy perceptions and academic achievement of fifth (5th) grade secondary school students according to various variables.

In the first part of the thesis, problem situation, sub-problems, purpose, importance, assumptions, limitations and definitions are explained. In the second part, by examining the theoretical basis of the research, learning, learning theories, self-regulation and self-efficacy processes have been investigated. In the third part of the thesis, it is touched upon the method of the thesis, in the fourth part, the findings, and in the fifth part, the results, discussions and suggestions.

The research, using the "Relational Screening Model", which is one of the quantitative research models, was conducted with the fifth grade students studying in the secondary schools of Hakkâri city in the spring term of 2018-2019 education year. The sample group of the study consists of totally 650 students, 340 girls and 310 boys, aged between 10-13 years.

In the research, to measure students' self-regulation skills, the inventory of children's use of self-regulated learning; and to measure students' self-efficacy, the self-efficacy scale was used. Both self-regulation and self-efficacy variables have been tried to be measured with a 5-point likert-type scale. For measuring school success, grade point averages of first semester have been taken into consideration.

Statistical methods used in the obtained analysis of datas are; inverse value test, normality test, frequency distributions, arithmetic mean, exploratory factor analysis, reliability analysis, confirmatory factor analysis, structural equation modeling, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent groups test. Also for questions with option / options that the number of observations is less than 30, parametric tests have been preferred in order not to lose statistical power.

According to the findings that are obtained from the research; the effect of students' self-regulation skills on school achievement was 31.6% and self-efficacy perceptions were 33.1%. However, no positive relationship has been found between self-regulation skills and self-efficacy perceptions of students. In addition, it has been determined that the school success of the students varies according to various variables such as gender, pre-school education level and mother education level.

Keywords: *Self-Regulation, Self Efficacy, Academic Achievement.*

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim kurumları tarafından benimsenen ve öğrenciyi merkeze alan çok yönlü süreçleri içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda temel anlayış; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olmasını, öğrencilerin bilgiyi yorumlamasını ve inşa etmesini sağlamaktır. Bu temel anlayıştan hareketle geleneksel yaklaşımcı öğretmen modelleri terk edilmiş; öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil öğrencileri doğru yönlendirmeler ile onların bilgiye ulaşmalarını sağlayan, öğrencinin bir birey olarak topluma kazandırılması ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için öğrenme ortamlarını düzenleyebilen çok yönlü öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin pasif bilgi alıcılar, öğretmenlerin ise bilgiyi aktaran konumundan çıktığı bu sistemde; eğitim politikaları, ebeveynler ve eğitimcilerin bir bütün olarak düşünülmesi ve dinamik bir yapının oluşması beklenmektedir. Böylece öğrencilerin bireysel özelliklerinin tespiti, bireye özgün öğrenme stillerinin geliştirilmesinin kolaylaşması ve eğitim reformlarının daha hızlı uygulamaya geçirilmesi sağlanmaktadır.

Öğrenen merkezli yaklaşımın odak noktalarından olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, bireylerin sahip olması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri geliştikçe öğrenme sürecinde ve yaşamın her alanında sorumluluk bilincinin gelişmesi, kendi öğrenme süreçlerinde inisiyatif almaları ve doğru öğrenme yöntemlerini belirleme hususunda bilinçli olmaları beklenmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş bireylerin, hedefler belirledikleri ve hedefler sonunda çıkan sonuçları objektif bir şekilde değerlendirdikleri, gözlem yaptıkları ve bu gözlemler sonucunda neyin yanlış veya neyin eksik olduğunu belirleyerek öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirdikleri bilinmektedir.

Öğrenen merkezli yaklaşımın önemli bir ayağı da öğrencilerin öz-yeterlik algısıdır. Öz-yeterlik “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin karşılaştıkları güçlüklerle

kendi çabalarıyla üstesinden geldikleri ve doğal olarak öz-sistem yapısı içinde yer alan öz güvenlerinin güçlendiği söylenebilir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecinde daha hevesli oldukları kendilerini daha iyi ifade ettikleri, kendi bilgi ve becerilerini arttırdıkları gözlenmektedir.

1.1 Problem Durumu

Etkili öğrenme ve öğretme, karmaşık bir takım psikolojik süreçlerin sonucudur. Bununla birlikte bu süreçlerin arkasındaki faktörler ve psikolojik mekanizmalar halen araştırılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek, akademik araştırmaların konusu olmanın yanı sıra eğitim politikaları ve uluslararası kurumların temel amaçlarından biridir. Bu amaç doğrultusunda okul ortamı, öğretmenler arasındaki ilişkiler, değerler, normlar ve uygulamalar önem arz etmektedir (Anderson, 1982; Moos, 1987; Thapa ve diğerleri, 2013; Maxwell ve diğerleri, 2017). Bu süreçlerin öğrencilerin okul başarılarını etkilediği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okul başarılarını etkileyen farklı değişkenlerden de söz etmek mümkündür. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin okul başarısına etki eden önemli faktörlerin biri de öz-düzenlemedir. Bu kavramı kendi kuramının önemli bir parçası olarak gören Bandura'ya (1997) göre öz-düzenleme; bireylerin kendi öğrenme süreçleri içinde uzman oldukları, motivasyonel süreçlerini takip ederek akademik amaçlarını izleyebildikleri ve öğrenmenin tüm aşamasında kendi kararlarını verebildikleri aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin çıktılarını denetleme şeklinde tanımlanan öz-düzenleme; Pintrich'e (2000) göre ise öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenciler bir sorun karşısında çözüm bulmak veya zor konularda pes etmeden devam etmek için öz-düzenleme becerilerinden yararlanırlar. Bu sayede öğrenme sürecinde olan öğrenciler, daha aktif ve yapıcı oldukları gibi kendi sorumluluklarının da farkındadırlar. Öz-düzenleme becerisini aktif olarak kullanan öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilir ve tamamladıkları çalışmalarını gözden geçirerek değerlendirebilirler. Öğrenciler kendi

öğrenmelerini düzenleyerek yeterliklerini arttırabilir, öğretmenlerin öngördüğü hedeflerin ötesine geçerek fırsatları daha iyi değerlendirebilirler (Winne, 1997).

Zimmerman (1989) öz-düzenleme becerisinin gelişmesinde stratejilerin önemine değinerek bunların öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Pintrich ve diğerleri (1991) söz konusu bu stratejileri bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmışlardır. Boekaerts'a göre (1996) bilişsel öğrenme stratejileri; öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da başarmak için hedefin performansına yönelik yapılan bilişsel planlardır. Tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme öne çıkan bazı bilişsel stratejilerdir. Kaynakları yönetme stratejisi ise öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamları ve hedeflerine ulaşmalarını için çevrelerini değiştirme imkânı sağlamaktadır.

Akademik başarının önemli bir parçası olarak kabul edilen öğrencinin öz-yeterlik algısı; Bandura (1997) tarafından bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2000) öz-yeterlik inancının tek bir eğilim olmadığını, çok boyutlu işlevsel bir mekanizma olduğunu belirterek kendi yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha çok çalıştıklarını ve çalışmalarını uzun süre devam ettirdiklerini; kendi yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilerin ise zorluklarla karşılaştıklarında yüksek oranda olumsuz tepki gösterdiklerini belirtmiştir.

Öz-yeterlik inançları; öğrencilerin akademik yeteneklerine olan inancını, arzularını, entelektüel konulara ilgi düzeylerini, akademik başarılarını ve kendilerini farklı mesleki kariyerlere ne kadar iyi hazırlayacaklarını belirler. Düşük öz-yeterlik algısı, akademik gereklilikleri sağlamak için yetersizliğe yol açar ve geçmişte yaşanan akademik başarısızlıklar da düşük öz-yeterlilik duygusuna yol açar. Bu bir kısır döngüdür denilebilir. Ancak başarısızlıklar, öz-yeterlilik duygusunu azaltmaz ve endişeye yol açmaz ise akademik açıdan ilerleme görülür (Bandura,1995).

Bandura'ya (1995) göre insanların yaşamlarının dönüm noktalarında yaptıkları seçimler, geri kalan hayatlarını nasıl sürdüreceğini belirler. Bu seçimlerin sonucunda geliştirecekleri yeteneklerle, bağımlı olacakları alışkanlıklar edinirler. Rasyonel karar verebilen bireyler, çeşitli seçenekleri araştırıp avantajlarını ve dezavantajlarını göz önüne alarak en üst düzeyde fayda sağlayacakları kararları alırlar.

Araştırmanın amacı; öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okul başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bağımlı değişken olan akademik başarı ile bağımsız değişkenler olan öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algıları, çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okuldaki genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nedir?

1.3 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Birinci Alt Problem: Cinsiyete göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?
- İkinci Alt Problem: Okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?
- Üçüncü Alt Problem: Türkçeyi öğrenme yaşına göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?
- Dördüncü Alt Problem: Annenin eğitim durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?
- Beşinci Alt Problem: Annenin eğitim durumuna göre öz-yeterlik algısında bir farklılık var mıdır?
- Altıncı Alt Problem: Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının okul başarısı üzerindeki etkisi nedir?

1.4 Amaç

Öğrencilerin öğrenme sürecinde; anne babalarının, çevrenin ve sahip olduğu öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerin etkisi büyüktür. Çalışmamız buradan hareketle, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerine yoğunlaşarak araştırmanın sonuçlarına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okul başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü irdelenecektir. Hakkâri ilinde öğrenim gören orta

öğretim 5. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının okul başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla mevcut durumu ortaya koyan bir araştırma tasarlanmıştır.

1.5 Önem

Eğitim alanında yapılan pek çok araştırma incelendiğinde aynı öğrenme metotlarını kullanan, aynı sosyo-ekonomik çevrede yetişen ve benzer kaynaklara erişebilen öğrencilerin bazılarının başarılı, bazılarının ise başarısız oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algıları, literatürde daha önce birtakım çalışmalarda irdelenmiş olsa da bu çalışmalarda okul başarısının bütünsel olarak değil; belirli bir ders özelinde değerlendirilmiş olduğu görülmektedir. Yaptığımız çalışma okul başarısını bütünsel olarak ele alması açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Hakkâri ilinde kimi öğrencilerin Türkçeyi okulda öğrenmesi, çalışmayı orijinal kılmaktadır.

1.6 Sayıtlar

Araştırmacının öğrencilere uyguladığı “çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri, çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ve kişisel bilgi formuna” öğrencilerin içtenlikle cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Hakkâri ili merkez ilçe ile sınırlandırılmıştır.
- Öğrencilerin okul başarıları beşinci sınıf birinci dönem not ortalamaları ile sınırlandırılmıştır.
- Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, “çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri” ne verecekleri cevaplarla sınırlıdır.
- Öğrencilerin öz-yeterlik algıları “çocuklar için öz-yeterlik ölçeği” ne verecekleri cevap ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

- Öz-düzenleme: Bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol ettiği, aktif ve yapıcı bir süreç olarak görülmektedir.
- Öz-yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak ifade edilmektedir.
- Akademik Başarı: Öğrencilerin okullardaki performansına bakılarak bir sonuca varılması anlamına gelmekte ve genel olarak akademik başarının ölçülmesinde karne notları dikkate alınmaktadır.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

2.1 Öğrenme

Öğrenmenin ne olduğu ve insanların nasıl öğrendiği yıllarca araştırılan ve araştırılmaya devam edilen bir konudur. Eski çağlardan itibaren öğrenme farklı şekillerde tanımlanmakta ve farklı bakış açılarına yer verilmektedir. Günümüzde eğitimciler öğrenmeyi, davranışlarda veya davranış kapasitesinde meydana gelen yaşantı ürünü ve kalıcı değişiklikler olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrenme, insanlar farklı davranışlar gösterebilecek becerilere ulaştığında gerçekleşir. Öğrenme yeni hareketler geliştirmeyi ya da mevcut olanları değiştirmeyi içermektedir (Schunk, 2014). Örneğin daha önce basketbol topu görmeyen bir çocuğa basketbol topu gösterildiğinde muhtemelen çocuk bilmediğini ifade edecek veya çocuk Piaget'e göre karşılaşılan bu yeni durumda özümleme yaparak topun futbol topu olduğunu belirtecektir. Öğrenme tam olarak gerçekleştiğinde ise çocuk mevcut şemasını değiştirerek basketbol topunu tanıyabilecektir.

Öğrenme kalıcı izlidir; bu ifadeye göre uyuşturucu haplar, alkol veya ilaçlar gibi kısa süreli davranış değişikliğine sebep olan kimyasallar etkisinde yapılan eylemler öğrenme sürecine dâhil edilmemektedir. Alkol aldıktan sonra yapılan bilinçsiz davranışlar; dilin dolanması gibi değişiklikler geçicidir. Davranışta meydana gelen bu değişikliklere sebep olan etkenler ortadan kaldırıldığında davranış bilinçli hale yani eski haline dönecektir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliği, süreklilik arz etmelidir.

Öğrenme yaşantı ürünüdür; bu ölçüte göre öğrenme bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu meydana gelir (Erden & Akman, 2018). Bu konuda dilin öğrenilmesi iyi bir örnek teşkil etmektedir. Çocukların ses donanımları geliştikçe heceler ve kelimeler üretilir; kelime dağarcığı geliştikçe diğer insanlarla geliştirilen ilişkiler sonucunda çevreye uyum sağlanır (Schunk, 2014).

Bazı şeyleri öğrenmede güçlük çekilirken bazı şeyler ise kolay öğrenilir. Bunun nedeni ve insanların nasıl öğrendiği ile ilgili çeşitli kuramlardan söz etmek

mümkündür (Plotnik, 2009). Fakat hiçbir kuramın öğrenme ile ilgili mükemmel bir öngörüye sahip olduğu söylenemez. Çünkü her bir kuramın farklı fikir ve düşüncelere sahip olduğu ve tüm sorulara cevap vermediği bilinmektedir. Kuramlar, farklı düşünce ve önerilerin anlamlandırılmasında kilit rol oynamaktadırlar. İnsanlar bakış açılarına göre bazı kuramları diğerlerine tercih edebilmektedirler. Fakat kuramlar, öğrenme sürecinde veya öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları anlamada yardımcı oldukları ve çeşitli önerilerde buldukları destekleyici yollar olarak düşünülebilir (Woolfolk, 2015).

Bu bölümde öğrenme kuramlarına yer verilerek sırasıyla davranışçı, bilişsel ve sosyal bilişsel öğrenme kuramları açıklanmıştır.

2.1.1 Davranışçı öğrenme kuramları

20. yüzyılın başına kadar psikoloji ile ilgili veriler, yapısalcılık ve işlevselcilik (içebakış) akımlarıyla elde edilmekteydi. Watson 1913 yılında yazmış olduğu bir makale ile içe bakış yöntemini reddederek insan duygu ve düşüncelerinin gözlemlenemeyeceğini iddia etmiştir. Ona göre psikoloji davranışların nesnel verileriyle ilgilenmelidir. Watson bilinç, düşünce ve algı gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olmadığını, bilimin gözlenebilen davranışları incelemesi gerektiğini savunmuştur (Driscoll, 2012). Uyarıcılara bakarak tepkileri ve tepkilere bakarak uyarıcıları öngörmeyi amaçlayan davranışçılar, bu sayede psikolojinin nesnel ve deneysel bir bilim olacağını iddia etmişlerdir (Watson, 1913).

Bu temel anlayıştan hareketle davranışçılar, insanların doğuştan iyi ya da kötü olmadığını, geçirilen yaşantıların ve çevrenin kişiliğin oluşmasında temel etken olduğunu belirtmişlerdir. Davranışçılara göre, organizma kapalı bir kutuya benzetilmektedir. Bu kapalı kutunun içinde ne olup bittiği değil kutuya girenler ve kutudan çıkanlar önemlidir. Girdiler ve çıktılar ayarlanabilir, düzenlenebilir ve kontrol edilebilir (Bacanlı, 2012).

Birçok araştırmacı öğrenme sürecini, deneysel çalışmalar yaparak açıklamaya ve geliştirmeye çalışmıştır. Davranışçılığın temelinde koşullanma yoluyla öğrenme olduğunu savunan araştırmacılar, koşullanmayı iki ana başlık üzerinden incelemişlerdir. Klasik ve Edimsel Koşullanma olarak isimlendirdikleri bu başlıklar, davranışçı yaklaşımın öğrenme sürecini açık bir şekilde ortaya koyar.

2.1.1.1 Klasik koşullanma

Klasik koşullanma yoluyla öğrenme, 20. yüzyılın başlarında köpeklerde sindirim ve salya akıtma refleksi üzerine deneyler yapan Rus Fizyolog ve bilim adamı İvan Pavlov tarafından tesadüfen keşfedilmiştir. Pavlov, köpeklerin farklı türdeki yiyeceklere farklı oranda salyalama refleksi gösterdiklerini gözlemlemiş, önce köpeklerin beklediği gibi sadece yemeği gördüklerinde salya akıtması, daha sonra yemeği getiren kişiye ve son olarak yemeği getiren kişinin ayak seslerine salya salgıladıklarını fark etmiştir (Woolfolk, 2015).

Pavlov deneyine başlamadan önce köpekte salgılanan salya refleksini doğru ölçmek için bir düzenek geliştirmiştir. Pavlov, aç bir köpeği geliştirdiği bu araca yerleştirmiş ve salyalama refleksini sağlamak için et tozu vermiştir (Schunk, 2014).

Köpeğin verilen et tozuna karşı salya salgılaması, doğal bir reflekstir. Öğrenme henüz meydana gelmeden organizmada bir tepkiye yol açan yani köpeğin et tozuna karşı salya salgılaması, herhangi bir öğrenme olmadan gerçekleştiği için et tozu şartsız uyarıcı niteliğindedir. Koşulsuz tepki ise köpeğin yiyeceğe karşı gösterdiği tepkidir yani salya salgılama koşulsuz bir tepkidir (Bacanlı, 2012:36).

Uyarıcının yer değiştirmesi olarak nitelenen durum, koşullu tepkidir. Koşullu tepki bedenle ilgili bir durumun, bedeni ilgilendirmeyen başka bir uyarıcı ile ilişkilendirilmesidir. Böylelikle yapay uyarıcı doğal uyarıcı gibi algılanır ve organizma ona göre tepki verir. Pavlov nötr uyarıcı olarak zili kullanmıştır. Önce nötr uyarıcı hemen ardından koşulsuz uyarıcı sunulur. Her et verildiğinde zil çalınır ve bu yeterince tekrarlanırsa köpeğin zil sesiyle salya salgılaması gerçekleşmiş olur. Sonraki aşamada et kullanılmadan zilin çalınması yine salya salgılanmasına yol açacaktır. Ancak bir süre sonra yalnızca zili çalıp et verilmezse koşullanan davranış sönme eğilimi gösterecek ve daha sonra yok olacaktır. Bu duruma 'koşullanmanın sönmesi' denir (Pavlov, 2017:15-17).

Pavlov deneye başlamadan önce köpeği ses geçirmeyen bir odaya yerleştirmiştir. Deneyin ilk aşamasında köpeğe et verilmeden sadece zil çalınmış, beklediği gibi köpek herhangi bir salyalama refleksi göstermemiştir. Daha sonra zil sesinin hemen ardından köpeğe et parçaları vererek köpeğin salya salgılaması sağlanmıştır. Bu işlem tekrar tekrar yapıldıktan sonra zil sesiyle yiyecek eşleşmiştir. Deneyin sonraki aşamasında köpeğe et verilmediği halde zil sesiyle salya salgıladığı gözlemlenmiştir.

Deney sonunda çıkan sonuca göre köpeğe hiç alakası olmayan bir uyarıcıya (zil sesi) karşı salya salgılaması öğretilmiştir.

Pavlov'a göre, hayvanların içsel dünyasını anlamak insanın kendi doğasını çözmesine de yardımcı olacaktır. Hayvanların biyolojik tepkilerini ve o tepkilere neden olan bilinç durumlarını açıklığa kavuşturmak insanoğlunun geleceğini aydınlatacaktır. Bu sayede insan neyi neden yaptığını tam anlamıyla idrak edebilecektir (Pavlov, 2017:14).

Pavlov başarılı olunması durumunda, insandaki duygu ve düşüncelerin gizemini çözebilir ve insanların birbirini sevmesine, nefret etmesine ve savaşmasına neyin neden olduğunu bulabilirdi. Pavlov insan beyninin en karmaşık köşelerini inceleyerek insandaki duygu ve davranışların anahtarını bulduğunu düşünüyor ve toplumun nasıl daha az kötü makine ve daha çok iyi makine (cömert, zeki, soylu) üretebileceğini bulacaktı (Todes, 2008:70).

2.1.1.2 Edimsel koşullanma

Klasik koşullanma sürecinde korku, refleks ve salyalama gibi doğal tepkilerin şartlanması üzerinde durulmuştur. Skinner sadece tepkilerin değil edimlerin de şartlanabileceğini ileri sürmüştür. Tepkiler herhangi bir çevresel uyarıcıya karşı gösterilen reaksiyonlardır. Edimler ise bir uyarıcıdan bağımsız organizma tarafından gerçekleşen davranışlardır (Woolfolk, 2015). Terleme, titreme, korku ve refleks gibi davranışlar belirli bir dış uyarıcının karşısında organizmanın ortaya koyduğu davranışlardır. Konuşma, yeme, içme gibi organizmanın dış uyarıcıdan bağımsız olarak ortaya koyduğu davranışlar ise operant davranışlardır (Selçuk, 2015).

Skinner'e göre organizmanın sadece uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiler değil aynı zamanda bireyin herhangi bir uyarıcıya bağlı kalmadan kendiliğinden yaptığı hareketler de şartlanabilmektedir. Skinner bu konuyla ilgili operant kutu adı verilen özel bir araç geliştirmiştir. Kutunun altında elektrik şoku verilecek bir mekanizma ve yiyeceğin düşmesini sağlamak için bir kol bulunmaktadır. Skinner aç bir fareyi bu kutuya koymuştur. Farenin kola basması beklenmektedir. Kola basıldığında fare yiyeceği elde edecektir. Fare başlangıçta kutunun içinde rastgele dolanmış ve çeşitli davranışlar göstermiştir. Bir süre sonra fare, tesadüfen kola basmış ve yiyecek düşmüştür. Yiyecek parçasını yiyen fare yiyecek ile kol arasındaki bağlantıyı kurmuş ve tekrar tekrar kola basarak yiyecek elde etmiştir. Bu deneye 'operant şartlanma'

denilmektedir. Skinner'e göre günlük hayatımızdaki davranışların büyük bir kısmı edimseldir. Ona göre davranışlar, eylemlerden önceki olaylardan çok eylemlerin sonuçları tarafından kontrol edilir (Selçuk 2015; Senemoğlu, 2009).

Skinner'ın görüşüne göre bireyin daha önce yaşadığı bazı durumlar olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurur. Bu pozitif ve negatif sonuçlar kişinin ilerideki davranışlarını şekillendirmesinde büyük ölçüde etkili olur. Eğer birey bir davranışın sonunda olumlu bir tepki aldıysa o davranışın devam etmesi veya tekrar etmesi beklenir. Davranışın sonunda kötü bir tepkiyle karşılaşırsa davranışın tekrarlanma olasılığı düşer ve birey benzer davranışlarda bulunmaz. Bu tür koşullanmada organizma üzerinde olumlu etki yaratacak davranışın ortaya çıkma ihtimalini arttıran uyarıcılara 'pekiştireç' denir. Davranışın arkasından gelen ve organizma için hoş gitmeyen bir durum yaratan uyarıcılar ise cezadır (Erden & Akman, 2018). Pekiştirme: Davranışın sonucunda organizma üzerinde pozitif bir etki yaratarak davranışın tekrar etme olasılığını arttıran uyarıcılara pekiştireç, yapılan uygulamaya ise pekiştirme denir (Selçuk, 2015:146).

Organizma tarafından gerçekleşen bir davranışın ardından bu davranışı güçlendirmek veya tekrar ortaya çıkma ihtimalini arttırmak için ortama veya organizmaya hoş giden uyarıcının sunulması olumlu pekiştirme, bireyi rahatsız eden durumun ortadan kaldırılma işlemine ise olumsuz pekiştirme denir. Örneğin; çocuğun davranışından sonra onu ödüllendirerek bir oyuncak verilmesi olumlu pekiştirmedir. Baş ağrıyan birine ağrı kesici verip hoş gitmeyen yani baş ağrısının ortadan kaldırılması işlemine ise olumsuz pekiştirme denir. Olumsuz pekiştirme genelde ceza kavramı ile karıştırılır. Olumsuz pekiştirme davranışın tekrar ortaya çıkmasını sağlayıp davranışı güçlendirirken ceza ise davranışın zayıflamasını sağlar (Erden & Akman, 2018).

2.1.1.3 Davranışçı öğrenme kuramlarının okul öğrenmelerine uygulanması

- Sınıf ortamında olumlu havanın oluşturulması:

Bazı çocuklar karın ağrısı, mide bulantısı gibi şikâyetlerle okula gidecekleri gün hastalanır ve okula gitmek istemezler. Ebeveynler tarafından çocuğun bu hareketleri önemsenmez ve çocuğun rol yaptığı düşünülür. Aslında bu hastalıklar gerçektir. Hiçbir çocuk doğuştan okul korkusuyla doğmaz. Fakat başlangıçta nötr bir uyarıcı olan okul atmosferi çeşitli sebeplerden ötürü (kaygı, stres, korku) koşullu uyarıcı halini almıştır. Buna karşılık koşullu tepki yani hastalık ortaya çıkmıştır. Bu noktada

öğretmenler yeni başlayan öğrencilere uyum sağlamaları açısından olumlu bir ortam sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenin sınıfa gelen öğrencileri güler yüzle karşılaması, onlarla sohbet etmesi ve başarılı olabilecekleri fırsatları sunması gerekir. Öğretmenin sınıfa yeni gelen bir öğrencinin yanına gidip güler yüzle öğrenciyi karşılaması, rahat hissedeceği ortamı oluşturması klasik koşullanmanın sınıf içindeki uygulamasına basit bir örnektir (Selçuk, 2015).

- Ceza ve pekiştirme:

Sınıf ortamında mümkün olduğu kadar ceza yerine pekiştirme kullanılması önerilmektedir. Eğer ceza kullanılacaksa ilk amaç cezayı uygulayıp istenmeyen davranışı yok etmek olmalıdır. İkinci amaç ise öğrencinin olumsuz davranışının cezalandırılması yerine olumlu davranışını tespit edip bu davranışın pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu sayede istenmeyen problemlerli davranışların sönmesi sağlanırken olumlu davranışlar güçlendirilir (Woolfolk, 2015).

- Genelleme ve ayırt etme:

Öğrencilerin yaptıkları yanlış genellemeler öğretmen tarafından tespit edilmeli ve gerekli bilgiler öğrencilere sunulmalıdır. Genelleme ve ayırt etmenin etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenin mümkün olduğu kadar öğrencilere karşılaştırmalar yaptırması gerekmektedir. Hayvan türlerinin, ülkelerin veya cümle tiplerinin karşılaştırılması öğrencilerin konuları analitik bir şekilde yorumlamasını sağlayacaktır (Selçuk, 2015).

2.1.2 Bilişsel öğrenme kuramları

Bireyin bilgi, beceri ve tutumları nasıl kazandığı ve bunları öğrenme aşamasında nasıl etkili kullandığı ile ilgili çalışmaların uzun bir geçmişi vardır. Öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla gerçekleşen bu çabalar, çeşitli kuram ve yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kuram ve yaklaşımlardan en yaygın olanları davranışçılık, bilişselcilik ve sosyal bilişsel kuramlardır.

Bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar insanın ne öğrendiği ile ilgili farklı görüşler yansıtmaktadırlar. Öğrenilen şey bilgi midir, davranış mıdır? Davranışçı yaklaşıma göre yeni davranışlar öğrenilir. Bilişsel bakış açısına göre öğrenilen şey, bilgidir ve bu bilgi davranıştaki değişimi meydana getirmektedir. Davranışçı öğrenme kuramları öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurarak bireysel farklılıklara dikkat

etmeksizin birkaç öğrenme yasası ile açıklamaktadır. Bilişsel yaklaşımlar ise genel ölçekli öğrenme ortamlarına ve algıdaki bilişsel-gelişimsel farklılıklara dikkat çekmektedirler (Shuell, 1992).

20. yüzyılın başlarında Almanya’da bir grup bilim adamı öğrenme sürecinde doğrudan gözlenemeyen bilişsel aktivitelerin varlığına dikkat çekerek öğrenmede önemli rol oynayan bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu grup, kendilerini Gestalt psikologları olarak tanıtmışlardır (Erden & Akman, 2018).

Gestalt psikologları; bilişsel süreç içerisinde algı, problem çözme ve öğrenme gibi zihinsel aktivitelerin önemli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Gestalt psikologlarının yaptıkları çalışmalar; Piaget, Vygotsky, Bruner ve Asubel’in çalışmalarıyla hız kazanarak bilişsel kuramlar altında toplanmıştır (Driscoll, 2012).

Bruner’e göre eğitimin temel hedefi mükemmel insan yetiştirmektir. Amaç, daha başarılı ve daha iyi öğrencilerin ortaya çıkmasını sağlamak değil, aynı zamanda bir öğrencinin en üst zihinsel gelişimini tamamlamasına yardımcı olmaktır. Bruner, öğrenme sürecinde bilişsel aktivitelerin önemine dikkat çekerek herhangi bir konu veya bir fikrin herhangi bir gelişim döneminde, çocuğun düşünme biçimlerinde çocuğa doğru bir şekilde öğretilbileceğini düşünmektedir (Brunner, 2009).

Piaget’e göre bilişsel gelişim sadece bilgi deposuna yeni bilgi ve fikirler eklemek değil aynı zamanda bir denge denge-dengesizlik yani bir denge sürecidir. Dengelemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi bilişsel yapı ve çevre arasındaki uyum sağlamaya (adaptation) bağlıdır. Uyum sağlamanın özümleme (Assimilation) ve düzenleme (Accommodation) olmak üzere iki yönü vardır. Bireyin çevresinde karşılaştığı yeni olayları anlamlandırmak için mevcut şemaları kullanmasına ‘özümleme’ denilmektedir. Özümleme sürecinde birey yeni bir bilgiyi mevcut bildiklerine uydurmaya çalışarak anlamaya çalışır. Düzenleme ise gerçeği anlamlandırabilmek için var olan şemanın değiştirilmesi ve fikirlerde değişiklik yapılması anlamına gelir (Woolfolk, 2015; Schunk, 2015).

Vygotsky ise çocukların eğitimi ve zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlayabilmek için zihinsel yapının iyi bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre eğitim sürecinde, çocuklara bir şeyler öğretmek ve istendik davranış değişikliğine sebep olmak isteniyorsa çocukların zihinlerinin nasıl işlediğinin bilinmesi ve ona göre hareket edilmesi gerekmektedir. Vygotsky’e göre bilincin gelişmesi, iki önemli

temele dayanmaktadır. Bilinç tek başına diğer zihinsel süreçlerden bağımsız olarak gelişmez. Bilincin gelişmesinin temel şartı, algıların ve hafızanın gelişmesidir. Bireyin algısı ve algıladığı şeyleri belleğinde saklayabilmesi, hafızanın gelişmesine paralel olarak bilincin de gelişmesini sağlayacaktır (Vygotsky, 2018).

2.1.2.1 Gestalt kuramı

Wertheimer 1912’de görünüşte devinim ile ilgili bir makale yazmış ve bu makale Gestalt hareketinin çıkış noktası olarak kabul edilmiştir. Gestalt kuramı; Wertheimer tarafından başlatılmış, Köhler tarafından geliştirilmiştir (Hill,1990; Akt: Senemoğlu, 2016).

Köhler, hayvanlar üzerinde araştırma yapmak üzere Afrika kıyılarında yer alan Tenefire adalarına giderek maymunların problem çözerken görünen zeka yapılarını incelemiştir. Bu çalışmalarda kafesin içinde veya etrafında muz, muzları kafese çekmek için sopalar ve tırmanmak için kutular gibi basit araçlar kullanılmıştır. Çalışmaların birinde muz, kafesin dışında maymunun ulaşamayacağı bir yere konulmuş ve birbirine geçmeli birkaç bambu sopası kafesin içine yerleştirilmiştir. Sopalar tek başına muza ulaşamayacak kadar kısadır ve hayvanın muza ulaşabilmek için iki sopayı birleştirmesi gerekecektir. Böylece maymun sopalar arasındaki ilişkiyi kavramış olacaktı. Köhler’in en zeki maymunu Sultan, muza ulaşabilmek için çabalamış fakat ilk girişimler başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Sultan daha sonra sopalarla oynarken birdenbire problemi çözmüş ve sopaları birbirine ekleyerek kafes dışındaki muza ulaşmayı başarmıştır (Schultz & Schultz, 2016).

Köhler’e göre maymun önceden var olan bilgilerle problemi çözemeyince oturup düşünerek çevresini incelemektedir. Çözüme aniden ve zihinsel olarak ulaşmaktadır (Senemoğlu, 2016).

Köhler yaptığı deneylere dayanarak problemi çözmeye aşamasında maymunların deneme-yanılma yolunu veya şansı kullanmadıklarını, bunların yerine “iç görü” kullandıklarını iddia etmiştir. Köhler’e göre bu maymunlar tıpkı insanlar gibi problem çözmeyi öğrenebilmekte ve davranışları zihinsel bir işlemle gerçekleştirmektedirler (Erişen, Çeliköz, & Şahin, 2012:60).

Gestalt kuramcıları bireyin, bütünü parçalara ayırarak değil anlamlı örgütlenmiş bütün halinde algıladığını iddia ederler. Daha sonra bütün ve parça arasındaki ilişkiler keşfedilir. Gestalt kuramcıları, problem çözmenin yanı sıra algılama

süreçleriyle de ilgilenmektedirler. Onlara göre algı bir örgütlemedir. Örgütleme yasaları, Gestalt psikologları tarafından şekil-zemin, yakınlık, benzerlik ve yakınlık yasası olarak kategorize edilmiştir (Senemoğlu, 2016).

Gestalt psikologları algı, öğrenme ve kişilik gibi alanlarda yaptıkları araştırmalarla psikoloji bilimine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Gestalt kuramında yer alan kavramların büyük bir kısmı bireyin algısıyla yakından ilişkilidir. Algı üzerine yapılan çalışmalar, bir dereceye kadar öğrenme alanlarını etkilemiştir. Fakat Gestalt ilkeleri geneldir ve bireyin algısındaki gerçek mekanizmayı göz ardı edebilmektedir. Nesnelere birbirine aitmiş gibi algılayan birey, bu benzerliği ilk aşamada açıklayamamaktadır. Gestalt düşüncesi aydınlatıcıdır fakat tüm belirsizlikleri ortadan kaldıracak kadar açıklayıcı değildir. Bu nedenle bilgi işlem süreçlerine gereksinim duyulmaktadır (Schunk, 2014; Schultz & Schultz, 2016).

2.1.2.2 Bilgiyi işleme kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, model olarak bilgisayarı kullanmıştır. İnsan zihni bilgisayar gibi çok miktarda bilgiyi alıp kavrar. Bu bilgileri çeşitli işlemlerden geçirip şeklini ve içeriğini değiştirerek depolayıp gerektiğinde geri çağırırlar. Bilişsel psikologlar, insan zihninin bilgiyi nasıl işlediğiyle ilgilenirler. Amaçları, insanların zihinlerinde topladıkları bilgileri kendi cümleleriyle kurup açıklayabilmesini, deneyimlerde bulunmasını sağlamak ve hafızalarına hükmetme becerisi geliştirmektir (Schultz & Schultz, 2016; Woolfolk, 2015).

Bilgiyi işleme kuramı üç temel süreçte gerçekleşmektedir. Bunlar; bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü biliştir. Bilgilerin kaydedildiği yerleri gösteren bilgi depoları, bilgiyi işleme kuramının ilk ögesidir. Bilgi depoları; duyuşsal kayıt, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza olmak üzere üç temel süreçte incelenmektedir. Bu bellek türleri tıpkı bir adres defteri gibi bilgileri kaydederler. Bilgiyi işleme kuramının ikinci ögesi, bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler dikkat, algı, kodlama ve tekrar gibi bilişsel ilkeleri kullanarak bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılmasını sağlayan içsel ve zihinsel eylemlerdir. Yürütücü biliş ise bilgiyi işlem kuramının üçüncü ögesidir. Yürütücü biliş, bireyin kendi biliş sistemi ve bilişsel süreçler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir. Yürütücü bilişin amacı, bilgi işlem sürecinde bilgi depolarıyla bilişsel süreçlerin bir bütünlük içerisinde çalışmasını sağlamaktır (Erişen, Çeliköz, & Şahin, 2012).

- Duyusal Bellek

Çevreden gelen görme, duyma, tatma ve dokunma gibi uyarıcılar, duyular aracılığıyla alınır. Beynimize gelen bu uyarıcıları, sadece birkaç saniye veya daha kısa süreli olmak üzere tutan görsel-işitsel bir kaydedici olan duyusal bellek, görsel bellek ve işitsel bellek olmak üzere iki ayrılır. Kısa süre içinde beynimize gelen uyarıcıların beklentimize göre önemli olup olmadığına biz karar veririz (Plotnik, 2009; Schunk, 2014; Woolfolk, 2015).

Görsel bellek; duyusal kayıt tarafından alınan görsellerin fotografik olarak kaydedildiği bellektir. Bu görseller çeyrek saniye boyunca tutulur, dikkat farklı yöne kaydıldığında ise kaybolur (Plotnik, 2009).

İşitsel bellek; işitsel bilgiler veya yankılar gibi ses örüntülerini bir iki saniye boyunca kaydeden bir tür duyusal bellektir (Woolfolk, 2015).

Kapasitesi çok geniş olan duyusal bellek, gelen sayısız bilginin önemli veya değerli olup olmadığına karar verebilmesi için birkaç saniye olmak üzere kısa bir zaman tanır. Dikkati ve ilgiyi çeken bilgiler otomatik olarak kısa süreli belleğe aktarılır (Plotnik, 2009; Woolfolk, 2015).

- Kısa Süreli Bellek

Bilginin ilk olarak duyusal bellekte işlem gördüğü ve sonra sistemin ikinci ögesi olan kısa süreli belleğe girdiği düşünülmektedir (Schraw, Norby, & Bruning, 2014). Az miktarda bilginin kısa süreli olarak depolanmasında kilit rol oynayan bu sistemde bilgiler hızlı bir şekilde kaybolmaktadır (Goldstein, 2013). Örneğin baktığımız bir telefon numarası kısa süreli bellekte çok kısa bir süre yaklaşık 20-30 saniye kadar kalır ve sonra kaybolur. Ancak sürekli tekrar edildiğinde bilgiler daha uzun süre kısa süreli bellekte kalabilmektedir. Oldukça sınırlı bir kapasiteye sahip olan bu bellek, George Miller'ın (1956) yapmış olduğu çalışmalara göre artı veya eksi olmak üzere maksimum yedi parçalık bilgiyi tutabilmektedir. Bütün dünyada, kısa süreli belleğin kapasitesine uygun olduğu düşünüldüğü için telefon numaraları yedi rakam ile sınırlandırılmıştır.

İşleyen belleğin önem ve yapısı ile ilgili devam eden tartışmalar olmasına rağmen uzmanların üzerinde anlaştığı bazı noktalar vardır. Araştırmacılara göre, işleyen bellek uzun süreli bellek ile yakından ilişkilidir ve uzun süreli bellekten büyük ölçüde etkilenmektedir. Yani eski bilgilerin mevcut işlemlerde doğrudan etkisi

vardır. İşleyen bellek, bilgi işlem sisteminde anlamın oluşturulduğu yerdir. Uzmanların anlaştıkları başka bir nokta ise işleyen belleğin üst seviye öğrenme ve belleğin öz düzenlenmesi için can alıcı bir öneme sahip olmasıdır. Son olarak duygusal faktörlerin, işleyen belleğin üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Schraw, Norby, & Bruning, 2014).

- Uzun Süreli Bellek

Bilgi işlem kuramının üçüncü ögesi olan uzun süreli bellek, bilgilerin uzun süreli olarak depolanmasından sorumlu bir sistemdir. Bu sistem yaşamımızdaki geçmiş olaylarla ilgili bilgilerin ve öğrendiklerimizin saklandığı arşiv olarak tanımlanmaktadır. Duyusal ve kısa süreli bellekte genellikle yakın zamanda yaşanan veya halen bilinçte yer alan bilgiler veya olaylar kastedilmektedir (Schraw, Norby, & Bruning, 2014). Uzun süreli bellek ise birkaç saniye öncesini hatırlamamıza yardımcı olduğu gibi çok daha eski bilgileri de hatırlamamıza yardımcı olmaktadır (Goldstein, 2013). Kısacası uzun süreli bellek, sonsuz miktarda bilginin uzun süreli olarak depolandığı ve bu bilgilerin zamanı gelince geri getirilmesinden ve hatırlanmasından sorumlu olan sistemdir (Plotnik, 2009).

İnsan zihnini bir kütüphaneye benzetirsek uzun süreli belleğin buradaki görevi yığınla kitabın arasından gerekli olanı veya ihtiyacımız olan kitabı seçmemize yardımcı olmasıdır. Bu sistemde bilgileri depolamak; açık ve örtük bellek olmak üzere iki temel yapıda gerçekleşmektedir.

- Açık bellek: Uzun süreli bellekten gelen hatırlanabilir ve bilinçli olarak düşünülebilen bilgidir. Örtük bellek ise bilinçli olarak hatırlayamadığımız ama biz farkında olmadan davranış ve düşüncelerimizi etkileyen bilgilerdir (Ashcraft, 2006). Açık bellek, epizodik (kişisel olaylar) ve semantik olmak üzere iki süreci içine almaktadır.

Epizodik Bellek; ifade edilebilen bellek türüdür ve belli olaylar kişisel deneyimler ya da eylemlerin bütünüdür. Örneğin sevilen bir şarkının veya bir ünlünün adını söylemek bu kapsamda değerlendirilir.

Semantik Bellek; gerçekler, kavramlar, kelimeler ve gramer kurallarıyla ilgili bilgileri kapsayan uzun süreli bellek türüdür. Semantik bellek sayesinde anlaşılmayan kelime ve cümleler anlaşılır hale getirilerek mevcut bilginin kullanılmasıyla yeni kavramlar hakkında bilgi edinilebilir (Plotnik, 2009).

- Örtük Bellek: Örtük bellek; klasik koşullanma, yöntemsel bellek ve hazırlama olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir.

Klasik koşullanma; koşullu duygusal tepkileri içermektedir. Örneğin belirli bir ses tonundan sonra katılımcıların gözüne hava üflenir ve bu göz kırpmasına neden olur. İlk başta nötr uyarıcı olan ses, gözlerin kırılmasına neden olmaz fakat hava üflenmesiyle birkaç kez eşleştikten sonra ses tonu da göz kırpmasına neden olacaktır. Bu örtük belleğe örnektir çünkü söz konusu katılımcılar ses tonu ile üflenen hava eşleşmesini unutsa bile bu olay gerçekleşmeye devam eder (Goldstein, 2013).

Yöntemsel bellek; Örtülü belleğin ikinci ögesidir. Yöntemsel bellek, beceriler ve alışkanlıkların nasıl yapılacağı hakkındaki bilgileri kapsamaktadır. Yöntemsel bellekte hatırlama kendiliğinden gerçekleşmektedir.

Örtülü belleğin son aşaması olan hazırlama ise uzun süreli bellekte yer alan bilgilerin aktive edilmesini sağlar (Woolfolk, 2015).

2.1.2.3 Bilişsel öğrenme kuramlarının okul öğrenmelerine uygulanması

Bilişsel kuramlar, insanlar tarafından kullanılan bilişsel işlemleri anlamak için bir araştırma çabası olarak başlamıştır. Araştırmalar daha sonra öğrencilerin çeşitli konu alanlarında bilgiyi işleme şeklini ve işlemeyi kolaylaştıran stratejileri belirlemek üzere gelişmiştir. Bilgi işleme kuramı; bireyin algısı, bilgiyi kodlayabilmesi ve geri getirebilmesi süreçlerine odaklanmıştır. Bilgi işleme kuramının en önemli katkısı, öğrenmede önceki bilgilerin gerekliliğini ortaya koymasıdır. Bu kuramın başlıca amacı belirlenen alanlarda içerik bilgisinin yapılandırılmasıdır. Örneğin sosyal bilimler veya edebiyat alanlarında kullanılan çoktan seçmeli sorular bazı olguları ortaya çıkarsa da kavrama ve derinlemesine anlamayı tam olarak sağlayamaz. Bunun yerine doğru şekilde yapılandırılmış kompozisyon soruları öğrencilerin dikkatli açıklamalarını ve kavramlar hakkındaki yorumlarını ortaya çıkarabilir (Gredler, 2017).

2.1.3 Sosyal bilişsel öğrenme kuramı

Bandura; öğrenme ile ilgili geleneksel davranışçı görüşlerin doğru ama yetersiz olduğunu, bu görüşlerin öğrenme ile ilgili kısmi açıklamalar sağladığını, sosyal etkiler gibi önemli unsurları göz ardı ettiğini belirtmiştir. Bandura öğrenme ile ilgili çalışmalarını pekiştirme ve ceza gibi davranışçı kuramların temel ilkeleri üzerine

şekillendirmiş fakat gözlem yoluyla öğrenmeyi de ekleyerek öğrenme üzerine daha geniş bir bakış açısı sağlamıştır (Bandura, 1977; Zimmerman & Schunk, 2003; Woolfolk, 2015).

Bandura, yılan fobisi olan hastalarla klinik çalışmaları yaparken başkalarını gözlemleyerek öğrenmenin etkilerini tespit etmiştir. Tedavi sürecindeki hastalara kendileri gibi olup (yılan fobisi deneyimleyen) fakat yılan fobisinin üstesinden gelmiş diğer hastalara ait bilgiler verilerek hastaların kendi davranışlarına bu süreci yansımaları beklenmiştir. Yılan fobisi üstesinden gelmiş eski hastaların gözlemlenmesi, ikna edilmekten ve yılan fobisi olmayan kişilerin gözlemlenmesinden çok daha etkili bir terapi yöntemi olduğu tespit edilmiştir (Gredler, 2017).

Bandura'ya (1995) göre düşüncenin temel işlevi insanların olayları tahmin etmelerini sağlamak ve hayatlarını etkileyen bu olayları kontrol etmek için yollar geliştirmektir. Bu sayede denenmemiş davranışların sonuçları hayal edilerek aynı davranışlarda bulunup bulunulamayacağına dair nihai bir karar verilerek davranışların düzenlenmesi sağlanabilir.

Bandura, davranışçılarının iddia ettiği gibi uyarıcı ve tepki veya davranışla pekiştireç arasında doğrudan bir bağlantı olmadığını belirtmiştir. Ona göre uyarıcı ile tepki arasında bilişsel süreçler aracı bir mekanizmadır. Bandura'ya göre davranışı değiştiren pekiştirme tarifesi değil kişinin düşünceleridir. Davranışçılara göre pekiştireçleri kontrol edebilen davranışları da kontrol edebilir. Bandura'ya göre ise toplumda kimin model alınacağını kontrol edebilen, davranışları da kontrol edebilir (Schultz & Schultz, 2016).

2.1.3.1 Gözlem yoluyla öğrenme

Sosyal öğrenme kuramına göre; gözlem ve model alma yoluyla davranış ve duygular değişebilmektedir. İnsanlar birçok davranışı başkalarını gözleyerek kazanmaktadırlar. Bandura bu durumu kanıtlamak için çocukları üç farklı gruba ayırarak deney yapmıştır. Birinci grupta yer alan çocuklara; büyükçe oyuncak bir bebeğe vuran, döven saldırgan bir yetişkin modelin pekiştirildiği film izletilmiştir. İkinci grupta yer alan çocuklara ise saldırgan modelin cezalandırıldığı bir film izletilmiştir. Üçüncü gruptakilere ise saldırgan modele nötr davranılan yani saldırgan modelin ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığı bir film izletilmiştir. Daha sonra

filmdeki bebeğe benzer bir bebek gruptaki çocuklara verilmiş ve çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; saldırganlık davranışının pekiştirildiği modeli izleyen çocukların saldırganlık davranışları en yüksek; cezalandırılan modeli izleyen çocukların saldırganlık davranışları en düşük; saldırganlık davranışlarının ne pekiştirilip ne de cezalandırılan modeli izleyen çocukların saldırganlık davranışının her iki grup arasında yer aldığı görülmektedir (Senemoğlu, 2016:223).

Bu deneye göre; çocuklar televizyon, internet ve sosyal platformlar gibi unsurlar karşısında izledikleri veya gördükleri karakterlerin önemli ölçüde etkisinde kalabilirler. Agresif veya hoşgörülü modellerin davranışlarını taklit ederek olumlu veya olumsuz davranışları yaşamlarına geçirebilir ve bu davranışları kazanabilirler.

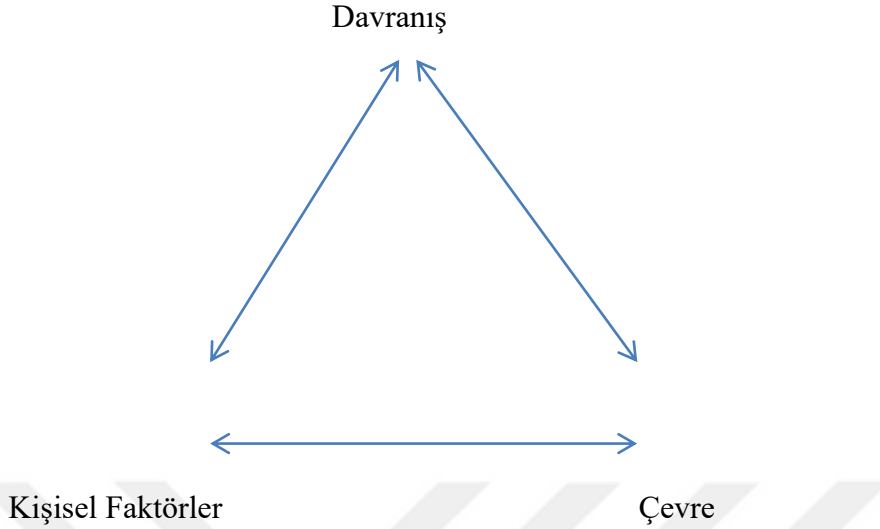
Bir sosyal grup içinde bazı bireylerin daha fazla dikkat çektiğini vurgulayan Bandura (1998), model alınan bireylerin etkileyici niteliklere sahip olduğu ve bu bireylerin gözlem yoluyla taklit edildiklerini de belirtmiştir. Ayrıca modelin gözlemci ile ortak özelliklere sahip olması kişiler arası etkileşimi güçlendirerek gözlenen davranışların daha hızlı kazanılmasını sağlamaktadır. Örneğin spor yapmayı seven birisi, sürekli gözlemlediği popüler kişiler arasında bir sporcuya daha fazla ilgi duyarak sporcunun takip ettiği yolu daha kolay kat edebilir. Bir konuda yoğunlaşarak hızlı bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Birey, kendi yetenek ve ilgisiyle özdeşleştiği sanatçıdan etkilenir.

Bandura, kuramında bazı temel ilkelere önem vermiştir. Bunlardan ilki karşılıklı nedensellik, ikincisi sembolleştirme kapasitesi, öz-düzenleme ve öz-yeterlik kapasitesidir.

- Karşılıklı Nedensellik (Reciprocal Determinizm)

Bandura'ya (1989) göre bireyin davranışları çevre tarafından etkilenir. Buna karşılık bireyin davranışları da çevredeki değişikliklerden sorumludur. Kuramında önerdiği üçlü karşılıklı determinizm ağı, davranış, kişisel faktörler ve çevre arasındaki etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Determinizm, bir kişinin davranış veya kararlarını geçmişte meydana gelen olayların bir sonucu olduğunu belirten teoridir. Bandura, insan davranış ve eylemlerinin geçmiş olayların bir nedeni olduğu

konusunda determinizm ile aynı görüşleri savunmakla beraber çevrenin de insan davranışları üzerindeki etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini düşünmektedir.



Şekil 2.1: Üçlü Öz-düzenleme

Kaynak: (Boekaerts, R.Pintrich, & Zeidner, 2005)

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında dinamik bir ilişki söz konusudur. Bandura, bu sistemde davranışlarımızın üç değişken arasındaki etkileşimin sonucu olduğunu belirterek kimi zaman kişisel faktörlerin kimi zaman da davranışlarımızın baskın olduğunu varsaymaktadır. Bandura kişisel faktörlerin (inançlar, beklentiler, planlamalar, hafıza) büyük ölçüde önemli olduğunu fakat kişisel faktörlerin tek başına bir anlam ifade etmediğini çevre ve davranışlarımızla sistemin anlamlı hale geldiğini ve bir bütünü oluşturduğunu belirtmektedir. Birey inançlar, beklentiler ve niyetler doğrultusunda çevresini seçme ve yeniden yapılandırma yetisine sahiptir. Yani kişisel faktörler, çevredeki etkinlikleri düzenleyerek bu etkinliklere nasıl değer verileceğini belirler ve gelecekte olması muhtemel çevresel etkinlikleri de yapılandırır (Bandura, 1986).

Çevre ve kişisel faktörler arasındaki karşılıklı nedensellik incelendiğinde model alma, eğitim ve sosyal kanı doğrultusunda oluşan sosyal etki; insan beklentilerinin, inançlarının, duygusal eğilimlerinin ve bilişsel yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir (Bandura,1977; Akt: Ogelman, 2016:121)

- Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura'ya göre (1986,1989) insanların bilişsel kapasiteleri; çevrenin işleyişini anlamak, yaşantılarını yapılandırmak ve yönetmek için bir rehber niteliğinde olup yol göstermektedir. Bireyler, zihinsel yeteneklerini kullanarak deneyimlerini ve gözlemlerini sembolleştirirler. Bu semboller bireylerin geleceğe yön vermek için kullandıkları bilgileri hafızalarında tutmalarını sağlamaktadır. Sembolleştirme kapasitesi ile insanların bir davranışın gerçekleşmesini beklemeden o davranışın sonuçları hakkında öngörü taşıması beklenmektedir. Böylece insanlar deneyimlerini sembolize ederek yaşamlarına anlam katar ve yön verirler.

- Öz-Düzenleme Kapasitesi

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının merkezinde insanların duygularını, motivasyonlarını ve eylemlerini kendi kendine düzenleme yeteneğine sahip oldukları fikri ön plana çıkmaktadır. Öz-düzenleme, insanların eylemlerini kontrol etme ve yönetme sürecini ifade eder. Birey, bu süreçte kişisel hedeflere ulaşmak için çevresel koşullara göre davranıp fonksiyonel düşünme kalıpları geliştirebilmek ve hedefe odaklanmak için aktif bir rol almaktadır. Etkili öz-düzenleme; bireyin performansı üst seviyede tuttuğu, fonksiyonel görev stratejileri geliştirdiği, bu stratejileri ustaca uygulamaya getirdiği ve sonuçları izlediği döngüsel bir süreç olarak ifade edilebilir (Locke & Latham, 1990; Akt: Nabavi, 2012).

- Öz-yeterlik Kapasitesi

Bandura öz-yeterlik kavramını, kişinin başarıya ulaşmak veya belirli sonuçlar elde edebilmek için organize ettiği eylemlerine ve kendi kapasitesine olan inancı olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerileri araştırmanın iki temel değişkeni olduğu için aşağıda bu değişkenlerle ilgili daha kapsamlı bilgi sunulmuştur.

2.2 Öz-Düzenleme

Bandura'ya göre öğretimin amaçlarından biri de öğrencilerin, öğretmenlere olan ihtiyaçlarını ortadan kaldırmak ve hayatları boyunca bağımsız bir şekilde öğrenmeye devam etmelerini sağlamaktır. Hayat boyu öğrenmeye bağımsız bir şekilde devam etmek için öz-düzenlemeye gerek duyulmaktadır (Woolfolk, 2015:720). Bandura, öz-

düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin daha fazla şey öğrenebildiklerini belirterek öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için üç temel uygulamaya dikkat etmelerini önermiştir. Birincisi, kişinin gerçekleştirdiği davranış veya performansın kendisi tarafından izlenmesi; ikincisi, başkasının performansını kişisel standartlara göre gözlem yaparak değerlendirmesi; üçüncüsü, kendi davranış veya performansını nesnel bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve somut olarak değerlendirebilmesidir. Bu hedefler, öğrenmeyi içerdiğinde öz-düzenlemeli öğrenme gerçekleşmiş olur (Bandura, 1986; Nilson & Zimmerman, 2013).

Markus ve Wulf'a (1987) göre öz-düzenlemeli öğrenme; hedefler belirleme, planlama ve strateji yapma, performans ve uygulamanın değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. McCombs (1989) söz konusu bu aşamaları detaylı inceleyerek tanımlamalar yapmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin ilk aşaması olan hedef belirleme, öğrencilerin sadece hedeflerini seçebilmeleri değil aynı zamanda kendileri için neyin önemli olduğunu tanımlayabilmeleridir. Kendileri için neyin önemli olduğunu tanımlayabilmek, öğrencilerin kendilerini tanımlarını ve neleri başarabilecekleri hakkında gerçekçi beklentilerin oluşmasını sağlayacaktır. Böylece öğrenciler sevdikleri şeylerin, ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının ve değerlerinin farkına varmış olacaklardır. Ayrıca başarı ve başarısızlık olasılıklarını değerlendirebilir, sonuç beklentileri oluşturabilir ve hedeflerine ulaşma sürecinde sorumluluk alabilirler. Öz-düzenlemeli öğrenmenin ikinci aşaması olan planlama ve strateji seçiminde, öğrenciler kendi kendilerini geliştirerek kendi kaderlerini tayin edebilirler. Bireyler, öğrenme hedeflerini başarmak için uygun stratejiyi seçerek planlar yapma fırsatı bulurlar. Böylece öğrenciler, meta-bilişsel bilgi düzeylerini arttırarak etkili planlama ve strateji süreçlerini geliştirmiş olacaklardır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin son aşaması olan performans ve değerlendirme, öğrencilerin öz izleme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirerek dikkatlerini doğru bir şekilde yönlendirmelerini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler, istenilen hedeflere göre gelişimlerini değerlendirebilecek, sonuçları düzenleyip kontrol edebilecek, istenilen hedefler ve gerçek hedefler arasındaki performans farklılıklarını azaltabileceklerdir. (McCombs, 1989).

Zimmerman'a (1986) göre öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde meta-bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları ölçüde kendilerini düzenleyebilirler. Kendi kendini düzenleyebilen öğrenciler, "öğrenmeleri için

hedefler koymakta, izleme girişiminde bulunmakta, hedefleri ve çevrenin bağlamsal özellikleri tarafından yönlendirilen ve kısıtlanan motivasyonlarını, bilişlerini ve davranışlarını kontrol edebilmektedirler” (Pintrich, 2000:453).

Schunk ve Ertmer’e (2000) göre öz-düzenleme, bireyin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi, bu duygu ve düşüncelere göre davranışlarını planlayarak sistematik bir biçimde uygulamasıdır. Mischele’e (1996) göre ise öz-düzenleme, sadece bireylerin hedefleri sistematik bir şekilde uygulaması değil; zaman içinde onları takip etme ve bunlarla ilişkili zorluklar, istek uyandıran şey ve hayal kırıklıklarıyla baş etme stilleri ve stratejileri geliştirmektir.

Öz-düzenlemeli öğrenme birçok kuramsal bakış açısıyla değerlendirilmiş ve birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin ortak olarak üzerinde durulan nokta; öğrencilerin ebeveynler, öğretmenler veya diğer yetişkinler tarafından sunulan bilgileri pasif olarak almadıkları, öğrenme sürecine bilişsel ve davranışsal olarak etkin katıldıkları aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000).

2.2.1 Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri

Öz-düzenleme yapan öğrenciler; yeterliliğin kazanılması, denetlenebilir stratejik bir kademe ve başarıları için sorumluluğu kabul etmenin gerekliliğine inanırlar (Zimmerman ve Martinez-Pes, 1992; Akt: Schunk, 2014:124). “Bu uzman öğrenciler her bir görevin ne gerektirdiğini bilmenin yanı sıra, ihtiyaç duyulan stratejiyi de uygularlar. Genel bir fikir edinmek için dikkatli bir şekilde okuma yapabilirler. Hafıza stratejilerini kullanabilir veya materyali yeniden organize edebilirler. Bir alanda bilgilendikçe, bu stratejilerin çoğunu da uygulayabilirler. Kısacası geniş ve esnek bir öğrenme stratejisine veya taktiğine hâkim olmuşlardır (Wang ve Palncsar, 1989; Weinstein, 1994; Winne, 1995:72; Akt: Woolfolk, 2015:723).

Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri Zimmerman (1990) tarafından başarıya ulaşmak için ya da beceri kazanmak amacıyla kullanılan süreçler veya eylemler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri, öğrenme sürecinde meydana gelen önemli öz-düzenlemeli öğrenme stratejileridir.

2.2.1.1 Bilişsel öğrenme stratejileri

Öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da başarı için bir hedefin performansına yönelik yapılan bilişsel planlardır (Boekaerts, 1996). Tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme öne çıkan bazı stratejilerdir. Bu stratejiler, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsuru bellekteki eski bilgiyle ilişkilendirme ve materyalin anlamını geliştirmek gibi eylemleri içerir (Winne 2001; Akt. Schunk, 2014:218).

Tekrarlama stratejileri, kişinin bir metni okurken altını çizmesi, bilgiyi tekrar etmesi ve özetlemesi tekrarlama stratejilerine örnek olarak verilebilir. Bu yöntemler ezber gerektiren görevler için etkilidir (Schunk, 2014). Fakat karmaşık bilgileri öğrenme ve hatırlamada ve bilgiler arasında bağlantı kurma ya da öğrenilen bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi konularda öğrencilere yardımcı olamamaktadır (Üredi, 2005:20).

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin kısa süreli bellekteki yeni bilgiyle uzun süreli bellekteki eski bilgiler arasında bağlantı kurarak anlamlı hale getirmesidir (Erden & Akman, 2018). Böylece öğrenci, yeni gelen bilgileri başka sözcüklerle ifade edebilir, benzerlik-farklılıkları kavrayabilir ve uzun süreli bellekteki bilgi deposunu genişletebilir.

Örgütlenme stratejileri, gruplama, taslak oluşturma ve harita çıkarmak gibi farklı teknikleri içermektedir (Schunk, 2014). Bu teknikler bilgilerin daha kolay hatırlanmasını ve bilgiler arasında bağlantı kurulmasını sağlar. Öğrenciler bu bağlantıları kullanarak haritalama ve karşılaştırma yaparak hatırlamayı kolaylaştırırlar. Bu sayede düşünceler arasındaki farklılıkları ortaya koyabilirler (Woolfolk, 2015).

2.2.1.2 Üst biliş stratejileri

Üst biliş kavramı, ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell üst bilişi, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi, bu bilgi ve bilişsel eylemlerin kontrol edilerek düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. (Flavell, 1985:104; Akt: Schunk, 2014). Brown (1980) tarafından bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi olarak tanımlanan üst biliş, Drmord'a (1990) göre ise insanların öğrenme ve bellek kapasitesini arttırmak için kendi öğrenme ve bilişsel süreçlerinin farkında olmaları anlamına gelir.

Üst biliş, öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki alt ögeden oluşmaktadır. Biliş bilgisi, bireylerin kendi bilişleri hakkındaki bilgisi ve kendi öğrenme yöntemleriyle ne kadar öğrendikleri anlamına gelir. Bilişin düzenlenmesi ise bireylerin kendi öğrenmelerini ne kadar düzenlediğini içermektedir (Sperling, Haward and Staley, 2004; Akt: Alcı, 2007:18). Bilişin düzenlenmesi üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar planlama, izleme ve düzenleme stratejileridir.

Planlama; uygun stratejilerin seçilmesi ve kaynakların araştırılmasını içerir. Hedeflerin belirlenmesi, konuyla ilgili eski bilgilerin aktivasyonu ve zamanın ayarlanması planlama sürecinde gerçekleşen eylemlerdir (Schraw, Norby, & Bruning, 2014:80).

İzleme; bir metni okuma ya da dinleme esnasında dikkatin kontrol edilmesi, metinle ilgili sorular sorma ve sınavda kullanılan test stratejilerini kontrol etme gibi etkinlikleri içermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1998; Akt: Alcı, 2007:21). Bu etkinlikler “Nasıl performans sergiliyorum? Bu anlamlı mı? Çok mu hızlı hareket ediyorum? Yeterince çaba harcadım mı?” gibi soruları içermektedir (Woolfolk, 2015:552).

Düzenleme; öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesi ve gerekli kendini sınama becerileri geliştirmesidir. Tahmin yapma, okuma esnasında duraklama gibi etkinlikler bu kategoride yer almaktadır (Schraw, Norby & Bruning, 2014:80).

2.2.1.3 Kaynakları yönetme stratejileri

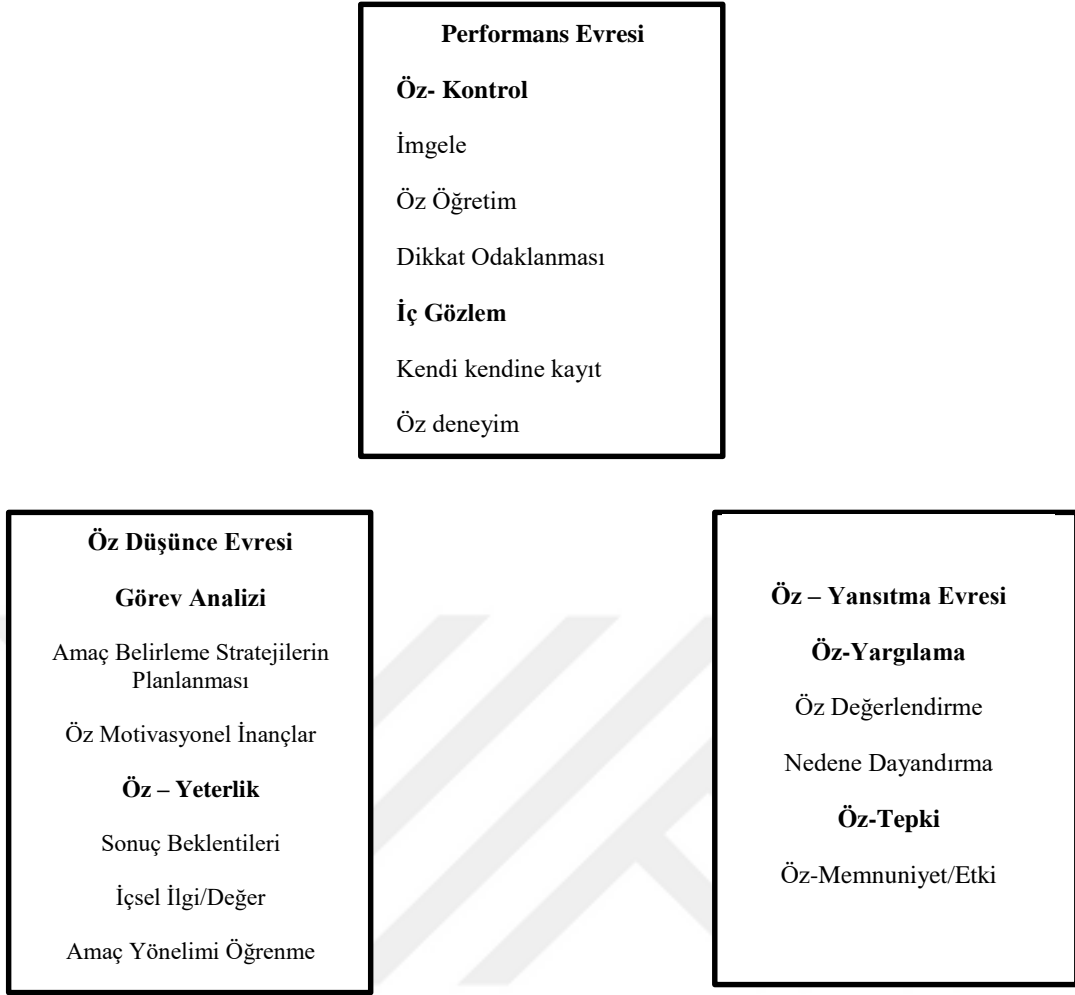
Kaynakları yönetme stratejileri, öz-düzenleme stratejileri boyutunda yer alan ve öğrencilerin hedeflere uygun şekilde öğrenme ortamlarını düzenledikleri yapıcı bir sürece işaret etmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin zamanlarını ve çabalarını etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir. Öğrenme sürecinde zamanı ve çalışma ortamını etkili olarak kullanan öğrencilerin bu çabaları, akademik başarılarına yansımaktadır (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarını ve bilgiye daha rahat ulaşmalarını sağlayan kaynakları yönetme stratejileri, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri güçlendirerek akran ve çevreden yardım alma konusunda öğrencilere yol göstermektedir.

2.2.2 Öz-düzenlemeli öğrenme modelleri

Öz-düzenleme kavramı, birçok kuramsal bakış açısıyla değerlendirilmiş ve farklı değişkenlere göre modellenmiştir. Genel literatür taraması yapıldığında yoğun olarak üzerinde durulan beş model ön plana çıkmaktadır. Bunlar; Zimmerman'ın sosyal bilişsel bakış açısına göre önermiş olduğu üç aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modeli, Winne ve Hadwin'in dört aşamalı modeli, Boekaerts'in uyarlanabilir modeli, Barkowski'nin süreç odaklı üst biliş modeli ve Pintrich'in öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin genel çerçeve modelidir.

2.2.2.1 Zimmerman'ın üç aşamalı döngüsel modeli

Zimmerman'a (2000) göre öz-düzenleme genetik bir özellik ya da yetenek veya tesadüfen keşfedilmiş öğrenme aşamaları değildir. Ona göre öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için gerçekleşen döngüsel süreçleri ifade etmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel bakış açısına göre dayandırdığı bu süreçler; öngörü, performans ya da irade kontrolü ve öz yansıtma aşamalarıdır (Zimmerman, 2000).



Şekil 2.2: Zimmerman'ın Üç Aşamalı Döngüsel Modeli

Kaynak: (Zimmerman & Moylan, 2009)

Öngörü aşaması; öngörü aşamasının farklı fakat birbiriyle yakından ilişkili iki ögesi bulunmaktadır. Bunlar; görev analizi ve öz motivasyonel inançlardır. Görev analizi kategorisinde yer alan hedef belirleme, öğrenme veya performansın belirli sonuçlarıyla ilgili kararları içerirken stratejinin planlanması, hedeflere ulaşma sürecinde kullanılacak yöntemleri işaret etmektedir. Öz motivasyonel inançlar ise kişinin öz-yeterlik algısıyla ilgilidir. Bireyin öz-düzenlemeli öğrenme sürecini devam ettirebilmesi öz-düzenlemeli yeterliğine bağlıdır. Bu da kişinin belirli öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve kendi becerilerine olan inancıyla yakından ilişkilidir (Zimmerman, 2000). Bireyin öz-yeterlik algısı ve öz-düzenlemeli öğrenme becerisi arasındaki ilişkiler örüntüsü çalışmamızın üçüncü bölümünde detaylı incelenmiş ve aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

Performans ya da irade kontrol evresi; bu evre öğrenme süreci devam ederken kişinin gerçekleştirdiği eylemler ve çabaların öz-kontrol, öz-gözlem sistemleri tarafından düzenlenmesini içermektedir. Dikkatin odaklanması ve görev stratejileri gibi öz kontrol süreçleri öğrencinin göreve odaklanmasına yardımcı olurken aynı zamanda öğrenme sürecindeki eksikliklerin görülmesini sağlayarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlar. Öz-gözlem ise öğrencinin kendi duygu düşünce ve davranışlarını incelenmesi, eksikliklerinin farkında olup kendini gözlemleyebilmesidir (Zimmerman, 2000).

Öz-yansıtma evresi; Bandura (1986) öz-gözlemle yakından ilişkili iki süreci tespit etmiştir. Bunlar öz yargılama ve öz tepkidir. Öz yargılama, kişinin performansını değerlendirmesi ve öğrenme süreci sonunda meydana gelen çıktılarının önemini içermektedir. Bu sayede öğrenci, neyi-ne kadar yaptığını değerlendirebilir ve eksiklikleri hakkında fikir oluşturabilmek için bir süreç başlatabilir. Öz tepki ise öz tatmin ve adaptif çıkarımları içermektedir. Öz tatmin, kişinin performansı hakkında tatmin veya tatminsizlik algısıyla ilgilidir. Bandura'ya göre insanlar memnuniyet ve olumlu etkiyle sonuçlanan davranışları devam ettirme eğilimindedirler. Tam tersi bir durumda ise yani sonucun endişe verici veya tatminsizlik olması halinde mevcut planlarını ötelemekte ve olumsuz durumlardan kaçma davranışları gösterebilmektedirler. Adaptif çıkarımlar ise öğrenme veya performansın iyileştirilmesi ve öz-düzenlemeli öğrenmenin eksiklikleri veya neye ihtiyaç duyduğu ile ilgili geri bildirimler sunmaktadır. Bu geri bildirimler sayesinde öğrenciler daha iyi performans gösterebilmekte, yeni öz-düzenleme biçimlerine yönelerek hedeflerini değiştirebilmekte ve daha etkili bir strateji seçme konusunda kararlılık gösterebilmektedirler (Zimmerman, 2000; Bandura, 1986).

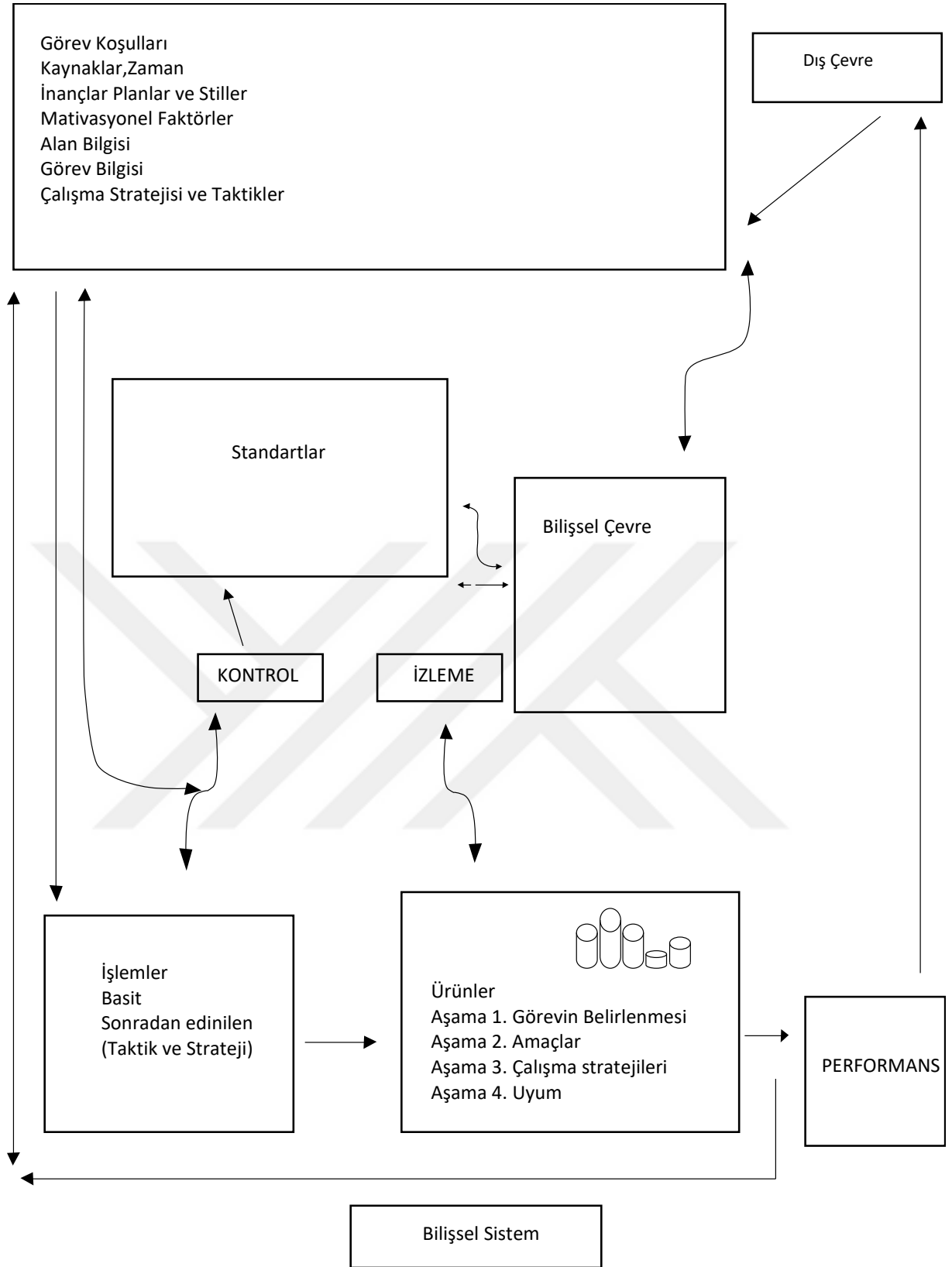
Kısaca öngörü aşamasında öğrenciler görevi analiz ederek hangi hedeflerin belirleneceği konusunda fikir edinirler ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarını planlayarak gerekli stratejileri geliştirirler. Performans aşamasında öğrenciler, görevin nasıl devam ettiğini izler ve eksiklikleri görerek gerekli düzeltmeleri yaparlar. Son olarak öz yansıtma aşamasında ise öğrenciler öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirdikleri göreve ilişkin değerlendirmeler yaparak başarıları veya başarısızlıkları hakkında yargıda bulunurlar.

2.2.2.2 Winne ve Hadwin modeli

Winne'ye göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin içsel motivasyonlarını kullanabildikleri, bilişsel stratejileri izleyebildikleri ve üst bilişsel bakış açısına sahip oldukları aktif bir süreçtir (Winne & Perry, 2000:533).

Winne ve Hadwin'in modeli, bilgiyi işleme kuramından etkilenecek öz-düzenlemeli öğrenmenin bilişsel ve üst bilişsel yönlerine ağırlık vermişlerdir. Bu model dört sıralı aşamada gerçekleşmektedir (Winne, 2001; Greene ve Azevedo, 2007; Akt: Panadero, 2017).





Şekil 2.3: Winne ve Hadwin Modeli

Kaynak: (Winne & Hadwin, 1998)

- Görevin tanımlanması: Bu evre, öğrencilerin göreve ilişkin algılarını kapsamaktadır. Bu algılar, basit kişisel görüşler de olabilir fakat bunlar daha çok

yaşanmış benzer görevler hakkında öğrencinin çevresi ve anlarıyla ilişkili, çok yönlü ve kişiselleştirilmiş bilgi birikimleridir (Winne & Perry, 2000). Bu birikimler eşliğinde öğrencinin görevi tanımlaması beklenmektedir.

- Hedefin belirlenmesi ve planlanması: Bu aşamada öğrenciler hedefler belirleyerek bu hedefleri başarıyla sonuçlandırmak için planlar oluştururlar.

- Belirlenen hedeflerin uygulanması: Öğrenci belirlediği hedeflere ulaşmak için ikinci aşamada belirlediği taktik ve stratejileri uygular. Taktikler, anların oluşturduğu bilgi ve bilişsel işlemlerin tamamıdır. Çağdaş yaklaşımlara göre bu bilgi ve bilişsel işlemler soğuk ve sıcak önermeler olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Soğuk önermeler, bir taktiğin ne olduğunu ve neler yapabileceğini açıklarken sıcak önermeler, bir görevin sonucunda başarılı veya başarısız olma, motivasyonel inançlar ve kişinin öz-yeterlik algısıyla ilgilidir (Winne & Hadwin, 1998).

- Üst bilişin düzenlenmesi: Öğrenci bu aşamada üst bilişsel stratejiler geliştirerek gelecekte karşısına çıkacak muhtemel görevler için kendini motive eder. Ayrıca inançlarında ve stratejilerinde uzun vadeli değişiklikler yapmaya karar verebilir (Winne & Perry, 2000).

Winne ve Hadwin yukarıdaki modelde belirtilen dört aşama için beş farklı görev alanı olduğunu ve bu süreçlerin birbirini tamamlayarak bir bütün oluşturduğunu belirtir. Bunlar; şartlar, uygulamalar, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şartlar; mevcut kaynaklar, zaman ve bilişsel durum hakkında kişinin bilgi sahibi olduğu bir görev alanıdır.

Uygulamalar; öğrencinin kullandığı taktik ve stratejilerin tamamıdır.

Ürünler; öğrencinin her aşamada yeni bilgiyle karşılaşması sonucu ortaya çıkan yeni ürünlerdir.

Değerlendirmeler; öğrenci tarafından (içsel) veya çevresel (dışsal) olarak ürünler ve standartlar arasındaki benzerlikler veya farklılıklar hakkında geri bildirim sağlanmasıdır.

Standartlar; ürünlerin gözlenmesine yönelik standartlardır (Winne & Hadwin, 1998).

Winne (2000) çok fazla gelişmemiş olsa da her bireyin öz-düzenlemeyi belli zamanlarda kullandığını ifade etmiştir. Söz konusu modelde ise öğrencinin bir görevi gerçekleştirirken, değerlendirirken ve planlarken bilişsel süreçlerin önemine değinerek bu işlemlerin nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı olarak anlatmaktadır. Ayrıca Winne ve Hadwin (1998) bu modelde öğrencilerin kendi öğrenmelerini standartlara göre nasıl izleyip değerlendirdiklerini ve görevi başarıyla sonuçlandırmak için taktikleri nasıl kullandıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2.3 Pintrich'in öz-düzenlemeli öğrenmeye dayalı modeli

Sosyal bilişsel kuramına dayanan Pintrich'in öz-düzenlemeli modeli sadece bilişsel süreçleri değil aynı zamanda motivastonel güdüleri de içine alan ve dört aşamada (biliş, motivasyon, davranış, içerik) gerçekleşen, her aşamada öz-düzenlemeli eylemleri de içine alan çok yönlü bir modeldir. Pintrich (2000) bu dört aşama için genel bir çerçeve oluşturmuş ve bu süreçleri; öngörü ve planlama, izleme, kontrol ve yansıtma olarak belirtmiştir.

- Öngörü ve planlama; modelin ilk aşaması olan öngörü ve planlama sürecinde, öğrenciler biliş alanında hedefler belirleyerek üst bilişsel alanda bilgiyi etkinleştirmekte, motivasyonel alanda öz-yeterlik algılarını harekete geçirmekte, davranışsal olarak zaman ve çabayı planlamakta, içerik olarak ise görev algısını pekiştirmektedirler.

- İzleme aşaması; bu aşamada biliş üstü eylemlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenciler biliş alanında üst bilişsel farkındalık oluşturarak kendi bilişlerini izleyebilir, motivasyonel duygusal olarak gözlem yaparak davranışsal olarak zamanı nasıl kullandığını görebilir, içerik olarak ise göre değişikliklerini izleyebilirler.

- Kontrol aşaması; öğrenciler, öğrenmenin kalıcılığını arttırmak ve bilişsel eylemleri daha etkili kullanmak amacıyla belirlenen stratejilerde değişiklik yapabilmekte ve göreve ilişkin düzenlemeler gerçekleştirebilmektedirler.

- Tepki ve yansıtma aşaması; öğrenciler biliş alanında bilişsel yargılar oluşturmakta, motivasyonel alanda duyuşsal tepkiler göstermekte, davranışsal alanda uygun tutumları seçmekte ve içerik alanında ise görevi değerlendirebilmektedirler.

Çizelge 2.1: Pintrich'in Öz-Düzenlemeli Öğrenmeye Dayalı Modeli

Öz- Düzenleme Alanları				
Aşamalar	Bitiş	Motivasyon	Davranış	İçerik
Birinci Aşama Öngörü, planlama ve aktivasyon	Hedef Belirleme Önceki Bilgileri Etkinleştirme Üstbilişsel Bilgiyi Etkinleştirme	Hedef Yönelimi Yeterlik Yargıları Görevin Güçlüğüne Yönelik Algılar Görev Değerini Etkinleştirme	Zaman Ve Çabanın Planlaması	Görev algısı İçerik algısı
İkinci Aşama İzleme	Üst Bilişsel Farkındalık Ve Bilişin İzlenmesi	Motivasyon Ve Duyuş Farkındalığı Ve Bunların İzlenmesi	Çaba Zaman Ve Yardım İhtiyacının Farkındalığı Ve İzlenmesi Davranışın Gözlemlenmesi	Değişen Görev ve İçerik Koşullarının İzlenmesi
Üçüncü Aşama Kontrol	Öğrenme Ve Düşünmeye Yönelik Bilişsel Stratejilerin Seçimi Ve Uyumun Sağlanması	Motivasyon Ve Duyuş Yönetimine Yönelik Stratejilerin Seçimi Ve Uyumun Sağlanması	Çaba Harcamayı Artırma Veya Azaltma Yardım İsteme Davranışında İsrar Etme	Görev Sürecini Değiştirme Veya Yeniden Gözden Geçirme
Dördüncü Aşama	Bilişsel Yargılar	Duyuşsal Tepkiler	Davranış Seçimi	Görev
Tepki ve Yansıma Değerlendirmesi	Yüklemeler	Yüklemeler		

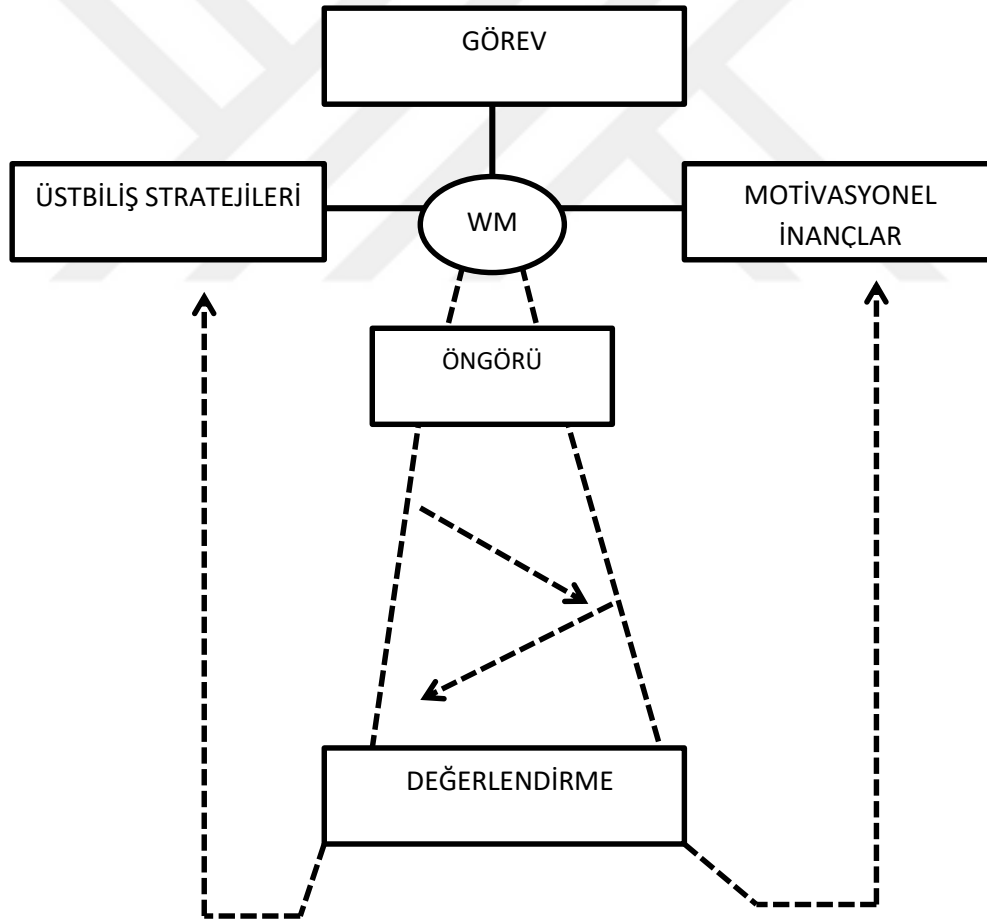
Pintrich (2000) öğrencilerin öz-düzenlemeyi öğrenmesi ve akademik başarılarını arttırabilmesi için motivasyona vurgu yaparak hedef yönelimli öz-düzenlemeli öğrenmeyi önermiştir. Böylece öğrencilerin daha anlamlı öğrenebildiğini, derse karşı öz-yeterlik algılarının yükseldiğini ve görevde ustalaştıklarını belirtmiştir.

2.2.2.4 Boekearts'in uyarlanabilir öz-düzenleme modeli

Boekearts'e göre öz-düzenleme; öğrencilerin ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda kendi hedeflerini belirledikleri, hedefleri belirsizlikten arındırdıkları ve süreç içerisinde hedeflerden sapmamak için gerekli iyileştirmelerin yapıldığı bir süreçtir. Boekearts öz-düzenlemeli öğrenme modelinde hedeflerin önemine değinerek üst biliş, motivasyon ve duyuşsal özelliklere vurgu yapmıştır. Ayrıca bu modelde öğrencilerin davranışlarını yönlendirmek için yapılan değerlendirmeler önem arz etmektedir (Boekaerts, 1997).

Boekaerts uyarlanabilir öğrenme modelinde birbirine paralel iki temel yapıyı açıklamıştır. Birincisi; ustalık veya öğretmenlik, bu süreçte öğretmenlerin sorumlulukları önemlidir, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmasında öğretmenlerin rol model oldukları belirtilmiştir. İkincisi olumsuz duygularla başa çıkma, öğrenme sürecinde gerçekleşen olumsuz refleks veya duygularla baş etmenin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede kilit rol aldığı belirtilmiştir (Boekaerts, 1999).

Uyarlanabilir öz-düzenleme modelinde olumlu değerlendirmeler bilgi, beceri ve davranışların pozitif yönde artmasını sağlarken olumsuz değerlendirmeler ise kaynakların en verimli şekilde sarf edilmesini ve bireyin istekleri doğrultusunda ego korumaya yol açtığı varsayılmaktadır. Bu bağlamda uyarlanabilir model, iki nokta arasında bir denge olarak tanımlanmıştır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).



Şekil 2.4: Boekaerts'in Uyarlanabilir Öz-Düzenleme Modeli

Kaynak: (Boekaerts, 2011)

Boekearts sonraki çalışmalarında bu modeli geliştirmiş ve ikili işlem modeli olarak literatürde yer almasını sağlamıştır. Boekearts ikili işlem modelinde öz-düzenlemenin farklı amaçlarına işaret ederek üç temel sürece vurgu yapmıştır:

- Bireyin bilgi ve becerisini arttırması
- Öğrenme etkinlikleri
- Tehdit ve zararlara yol açabilecek faaliyetleri önleme

Boekearts olumlu ve olumsuz duyguların öz-düzenleme üzerindeki önemine değinerek bireylerin stratejileri kullanmada izleyecekleri adımları ve duyguların nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklamıştır. Böylece Boekearts öz-düzenleme ve duygu düzenleme ile ilgili klinik psikolojiye de geniş ölçüde katkı sağlamıştır (Panadero, 2017).

2.2.2.5 Masrl modeli

Öz-düzenleme modellerinden olan Masrl modeli, bilişsel farkındalık, motivasyon ve istek arasında ilişki kurarak bu süreçlerin öz-düzenlemeli öğrenmedeki etkisi üzerinde durmaktadır. Bilişsel farkındalık, motivasyon ve istek, öz-düzenlemeli öğrenmenin bileşenleridir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin bu üç bileşeni Masrl modelinde, birey düzeyi ve görev düzeyi olmak üzere iki düzeyde işlevsellik anlamına gelir. Birey düzeyinde hedef direk olarak yukarıdan aşağıya doğru öğrenmeken; görev düzeyinin hedefi bilgi odaklı aşağıdan yukarıya doğru öz öğrenmedir. Bu modelde (Masrl) kişisel deneyimlerin özellikle üst bilişsel deneyimlerin rolü büyüktür. Fakat üst bilişsel deneyimler öz-düzenlemeli öğrenmede istek ve motivasyonun görev düzeyine etkisinden dolayı daha önemlidir. Üst bilişsel deneyim, aynı zamanda öğrenme sürecindeki kişinin karakterini ve görev-birey düzeyli öz-düzenlemeyi etkiler. Ayrıca Masrl modeli üst bilişsel deneyimler ve üst bilişsel beceriler ile inanç, etkili kişilik, öz benlik ve motivasyon arasındaki benzerliğe vurgu yapmaktadır. (Panadero, 2017)

Öz-düzenlemenin gelecekte zorlanacağı bazı araştırma konuları vardır ancak bunlar Masrl modelinde aydınlatılmıştır. Bu zorluklardan birisi meta-bilişsel bilgi ve öz benlik arasındaki sınırları, ortak noktalarını ve farklı yönlerini keşfetmektir. Aynı sebep dolayısıyla özgüven kazanmanın kaynağını ve özgüvenin öz-yeterlilik ile öz benlik arasındaki ilişkiyi açıklamak gerekmektedir. Bir diğer zorluk ise üst bilişsel bilginin ve üst bilişsel becerilerin davranış kontrolü ve davranış inançları ile

özdeşleştirilmesidir. Gruplaşmanın öz-düzenlemeli öğrenim kişilik yapılanması ve davranış üzerindeki etkilerini incelemek ise aynı şekilde zorlayıcı bir süreçtir. (Efklides, 2011)

Diğer bir konu duyguların öz-düzenleme sürecindeki rolüyle ilgilidir. Masrl modeli biliş üzerinde etkisini anında gösteren bilişsel duyguların (ilgi, sürpriz, merak) rolünü önemser ve öz-düzenleme sürecinde meta-bilişsel deneyimin rolünü tamamlar. Ancak bilgi açısından çok önemli olmayan fakat öz-düzenleme için önemli olan gurur ve utanç gibi başarıyla ilgili olan duygular da vardır. Bu duyguların meta bilişsel deneyimle olası ilişkileri de gelecekteki araştırmalar için önemli bir konudur (Efklides, 2011).

Sonuç olarak Masrl modeli öz-düzenleme sürecinde meta-bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal faktörler arasındaki etkileşime ve öğrenme sürecinde kişinin öz-düzenleme dinamiğine vurgu yaparak öğrenmeye dâhil olan karmaşık süreçleri anlamak için yararlı bir çerçeve oluşturmaktadır.

2.2.3 Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı

Bandura'ya göre (1997) öz-düzenleme; öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri içinde uzman oldukları, motivasyonel süreçleri takip ederek akademik amaçlar belirledikleri ve bu amaçlar doğrultusunda kendi kararlarını verebildikleri aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. McCombs (1989) öz-düzenleme becerilerini geliştirmiş bireylerin akademik başarı ve başarısızlık olasılıklarını değerlendirebildiklerini ve sonuç beklentileri oluşturarak hedeflerine ulaşma sürecinde sorumluluk aldıklarını belirtmiştir. Sosyal bilişsel araştırmacılar tarafından akademik başarının önemli bir parçası olarak görülen öz-düzenleme öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırmakta ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarını önemli ölçüde etki etmektedir. Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) bir grup öğrenci ile yaptıkları çalışmada lise son sınıfta öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ile daha sonraki yıllarda akademik başarı ve yükseköğretime devam etme esnekliğini incelemişlerdir. Sonuç olarak öz-düzenleme stratejisi, lise notları ve lise sonrası bir yükseköğretim kurumuna devam etme durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiş ve öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı

ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Turan ve Demirel (2010) öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Hacettepe üniversitesinde yapmış oldukları çalışmaya göre Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark bulmuşlardır. Çalışmanın nitel bulgularında ise başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İğci ve Özdemir (2017) Üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve derse yönelik tutumlarının akademik başarıları ile ilişkisi adlı çalışmalarında öz-düzenleme becerileri ve İngilizce dersine ilişkin tutumun akademik başarıyı yordama gücünü %19 olarak bulmuşlardır. Demir ve Budak (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz düzenleme stratejileri, biliş üstü becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Bitlis ilinde 200 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelendiğinde öz-düzenleme ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve öz-düzenleme becerilerini aktif olarak kullanan öğrencilerin bir yüksek öğretim kurumuna devam etme olasılığının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

2.3 Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Albert Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramı içinde tanımlanmış ve yine sosyal bilişsel perspektif çerçevesinde diğer araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bandura (1995) öz-yeterlik kavramını açıklamadan önce kişisel inancın doğası ve işlevi üzerinde önemle durmakta ve kontrol mekanizmasının öz-yeterlik algısının bir parçası olduğuna işaret etmektedir. İnsanlar hayatlarını etkileyecek olaylarda kontrol sahibi olmak isterler. Zaman zaman kontrol edebileceklerine inandıkları olaylara müdahale ederek geleceklerini daha iyi düzenleyebilir veya istenmeyen durumları öngörerek engelleyebilirler. Kontrol etme isteği hemen hemen her koşulda görülebilir çünkü sayısız sosyal ve kişisel etkinliklerin tümünü kapsamaktadır. Bandura'ya göre kişisel kontrol mekanizmasının doğru kullanılması değerli sonuçlar üretme ve istenmeyen olayları önleme yeteneğinin gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Bandura (1986) öz-yeterlik kavramını “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve yürütme yeteneklerine dair yargıları” olarak tanımlamaktadır. İnsanların motivasyon düzeyleri, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak durumdan ziyade neye inandıklarına dayanır. Bu nedenle üzerinde durulması gereken konu insanların yeteneklerine olan inancıdır.

İnsanlar, kendi psikososyal işlevlerine kişisel etkinlik mekanizmaları ile katkı sağlarlar. Etkinlik mekanizmaları arasında öz-yeterlilik inancından daha yaygın ve etkili bir mekanizma yoktur. Öz-yeterlilik, kişinin acil durumlarda organize olma ve müdahale etme yeteneğine olan inancına verilen isimdir (Bandura, 1995:2).

Pajares (2005) öz-yeterlik algısının bireylerin beklentilerini ve inançlarını kesin olarak desteklediğini belirterek öz-yeterliliği ‘kendini gerçekleştiren kehanetin kalbi’ olarak tanımlamaktadır. Ona göre kendine, sosyal becerilerine ve akademik performanslarına güvenen öğrenciler olumlu beklentiler içinde olup çalışmalarını akademik olarak değerlendirebilme yetisine sahiptirler (Pajares, 2005).

Zimmerman (2000) öz-yeterlik inancının tek bir eğilim olmadığını, çok boyutlu işlevsel bir mekanizma olduğunu belirterek kendi yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha çok çalıştıklarını ve çalışmalarını uzun süre devam ettirdiklerini, kendi yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilerin ise zorluklarla karşılaştıklarında yüksek oranda olumsuz tepki gösterdiklerini belirtmiştir. Schunk’a (1991) göre birey yetenek bilgisini, başkalarını gözleyerek veya akranlarıyla kendini karşılaştırarak edinmektedir. Kolay ve açık bir şekilde edinilen bilgilerin öz-yeterlik üzerinde çok zayıf bir etkisi vardır. Performansa ve deneyime dayalı bilgilerin ise öz-yeterlik üzerinde olumlu etkisinin yanı sıra sonraki başarısızlıkları minimize ettikleri söylenebilir.

Bandura (1995) en faydalı yeterlik algısının kişinin yeteneklerini aşan kararlar olduğunu düşünmektedir. Çünkü İnsanların başarılı ve mutlu olabilmesi için iyimser bir kişisel etkinlik duygusu gereklidir. Sosyal hayat; sıkıntılar, hayal kırıklıkları, eşitsizlik ve aksilikler ile doludur. İşte bu yüzden başarıyı sürekli hale getirmek için bireyler, iyimser bir etkinlik anlayışına sahip olmalı. Engellerle dolu arayışlarda zorluklar ortaya çıktığında realistler tüm çabalarının boşa gitmiş olduğunu düşünüp vazgeçer veya en azından umutlarında ciddi bir azalma olur. Çocukların yeteneklerine duyduğu abartılmış güven yüzünden cezalandırıldığı sosyal

sistemimizde, çocukların kendilerinden beklenenin ötesine geçememesi normaldir. İnsanlar kendi kendilerini değerlendirirken yeteneklerini abartma eğiliminde olurlar. Ancak bu karakter kusuru veya düzeltilmesi gereken duygusal bir hata değil, yararlı bir hayalperestliktir. Çünkü etkinlik inançları, her zaman sadece ne yapabileceğini yansıtıydu rutin olarak alışılmış performansların tekrarı olurdu. Sahici bir öz değerlendirme insanları her zaman gösterdikleri performansın üstüne çıkmaya teşvik etmez (Bandura, 1995, s. 12). Bu konuda Mischel'in (2016) düşüncesi Bandura'nın düşüncesi ile örtüşmektedir. Ona göre iyimser kişiler olası en iyi sonucu bekleme eğilimindedirler. Kötümser kişiler ise olumsuz odaklanarak en kötüsünü düşünür ve en karanlık yorumları yaparlar. İyimserler başarısızlık veya kötü bir sonuçla karşılaştıklarında koşulların veya davranışların değişimiyle bir dahaki sefere başarılı olacaklarına inanırlar. Hedeflere ulaşmak için alternatif planlar geliştiren ve farklı stratejiler bulan iyimserler yapıcı bir biçimde başarısızlıkla baş ederken kötümserler başarısızlığın kendi hataları olduğunu düşünerek yapabilecekleri bir şeyin olmadığına inanırlar (Mischel, 2016).

2.3.1 Öz-yeterliliğin kaynakları

İnsanların yeterlik inançları, birkaç temel kaynaktan oluşmaktadır. Bandura (1997) söz konusu bu süreçlerin; doğrudan deneyimler, sosyal modeller, sözel ikna, fizyolojik ve duyuşsal durumlar olduğunu belirtmiştir.

Doğrudan Deneyimler: Güçlü öz-yeterlik inancı oluşturmanın en etkili ve ilk yolu tecrübe etmekten geçer. Kişinin başarılı olmak için feda edebileceklerini görmesini sağlar. Başarı bireyin kişisel etkinliğine inanmasını sağlar. Başarısızlık ise özellikle bir etkinlik inancı tam olarak ortaya çıkmadan önce meydana gelmişse tam tersini yapar. Tecrübe ederek bir etkinlik inancı oluşturmak kolay kazanılacak bir alışkanlık değildir. Aksine sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek için bilişsel ve davranışsal eylemler planlamak gerektirir. İnsanlar sadece kolay başarılar yakalayınca çabuk sonuç bekler bir hale gelirler ve küçük başarısızlıklar karşısında dirençleri kırılmaktadır. Güçlü ve kalıcı bir öz-yeterlik duygusu için engellerin aşılmasında çabalamak ve sabırlı olmak gerekir (Bandura, 1995).

- Sosyal Modeller: Öz-yeterlik inancını sağlamanın en etkili ikinci yolu model almaktan geçer. Kendine benzer insanların ısrarlı çabalarının sonucunda başarılı olduğunu görünce birey kendisinin de buna yetenekli olduğuna dair inancını artırır

(Bandura, 1997). Burada önemli olan model alınan kişinin bireye ne kadar benzediğidir. Model alınan kişiyle birey ne kadar ortak özelliklere sahipse model alınan kişi bir o kadar etkili olmaktadır (Pajares, 1997).

- Sözel (Sosyal) İkna: Sosyal ikna, insanları başarılı olmak için gereken kabiliyetleri taşıdıklarına inandırmanın bir diğer yoludur. Sözlü olarak, verilen faaliyetlerin üstesinden gelecek yeteneklere sahip oldukları konusunda ikna edilen insanlar, muhtemelen kendi şüphelerini bastırıp sorunlar ortaya çıktığı zaman kişisel eksiklikler üzerinde durmaktansa daha fazla çaba harcayacak ve başarılı olacaktır (Bandura, 1995). Bireyler yapacakları çalışmalar için kendi yeterlikleri ile ilgili sözel olarak sosyal destek aldıklarında kendilerinin o çalışmayı yapabileceklerine ilişkin kuşkuları azalır ve daha fazla çaba gösterirler. Burada önemli olan bireyleri üstesinden gelemeyecek görevlere yöneltmemektir. Sürekli yapabileceği söylenen görevleri yapamayanlar çabuk pes etme eğiliminde olur ve öz güvenleri zedelenir (Sewell ve St George, 2000; Akt: Alcı, 2007:28).

- Fizyolojik Ve Duyuşsal Durumlar: Yeterlik inancını geliştirmenin son ve diğer bir yolu da vücudu fiziksel olarak korumak ve geliştirmek, stresi ve negatif duygusal eğilimleri azaltmaktır. Duygusal ve fiziksel reaksiyonların yoğunluğu değil, nasıl algılandığı ve yorumlandığı önemlidir. Örneğin yüksek yeterlik duygusu barındıran insanlar duygusal uyarılma durumlarını enerji verici ve performans arttırıcı olarak görmeye yatkındırlar, kendilerinden şüphe duyanlar ise duygusal uyarılmalarını zayıflatıcı olarak görürler (Bandura, 1995).

2.3.2 Öz-yeterlik süreçleri

Öz-yeterlik inancının oluşması dört ana sürece ayrılır. Bunlar sırasıyla bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleridir. Bu dört ana süreç, birey işleyişinin düzenlenmesinde izole bir biçimde değil birbirleriyle uyum içinde ilerlerler (Bandura, 1995).

2.3.2.1 Bilişsel süreçler

Öz-yeterlik inançları, bilişsel süreci önemli ölçüde etkilemektedir. Amacı olan birçok davranış, değerli bir hedefe yönelik ön düşünce ile oluşur. Hedef belirleme ise bireyin kendi kapasitesine olan inancıyla alakalıdır. Hedefini belirleyen bireyin, öz-yeterliliğine olan inancı ne kadar güçlüyse belirlediği hedefler de o kadar zor olur ve

birey, amacına ulaşmak için üstün fedakârlık gösterir. Kişinin yeterliliğine olan inancı aklında prova ettiği eylemi şekillendirir. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan kişiler, pozitif enerji ile dolu ve performansı arttıran başarı senaryoları hayal ederler. Öz-yeterlik duygusu düşük olan kişiler ise kendinden şüphe duyarak başarısızlık senaryosu çizerler veya yanlış gidebilecek şeyleri düşünerek gerçekten de yanlış gitmesine sebep olurlar. Kendinden şüpheye düşen birinin başarıyı yakalaması çok zordur (Bandura, 1995). Vygotsky (2018) en sık karşılaşılan düşünme biçimin hedeflerin hayal edilmesi olduğunu ve önemle üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre bir hedefe yönelip o hedefi başardığımızı hayal ettiğimizde gerçek başarıyı yakalamış oluruz. Bu sayede başarı ve sağlıklı bir düşünce sürecinin en önemli ögesi olan amaç ögesini gerçekleştirmiş oluruz.

2.3.2.2 Motivasyonel süreçler

Öz-yeterlik inançları, öz-düzenlemeli motivasyonun kilit noktasıdır. İnsanlar motivasyonlarını bilişsel olarak oluşturarak yapacakları eylemlerin olası sonuçlarını zihinlerinde önceden senaryolarla şekillendirirler; eğer başarılı olabileceklerine inanırlarsa kaynaklarını ve enerjilerini bu yöne aktarıp harekete geçerler. Zor hedefler belirleyerek bireyin kendi kapasitesini ölçmesi ve performans değerlendirmesi yapabilmesi büyük bir bilişsel motivasyon mekanizması sağlar. Zorlu hedeflerin motivasyonu arttırdığı ve sürdürdüğünü kanıtlanmıştır. Hedefler, doğrudan motivasyonu ve eylemi düzenlemek yerine kendini etkileme süreci üzerine etkisini gösterir (Bandura, 1995).

İnsan davranış ve becerilerinin birçoğu, gözlem yoluyla şekillenebilmektedir. Ancak bu durum ihtiyaç duyulduğu ana kadar gerçekleşmez. Motivasyonel süreç; öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Birey, gözlem yoluyla şekillenen davranışının karşılığını aldığı anda yani ödüllendirildiğinde aynı davranışı sürekli hale getirecektir (Açıkgöz, 2003).

2.3.2.3 Duyuşsal süreç (duygusal süreç)

Öz-yeterliğin önemli süreçlerinden biri de “duyuşsal süreç”tir. İnsanların mücadele yeteneklerine olan inançları, tehlikeli veya zor durumlardaki stres, depresyon ve motivasyon seviyelerini etkiler. Stresi kontrol edebilme yeteneği, stres seviyesini oldukça etkiler. Örneğin çevresindeki tehditleri ve tehlikeleri yönetemeyeceğine inanan insanlar, birçok şeyi potansiyel tehdit olarak algırlar ve gözlerinde

büyüttükleri bu duruma anlam arayıp dururlar. Bunun aksine, tehditlerle başa çıkabileceğine inanan insanlar her an tetikte olmazlar ve rahatsız edici düşüncelerle kendilerini zehirlemezler (Bandura, 1995).

2.3.2.4 Seçim (seçme) süreci

Öz-yeterlik inancının oluşmasını sağlayan bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçler; insanların gün içinde karşılaştıkları olaylar üzerinde kontrol sağlama yeteneklerini geliştirmek ilkesine dayanır. İnsan çoğu zaman çevresinin bir ürünüdür. Bu nedenle öz-yeterliğine güvenen bireyler, seçtikleri ortamlar ve eylemlerle kaderlerini belirler. İnsanlar baş edemeyeceklerini düşündükleri işlerden ve çevrelerden uzaklaşırlar ancak kendilerini ait hissettikleri ortamlarda rahat oldukları gibi zoru başarabileceklerine inanırlar. Yaptıkları seçimlerin sonucunda insanlar, yaşamlarını belirleyen yetenekler, ilgi alanları ve sosyal ağlara sahip olurlar. Seçimlerine sebep olan her faktör kişisel gelişimlerinin yönünü de belirleyecektir. Çünkü seçilen yolda atılan her adım geleceğe yönelik yetenekleri, sosyal çevreyi ve tecrübeyi daha derinden etkiler (Bandura, 1995).

2.3.3 Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı

Akademik başarının önemli bir parçası olarak kabul edilen öğrencinin öz-yeterlik algısı; Bandura (1997) tarafından bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman (2000) öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin daha çok çalıştıklarını ve akademik anlamda çalışmalarını daha uzun sürdürdüklerini bu şekilde başarıyı yakaladıklarını belirtmiştir. Pasjers (2005) ise sosyal becerilerine ve akademik performanslarına güvenen öğrencilerin olumlu beklentiler içinde olduklarını ve çalışmalarını akademik olarak değerlendirme yetisine sahip olduklarını belirtmiştir. Zimmerman ve arkadaşları (1992) 102 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmiş ve bu becerilerin akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini yapmış oldukları çalışmada belirtmişlerdir. Hsieh ve arkadaşları (2007) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada akademik açıdan iyi durumda olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmişler ve öğrenmeye yönelik

hedeflerin bu öğrencilerde daha fazla geliştiğini bulmuşlardır. Komorraju ve Nadler (2013) 407 lise son sınıf öğrencisine yönelik yaptıkları çalışmada düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin zekanın doğuştan ve değişmez olduğuna inanma eğiliminde olduklarını yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin ise iyi notlar içeren performans hedeflerinin yanı sıra, zorluk çekmeyi ve yeni bilgiler elde etmeyi içeren hedefleri izlediklerini tespit etmişlerdir. Yılmaz ve arkadaşları (2012) ilköğretim öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin başarılarını belirlemek üzere başarı testi uygulamış ve öğrencilerin testten aldıkları puan ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Sonuç olarak başarı testi puanı ve öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Genel olarak öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenmektedir. Yurt dışı ve yurt içi yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilişsel bakış açısını destekler nitelikte sonuçlar görmek mümkündür.

3.YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Hakkâri’de öğrenim gören ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okuldaki genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla mevcut durumu ortaya koyan bir araştırma tasarlanmıştır. Tasarlanan araştırma; nicel araştırmada korelasyon araştırma türlerinden olan yordayıcı korelasyon deseni kullanılarak hazırlanmıştır.

İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili tahminlerde bulunmak amacıyla yapılan araştırmalara “korelasyon (correlation) araştırmalar” denmektedir. Bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışan korelasyon araştırmalarında, araştırmacının herhangi bir şekilde müdahale veya yönlendirme yapmaması gerekir. Araştırmacı ortaya çıkan olgular arasında var olabilecek ilişkileri bulmak veya tanımlamak için hiçbir şekilde olguları değiştirmeye çalışmadan araştırmayı yürütmek durumundadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Korelasyon araştırmaları iki değişkenin senkronize bir şekilde değişmesi yani değişkenlerin birlikte artması/azalması veya biri artarken diğerinin azalması olarak ifade edilmektedir. İki değişken arasında korelasyon olması aralarında nedensel bir bağ kurulabilmesi için gerekli olmakla beraber tek başına nedenselliği kanıtlamak için yeterli değildir (Durna, 2014).

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiye veya bir değişkenin, iki veya daha fazla değişken ile olan ilişkisini ortaya koymak varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntem olarak ifade edilen korelasyon araştırmasında temel amaç; bağımsız değişken (X) değiştiğinde, bağımlı değişkenin (Y) hangi yönde değişeceğini görmektir. Korelasyon araştırmalarında analiz yapabilmek için değişkenlerin süreklilik arz etmeleri ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir (Sungur, 2010).

Korelasyon araştırmaları sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek maksadıyla korelasyon katsayısı hesaplanmaktadır. Bu katsayayı sembolize etmek için ‘r’ sembolü kullanılır. Korelasyon katsayısı +1.0’dan sıfır boyunca -1.0’a kadar değişen değerler alabilir. +1.0, iki değişken arasındaki mükemmel bir pozitif ilişkiye işaret ederken -1 korelasyonu ters yönde bir ilişki olduğu anlamına gelir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2017).

3.2 Evren ve örneklem

Örnekleme, evrenin özelliklerini belirlemek ve onun hakkında çıkarımlarda bulunmak amacıyla onu temsil ettiğine inanılan bir bölümün, belli yöntemler sonucunda seçilmesidir. Örneklem seçiminde hedef; evreni temsil ettiğine inanılan örneklerin seçilmesi ve seçilen örnekten çalışma evrenine genelleme yapılabilmesidir (Bke, 2014).

Araştırmanın ana kitlesini, Hakkâri ilinde öğrenim gören toplam 1152 adet ortaokul beşinci sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada rnekleme yöntemi olarak tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden ‘kolayda örnekleme’ tercih edilmiştir. Kolayda rnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, daha kısa sürede daha fazla veri toplamaya olanak sunmasıdır. Örneklem sayısının belirlenmesinde ankette yer alan soru sayısı dikkate alınmıştır.

Bu bağlamda örneklem sayısı; $63(\text{Soru Sayısı}) \cdot 10 = 630$ olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerden eksik veri barındırmayan 650 adet anket, analize dâhil edilmiştir. (Tabachnick & Fidell, 2013)

3.3 Verilerin Toplanması

Veri toplamada, yüz yüze anket yöntemi tercih edilmiştir. Yüz yüze anket yönteminin tercih edilme nedeni, daha güvenilir biçimde veri toplama olanağı sunmasıdır.

Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan anket formunun ilk bölümünü cinsiyet, yaş, gelir durumu gibi demografik soruların yanı sıra annenin eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, Türkçeyi ğrenme yeri ve yaşı gibi giriş soruları oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formunun dışında

öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçmek için ‘Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri’, öz-yeterlik algısının ölçülmesinde ise ‘Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır.

- Çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Vandeveld ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ve kullanıma sunulan bir ölçektir. Ölçeğin orijinal ilk hali 109 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler ve uzmanların görüşleri alınarak düzeltilen ve faktör analizinden sonra ortaya çıkan yapısı 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 3 faktörden oluşan 32 maddelik son versiyonu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha kullanılmıştır. Daha önceden araştırmacı Doğan (2015) tarafından α : 0.97 olarak bulunan güvenilirlik katsayısı bu araştırmada α : 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçek, 1-5 arası likert tipi olarak puanlanmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler; “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekten Milli Eğitim uzman görüşü dikkate alınarak bir madde çıkarılmıştır.

- Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Bandura (1990) tarafından geliştirilen ve 58 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipte ölçektir. ‘Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği’ dokuz faktörden oluşmaktadır. Bunlar; Toplumsal Kaynakları Sıralamadaki Öz-yeterlilik, Akademik Başarıdaki Öz-yeterlilik, Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-Yeterlilik, Boş Zaman Becerileri ve Eğitici Kol Faaliyetlerindeki Öz-yeterlilik, Öz-Denetim Yeterliliği, Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlilik, Toplumsal Öz-yeterlilik, Öz-Zorlama Yeterliliği, Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlilik şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Çetin (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde likert tipinde 1’den 7’ye kadar seçenek bulunmaktayken Çetin 2009 tarafından uzman görüşü alınarak 1’den 5’e kadar cevap seçeneği olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan dokuz faktörlü ölçeğin beş faktörü ölçülmek istenmiştir. Söz konusu faktörler; Akademik Başarıdaki Öz-yeterlilik, Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-Yeterlilik, Boş Zaman Becerileri ve Eğitici Kol Faaliyetlerindeki Öz-yeterlilik, Toplumsal Öz-yeterlilik, Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlilik. Öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik boyutunda yer alan iki madde Milli eğitim uzman görüşü

doğrultusunda birleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha kullanılmıştır. Araştırmacı Çetin (2007) tarafından α : 0.95 bulunan güvenilirlik katsayısı bu araştırmada α : 0.89 olarak bulunmuştur.

- Kişisel Bilgi Formu; araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler hakkında bilgi edinmek amacıyla dil uzmanı ve eğitim bilimcilerin görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu 18 maddeden oluşmaktadır. Bu formda çalışma grubunu oluşturan 650 öğrencinin yaşları, anne ve baba eğitim durumları, anaokuluna gitme durumu, gelir düzeyleri ve Türkçeyi öğrenme yaşı gibi sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun tamamı EK A'da verilmiştir.

3.4 Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Bu araştırmada, ulaşılan ham verilerin analizinde Sosyal Bilimler için kullanılan istatistik programlarından SPSS 24 ve AMOS 24 kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler; aykırı değer testi, normallik testi, frekans dağılımları, aritmetik ortalama, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t testidir. Gözlem sayısının 30'dan az olduğu seçenek/seçenekler barındıran sorularda da istatistiksel gücü kaybetmemek adına parametrik testlerin kullanımı tercih edilmiştir.

4. BULGULAR

Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı orta öğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlilik algıları ve okul başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünün çeşitli alt problemlere ilişkin istatistiksel bulguları incelenen bu bölümde, örneklem grubundaki 650 öğrenciden elde edilen bilgiler, belirlenen alt problemlerle sıralanmış ve bulgulara dayalı olarak açıklamalar yapılmıştır.

4.1 Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine, yaş aralığına, okul öncesi eğitim alıp almadığına, çalışma odasının olup olmadığına, öğrencilerin nerede yaşadığına, Türkçeyi öğrenme yaşına, Türkçeyi nerede öğrendiğine, kardeş sayısına, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna, anne ve babanın sağ olup olmadığına, anne ve babanın birlikteliğine, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre dağılımlarını gösteren frekans ve yüzde değerlerine ait sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kız	340	52,3	52,3	52,3
Erkek	310	47,7	47,7	100
Toplam	650	100	100	

Çizelge 4.1'de görüldüğü üzere anketi cevaplayan öğrencilerin %52,3'ü (340 öğrenci) kız, %47,7'si (310 öğrenci) erkektir.

Çizelge 4.2: Yaş Aralığına Göre Frekans Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
9	20	3,1	3,1	3,1
10	252	38,8	38,8	41,8
11	343	52,8	52,8	94,6
12	34	5,2	5,2	99,8
13	1	0,2	0,2	100
Toplam	650	100	100	

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere anketleri cevaplayan öğrencilerin % 3,1’i 9, %38,8’i 10, %52,8’i 11, % 5,2’sini 12, %0,2’sini ise 13 yaş öğrencileri oluşturmaktadır.

Çizelge 4.3: Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadığına İlişkin Frekans Dağılımları

Okul Öncesi Eğitim	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	366	56,3	56,3	56,3
Hayır	284	43,7	43,7	100
Toplam	650	100	100	

Çizelge 4.3’te anketleri cevaplayan öğrencilerin %56,3’ünün okul öncesi eğitim aldığı, %43,7’sinin ise okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Çizelge 4.4: Türkçeyi Öğrenme Yaşına Göre Frekans Dağılımları

Türkçe Öğrenme yaşı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	4	0,6	0,6	0,6
2	32	4,9	4,9	5,5
3	153	23,5	23,5	29,5
4	122	18,8	18,8	47,8
5	108	16,6	16,6	64,5
6	142	21,8	21,8	86,3
7	61	9,4	9,4	95,7
8	17	2,6	2,6	98,3
9	6	0,9	0,9	99,2
10	3	0,5	0,5	99,7
11	2	0,3	0,3	100
Toplam	650	100	100	

Çizelge 4.4 incelendiğinde yapılan anketler sonucunda anketi cevaplayan öğrencilerin yüzde 23,5’i 3 yaşında, yüzde 21,8’inin 6 yaşında, yüzde 18,8’inin 4 yaşında, yüzde 16,6’sının 5 yaşında, yüzde 9,4’ünün 7 yaşında, yüzde 4,9’unun 2 yaşında, yüzde 2,6’sının 8 yaşında, yüzde 0,9’unun 9 yaşında, yüzde 0,6’sının 1 yaşında, yüzde 0,5’inin 10 yaşında, yüzde 0,3’ünün 11 yaşında Türkçe öğrendiği anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.5: Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Okur-yazar	97	14,9	14,9	14,9
Okur-yazar değil	137	21,1	21,1	36,0
İlkokul	133	20,5	20,5	56,5
Ortaokul	144	22,2	22,2	78,6
Lise	95	14,6	14,6	93,2
Üniversite	44	6,8	6,8	100
Toplam	650	100	100	

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere anne eğitim durumunun % 14,9'unun (97 anne) okur-yazar, %21,1'inin (137 anne) okur-yazar olmadığı, %20,5'inin (133 anne) ilkökul mezunu, %22,2'sinin (144 anne) ortaokul, %14,6'sının (95 anne) lise, %6,8'inin (44 anne) ise üniversite mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

4.2 Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Çizelge 4.6: Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade	Mini.	Maksi.	Ort.	Standart Sapma
Ödevimi yapmaya başlamadan önce verilen açıklamaları dikkatlice okurum.	1	5	4,64	0,690
Eğer kapsamlı bir ödev yapmam gerekiyorsa onu yapmaya birkaç gün önce başlarım ve her gün bir kısmını yaparım.	1	5	4	1,190
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanların (ailem, öğretmenim, vb.) beklentisi bu yöndedir.	1	5	4,57	0,825
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanlara (ailem, öğretmenim, vb.) iyi bir öğrenci olduğumu göstermek isterim.	1	5	4,60	0,775
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.	1	5	4,70	0,688
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunun geleceğim için önemli olduğumu düşünürüm	1	5	4,67	0,717
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu kendim için yararlı bulurum.	1	5	4,60	0,712
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bir birey olarak bunu önemli bulurum.	1	5	4,43	0,834
Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu yapmaktan hoşlanırım.	1	5	4,32	0,913
Zor ya da sıkıcı gelse bile ödevimi yapma konusunda iyiyimdir.	1	5	4,28	0,965
Ödevimi yaparken sürekli dikkatimi vererek çalışma konusunda iyiyimdir	1	5	4,41	0,886
Ödevimi yarıda bırakmadan tamamlamakta iyiyimdir.	1	5	4,31	0,981
Ders çalışırken neyin önemli ya da daha az önemli olduğunu ayırt etmede iyiyimdir	1	5	4,28	0,922
Ders çalışırken şema ya da kavram haritası oluşturmakta iyiyimdir.	1	5	3,87	1,095
Ders çalışırken tamamen öğrendiğime emin olana kadar her şeyi ezberlerim	1	5	4,21	1,005
Ders çalışırken özet çıkarırım.	1	5	3,94	1,115
Ders çalışırken sorular hazırlarım ve çalışmam bittikten sonra bu soruları cevaplarım.	1	5	4,12	1,104
Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım.	1	5	3,70	1,109
Ders çalışırken ana konulara ya da başlıklara dikkat ederim.	1	5	4,52	0,906
Eğer bir şeyleri yanlış yaptığımı fark edersem farklı yöntemler denerim	1	5	4,38	0,928
Ödevimi yaparken kendime "Her şeyi anlıyor muyum?" sorusunu sorarım.	1	5	3,87	1,195
Ödevimi yaparken kendime "Bitirmek için yeterli zamanım var mı?" sorusunu sorarım.	1	5	4,13	1,167
Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi yapmaya başlarım.	1	5	4,42	0,984

Çizelge 4.6 (devamı): Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade	Mini.	Maksi.	Ort.	Standart Sapma
Ödevim sıkıcı ya da zor gelse bile onu elimden gelen en iyi şekilde yaparım.	1	5	4,57	0,836
Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi bitiririm.	1	5	4,40	0,954
Ödevimi bitirene kadar çalışmaya devam ederim	1	5	4,48	0,888
Ödevimi yaparken dikkatli bir şekilde çalışırım ve aklımı ödevime veririm.	1	5	4,58	0,816
Ödevimi bitirdikten sonra unuttuğum bir şey var mı diye kontrol ederim.	1	5	4,49	0,889
Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bu ödevi, doğru şekilde yaptım mı?" sorusunu sorarım.	1	5	4,16	1,047
Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bir daha ki sefere aynı yöntemleri mi kullanırım yoksa farklı yöntemler mi seçerim?" sorusunu sorarım.	1	5	3,94	1,088
Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Ödevi bu şekilde yapmam işe yaradı mı?" sorusunu sorarım.	1	5	4,10	1,137

Çizelge 4.6’da görüldüğü üzere, anketi cevaplayan öğrencilerin öz-düzenlemeye ilişkin en fazla destekledikleri ifade “Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim”; en az destekledikleri ifade ise “Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım” olmuştur.

Çizelge 4.7: Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade	Mini.	Maksi.	Ort.	Standart Sapma
Genel matematiği öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,67	1,099
Fen bilimleri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	4,01	1,146
Okuma, yazma ve dil becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	4,02	1,154
Bilgisayar kullanmayı öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,65	1,301
Yabancı dil öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,54	1,242
Sosyal bilgileri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,83	1,119
Türkçenin dilbilgisini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,98	1,131
Ev ödevlerinizi zamanında bitirmekte ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	4,16	1,095
Yapacak başka ilginç şeyler varken ders çalışmada ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,85	1,187
Okul derslerine odaklanmada ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	4,03	1,130
Sınıfta anlatılan derslerin notlarını tutmada ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,82	1,179
Ödevlerin için bilgi toplamada kütüphaneyi kullanma konusunda ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,49	1,323
Okul çalışmalarını düzenlemede ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,90	1,185
Sınıfta ve ders kitabında anlatılan bilgiyi hatırlamada ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,88	1,107
Dikkatin dağılmadan çalışman için bir yer bulmakta ne kadar başarılı olabilirsin?	1	5	3,83	1,234

Çizelge 4.7 (devam): Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade	Mini.	Maksi.	Ort.	Standart Sapma
Okul çalışmalarını yapmada kendini motive etmekte ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,85	1,168
Sınıf tartışmalarına katılmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,30	1,515
Spor becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,85	1,100
Dans becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,24	1,257
Müzik becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,60	1,142
Okul gazetesinin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,53	1,304
Okul yönetiminin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,79	1,228
Okul oyunlarında rol almak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,07	1,150
Düzenli beden eğitimi faaliyetleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,29	1,039
Takım sporları (örneğin, basketbol, voleybol, yüzme, futbol) için gereken becerileri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,12	1,221
Karşı cinsten arkadaşlıklar kurma ve sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,68	1,340
Aynı cinsten arkadaşlıklar kurma ve sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,02	1,209
Başkalarıyla yaptığın sohbeti sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,88	1,179
Grup içi çalışmaları yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,08	1,147
Bir sorun konusunda annenin ve babanın yardımını almada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	4,04	1,172
Bir sorun konusunda erkek ve kız kardeşinin yardımını almada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,85	1,201
Ebeveynlerinin okul faaliyetlerinde rol almasını sağlamada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	1	5	3,99	1,184

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere, anketi cevaplayan öğrencilerin öz-yeterliğe ilişkin sorulardan en yüksek skor verdikleri soru “Düzenli beden eğitimi faaliyetleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz”; en düşük skor verdikleri soru “Dans becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz” olmuştur.

4.3 Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Ölçeklerine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

4.3.1 Öz-düzenleme ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları

Öz-düzenleme ölçeğinin faktör ve güvenilirlik yapısını belirlemek üzere, açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler yöntemi, rotasyonda Varimax yöntemi kullanılmıştır. Güvenilirlik analizinde Alpha metodundan yararlanılmıştır.

Çizelge 4.8: Öz-Düzenleme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Açıklanan Varyans	İfade Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha)	İfadeler
Öz-Düzenleme	100	31	0,891	<p>Ödevimi yapmaya başlamadan önce verilen açıklamaları dikkatlice okurum.</p> <p>Eğer kapsamlı bir ödev yapmam gerekiyorsa onu yapmaya birkaç gün önce başlarım ve her gün bir kısmını yaparım.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanların (ailem, öğretmenim, vb.) beklentisi bu yöndedir.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanlara (ailem, öğretmenim, vb.) iyi bir öğrenci olduğumu göstermek isterim.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunun geleceğim için önemli olduğunu düşünürüm</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu kendim için yararlı bulurum.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bir birey olarak bunu önemli bulurum.</p> <p>Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu yapmaktan hoşlanırım.</p> <p>Zor ya da sıkıcı gelse bile ödevimi yapma konusunda iyiyimdir.</p> <p>Ödevimi yaparken sürekli dikkatimi vererek çalışma konusunda iyiyimdir</p> <p>Ödevimi yarıda bırakmadan tamamlamakta iyiyimdir.</p> <p>Ders çalışırken neyin önemli ya da daha az önemli olduğunu ayırt etmede iyiyimdir</p> <p>Ders çalışırken şema ya da kavram haritası oluşturmakta iyiyimdir.</p> <p>Ders çalışırken tamamen öğrendiğime emin olana kadar her şeyi ezberlerim</p> <p>Ders çalışırken özet çıkarırım.</p> <p>Ders çalışırken sorular hazırlarım ve çalışmam bittikten sonra bu soruları cevaplarım.</p> <p>Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım.</p> <p>Ders çalışırken ana konulara ya da başlıklara dikkat ederim.</p> <p>Eğer bir şeyleri yanlış yaptığımı fark edersem farklı yöntemler denerim</p> <p>Ödevimi yaparken kendime "Her şeyi anlıyor muyum?" sorusunu sorarım.</p> <p>Ödevimi yaparken kendime "Bitirmek için yeterli zamanım var mı?" sorusunu sorarım.</p> <p>Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi yapmaya başlarım.</p> <p>Ödevim sıkıcı ya da zor gelse bile onu elimden gelen en iyi şekilde yaparım.</p> <p>Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi bitiririm.</p> <p>Ödevimi bitirene kadar çalışmaya devam ederim</p> <p>Ödevimi yaparken dikkatli bir şekilde çalışırım ve aklımı ödevime veririm.</p> <p>Ödevimi bitirdikten sonra unuttuğum bir şey var mı diye kontrol ederim.</p> <p>Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bu ödevi, doğru şekilde yaptım mı?" sorusunu sorarım.</p> <p>Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bir daha ki sefere aynı yöntemleri mi kullanırım yoksa farklı yöntemler mi seçerim?" sorusunu sorarım.</p> <p>Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Ödevi bu şekilde yapmam işe yaradı mı?" sorusunu sorarım.</p>

Toplam Açıklanan Varyans: 100
Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği: 0,907
Bartlett Küresellik Testi
Ki-Kare: 5084,207
Sd: 465
P Değeri: 0,000

Çizelge 4.8'de görüldüğü üzere öz-düzenleme ölçeği faktör analizine uygundur (KMO>0,70). Faktör analizi istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Öz-düzenleme tek faktörden oluşmaktadır. Ölçek güvenilirlidir (Cronbach's Alpha=0,891).

4.3.2 Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları

Öz-yeterlik ölçeğinin faktör ve güvenilirlik yapısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Faktör analizinde anti-image correlationı 0,50'nin altında olan, birden fazla faktör altında benzer faktör yükü veren, faktör altında tek kalan ve faktör yükü 0,50'nin altında kalan sorular ile güvenilirlik analizinde çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısını yükselten sorular irdelenmiş olup bu problemleri barındıran sorular tek tek analizden çıkarılarak analizler her defasında yinelenmiştir. Son durumda oluşan faktör ve güvenilirlik analizi tablosu aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4.9: Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Açıklanan Varyans	İfade Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha)	İfadeler	Faktör Yükleri
Akademik Başarıdaki Öz-Yeterlik ve Öz Denetimli Öğrenmedeki Öz-Yeterlik	27,351	11	0,893	Fen bilimleri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,708
				Sosyal bilgileri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,701
				Okuma, yazma ve dil becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,698
				Okul derslerine odaklanmada ne kadar başarılı olabilirsin?	0,690
				Genel matematiği öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,666
				Türkçenin dilbilgisini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,652
				Yabancı dil öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?	0,640
				Ev ödevlerinizi zamanında bitirmekte ne kadar başarılı olabilirsin?	0,609
				Sınıfta anlatılan derslerin notlarını tutmada ne kadar başarılı olabilirsin?	0,572
				Dikkatin dağılmadan çalışman için bir yer bulmakta ne kadar başarılı olabilirsin?	0,560
				Sınıfta ve ders kitabında anlatılan bilgiyi hatırlamada ne kadar başarılı olabilirsin?	0,525

Çizelge 4.9 (devam): Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Açıklanan Varyans	İfade Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha)	İfadeler	Faktör Yükları
Toplumsal Öz-Yeterlik	15,042	4	0,753	Okul yönetiminin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,745
				Okul gazetesinin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,732
				Okul oyunlarında rol almak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,641
				Okul çalışmalarını düzenlemede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,598
Boş Zaman Becerileri ve Eğitsel Kol Faaliyetlerindeki Öz-Yeterlik	10,956	3	0,687	Müzik becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,810
				Spor becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,773
				Dans becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?	0,658
Toplam Açıklanan Varyans: 53,350 Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği: 0,942 Bartlett Küresellik Testi Ki-Kare: 4235,956 sd: 153 p Değeri: 0,000					

Çizelge 4.9'da görüldüğü üzere özyeterlik ölçeği son durumda 3 faktörden oluşmaktadır. Öz-yeterlikte toplam varyansın %53,350'si bu 3 faktör tarafından açıklanmaktadır. İlk iki faktörün güvenilirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörde güvenilirlik katsayısı 0,70'in altında olsa dahi, bilindiği üzere, soru sayısının az olduğu durumlarda Cronbach's Alpha katsayısı için sınır 0,60 olarak kabul görmektedir (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2018).

4.4 Okul Başarısı, Öz-yeterlik ve Öz-düzenleme Ölçeklerine Ait Normallik Testleri

Okul başarısı ölçeğinde yer alan verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır.

Çizelge 4.10: Okul Başarısı Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Serbestlik derecesi	P değeri	Statistic	Serbestlik derecesi	P değeri
Okul Başarısı	0,067	650	0,000	0,972	650	0,000

Çizelge 4.10'da görüldüğü üzere normallik testlerinin p değerleri 0,05'in altında çıkmıştır. Ancak bilindiği üzere sosyal bilimlerde normal dağılım çoğu veride sağlanamadığından çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmektedir.

Çizelge 4.11: Öz-Yeterlik Parametrik Testi

		Statistic	Standart Hata
Okul Başarısı	Ortalama	75,8361	0,51739
	95% Confidence Interval For Mean	Lower Bound Upper Bound	74,8201 76,8520
	5% Trimmed Mean	76,3169	
	Median	77,4850	
	Variance	174,002	
	Std. Deviation	13,19097	
	Minimum	32,38	
	Maximum	99,39	
	Range	67,01	
	Interquartile Range	19,86	
	Skewness	-0,476	0,096
	Kurtosis	-0,412	0,191

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, çarpıklık ve basıklık katsayıları +2 ile -2 arasında ve veri sayısı yeterli düzeyde olduğundan, verinin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla analizlere parametrik testlerle devam edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013:80).

Çizelge 4.12: Öz-Düzenleme Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öz-düzenleme	0,113	650	0,000	0,915	650	0,000

Verinin normallik testi p değeri 0,05'in altında çıkmıştır. Bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Çizelge 4.13: Öz-Yeterlik Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öz-yeterlik	0,071	650	0,000	0,972	650	0,000

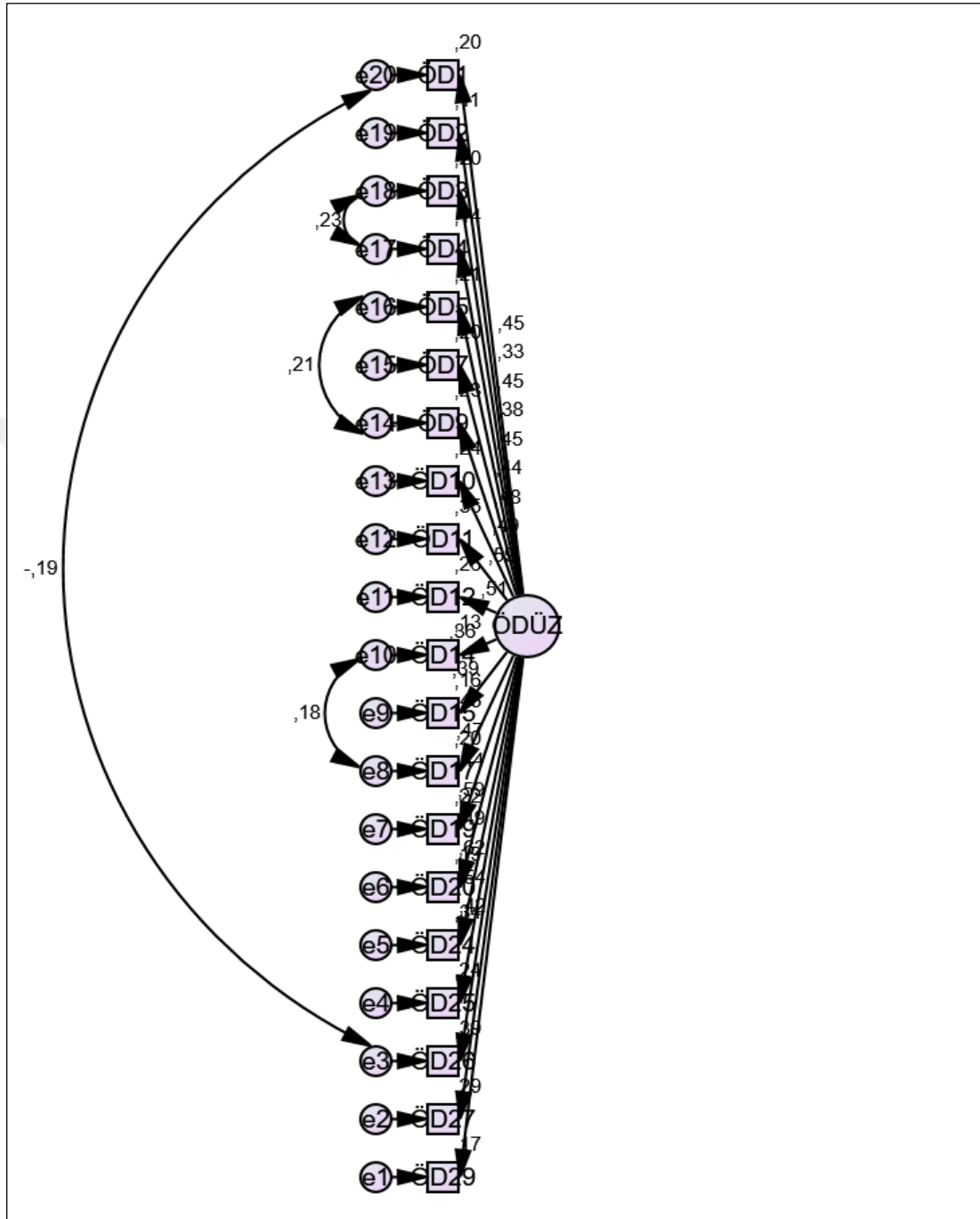
Çizelge 4.13'teki normallik tablosuna göre Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri p değerleri 0,05'in altında çıkmaktadır. Bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Çizelge 4.14: Öz-Yeterlik Parametrik Testi

				Statistic	Std. Error
Öz-yeterlik	Mean			3,7701	0,02804
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	Upper Bound	3,7151	
				3,8252	
	5% Trimmed Mean			3,7988	
	Median			3,8861	
	Variance			0,511	
	Std. Deviation			0,71494	
	Minimum			1,23	
	Maximum			5,00	
	Range			3,77	
	Interquartile Range			1,00	
	Skewness			-0,585	0,096
	Kurtosis			-0,020	0,191

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, çarpıklık ve basıklık katsayıları +2 ile -2 arasında ve veri sayısı yeterli düzeyde olduğundan verinin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla analizlere parametrik testlerle devam edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013:80).

4.5 Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleme Değişkenlerine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 4.1: Öz-düzenleme Değişkenine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

χ^2 uyum testi p değeri: 0,000

χ^2/sd : 2,053

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA): 0,040

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI): 0,925

Ortalama Hataların Karekökü (RMR): 0,034

Standardize Ortalama Hataların Karekökü (SRMR): 0,0396

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI): 0,865

Artırmalı Uyum İndeksi (IFI): 0,926

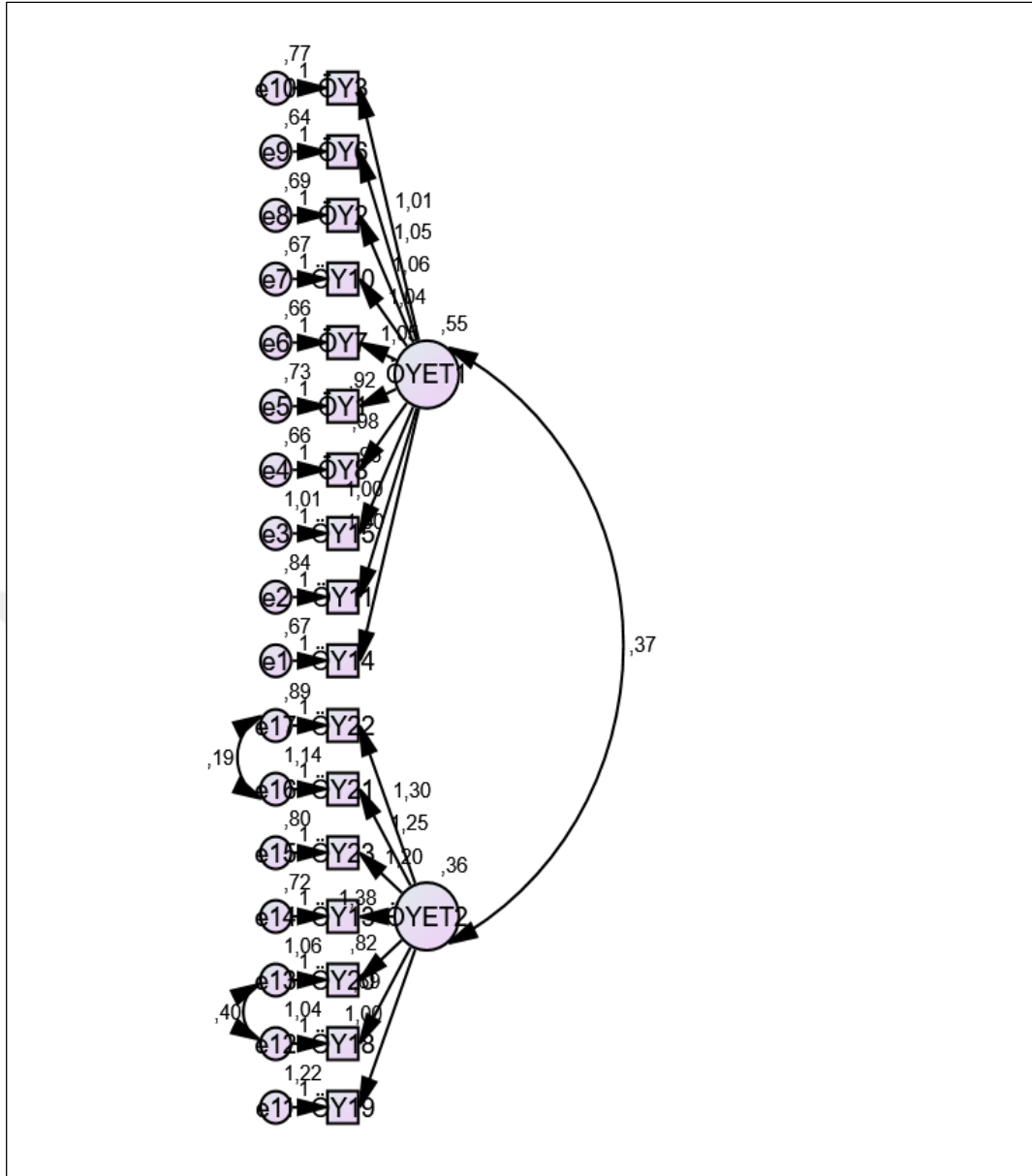
İyilik Uyum İndeksi (GFI): 0,950

Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI): 0,936

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere öz-düzenleme tek bir boyuttan oluşmakta ve 20 adet ifade içermektedir.

Çizelge 4.15: Öz-düzenleme Ölçeğine İlişkin İfadelerin Faktör Yükleri

	Faktör Yükü
ÖD29 <--- ÖDÜZ	0,417
ÖD27 <--- ÖDÜZ	0,539
ÖD26 <--- ÖDÜZ	0,622
ÖD25 <--- ÖDÜZ	0,490
ÖD24 <--- ÖDÜZ	0,586
ÖD20 <--- ÖDÜZ	0,435
ÖD19 <--- ÖDÜZ	0,468
ÖD17 <--- ÖDÜZ	0,452
ÖD15 <--- ÖDÜZ	0,394
ÖD14 <--- ÖDÜZ	0,357
ÖD12 <--- ÖDÜZ	0,507
ÖD11 <--- ÖDÜZ	0,592
ÖD10 <--- ÖDÜZ	0,488
ÖD9 <--- ÖDÜZ	0,475
ÖD7 <--- ÖDÜZ	0,442
ÖD5 <--- ÖDÜZ	0,455
ÖD4 <--- ÖDÜZ	0,379
ÖD3 <--- ÖDÜZ	0,447
ÖD2 <--- ÖDÜZ	0,329
ÖD1 <--- ÖDÜZ	0,452



Şekil 4.2: Öz-yeterlik Değişkenine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

χ^2 uyum testi p değeri: 0,000

χ^2 /sd: 2,569

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA): 0,049

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI): 0,953

Ortalama Hataların Karekökü (RMR): 0,056

Standardize Ortalama Hataların Karekökü (SRMR): 0,0407

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI): 0,925

Artırmalı Uyum İndeksi (IFI): 0,953

İyilik Uyum İndeksi (GFI): 0,950

Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI): 0,933

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, öz-yeterlik değişkeni 2 boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör altında 10, ikinci faktör altında 7 ifade yer almaktadır.

Çizelge 4.16: Öz-yeterlik Değişkenine Ait İfadelerin Faktör Yükleri

	Faktör Yükü
ÖY14 <--- ÖYET1	0,672
ÖY11 <--- ÖYET1	0,631
ÖY15 <--- ÖYET1	0,577
ÖY8 <--- ÖYET1	0,669
ÖY1 <--- ÖYET1	0,625
ÖY7 <--- ÖYET1	0,693
ÖY10 <--- ÖYET1	0,687
ÖY2 <--- ÖYET1	0,687
ÖY6 <--- ÖYET1	0,698
ÖY3 <--- ÖYET1	0,650
ÖY19 <--- ÖYET2	0,479
ÖY18 <--- ÖYET2	0,377
ÖY20 <--- ÖYET2	0,433
ÖY13 <--- ÖYET2	0,699
ÖY23 <--- ÖYET2	0,628
ÖY21 <--- ÖYET2	0,576
ÖY22 <--- ÖYET2	0,639

4.6 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ana problemi, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini, öz-yeterlik algılarını ve okuldaki genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Ayrıca öz-düzenleme ve öz-yeterlik arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının okul

başarısını ne oranda etkilediğini bulmak için yapısal eşitlik model testi uygulanmıştır. Ayrıca ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve okul başarılarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel analizleri incelenmiştir.

4.6.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarını belirlemek amacıyla 5. Sınıf dönem sonu not ortalamalarına bakılmıştır. Dönem sonu not ortalamalarına bakılarak cinsiyet değişkenine göre t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 4.15’te verilmiştir.

Çizelge 4.17: Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Başarı T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kız	340	78,1423	12,67	4,745	0,000
Erkek	310	73,3067	13,29		

($p < 0,05$)

Çizelge 4.17’de N; öğrenci sayısını \bar{X} ; aritmetik ortalamayı SS; standart sapmayı t; ayrılcılık gücünü p; değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.17 incelendiğinde cinsiyete göre okul başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek üzere grup ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerde okul başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} ; kız öğrenci=78,1423, \bar{X} ; erkek öğrenci=73,3067).

4.6.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okul başarıları okul öncesi eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları, okul öncesi eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dönem sonu not ortalamalarına bakılmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim

durumuna göre okul başarısı t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları çizelge 4.18’de verilmiştir.

Çizelge 4.18: Okul Öncesi Eğitimine Göre Okul Başarısı T-Testi Sonuçları

Okul öncesi eğitim durumu	N	\bar{X}	SS	T	P
Evet	366	77,56	12,75525	3,823	0,000
Hayır	284	73,61	13,43124		

(p<0,05)

Yukarıda verilen t-testi analiz tablosunu incelediğimizde okul öncesi eğitim durumuna göre okul başarısı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0,05). Bu bulgu doğrultusunda anketlere cevap veren beşinci sınıf öğrencilerinin okul başarılarının okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyenlere göre okul başarılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.6.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okul başarılarının Türkçeyi öğrenme yaşına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Okul başarısının Türkçeyi öğrenme yaşına göre farklılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.19’daki gibidir:

Çizelge 4.19: Okul Başarısının Türkçeyi Öğrenme Yaşına Göre Farklılığı

Türkçeyi Öğrenme Yaşı	N	\bar{X}	SS	t	p
1-5	419	78,0563	13,22259	5,930	0,000
6-11	231	71,8089	12,16435		

Çizelge 4.19’a bakıldığında t-testi sonuçlarına göre Türkçeyi 1-5 yaşlarında öğrenen çocukların okul başarı ortalama puanları (\bar{X} :78,0563), Türkçeyi 6-11 yaşlarında öğrenen çocukların başarı ortalamaları ise (\bar{X} :71,8089) olarak bulunmuştur. Gruplar arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Bu bulgulara göre Türkçe dil becerilerini

erken kazanan (1-5 yaş) öğrenciler, Türkçe dil becerilerini daha ileri yaşlarda (6-11 yaş) kazanan öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, annenin eğitim durumuna göre okul başarısının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20: Okul Başarısının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Annelerin Eğitim Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	F değeri	P değeri
Okur-Yazar	97	72,2597	12,57809	5,598	0,000
Okur-yazar değil	137	74,2079	12,27378		
İlkokul	133	76,8368	14,65512		
Ortaokul	144	76,3041	12,20263		
Lise	95	75,9429	14,00750		
Üniversite	44	84,0023	10,18482		
Toplam	650	75,8361	13,19097		

Yukarıda verilen tek yönlü analiz (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, farklı eğitim seviyesine sahip anneler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(3)=5,598$; ($p<0,05$). Bu farkın hangi eğitim seviyesindeki annelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe ve Tukey test sonuçlarına bakılmıştır.

Çizelge 4.21: Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Okul Başarısı Test Sonuçları

Tukey Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	-1,94819	1,72020	0,868
	İlkokul	-4,57715	1,73089	0,088
	Ortaokul	-4,04441	1,70278	0,167
	Lise	-3,68326	1,87120	0,362
	Üniversite	-11,74258*	2,35621	0,000
Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	1,94819	1,72020	0,868
	İlkokul	-2,62896	1,57802	0,555
	Ortaokul	-2,09621	1,54714	0,754
	Lise	-1,73506	1,73077	0,917
	Üniversite	-9,79439*	2,24631	0,000

Çizelge 4.21 (devam): Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Okul Başarısı Test Sonuçları

Tukey Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
İlkokul	Okur-Yazar	4,57715	1,73089	0,088
	Okur-Yazar Değil	2,62896	1,57802	0,555
	Ortaokul	0,53274	1,55901	0,999
	Lise	0,89389	1,74139	0,996
	Üniversite	-7,16543*	2,25451	0,019
Ortaokul	Okur-Yazar	4,04441	1,70278	0,167
	Okur-Yazar Değil	2,09621	1,54714	0,754
	İlkokul	-0,53274	1,55901	0,999
	Lise	0,36115	1,71346	1,000
	Üniversite	-7,69818*	2,23300	0,008
Lise	Okur-Yazar	3,68326	1,87120	0,362
	Okur-Yazar Değil	1,73506	1,73077	0,917
	İlkokul	-0,89389	1,74139	0,996
	Ortaokul	-0,36115	1,71346	1,000
	Üniversite	-8,05933*	2,36394	0,009
Üniversite	Okur-Yazar	11,74258*	2,35621	0,000
	Okur-Yazar Değil	9,79439*	2,24631	0,000
	İlkokul	7,16543*	2,25451	0,019
	Ortaokul	7,69818*	2,23300	0,008
	Lise	8,05933*	2,36394	0,009
Scheffe Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	-1,94819	1,72020	0,937
	İlkokul	-4,57715	1,73089	0,223
	Ortaokul	-4,04441	1,70278	0,344
	Lise	-3,68326	1,87120	0,568
	Üniversite	-11,74258*	2,35621	0,000
Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	1,94819	1,72020	0,937
	İlkokul	-2,62896	1,57802	0,734
	Ortaokul	-2,09621	1,54714	0,871
	Lise	-1,73506	1,73077	0,962
	Üniversite	-9,79439*	2,24631	0,002
İlkokul	Okur-Yazar	4,57715	1,73089	0,223
	Okur-Yazar Değil	2,62896	1,57802	0,734
	Ortaokul	0,53274	1,55901	1,000
	Lise	0,89389	1,74139	0,998
	Üniversite	-7,16543	2,25451	0,074
Ortaokul	Okur-Yazar	4,04441	1,70278	0,344
	Okur-Yazar Değil	2,09621	1,54714	0,871
	İlkokul	-0,53274	1,55901	1,000
	Lise	0,36115	1,71346	1,000
	Üniversite	-7,69818*	2,23300	0,038
Lise	Okur-Yazar	3,68326	1,87120	0,568
	Okur-Yazar Değil	1,73506	1,73077	0,962
	İlkokul	-0,89389	1,74139	0,998
	Ortaokul	-0,36115	1,71346	1,000
	Üniversite	-8,05933*	2,36394	0,042
Üniversite	Okur-Yazar	11,74258*	2,35621	0,000
	Okur-Yazar Değil	9,79439*	2,24631	0,002
	İlkokul	7,16543	2,25451	0,074
	Ortaokul	7,69818*	2,23300	0,038
	Lise	8,05933*	2,36394	0,042

Yukarıdaki Scheffe ve Tukey test sonuçlarını gösteren tablolar incelendiğinde üniversite mezunu annelerin çocuklarının okul başarıları diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.6.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, annenin eğitim durumuna göre okul başarısının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22: Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algıları ANOVA Sonuçları

Anninin Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F değeri	P değeri
Okur-Yazar	97	3,6620	0,74274	3,095	0,09
Okur-yazar değil	137	3,6349	0,70660		
İlkokul	133	3,7402	0,70873		
Ortaokul	144	3,8888	0,70184		
Lise	95	3,8601	0,72483		
Üniversite	44	3,9372	0,62802		
Toplam	650	3,7701	0,71494		

Yukarıda verilen tek yönlü analiz (ANOVA) sonuçları incelendiğinde farklı eğitim seviyesine sahip anneler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(3)=3,095$; ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Tukey testleri uygulanmıştır.

Çizelge 4.23: Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Öz-yeterlik Analiz Sonuçları

Tukey Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	0,02711	0,09411	1,000
	İlkokul	-0,07820	0,09470	0,963
	Ortaokul	-0,22678	0,09316	0,146
	Lise	-0,19809	0,10238	0,382
	Üniversite	-0,27522	0,12891	0,271

Çizelge 4.23 (devam): Anne Eğitim Durumuna Göre Tukey ve Scheffe Öz-yeterlik Analiz Sonuçları

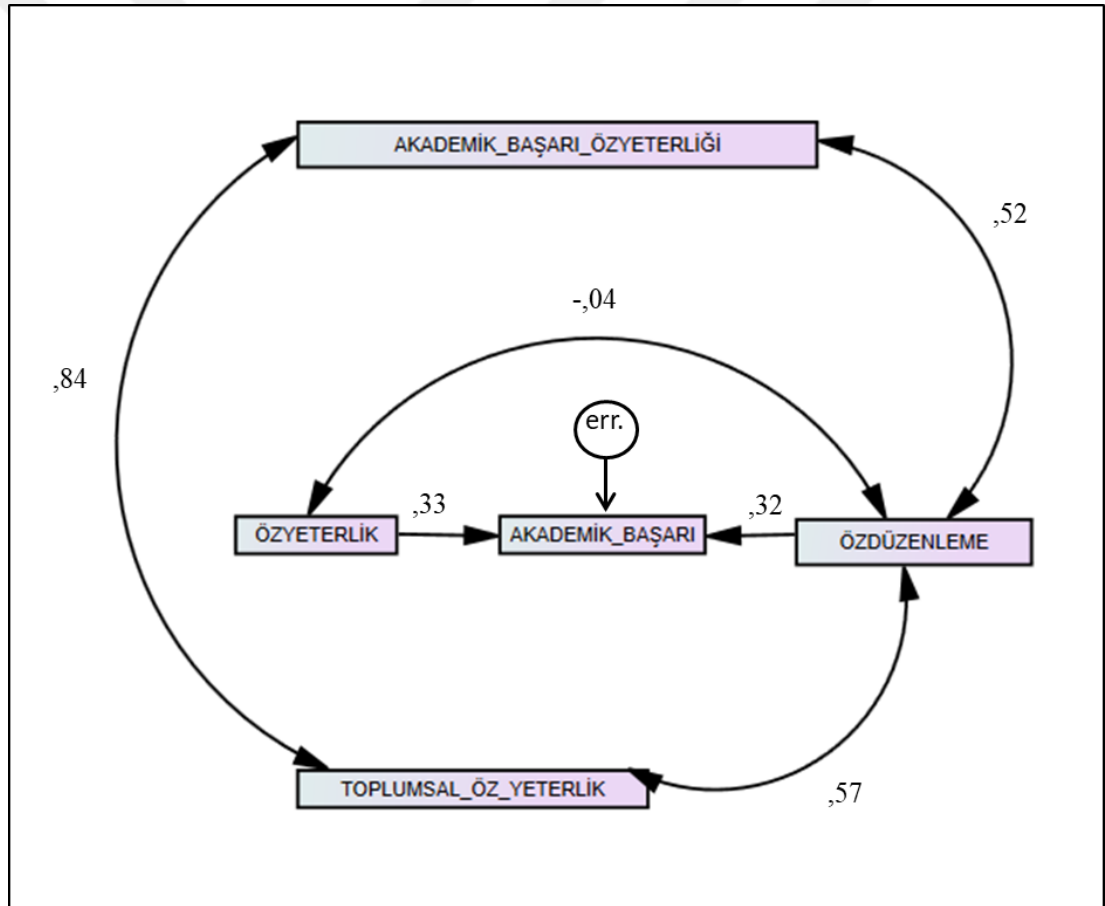
Tukey Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	-0,02711	0,09411	1,000
	İlkokul	-0,10531	0,08634	0,827
	Ortaokul	-0,25390*	0,08465	0,033
	Lise	-0,22520	0,09469	0,165
	Üniversite	-0,30233	0,12290	0,138
İlkokul	Okur-Yazar	0,07820	0,09470	0,963
	Okur-Yazar Değil	0,10531	0,08634	0,827
	Ortaokul	-0,14859	0,08530	0,504
	Lise	-0,11989	0,09527	0,807
	Üniversite	-0,19702	0,12335	0,601
Ortaokul	Okur-Yazar	0,22678	0,09316	0,146
	Okur-Yazar Değil	0,25390*	0,08465	0,033
	İlkokul	0,14859	0,08530	0,504
	Lise	0,02869	0,09375	1,000
	Üniversite	-0,04844	0,12217	0,999
Lise	Okur-Yazar	0,19809	0,10238	0,382
	Okur-Yazar Değil	0,22520	0,09469	0,165
	İlkokul	0,11989	0,09527	0,807
	Ortaokul	-0,02869	0,09375	1,000
	Üniversite	-0,07713	0,12933	0,991
Üniversite	Okur-Yazar	0,27522	0,12891	0,271
	Okur-Yazar Değil	0,30233	0,12290	0,138
	İlkokul	0,19702	0,12335	0,601
	Ortaokul	0,04844	0,12217	0,999
	Lise	0,07713	0,12933	0,991
Scheffe Sonuçları		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri
Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	0,02711	0,09411	1,000
	İlkokul	-0,07820	0,09470	0,984
	Ortaokul	-0,22678	0,09316	0,315
	Lise	-0,19809	0,10238	0,587
	Üniversite	-0,27522	0,12891	0,473
Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	-0,02711	0,09411	1,000
	İlkokul	-0,10531	0,08634	0,914
	Ortaokul	-0,25390	0,08465	0,111
	Lise	-0,22520	0,09469	0,342
	Üniversite	-0,30233	0,12290	0,303
İlkokul	Okur-Yazar	0,07820	0,09470	0,984
	Okur-Yazar Değil	0,10531	0,08634	0,914
	Ortaokul	-0,14859	0,08530	0,695
	Lise	-0,11989	0,09527	0,903
	Üniversite	-0,19702	0,12335	0,769
Ortaokul	Okur-Yazar	0,22678	0,09316	0,315
	Okur-Yazar Değil	0,25390	0,08465	0,111
	İlkokul	0,14859	0,08530	0,695
	Lise	0,02869	0,09375	1,000
	Üniversite	-0,04844	0,12217	1,000
Lise	Okur-Yazar	0,19809	0,10238	0,587
	Okur-Yazar Değil	0,22520	0,09469	0,342
	İlkokul	0,11989	0,09527	0,903
	Ortaokul	-0,02869	0,09375	1,000
	Üniversite	-0,07713	0,12933	0,996
Üniversite	Okur-Yazar	0,27522	0,12891	0,473
	Okur-Yazar Değil	0,30233	0,12290	0,303
	İlkokul	0,19702	0,12335	0,769
	Ortaokul	0,04844	0,12217	1,000
	Lise	0,07713	0,12933	0,996

Yukarıdaki Scheffe ve Tukey test sonuçlarını gösteren ortalamalar incelendiğinde annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının arttığı görülmektedir. Ortaokul mezunu anneler ile okur-yazar olmayan annelerin çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4.6.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri ve Öz-yeterlik Algılarının Okul Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Model Testi

Öz-düzenleme ve öz-yeterliğin okul başarısı üzerindeki etkisini belirlemek üzere, yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Kabul edilen model aşağıdaki şekilde görülmektedir.



Şekil 4.3: Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri ve Öz-yeterlik Algılarının Okul Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Yapısal Model Testi

χ^2 uyum testi p değeri: 0,000

χ^2/sd : 4,024

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA): 0,068

İyilik Uyum İndeksi (GFI): 0,876

Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI): 0,859

Yapısal modeldeki regresyon katsayıları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Çizelge 4.24: Yapısal Modelde Yer Alan Regresyon Çizelgesi

			S.E.	t.	p
Okul Başarısı	<---	Öz-Düzen	1,985	6,706	***
Okul Başarısı	<---	Özyeterlik	0,625	9,317	***

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, tüm etkiler anlamlıdır ($p < 0,05$; $t > 2$).

Standardize edilmiş katsayılar aşağıdaki tabloda görülebilir.

Çizelge 4.25: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

			Regresyon Katsayısı
Okul Başarısı	<---	Öz_Düzen	0,316
Okul Başarısı	<---	Özyeterlik	0,331

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, öz-düzenlemenin okul başarısı üzerinde % 31,6'lık, öz-yeterliğin ise % 33,1'lik bir etkisi tespit edilmiştir. Öz-düzenleme ve öz-yeterlik arasındaki korelasyon sonucu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Çizelge 4.26: Yapısal Modelde Yer alan Korelasyon Tablosu

			Korelasyon Katsayısı
Öz_Düzen	<-->	ABÖYVÖDÖÖY	0,524
Öz_Düzen	<-->	TOPÖY	0,569
Öz_Düzen	<-->	Özyeterlik	-0,043
ABÖYVÖDÖÖY	<-->	TOPÖY	0,839

Öz-düzenleme ile akademik başarıdaki öz-yeterlik ve öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik; öz-düzenleme ile toplumsal öz-yeterlik boyutlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-düzenleme ve öz-yeterlik arasındaki korelasyonun ise anlamsız olduğu görülmüştür. Akademik başarıdaki öz-yeterlik ve öz-denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik ile toplumsal öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Birinci Alt Probleme (Cinsiyete göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Hakkâri'nin çeşitli okullarında yapmış olduğumuz araştırma sonucunda elde ettiğimiz verilere göre kız öğrencilerin okul başarı ortalamaları, erkek öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumu çeşitli nedenlere bağlayabiliriz. Kız öğrencilerin evde annelerine yardım etmeleri ya da küçük kardeşlerine bakmaları gibi yükümlülükleri nedenleriyle okula başlama ve devam etme sorunu yaşadıklarını söylemek mümkündür. Kız öğrencilerin okula gönderilmesi ve desteklenmesi çoğu zaman ikinci planda tutulmuştur. Bu gibi durumlar kızların okumaya daha hevesli ve istekli başlayarak aile ve sosyal çevrede görmediği takdir edilme ve beğenilme arzusunu okuldaki başarısıyla elde etmek; okuma sürecinin kesintiye uğratılmaması için ekstra çaba sarf etmek gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Gecekondu yerleşimlerinde bir araştırma yapan Engin Demir (2009), zor koşullarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Dezavantajlı mahallelerdeki bu durumu ortaya koyan Demir, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha dirençli oldukları göstermiştir (Engin Demir, 2009). Bahçetepe (2013), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve öğrencilerin matematik başarılarının kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Bahçetepe, 2013) ERG ve Aydın Doğan Vakfı'nın ortak yaptıkları araştırmada ise PISA 2015 cinsiyete dayalı başarı farkı sonuçları değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre kız öğrenciler okumada erkek öğrencilere kıyasla en az 25 puan ileride, matematikte en az 7 puan geride bulunuyor. Fende ise erkek ve kız çocukları aynı performansı göstermişlerdir (Batyra, 2017).

5.2 İkinci Alt Probleme (Okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaptığımız araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarında pozitif yönde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Türkkaş Anasız, Ekinci

ve Anasız (2018) okul öncesi eğitimine katılan öğrencilerin daha sonraki yıllarda akademik başarılarını TEOG sınavı üzerinden incelemişlerdir. Sonuç olarak okul öncesi eğitime katılmış olan öğrencilerin TEOG sınavında daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dağlı (2007), öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki başarılarının okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim almış çocukların, almayanlara göre sosyal becerilerinin geliştiği, dil ve zihin gelişiminin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin çocukların hem zihinsel hem duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Friedrich Froebel'a göre okul öncesi eğitim; çocuğun özgür bir ortamda kendini keşfetmesi ve doğal yeteneklerini herhangi bir baskıya maruz kalmadan ortaya çıkarması için çocuklara fırsatlar sunabilmektedir. Ayrıca çocukların öz-yeterlik algılarının gelişmesine ve kendi kapasitelerini fark etmesine yardımcı olarak ileriki yaşlarda daha büyük başarılar elde etmesine olanak sağlamaktadır.

Bugün var olan okul öncesi eğitim kurumlarının birçoğu, Piaget'nin (1964) çocuk gelişimi üzerine sunduğu teoriye göre tasarlanıp şekillendirilmiştir. Piaget'ye göre çocuğun çevresiyle etkileşim içinde olması sosyal olarak kendini kabul ettirmesi ve uyum sağlaması açısından 2 ile 7 yaş arası önemlidir. Bu yaş aralığında çocuğun okul öncesi eğitim alması çocukların birbirleriyle etkileşim sağlaması için fırsatlar sunabilmektedir. Russel (2014) çocuklar için anaokulunun gerekliliğine işaret ederek küçük çocuklara bakmanın büyük özveri isteyen bir iş olduğunu ve bunun ebeveynler tarafından tam olarak sağlanamayacağını belirtmiştir. Ona göre anaokulu, ilkokuldan başlayarak bütün okullarda kültür ve yetiştirme düzeyini hızla yükseltmektedir.

5.3 Üçüncü Alt Probleme (Türkçeyi öğrenme yaşına göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dil, insanların yakın çevresiyle ve toplumla bir bütün olmasını sağlayan ve insanların uyum içinde yaşamalarını sağlayan önemli bir olgudur. Öğrencinin kendini ifade ederken arkadaşlarıyla doğru iletişim kurması ve okuldaki başarısı, dili doğru kullanması ile doğru orantılıdır.

Dil, yeterli düzeyde desteklendiği sürece bireyin sosyal ve akademik yaşamı boyunca başarılı olmasını sağlar. Erken yaşta dil öğreniminin tüm yaşamı olumlu yönde etkilediği gibi dil gelişiminde geri kalınmasının yaşamı olumsuz etkileyeceği dil

bilimciler tarafından ortaya konulmuştur (Aydoğan ve Koçak, 2003: 1; Uyanık ve Kandır, 2010 s.129).

Bireyin çocukken aynı anda iki dili birden kullanma durumu olan iki dilliliğin, ana dil ile resmi dilin aynı olmadığı bölgelerde yoğun olduğu görülür. Çocukların üç yaşından sonra öğrendiği ikinci dili eş zamanlı iki dillilik olarak ifade eden Baker (2001), “Foundations of Bilingual Education and Bilingualism” adlı eserinde bu durumu şu şekilde ifade eder; karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen iki dillilikten söz edilir (Baker, 2001: 87;Akt:Yılmaz, 2014). Eşzamanlı iki dilli olan öğrencilerin bir kısmı ikinci dili okulda öğrenirken bir kısmı da aile bireyleri ve yakın çevre tarafından öğrenir.

Hakkâri ilinin sosyolojik yapısı incelendiğinde ailelerin ana dillerinin resmi dilden farklı olduğu, aile içerisinde ve yakın çevrede Türkçe konuşmayanların ağırlıklı oldukları görülmektedir. Aile içerisinde Türkçe konuşmayan ebeveynlerin çocukları Türkçeyi okulda öğrenmektedirler. Söz konusu öğrenciler okula başlarken uyum sorunu, okuma-yazmaya geç başlama, öğretmen ve akranlarıyla iletişim problemi yaşama gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmacı tarafından Hakkâri’de yapılan araştırmaya göre yaklaşık 650 öğrenci incelendiğinde 1-5 yaş arasında Türkçeyi öğrenen çocukların, 6-12 yaş arasında Türkçeyi öğrenen çocuklara göre akademik becerilerini kazanmada daha yüksek oranda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Resmi dili bilerek okula başlayan öğrenci kendini ifade etmede, duygu ve düşüncelerini yansıtmada ve akademik başarı açısından resmi dili okulda öğrenen öğrenciden daha başarılı olduğu araştırmanın sonucuna yansımıştır.

Yapılan araştırmada Türkçenin erken yaşlarda çocuklara kazandırılması ve ebeveynlerin eğitim seviyesinin, çocukların eğitim düzeyini etkilediği açık bir şekilde görülmektedir. Temel eğitimi almış ve üniversite mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları, okuma yazma bilmeyen ebeveynlerin yetiştirdiği çocukların akademik başarılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Temel eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının büyük bir bölümü okula başlamadan önce Türkçeyi öğrenerek okul için gerekli hazırlıkları yaptığı ve akademik başarılarının diğer gruba oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hakkâri’de yapılan araştırmanın gösterdiği bulgular ışığında ebeveynlerin eğitim seviyesinin artırılması ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik Halk Eğitim Merkezleri, Halk Eğitim Merkezlerinin olmadığı yerlerde okullar tarafından gerekli kursların açılması ve eğitim seviyesinin artırılması gerekmektedir. Çocukların ilköğretimden önce anaokullarında ve kreşlerde eğitim görmesi için gerekli olanakların sağlanması, öğrenciler arasındaki başarı oranının eşitlenmesi açısından vurgulanması gereken önemli noktalardan biridir. Temel eğitime başlayan çocuklar, bu kreşler ve anaokullarında gerekli hazırlıkları yaparak dil becerilerini geliştirme ve sosyal ilişkilerini güçlendirme noktasında büyük başarı kazanabilirler.

5.4 Dördüncü Alt Probleme (Annenin eğitim durumuna göre okul başarısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaptığımız araştırmanın bulguları ışığında anne eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun akademik başarısının da arttığı çalışmamızın sonucuna yansımaktadır. TÜİK verileri incelendiğinde akademik başarının yanı sıra öğrencilerin eğitimini sürdürmesi ve bir üst eğitim kurumuna geçebilmesi annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2009). TÜİK’in 2009 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre annenin eğitim seviyesi arttıkça çocukların da eğitim seviyesi yükselmekte ve bir yükseköğretim kurumuna başlama oranı artmaktadır. Bu araştırmaya göre annesi bir okul bitirmeyen 15-34 yaş grubundaki fertlerin % 79,3’ü, babası bir okul bitirmeyenlerin ise % 85,8’i lise altı eğitim seviyesindedir (bir okul bitirmeyenler dâhil). Annesi yükseköğretim mezunu olanların % 81’i, babası yükseköğretim mezunu olanların ise % 63,9’u yükseköğretim mezunudur. Ural ve Çınar (2014), “Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi” adlı araştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamışlarsa da annenin eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak öğrencilerin karne notlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) “Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri” adlı çalışmalarında öğrencilerin not ortalamaları ile anne eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuşlardır. Buna göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin anne eğitimlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.5 Beşinci Alt Probleme (Annenin eğitim durumuna göre öz-yeterlik algısında bir farklılık var mıdır?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul mezunu anneler ile okur-yazar olmayan annelerin çocukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın, anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin ortaokul mezunu annelerin sekiz yıllık temel eğitimi tamamlamış olmaları düşünülmektedir. Aktürk ve Aylaz (2013) “Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz-yeterlik Düzeyleri” adlı araştırmalarında annelerin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra öz-yeterlik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kartopu (2016) “Üniversite Öğrencilerinin Öz-yeterlilik ve Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında anne eğitim düzeyine göre okur-yazar olmayan annelerin ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite mezunu annelere göre daha düşük ortalamalara ve daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Schunk ve Meece’ye (2005) göre çocuğun öz-yeterlik algısı ebeveynler, öğretmenler ve arkadaş ortamı gibi farklı çevrelerden etkilenebilmektedir. Ebeveynler tarafından çocuğa sunulan zengin ortamlar ve aktiviteler çocuğun öz-yeterlik algısının gelişimine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Çocuklara görevler hazırlayan ve yeni deneyimler sunan ebeveynler, gerçekçi beklentiler oluşturmanın yanı sıra olumlu rol model olabilmektedirler. Bandura (1977) da çocuğun yaşamında önemli yere sahip kişilerin davranış ve tutumlarının çocuğun öz-yeterlik algısını etkilediğini belirterek bu kişilerin model olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Anne babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların eğitim hayatlarında gelişimlerini tamamlayacak ve geliştirecek ortam sunma imkânları artmaktadır. Çocuklara öğrenme sürecinde model olma açısından bu ailelerin daha avantajlı olduğu söylenebilir.

5.6 Altıncı Alt Probleme (Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının okul başarısı üzerindeki etkisi nedir?) İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü inceleyen bu araştırmada,

öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının akademik başarıları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve öz-düzenleme becerileri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve öz-düzenleme becerileri geliştikçe akademik başarılarının da pozitif yönde yükseldiği görülürken öz-yeterlik algısı ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından olan akademik başarıdaki öz-yeterlik, toplumsal öz-yeterlik faktörleri ve öğrencilerin öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın ortaya koymuş olduğu bu sonuç yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarla genel olarak paralellik göstermektedir. Pintrich ve De Groot (1990) 173 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde L. Usher ve Pajares (2005) 263 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmaya göre öz-yeterlik kaynakları, akademik başarı ve öz-düzenleme arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yusuf (2011), öğrencilerin akademik başarıları ve öz-düzenleme stratejilerini kullanma arasında doğrudan bir ilişki tespit ederken bulguların pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alcı (2007), üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve biliş üstü öz-düzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Üredi (2005), 515 ortaokul öğrencisine yönelik yapmış olduğu araştırmaya göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve öz-yeterlik algısının matematik başarısını pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulguların, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının kuramsal ilkelerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.7 Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma Hakkâri merkezde bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ülke genelinde bir genellemenin yapılabilmesi için araştırma kapsamının genişletilmesi gerekmektedir.

- Hakkâri ilinde ebeveyn tutumları ve öğrencilerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler örüntüsü incelenebilir.
- Hakkâri ilinde ebeveyn tutumları ve öğrencilerin öz düzenleme algıları arasındaki ilişkiler örüntüsü incelenebilir.
- Çift Dillilik ile öz yeterlik, öz düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler detaylı olarak incelenebilir.

5.8 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlik algılarının akademik başarıya etkisinin görülmesi nedeniyle uygulama ortamlarında bu becerilere yönelik uygulayıcı ve eğitimciler tarafından etkinlikler düzenlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimin akademik başarıya etkisi araştırmanın sonucuna yansımıştır. Bu sonuca bakarak eğitimciler tarafından ebeveynlere okul öncesi eğitimin önemi hatırlatılmalı ve öğrencilerin okul öncesi eğitime başlamaları teşvik edilmelidir.
- Hakkâri ilinde gerçekleştirilen bu çalışmada bazı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini okulda kazandığı ve bu öğrencilerin akademik başarılarının Türkçe dil becerilerini erken yaşta kazanan çocuklara göre daha düşük olduğu araştırmanın bulgularında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle Hakkâri ilinde Türkçe dil becerilerini erken kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezleri, hayat boyu öğrenme kursları veya okullar tarafından gerekli olanakların sağlanması ve ebeveynlerin yine bu kurslar tarafından desteklemesi önerilmektedir.
- Eğitimciler tarafından sadece akademik başarı değil öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerinin de önemi üzerinde durularak öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü.** (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aktürk, Ü., & Aylaz, R.** (2013). *Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeyleri*. <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUH YOED/article/view/16/400> adresinden alınmıştır
- Alcı, B.** (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
- Alcı, B.** (2014). *Eğitim Programı Tasarımı ve Modelleri*. H. Şeker içinde, *Eğitimde Program Geliştirme*. (s. 71-88) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anasız, B. T., Ekinci, C. E., & Anasız, B.** (2018). Okul Öncesi Eğitime Katılımın Daha Sonraki Yıllardaki Akademik Başarıya Etkisi: TEOG Sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), s. 154-173.
- Ashcraft, M. H.** (2006). *Cognition*. New Jersey, ABD: Pearson Prentice Hall.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S.** (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27).
- Bacanlı, H.** (2012). *Davranışçı Yaklaşım*. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme* (s. 29-47). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bahçetepe, Ü.** (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey, ABD: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Batıra, A.** (2017). *Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı*. *Aydın Doğan Vakfı ve Eğitim reformu giriş: Raporu*: <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-cinsiyete-dayali-basari-farki-pisa-arastirmasi-bulgulari> adresinden alınmıştır
- Boekaerts, M.** (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), s.100-112.
- Boekaerts, M.** (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and Instruction*, s. 161-186.

- Boekaerts, M.** (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), s. 445-457.
- Boekaerts, M., R. Pintrich, P., & Zeidner, M.** (2005). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M.** (2011). *Emotions, Emotion Regulation and Self-Regulation of Learning*. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk içinde, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 408-425). New York: Routledge.
- Brown, A. L.** (1980). *Metacognitive Development and Reading*. R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer içinde, *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (s. 453-475). New York: Routledge.
- Brunner, J.** (2009). *Eğitim Süreci*. (T. Öztürk, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, B.** (2007). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul.
- Dağlı, A.** (2007). Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Doğan, M. F.** (2015). Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri'ni Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale.
- Driscoll, M. P.** (2012). *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi*. (Ö. F. Tutkun, S. Okay, & E. Şahin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drmrod, J. E.** (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan P. Company.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M.** (2018). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Efklides, A.** (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46((1)), 6-25.
- Engin Demir, C.** (2009). Factors Influencing The Academic Achievement of The Turkish Urban Poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), s. 17-29.
- Erden, M., & Akman, Y.** (2018). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erişen, Y., Çeliköz, N., & Şahin, M.** (2012). *Bilişsel Kuramlar. Z. Kaya içinde, Öğrenme ve Öğretme Kuramlar-Yaklaşımlar-Modeller* (s. 49-71). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erol, M., & Temizer, D. A.** (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör "Öz Yeterlilik Algısı": Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), s. 711-723.
- Goldstein, E. B.** (2013). *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Gredler, M.** (2017). *Öğrenme ve Öğretme*. (Ö. Polat, & H. A. Çiftçi, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- H.Schunk, D., & A.Ertmer, P.** (2000). *Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Koç, C., & Arslan, A.** (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Alguları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s. 745-778.
- McCombs, B. L.** (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*. D. H. Barry J. Zimmerman içinde, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (s. 51-82). New York: Springer-Verlag.
- Miller, G.** (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Mischel, W.** (2016). *Marshmallow Testi*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Nabavi, R. T.** (2012, February 23). *Bandura's Social Learning Theory and Social Cognitive Learning Theory*. Tahran, İran: University of Science and Culture.
- Nilson, L. B., & Zimmerman, B. J.** (2013). *Creating Self-Regulated Learners*. United States of Amerika: Stylus Yayıncılık.
- Ogelman, H. G.** (2016). *Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı*. G. Ekici içinde, *Öğrenme - Öğretme Kuramları Ve Uygulamadaki Yansımaları* (s. 112-144). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pajares, F.** (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. *Advances in Motivation and Achievement* (10), 1-49.
- Pajares, F.** (2005). *Self-efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents*. F. Pajares, & T. Urdan içinde, *Self Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Panadero, E.** (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front Psychol*, 8(422).
- Pavlov, İ. P.** (2017). *Psikopatoloji ve Psikiyatri*. (B. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Piaget, J.** (1964). *Development and Learning*. R. E. Ripple, & V. N. Rockcastle içinde, *Piaget Rediscovered: Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development* (s. 7-20). New York: Cornell University Press.
- Pintrich, P. R.** (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-529). San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J.** (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor*. Mayıs 25, 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> adresinden alındı.
- Plotnik, R.** (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L.** (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, s. 269-286.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J.** (1992). Self-Regulated Learning In Gifted Students. *Roeper Review A Journal on Gifted Education* (15), s. 98-101.
- Russell, B.** (2014). *Eğitim Üzerine*. (A. Uğur, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Schraw, G. J., Norby, M. M., & Bruning, R. H.** (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. (R. Ülker, & Z. N. Ersöz, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schultz, S. E., & Schultz, D. P.** (2016). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H.** (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), s. 207-231.
- Schunk, D. H.** (2014). *Öğrenme Teorileri*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L.** (2005). *Self-Efficacy Development in Adolescents. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 71-96). içinde Information Age Publishing.
- Selçuk, Z.** (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N.** (2016). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shuell, T. J.** (1992). Learning Theory and Instructional Design: Engaging The Learner in Meaningful Ways. *Singapore Journal of Education*, s. 1-10.
- Skinner, B. F.** (1953). *Science and Human Behavior*. England: Macmillan: Oxford.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.** (2013). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education.
- Todes, D.** (2008). *Ivan Pavlov / Hayvan Makinesini Araştırırken*. (E. Kılıç, Çev.) Ankara: Tubitak Yayınları.
- Ural, A., & Çınar, F. N.** (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), s. 41-56.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A.** (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), s. 118-134.
- Üredi, I.** (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Vandavelde, S., Keer, H. V., & Rosseel, Y.** (2013). *Measuring the Complexity of Upper Primary School Children's Self-Regulated Learning: A Multi-Component Approach*. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), s. 407-425.
- Vygotsky, L. S.** (2018). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Roza Yayınevi.
- Watson, J. B.** (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, s. 158-177.
- Winne, P.** (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 3(89), s. 397-410.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F.** (1998). *Studying as Self-Regulated Learning*. D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser içinde, *Metacognition in Educational Theory and Practice* (s. 277–304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H., & Perry, N.** (2000). *Measuring Self-Regulated Learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 531-536). San Diego: Academic Press.
- Woolfolk, A.** (2015). *Eğitim Psikolojisi*. (D. Özmen, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yılmaz, M. Y.** (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), s. 1641-1651.
- Zimmerman, B. J.** (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), s. 329-339.
- Zimmerman, B. J.** (2000). *Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R.** (2009). *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*. D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser içinde, *Handbook of Metacognition in Education* (s. 299-315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.** (2003). *Educational Psychology*. New York: Routledge.

EKLER

EK A: Kişisel Bilgi Formu

EK B: Öz-Düzenleme Formu

EK C: Öz-Yeterlik Formu

EK D: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni Belgesi

EK E: Etik Onay Belgesi



EK A: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili çocuklar,

Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak soruları atlamadan cevaplayınız. Sizin için en uygun cevabı gösteren kutucuğu (X) ile işaretlemeniz istenmektedir. Bu bir sınav değildir.

Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Halit Ziya PAKİŞ

1.	Cinsiyet	Kız	Erkek	
2.	Kaç yaşındasınız?			
3.	Anaokuluna gittiniz mi?	Evet	Hayır	
4.	Boş zamanlarınızda neler yaparsınız?			
5.	Çalışma odanız var mı?	Evet	Hayır	
6.	Nerede yaşıyorsunuz?	Köy	Merkez	
7.	Türkçeyi kaç yaşında öğrendiniz?			
8.	Türkçeyi nerede öğrendiniz?	Evde	Okulda	Dışarıda
9.	Kaç kardeşiniz?			
10.	Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?			
11.	Anne ve babanız hayatta mı?			
12.	Anneniz ve babanız birlikte mi?	Evet	Hayır	
13.	Anneniz ne iş yapıyor?			
14.	Babanız ne iş yapıyor?			
15.	Annenizin eğitim durumu	Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	İlkokul
		Ortaokul	Lise	Üniversite
16.	Babanızın eğitim durumu	Okur-Yazar	Okur-Yazar Değil	İlkokul
		Ortaokul	Lise	Üniversite
17.	Ailenizin gelir düzeyi nasıl?	2000 TL ve altı	2000-4000 TL	4000 TL ve üstü

ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar,

Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak soruları atlamadan cevaplayınız. Sizin için en uygun cevabı gösteren kutucuğu (X) ile işaretlemeniz istenmektedir. Bu bir sınav değildir.

Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör.

Halit Ziya PAKIŞ

		Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle
1.	Ödevimi yapmaya başlamadan önce verilen açıklamaları dikkatlice okurum.				
2.	Eğer kapsamlı bir ödev yapmam gerekiyorsa onu yapmaya birkaç gün önce başlarım ve her gün bir kısmını yaparım.				
3.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanların (ailem, öğretmenim, vb.) beklentisi bu yöndedir.				
4.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü çevremdeki insanlara (ailem, öğretmenim, vb.) iyi bir öğrenci olduğumu göstermek isterim.				
5.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü yeni şeyler öğrenmek isterim.				
6.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunun geleceğim için önemli olduğunu düşünürüm.				
7.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu kendim için yararlı bulurum.				
8.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bir birey olarak bunu önemli bulurum.				

9.	Okul için elimden gelenin en iyisini yaparım çünkü bunu yapmaktan hoşlanırım.					
10.	Zor ya da sıkıcı gelse bile ödevimi yapma konusunda iyiyimdir.					
11.	Ödevimi yaparken sürekli dikkatimi vererek çalışma konusunda iyiyimdir.					
12.	Ödevimi yarıda bırakmadan tamamlamakta iyiyimdir.					
13.	Ders çalışırken neyin çok önemli ya da önemli olduğunu ayırt etme de iyiyimdir.					
14.	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası oluşturmakta iyiyimdir.					
15.	Ders çalışırken tamamen öğrendiğime emin olana kadar her şeyi ezberlerim.					
16.	Ders çalışırken özet çıkarırım.					
17.	Ders çalışırken sorular hazırlarım ve çalışmam bittikten sonra bu soruları cevaplarım.					
18.	Ders çalışırken şema ya da kavram haritası hazırlarım.					
19.	Ders çalışırken ana konulara ya da başlıklara dikkat ederim.					
20.	Eğer bir şeyleri yanlış yaptığımı fark edersem farklı yöntemler denerim.					

		Kesinlikle		Kararsızım	Katılmıyorum		Kesinlikle
21.	Ödevimi yaparken kendime "Her şeyi anlıyor muyum?" sorusunu sorarım.						
22.	Ödevimi yaparken kendime "Bitirmek için yeterli zamanım var mı?" sorusunu sorarım.						
23.	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi yapmaya başlarım.						
24.	Ödevim sıkıcı ya da zor gelse bile onu elimden gelen en iyi şekilde yaparım.						
25.	Başka şeylerle uğraşmayı tercih etsem bile ödevimi bitiririm.						
26.	Ödevimi bitirene kadar çalışmaya devam ederim.						
27.	Ödevimi yaparken dikkatli bir şekilde çalışırım ve aklımı ödevime veririm.						
28.	Ödevimi bitirdikten sonra unuttuğum bir şey var mı diye kontrol ederim.						
29.	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bu ödevi, doğru şekilde yaptım mı?" sorusunu sorarım.						
30.	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Bir daha ki sefere aynı yöntemleri mi kullanırım yoksa farklı yöntemler mi seçerim?" sorusunu sorarım.						
31.	Ödevimi bitirdikten sonra kendime "Ödevi bu şekilde yapmam işe yaradı mı?" sorusunu sorarım.						

ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar,

Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak soruları atlamadan cevaplayınız. Sizin için en uygun cevabı gösteren kutucuğu (X) ile işaretlemeniz istenmektedir. Bu bir sınav değildir.

Cevaplarınız kesinlikle hiç kimseye açıklanmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Halit Ziya PAKİŞ

		Hiç başarılı olamam	Çok az başarılı olabilirim	Biraz başarılı olabilirim	Çoğunlukla başarılı olabilirim	Her zaman başarılı olabilirim
1.	Genel matematiği öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
2.	Fen Bilimleri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
3.	Okuma, yazma ve dil becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
4.	Bilgisayar kullanmayı öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
5.	Yabancı dil öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
6.	Sosyal bilgileri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
7.	Türkçenin dil bilgisini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
8.	Ev ödevlerinizi zamanında bitirmekte ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
9.	Yapacak başka ilginç şeyler varken ders çalışmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
10.	Okul derslerine odaklanmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					

11.	Sınıfta anlatılan derslerin notlarını tutmada ne kadar başarılı olabilirsin?					
12.	Ödevlerin için bilgi toplamada kütüphaneyi kullanma konusunda ne kadar başarılı olabilirsin?					
13.	Okul çalışmalarını düzenlemede ne kadar başarılı olabilirsin?					
14.	Sınıfta ve ders kitabında anlatılan bilgiyi hatırlamada ne kadar başarılı olabilirsin?					
15.	Dikkatin dağılmadan çalışman için bir yer bulmakta ne kadar başarılı olabilirsin?					
16.	Okul çalışmalarını yaparken kendi motivasyonunu sağlamada ne kadar başarılı olabilirsin?					
17.	Sınıf tartışmalarına katılmada ne kadar başarılı olabilirsin?					

		Hiç başarılı olamam	Çok az başarılı olabilirim	Biraz başarılı olabilirim	Çoğunlukla başarılı olabilirim	Her zaman başarılı olabilirim
18.	Spor becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?					
19.	Dans becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?					
20.	Müzik becerilerini öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?					
21.	Okul gazetesinin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?					
22.	Okul yönetiminin bir üyesi olmak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?					
23.	Okul oyunlarında rol almak için gereken şeyleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?					
24.	Düzenli beden eğitimi faaliyetleri yapmada ne kadar başarılı olabilirsin?					
25.	Takım sporları (örneğin, basketbol, voleybol, yüzme, futbol) için gereken becerileri öğrenmede ne kadar başarılı olabilirsin?					

26.	Karşı cinsten (erkekseniz kız arkadaşlarınız/kızsanız erkek arkadaşlarınız) arkadaşlıklar kurma ve sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
27.	Aynı cinsten (erkekseniz erkek arkadaşlarınız/kızsanız kız arkadaşlarınız) arkadaşlıklar kurma ve sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
28.	Başkalarıyla yaptığın sohbeti sürdürmede ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
29.	Grup içi çalışmaları yapmada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
30.	Bir sorun konusunda annen ve babanın yardımını almada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
31.	Bir sorun konusunda erkek ve kız kardeşinin yardımını almada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					
32.	Ebeveynlerinin (anne veya babanın) okul çalışmalarına katılımını sağlamada ne kadar başarılı olabilirsiniz?					

EK B: İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni Belgesi



T.C.
HAKKÂRİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14450287-730.02.03-E.4753642
Konu : Tez Çalışması

05/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hakkari Üniversitesi Rektörlüğünün 32491027-903.07.02 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazı gereği; Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Halit Ziya PAKIŞ 'in "Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlik Algılarının Okul Başarısına Etkisi" başlıklı tez çalışmasını 5. Sınıf Öğrencilerine uygulamak istemektedir.

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Hakkari Merkez ve ilçelerinde okuyan 5. sınıf öğrencilerine uygulanacak tez çalışması, Müdürlüğümüz eser inceleme komisyonu tarafından incelenmiş olup, yapılmasında herhangi bir sakınca olmadığına komisyon üyelerince karar verilmiştir. Adı geçen tez çalışmasının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde;

Gereğini Olur'larınızı arz ederim.

Bilal GÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/03/2019

İdris KOÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d635-6c39-36f2-88ee-5e42 kodu ile teyit edilebilir.

EK C: Etik Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2019-E.2174



T.C.
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : 57730304-045.01
Konu : Kurul Kararı

Sayın Arş. Gör. Halit Ziya PAKIŞ

"Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri Ve Öz Yeterlik Algılarının Okul Başarısına Etkisi" başlıklı çalışmanızın etik açıdan uygun bulunmasına ilişkin 01.03.2019 tarih ve 2019/2-2 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı yazımız ekinde sunulmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Erdoğan BADA
Başkan

Ek:Kurul Kararı

Adres:Merzan Mah. Küçük Sanayi Sitesi Arkası 433. Sok. No:51
Merkez/HAKKARİ
Telefon:(0438) 2121212 Faks0 438 212 1211
Elektronik Ağ:www.hu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Hilal Figen DEMİR
Unvanı: Sekreter

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Oturum Tarihi
01/03/2019

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
2019/2

Kurul Karar No
2

01/03/2019 tarihinde saat 10:00'da Prof.Dr. Erdoğan BADA başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konu/konuları görüşmüş ve aşağıdaki karar/kararları almıştır.

Arş.Gör. Halit Ziya PAKIŞ'ın "Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri Ve Öz Yeterlik Algılarının Okul Başarısına Etkisi" konulu çalışmasının etik açıdan uygun bulunmasına ve konunun Rektörlük Makamına arzına;
Oy birliği ile karar verildi.

Kurul Üyeleri:

Prof.Dr. Erdoğan BADA
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Abdülmenaf GÜL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BARDAK
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan GÜLER
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Erdal BİNGÖL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Fatih YEŞİLYURT
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BULUT
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Macit ERTUŞ
Üye

Doç.Dr. Mehmet Sait TAYLAN
Üye

Mehmet TANLAK
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Şengal BAĞCI TAYLAN
Üye

Raportör:
Hilal Figen DEMİR
Sekreter

Evrak Doğrulama için : http://ebys.hakkari.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?v=BELM7T00

Merzan Mah. Küçük Sanayi Sitesi Arkası 433. Sok. No:51 Merkez/HAKKARİ
Tel: (0438) 2121212
E-Posta: :

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Hilal Figen DEMİR
Faks: 0 438 212 1211
Elektronik ağ:www.hu.edu.tr

Sayfa 1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Halit Ziya PAKİŞ

Doğum Tarihi ve Yeri: 08.02.1989- Batman

E-Posta: hpakish@hotmail.com

Öğrenim Durumu:

Lisans: (2013) Atatürk Alato Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği

Mesleki Eğitim

2011-2012 TİKA- Yabancılara Türkçe Öğretimi- Öğretmen

2016- Hakkâri Üniversitesi- Araştırma Görevlisi