

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİNE
SAHİP OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR**

**HAZIRLAYAN
Osman KARAHAN**

ELAZIĞ-2012

TEZ ONAY FORMU

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME
BECERİSİNE SAHİP OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Osman KARAHAN

Jürimiz, 17.12.2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1. Doç. Dr. Nuri Gömleksiz**
- 2. Doç. Dr. Burhan Akpınar (Danışman)**
- 3. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş**

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi****Osman KARAHAN****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Eğitim Bilimleri Bilim Dalı****ELAZIĞ – 2012, Sayfa: XVI + 170**

Çağımızda bilgi hesaplanamaz bir oranda artmakta ve buna paralel olarak toplumsal gelişim ve değişimler meydana gelmektedir. Bu durum bireylerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasını, var olan bilgilerini de sürekli güncellemesini bir ihtiyaç hatta bir zorunluluk kılmıştır. Bireylerin toplumsal gelişim ve değişime ayak uydurabilmeleri ve öğrendiği yeni bilgileri yaşamına aktarabilmeleri, öğrenme faaliyetinin sadece okulda olup biten bir yapıdan çıkıp, hayat boyu devam eden bir süreç haline gelmesiyle mümkün olacaktır.

Öz-düzenleme ve bunun bir sonucu olan öz-düzenlemeli öğrenme becerisi, sınıf içinde veya diğer eğitim ortamlarında başarının önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte; hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturabilecek önemli bir unsurdur. Temel amacı, Fen lisesi öğrencilerini öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek olan bu çalışmada, bireylerin hayat boyu öğrenmelerine temel oluşturacak öz-düzenlemeli öğrenmeye (self-regulated learning) ve ilişkili olduğu yapı ve kavramlara yoğunlaşmıştır. Yine bu çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin özellikleri ve öz düzenlemeli öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik kuramsal bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Tez çalışması dâhilinde öz-düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve öz-düzenleme stratejileri tanımlanarak; öz düzenlemeli öğrenenlerin karakteristik

özellikleri belirtilmeye çalışılmış, öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğu ele alınmıştır. Yine çalışma dâhilinde öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasında temel alınması gereken ilkelere bahsedilmiş, böyle bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenci, öğretmen ve değerlendirme sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Tez araştırması 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’e bağlı Fen Liselerindeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu örneklemden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, “t” testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular şöyledir:

Fen Lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisi ile ilgili tüm alt boyutların ortalaması bakımından olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Tümel anlamda öz düzenlemeli öğrenme hakkındaki öğrenci görüşleri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; kardeş sayısı, alan, ekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Öğrenciler alt boyutlara ilişkin genellikle olumlu aralıkta ancak düşük düzeyde görüş belirtmişlerdir. Fen lisesi öğrencileri araştırmanın alt boyutları olan hedef belirleme, öz değerlendirme, yardım alma, çalışma ortamı, öğrenme sorumluluğu, çalışma düzeni, motivasyon, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri ve öğrenme kaynakları açısından olumlu görüş belirtirken, hafıza stratejileri ve başarı kaynakları faktörleri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Fen lisesi öğrencileri birçok değişken açısından benzer özellikler göstermişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin en yüksek çalışma düzeni faktörü, en düşük ise hafıza stratejileri hakkında görüş belirttikleri görülmüştür. Yine yapılan analizlere göre fen lisesi öğrencileri öğrenme kaynağı olarak en çok yazılı kaynakları en az da ders programını belirtmişlerdir. Ayrıca başarılarına en çok başarıma isteklerinin en az ise çok çalışmanın etki ettiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, öz-düzenlemeli öğrenme, fen lisesi, öz-düzenlemeli öğrenen/öğreten, öz-düzenlemeli öğrenme ortamı

ABSTRACT

Master Thesis

Research of Science High School Students' Having Self Regulated Learning Skills

Osman KARAHAN

The University of Fırat

The Institute of Educational Science

The Department of Education Curriculum and Intruction

In our age, knowledge is in computably increasing and in parallel with this situation, social change and development occur. This situation necessitates even obliges the individuals to get new knowledge and abilities and update their existing knowledge and abilities. Individuals' keeping up with social change and development and transferring new knowledge to their lives depend on the condition that learning activities should be an ongoing process rather than being a process only at school.

Self regulating and resultant self regulated learning ability is not only an important determiner of the success in the class or other training environments but also is an important ability which can underlie the lifelong learning. Main purpose is to analyze science high school students' self regulated learning abilities from the point of different variables in this study, It has been concentrated on the self regulated learning which will underlie their lifelong learning and related constructions and concepts. Also in this study, It has been tried to present corporate perspective to the qualifications of the students who have self regulated learning ability and setting of self regulated learning environment.

Within the thesis study, self regulation, self regulated learning and self regulation strategies has been described, It has been tried to indicate the characteristic features of the students who learns by self regulation, It has been discussed what are the factors that affect self regulate learning. Also within the study, It has been mentioned about the necessary principles while forming learning environments that improves the self regulation abilities. It has been given information about the student, teacher and

features of the evaluation process. Also, It has been emphasized the studies that aims to improve the students' self regulation abilities.

The thesis research has been carried out on students in the Science High School which depends on the ministry of national education in the city center of Elazığ in 2011-2012 academic years. The data that obtained from this sample have been analyzed by SPSS program. In the analyses of the data, arithmetic mean, frequency, percentage, T test and variance have been used. The findings of the analysis of the data are as follows:

They expressed a positive level opinion about the average of the all factors related to Science High School Students' self regulated learning abilities. In the general terms, students views about the self regulated learning indicates a significant difference in terms of gender and class variable but, it doesn't indicate a significant difference in terms of number of siblings, department, economic level and parents' education level.

The students expressed a low level opinion about the sub-factors although they are generally among the positive range. While the science high school students indicate a positive opinion in terms of sub-factors of targeting, self evaluation, getting help, work environment, learning responsibility, working order, motivation, time management, learning strategies and learning resources, they indicated negative opinion in terms of memory strategies and success resources. The science high school students show similar features in terms of many variables. At the end of the analysis, It has been seen that the students presented their opinion the highest in working order and the lowest in memory strategies. Also, according to the analysis, the science high school students indicate written sources as the most used learning source and the curriculum as the least used learning source. Also, the students indicate that will to succeed effects their success the most and working hard effects their success the least.

Key Words: Self regulation, self regulated learning, science high school, self regulated learners/teaches, self regulated learning environment.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XV
ÖNSÖZ	XVI
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	2
1.1. Problem Cümlesi	5
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	11
2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. LİTERATÜR	11
2.1.1. KAVRAMSAL BAKIŞ VE İLİŞKİLİ OLGULAR	11
2.1.1.1. Bilgi.....	11
2.1.1.2. Öğrenme	12
2.1.1.3. Öğretme Yerine Öğrenme.....	13
2.1.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme	14
2.1.1.5. Öğrenmede Bağımsızlık Kazandırma	18
2.1.1.5.1. Öz Farkındalığı Arttırmak ve Kendini Savunma Becerileri Kazandırmak.....	20
2.1.1.5.2. Öğrenme Stratejilerini Öğretmek	21
2.1.1.5.3. Stratejileri Kullanmayı Öğrenme	21
2.1.1.6. Kendi Kendine Öğrenme.....	22

2.1.2. ÖZ DÜZENLEME.....	24
2.1.3. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	30
2.1.3.1. Farklı Öğrenme Teorilerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme	43
2.1.3.1.1. Fenomenolojik Bakış.....	43
2.1.3.1.2. Davranışsal Bakış	44
2.1.3.1.3. Bilişsel Bakış:	44
2.1.3.1.4. Sosyal Bilişsel Bakış	44
2.1.3.1.5. Yapılandırmacı Bakış.....	45
2.1.3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Tarihçe	45
2.1.3.3. Öz-düzenleme ve Öz-düzenlemeli Öğrenme ile İlişkili Kavramlar	46
2.1.3.3.1. Öz-Yeti (Self-Efficacy)	46
2.1.3.3.2. Öz-Kavramı (Self-Concept).....	47
2.1.3.3.3. Öz-Düzenleme (Self-Regulation)	48
2.1.3.3.4. Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)	48
2.1.3.3.5. Bağımsız Öğrenme (Independent Learning)	49
2.1.3.3.6. Öz-Saygı (Self-Esteem).....	49
2.1.3.3.7. Öz-Güven (Self-Confidence).....	50
2.1.3.3.8. Öz-Görüm (Self-Schema).....	51
2.1.3.3.9. Öz-Gözlem (Self-Observation)	51
2.1.3.3.10. Öz-Kayıt (Self-Recording)	52
2.1.3.3.11. Öz-Yargı (Self-Judgement)	52
2.1.3.3.12. Öz-Tepki (Self-Reaction)	53
2.1.3.3.13. Öz-Kontrol (Self-Control)	53
2.1.3.3.14. Öz-Duyarlılık (Self-Compassion)	54
2.1.3.3.15. Öz-İzleme (Self-Monitoring).....	54
2.1.3.3.16. Öz-Farkındalık (Self-Awareness).....	55
2.1.3.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Faydaları	55
2.1.3.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamı	56
2.1.3.6. Öz-Düzenlemeli Öğrenen.....	60
2.1.3.7. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri	64
2.1.3.8. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Uygun Öğretmen	66
2.1.3.9. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Uygun Öğretmen Özellikleri	69
2.1.3.10. Aktif Öğrenme.....	70

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	72
BÖLÜM III.....	81
3. YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırmanın Modeli	81
3.2. Evren ve Örneklem.....	81
3.3. Veri Toplama Aracı.....	82
3.4. Verilerin Toplanması.....	85
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV.....	87
4. BULGULAR VE YORUM.....	87
4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar	87
4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	91
4.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	91
4.2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değişkenlere Göre Dağılımı	92
4.3. Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	97
4.3.1. Hafıza Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	98
4.3.2. Hedef Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	99
4.3.3. Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
4.3.4. Yardım Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	102
4.3.5. Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	104
4.3.6. Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	106
4.3.7. Çalışma Düzeni Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	108
4.3.8. Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	109
4.3.9. Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	111
4.3.10. Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	113
4.3.11. Öğrenme Kaynakları Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	114
4.3.12. Başarı Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	115
4.4. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	116
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutlar	117
4.4.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Alt Bölümler	120
4.4.3. Alan Değişkenine Göre Alt Bölümler	121

4.4.4. Sınıf Değişkenine Göre Alt Bölümler	123
4.4.5. Ekonomi Değişkenine Göre Alt Bölümler.....	128
4.4.6. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Alt Bölümler	131
4.4.7. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Alt Bölümler.....	133
BÖLÜM V	136
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	136
5.1. Sonuçlar	136
5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişki ve Genel Sonuçlar.....	136
5.1.2. Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar	137
5.1.3. Fen Lisesi Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar	138
5.1.4. Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Sonuçlar	138
5.1.5. Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutları Hakkındaki Görüşlerinin Değişkenlere Göre Sonuçları	141
5.2. Öneriler.....	142
KAYNAKLAR	145
EKLER.....	165
ÖZGEÇMİŞ	170

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Akademik Öz Düzenleme Boyutları (Zimmerman, 1998-b: 75).....	34
Tablo 2. Öz Düzenlemeyi Geliştirmek İçin Eğitimsel İlkeler	67
Tablo 3. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	82
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	87
Tablo 5. Öğrencilerin Alan Türlerine Göre Dağılımları	87
Tablo 6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	88
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları.....	88
Tablo 8. Öğrencilerin Aile Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	89
Tablo 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	90
Tablo 10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	90
Tablo 11. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Genel Durumu.....	91
Tablo 12. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	92
Tablo 13. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	93
Tablo 14. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 15. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 16. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı Scheffe Testi Sonuçları	94
Tablo 17. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Seviyeye Göre Dağılımı	95
Tablo 18. Ekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı	95
Tablo 19. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	96
Tablo 20. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	96

Tablo 21. Öğrencilerin Özdüzenleme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı*	97
Tablo 22. Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	98
Tablo 23. Öğrencilerin Hedef Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	99
Tablo 24. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	101
Tablo 25. Öğrencilerin Yardım Alma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	103
Tablo 26. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	105
Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	107
Tablo 28. Öğrencilerin Çalışma Düzeni Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	108
Tablo 29. Öğrencilerin Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	110
Tablo 30. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	112
Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	113
Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenme Kaynakları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	114
Tablo 33. Öğrencilerin Başarı Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	116
Tablo 34. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	117
Tablo 35. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler	118
Tablo 36. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler	119
Tablo 37. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Kardeş Sayısına Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	120
Tablo 38. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Alana Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	122
Tablo 39. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Alana Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler	123

Tablo 40. Öğrencilerin Alan Değişkenine Göre BK Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu.....	123
Tablo 41. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler.....	124
Tablo 42. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler.....	125
Tablo 43. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Hedef Belirleme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Tukey Testi Sonucu.....	125
Tablo 44. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Yardım Alma Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu.....	126
Tablo 45. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu	126
Tablo 46. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Zaman Yönetimi Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin LSD Testi Sonucu.....	127
Tablo 47. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu	127
Tablo 48. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler.....	128
Tablo 49. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	129
Tablo 50. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler	130
Tablo 51. Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu	130
Tablo 52. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	131

Tablo 53. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	131
Tablo 54. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler	132
Tablo 55. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu	133
Tablo 56. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler.....	133
Tablo 57. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler	134
Tablo 58. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler.....	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bağımsız Öğrenme Döngüsü.....	23
Şekil 2. Zimmerman Öz Düzenleme Döngüsel Model.....	27
Şekil 3. Öz Düzenleme Modeli	28
Şekil 4. Öz Düzenleme Modeli	29
Şekil 5. Öz-düzenleme Gelişiminin Sosyal Bilişsel Modeli	30
Şekil 6. Öz Düzenlemeli Öğrenme Döngüsel Modeli	34
Şekil 7. Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsel Modeli	35
Şekil 8. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	36
Şekil 9. Akademik Başarısı Düşük Olan Öğrencilerde Öğrenme Süreci	63
Şekil 10. Akademik Başarısı Yüksek Olan Öğrencilerde Öz-düzenleyici Öğrenme Süreci.....	64
Şekil 11. Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Alt Başlıkları.....	83

KISALTMALAR

ÖDÖ	: Öz Düzenlemeli Öğrenme
ÖDÖB	: Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi
HS	: Hafıza Stratejileri
HB	: Hedef Belirleme
ÖD	: Öz Değerlendirme
YA	: Yardım Alma
ÇO	: Çalışma Ortamı
ÖS	: Öğrenme Sorumluluğu
ÇD	: Çalışma Düzeni
M	: Motivasyon
ZY	: Zaman Yönetimi
ÖST	: Öğrenme Stratejileri
ÖK	: Öğrenme Kaynakları
BK	: Başarı Kaynağı
MWU	: Mann-Whitney U
KWH	: Kruskal-Wallis H
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin

ÖNSÖZ

Son yıllarda ülkemiz de dâhil olmak üzere birçok ülkede, eğitim sistemlerinde belli başlı düzenleme ve iyileştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bunların birçoğunda neredeyse yeniden oluşturulan eğitim-öğretim programlarındaki kökten düzenleme, sistem olarak eğitimde büyük bir değişimle karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Küreselleşmeyle beraber toplumun en önemli temellerinden biri bilgi olmuştur. Topluma temel olan bilginin yapı ve miktarındaki değişim, anlayışların değişimi ve teknoloji ile ortaya çıkan yeni eğilimler eğitimin odak noktalarını tamamen değiştirmiştir. Ezberci eğitimden uzak, bilginin oluşumunun her aşamasında öğrenenin merkez olduğu bir anlayış ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Yeni eğitim anlayışı ile eskiden eğitimin bir materyali konumunda olan öğrenen, temel bileşen ve belirleyici nüans olmuştur. Bu anlayış ile yoğrulmuş eğitim sistemi düşünen, araştıran, sorgulayan, üreten, kendi kendine karar veren ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda yapılan iyileştirme çalışmalarında en çok söz edilen kavramlardan biri de öz düzenleme (self regulation) ve bunun öğrenmeyle etkileşimi sonucu oluşan öz düzenlemeli öğrenme (self regulated learning) becerisidir. Ülkemizde de yeni eğitim sistemine ait öğretim programlarında, öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili özelliklerinin gelişimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada eğitimin merkezine alınan bireyin öğrenmesinde maksimum rol almasına olanak sağlayan öz düzenlemeli öğrenme üzerine çok yönlü bir araştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında süreç boyunca desteğini esirgemeyen ve çalışmamda bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a, lisansüstü eğitimin kapısını bana aralayan hocam Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ'e ve desteğini benden esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda anket çalışmalarımı uygulamada bana yardımcı olan Kaya Karakaya Fen Lisesi Rehber Öğretmeni Nihat Köse'ye ve Cemil Meriç, Kaya Karakaya, Özel Yavuz Selim Fen Liseleri öğretmen, idareci ve öğrencilerine de teşekkür ederim.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilim, teknoloji ve bilgi sistemlerinin hızla geliştiği ve farklılaştığı çağımızda, gerçekleşen bu gelişmelere paralel sosyal hayat, politika, iletişim, ulaşım, ekonomi gibi pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yenileşme hareketleri ortaya çıkmıştır. İnsanların bilgi algısı üzerindeki değişiklikler, eğitim sistemlerinin dolayısıyla eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Nesnel yani akıl ve gözlemle ulaşılan bilginin, mutlak-değişmez ve her zaman geçerli olmadığı ve bilginin bireyden bireye değişebilen (özel) bir olgu olduğunun kabul edilmesiyle beraber, sabit bilgi aktarımına ve ezbere yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmış ve bireyi yani öğreneni merkeze alan yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu gibi sebeplerden bireyi yani öğrenciyi merkeze almayı hedefleyen çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenin ve öğrenenin eğitim sürecindeki rollerini neredeyse tamamen değiştirmiştir. Bu eğitim anlayışında öğretmenden bilgi aktarıcısı olmasından ziyade öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik etme ve destekleme beklenirken; öğrenenden ise kendi öğrenme sürecinin farkında olması, öğrenme faaliyetinde en üst düzeyde katılım göstermesi (aktif olması) ve bu süreçte gerekli sorumluluğu üstlenmesi beklenmektedir.

Yeni eğitim anlayışıyla öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçiş süreci başlamış ve artık eğitim sisteminin temel ögesi olarak kabul gören öğrencinin birçok açıdan değişimi amaçlanmıştır. Bu değişimler arasında bireyin kendine ve başkalarına bakışı ilk nokta olup onun tekil ve kendine özel olduğunu kabul etmesi esas değişim olarak görülmektedir. Yine bu paralelde bireyin öğrenmesinin de diğerleri ile ortak olmayıp kendine özel olduğunu kabul etme, eğitimsel açıdan önemli yer tutmakta olup özellikle öğretmenlerden bu bakış açısını kazanmaları beklenmektedir. Böyle bir eğitimde öğrenci bağımsız hareket edebilen, öğrenmesini fark eden, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen ve kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen bir yapıya bürünmesi beklenmektedir. Öğrencinin öğrenme süreci üzerinde etkili olma hatta onu bizzat yönetme konusu ise “öz-düzenleme” ve “öz düzenlemeli öğrenme” kavramlarının üzerindeki vurguyu arttırmıştır (Bender, 2005: 15; Akpınar ve Gezer, 2010: 2-10; Genç ve Eryaman, 2008: 91).

Günümüzde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye ve bu beceriyi okulda kullanarak öz-düzenlemeli öğrenme becerisini kazandırmaya yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar çerçevesinde hem mevcut öğrenme ortamlarında yani okullarda hem de yeni öğrenme ortamlarında (e-öğrenme, uzaktan eğitim vb.) öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanması amaçlanmıştır. Bu noktada belki de en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretmenler, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine öncelikle kendileri sahip olmalıdırlar (Sonay-Polat ve Bulut, 2009; Çiltaş, 2011: 2).

Öz düzenleme ve bunun eğitime birincil yansıması olan öz düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan bu çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Çalışma sırası ile araştırmanın problemi, literatür ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi bölümünde çalışmanın amacı ve öneminden bahsedilmiş; çalışmanın genel bir çerçevesi çizilmiştir. Bu bölümde araştırmaya dair problem durumu belirtilip çalışmanın önemi üzerine açıklamalarda bulunulmuştur.

Literatür ve ilgili araştırmalar bölümünde, konunun temel bilgi altyapısı ve öz düzenlemeli öğrenmeyle bağlantılı kavramlar - tanımlar verilmeye çalışılmıştır. Alanyazında konu hakkında yapılan çalışmalardan faydalanılarak bir profil oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı bölümde konu ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmalar ve bunların sonuçları verilmiştir. Sonraki bölümde çalışmada kullanılan yöntem belirtilmiş ve yapılan alan araştırması hakkında açıklamalarda bulunulmuş, örneklem üzerine gerekli bilgiler sunulmuş ve araştırma ile elde edilen veriler sunulmuştur. Son olarak da bulgular yorumlanıp sonuç, tartışma ve öneriler üzerinde durulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, iş hayatındaki hızlı değişimler, bunların sosyal-ekonomik yapıdaki yansımaları ve doğurduğu toplumsal ihtiyaçlar karşısında, eskiyen eğitim sistemleri öğrenme bağlamında çağına ayak uyduramayan bireyler yetiştirmektedir. Yeni eğitim anlayışı bireylerin öğrenme sürecinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı ve düzenleyici olmasını gerektirmektedir (Gürşimşek, 2002: 3; Crell, 2006: 4). Bu kavramları ve daha fazlasını kapsayan öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme, eğitim alanında artık bir ihtiyaç

olmuştur. Nitekim hayatının her anında öğrenme ile yüzleşmek zorunda olan günümüz insanına öğrenmeye ilişkin yeterli beceriler kazandırılmaz ve bu konuda özerkliği-bağımsızlığı sağlanmazsa bu açıdan yetersiz bir birey topluma katılmış olacaktır. Öğrenmesini düzenleyemeyen, başlatamayan, güdüleyemeyen, programlayamayan bir birey; sürekli muhatap olacağı öğrenme durumlarında bilgi edinmeden ve öğrenmeden büyük oranda yoksun kalacaktır.

Bilgi, birey, öğrenme, zihin ve bunun gibi birçok olgudaki bakış açısı değişimi öğrenmenin pasif bir bilgi aktarımı veya bilgi tüketimi olmadığı; aksine oluşturmacı, öğrencinin kendinin yürüttüğü ve aktif olarak yer aldığı bir anlamlandırma-bilgi yapılandırma süreci olduğunu ortaya koymuştur (Vermunt ve Verloop, 1999: 258; Demirci-Güler, 2007: 19). Eskiden kabul gören ve belirtilenin tam aksine çok basit, tek yönlü ve bireysel farklılıklardan yoksun olarak düşünülen eğitim anlayışı teorik anlamda büyük oranda yıkılmıştır. Ancak bu anlayışın eğitimin uygulama kısmına yani pratiğe dökülmesi aynı hız ve kolaylıkla gerçekleşmemiştir. Bu anlayışın eğitime sirayeti ile öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve daha bunlar gibi birçok yeni anlayış eğitimde gerekli görülüş; ancak bu sürecin en aktif uygulayıcıları olan ve eski sisteme odaklı ve ona alışmış öğretmenlerin bunu pratiğe dökme anlamında kabul ve uygulamaları teorik anlamdaki iyi niyet ve kabullerinden çok daha zor ve yavaş olmuştur.

Toplumun ihtiyaç duyduğu birey anlayışındaki ve niteliklerindeki farklılaşmalar bireyin eğitiminden sorumlu olan sistemlerin de değişimini gerekli kılmıştır. Eğitimin birçok açıdan yetersiz kalışı ve eğitimin çıktı ve sonuçlarına ilişkin beklentiler değişimi ve reform hareketlerini hızlandırmıştır. Uluslar arası platformda ve Türkiye’de eğitimin niteliksel gelişimine yönelik çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar eğitimde bir süreç halinde geliştirme faaliyetleri kapsamında yapılan, planlanma ve uygulamalarla somutlaşmaktadır. Eğitimdeki geliştirme faaliyetleri bütünsel anlamda olduğu gibi eğitimin öğeleri açısından da zorunludur. Mesela yarının toplumunun niteliği hakkında birincil derecede etkili olan bugünün öğretmenleri bu öğelerden en önemlilerindendir (Karip ve Koksall, 1996: 245; Gündüz ve Odabaşı, 2004: 43-44; Kısakürek, 1969: 45).

Eğitim sistemlerindeki yeni anlayış, öğrenen-öğreten düzeneğini oluşturan bireylerden daha fazla beklentiyi ortaya çıkarmıştır. Bu beklentilerin en önemlilerinden

biri de kendi kendine öğrenebilme becerisinin kazanılması-kazandırılmasıdır. Kendi kendine öğrenme bireylerden başkalarının yardımıyla veya yardımı olmadan öğrenebilmesini ve bu süreçte değerlendirme-düzenleme yapabilmesini amaçlamaktadır (Aydede ve Kesercioğlu, 2009: 54). Bununla bağlantılı olarak ortaya çıkan kendi kendine öğrenme ihtiyacı iki açıdan gerekli olmuştur: öğrenen boyutu ile beklentiler (iç-dış) sonucu bireyin öğrenme ihtiyacındaki artış ve bilgi boyutu ile katlanarak artan bilgi kütlesi bu durumu elzem kılmıştır (Kılıç ve Sökmen, 2012: 223).

Bilgi açısından kendini güncelleyemeyen bireyler günümüzün hızlı gelişimi ve değişimi karşısında hangi alanda olursa olsun kendilerinden bekleneni veremeyeceklerdir. Ayrıca bilgi çağı olarak da adlandırılan çağda toplumun da bilgi toplumu olarak adlandırılması için bireyin bilgi tabanını sürekli güncellemesini gerektirmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004: 43). Gece bir alanda yeterli olarak yastığına başını koyan birey, sabah aynı alanda yetersiz bir şekilde uyanabilmekte ve öğrenmesi gereken bir sürü yeni şey olduğunu görebilmektedir. Bu yüzden dersi, işi, ortamı, yaşamı, giyimi... v.b. hangi yönde olursa olsun bu yenilikleri kabullenme ve uygulamada, birey birçok öğrenme durumu ile karşı karşıya kalacak ve öğrenmesini kendi düzenleyemeyen bireyler bu anlamda büyük zorluk yaşayacaktır. Bu anlamda bilgisayarın veya cep telefonunun hayatımıza girişi bir örnek olarak verilebilir. Bu iki öge teknolojik aletlerdir ve birey için yeni birer öğrenme alanıdır. Cep telefonu daha çok kişisel bir iletişim aracıdır ve günümüzde telefon kullanamayan birinin ne kadar zor durumda kalacağı ortadadır. Bilgisayar ise bireyin tüm hayat alanlarını (okul, iş, oyun, banka, kütüphane, iletişim, reklam...) işgal eden bir öge olarak herkesi kendine zorunlu kılmıştır. Mesela bilgisayar kullanamayan bir bankacı günümüz şartları düşünüldüğünde yaptığı iş açısından artık faydalı olamayacak, görev anlamında neredeyse işlevsiz olacak, bir nevi atıl duruma düşecektir.

Bireyin hayatında kendine yetebilmesi için fiziksel ihtiyaçlarından sonra en önemli özellikleri arasında öğrenme yeteneği sayılabilir ve bu onun temel ihtiyaçları arasında kabul edilebilir. 4-6 yaşına kadar annesi tarafından yeme ihtiyacı giderilen bir çocuğun bu açıdan hayat boyu birilerine muhtaç olması (olağandışı haller dışında) ne kadar zor ise öğrenme anlamında da başkalarına bağımlı olmak zor yaşam durumudur. İşte doğduktan sonra hemen muhatap olduğumuz öğrenme açısından, kendi öğrenme bilinç ve sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedefleri arasında

bulunmalıdır. Zaten yeni eğitim ve okul anlayışında bireye bilgi kazandırmaktan çok hayatı boyunca kullanacağı yetenek ve meziyetleri kazandırmak temel alınmıştır (Wirth ve Perkins, 2008: 13).

Bu çalışmada akademik anlamda başarılı öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülen Fen Liselerinde, bir araştırma yapılarak akademik açıdan üstün başarılı öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki, farkında olma ve etki etme-düzenleme durumları incelenmiştir. Çalışma ile bu bireylerin başarılarında öz düzenlemeli öğrenmenin olası etkisi araştırılmış ve bu öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme açısından kendilerine bakışları sorgulanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Fen Lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olmaları, farkındalıkları ve bu beceriyi kullanma durumları nedir?

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1.2.1. Fen Lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma ve bu beceriyi kullanma durumları nedir?

1.2.2. Fen Lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma ve kullanma durumları;

- a) Cinsiyet,
- b) Sınıf,
- c) Alan,
- d) Ekonomik durum ve
- e) Sosyal duruma göre değişmekte midir?

1.2.3. Fen Lisesi öğrencilerinin akademik öz düzenlemenin alt boyutları olan;

- a) Hafıza Stratejileri,
- b) Hedef Belirleme,
- c) Öz Değerlendirme,
- d) Yardım Alma,
- e) Çalışma Ortamı,

- f) Öğrenme Sorumluluğu,
- g) Çalışma Düzeni,
- h) Motivasyon,
- i) Zaman Yönetimi,
- j) Öğrenme Stratejileri,
- k) Öğrenme Kaynakları ve
- l) Başarı Kaynağına ilişkin görüşleri nedir?

1.2.4. Fen Lisesi öğrencilerinin akademik öz düzenlemenin alt boyutları hakkındaki görüşleri;

- a) Cinsiyet,
- b) Sınıf,
- c) Alan,
- d) Ekonomik durum
- e) Sosyal duruma göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim psikolojisindeki yeni yönelimler, eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu alandaki vurgu açısından davranışsalcılıktan bilişselliğe, ondan da yapılandırmacılığa geçiş, bireyin bilgiyi almada bilinçli ve aktif katılımını sağlamıştır. Bilgiyi yapılandırma gereği üzerine eğitimdeki sorumluluğu artan öğrenen, çeşitli düzenlemeler yapmak durumunda kalmıştır. Öz düzenleme olarak adlandırılan bu aktiviteler toplamı eğitim programlarına yansımış, hedefler-kazanımlar arasına kendine yer bulmuştur. Bireyi öğrenmesinde etkin ve düzenleyici hale getiren öz düzenleme, öğretmenlere bu beceriyi kazandırmayı bir görev kılmıştır (Üredi ve Üredi, 2007: 22).

Öz düzenleme, öz düzenlemenin öğrenmede kullanımı ve öğrenmede bireyin kendine yetebilirliği hakkında yapılan bu çalışmada çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Böyle önemli bir beceriye eğitim sistemimizde ne kadar dikkate aldığımız sorgulanmalıdır. Akademik başarı açısından diğer öğrencilerden daha önde olduğu kabul edilen Fen Lisesi öğrencileri bu konuda ne kadar yeterliler veya orta eğitim

sistemimizin en seçilmiş öğrenciler, bu konudan haberdar mı? Çalışmada bu gibi konulara değinilerek, önemine dikkat çekilmek istenmiştir.

Yapılan çalışmanın ortaöğretim seviyesinde eğitim veren diğer kurumlara da uygulanarak, başarı anlamında her seviyeden öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi ile geçerliliğinin ve kapsayıcılığının artırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle önemi üzerine vurgu yapılan öz düzenlemeli öğrenme becerisine, ülkemiz ortaöğretim kurumlarından en yüksek akademik başarı seviyesindeki fen liselerine göre başarı seviyesi daha düşük okulların öğrencilerinin sahip olma durumları incelenmiş olacaktır. Sonuçta ise bu başarı seviyesindeki farkın etkileyicileri arasında öz düzenlemeli öğrenmenin de olup olmadığı tahmin edilebilecektir.

1.4. Sayıtlılar

Çalışmada verilerin toplandığı Elazığ ili Fen Lisesi öğrencileri, veri toplama aracını içtenlikle doldurmuşlardır.

Bu çalışmada kullanılan ölçek, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini belirleyecek maddelerden oluşmaktadır.

Bu çalışmada üzerinde araştırma yapılan örneklem, ilgili evreni yansıtacak niteliktedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Elazığ ilinde bulunan Cemil Meriç Fen Lisesi, Kaya Karakaya Fen Lisesi ve Özel Yavuz Selim Fen Lisesinde 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Güz döneminde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların genellenmesi bunlarla sınırlıdır.

Bu çalışma, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: En geniş anlamıyla hedef yönelimli davranışlar bütünü olarak tanımlayabileceğimiz öz düzenleme, bireylerin kendi hedeflerini belirlemeleri, yaşamlarına ilişkin düzenleme faaliyetleri yapmaları, aktif ve yapıcı olmalarıdır. Bu beceri bireylerin kendilerini değiştirebilmeleri için yardımcı ve engelleyici faktörleri öğrenmek amacıyla yaptıkları faaliyetleri içerir. Öz düzenleme aynı zamanda bireye

planlar yapma, doğru seçimler yapma, dürtülerini kontrol etme, istenmeyen düşünceleri engelleme ve sosyal hayatı düzenleme imkânı sağlar (Kayan Fadlelmula, 2012: 2; Vohs ve Schmeichel, 2003: 217; Hofmann ve diğerleri, 2012: 174; Heatherton ve Wagner, 2011: 132).

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bu kavram öğrenenin eğitimde aktif olduğu, kendi öğrenmesine yönelik kararlar alabildiği, değerlendirilmesinde söz sahibi olduğu ve tüm boyutlarıyla süreçte etki-yetkisi bulunduğu bir anlayışı ifade eder. Bireyin güdü ve davranışlarını kontrol etmesini sağlayan öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme hedefine ulaşmada oluşturduğu duygu, düşünce ve eylemleri kapsayan bir süreçtir. Bu tip öğrenmede öğrenenin zihinsel yeteneklerini, görev yönelimli eğitimsel becerilere dönüştürdükleri ve kontrolün kendilerinde olduğu; belirledikleri amaçlara uygun seçimler yapıp kararlar verdikleri bir öğrenme ortamı mevcuttur (Güvenç, 2011: 206; Gömleksiz ve Demiralp, 2012: 779).

Fen Lisesi: Fen liseleri; eğitim-öğretim süresi 4 yıl olan yatılı ve karma eğitim veren okullardır. Fen Liseleri, öncelikli olarak fen alanı ile ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu il ve ilçelerde açılır. Fen ve matematik becerisi yüksek öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve bu alanda gelişimin öncelikli tutulduğu fen liseleri, ülkemiz ortaöğretiminde başarılı öğrenci açısından vitrin özelliği gösteren okullar arasındadır. Bu okullar oluşturdukları sınıf ve eğitim standartlarıyla (sınıf sayısı-mevcudu, yabancı dil gelişimi, bilimsel kültür...), öğrencileri ise sınav ve yarışmalarda gösterdikleri başarılar ve aldıkları derecelerle dikkat çekmektedirler. Hem özel olarak hem de milli eğitime bağlı olarak hizmet veren fen liseleri, öğrencilerine bilimsel çalışmayı ve araştırmayı öğretme, teknolojik gelişmelere uyumlu olma ve akademik hareket etmeyi güdülemektedir. (MEB: 2010)

Öğrenme: Öğrenme kişisel bir olgudur ve her durumda bütün insanlara uyacak bir öğrenme stratejisinden veya becerisinden bahsetmek zordur. Temel alınan kuram ve bu kuramın insana-bilgiye bakış açısına göre öğrenme durumlar açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle yapılan o kadar çalışma ve araştırmaya rağmen tüm öğrenme durumlarını açıklayan bir öğrenme tanımından bahsetmek zordur. Genel anlamıyla öğrenme, bireyin çevresiyle olan karşılıklı etkileşimleri sonucu ortaya çıkan, bireyde gözlenen veya gözlenemeyen kısmen kalıcı değişiklikler oluşması sürecidir (Akpınar, 2011: 255-256).

Yeni eğitim paradigmasına göre öğrenmede önemli olan eğiticinin-öğretmenin neyi ve nasıl öğrettiği değil öğrencinin-öğrenenin nasıl ve neyi öğrendiğinin dikkate alınmasıdır (Barr ve Tagg, 1995: 3). Bu anlayışa göre öğrenme tıpkı düşünme gibi içsel bir süreçtir ve bireyin dış kontrolünden çok içsel süreçleri ile ilişkilidir. Öğrenme kişinin kendisi ile alakalı bir durumdur ve kişi kendisi öğrenir başkaları ise sadece onun öğrenmesini kolaylaştırır (Yıldırım, 2002).

Öğrenmeyi Öğrenme: Kısa bir tabirle kişinin eski bilgilerini kullanarak yeni durum için gerekli bilgiyi üretebilmesi olarak tanımlanabilecek ve öğrenme stratejileri ile önemli derecede ilişkili olan öğrenmeyi öğrenme; bilgi, beyin ve öğrenme hakkında yapılan çalışmalar ışığında yaygın bir kavram ve öğretimsel amaç olmuştur. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin bildikleri-bilmedikleri ve bunlar hakkındaki farkındalığını etkileyen bir olgudur ve kişiye durum saptaması yapma imkanı sağlar. Yine bu beceri bireylere bilgiye ulaşma yollarını bilmelerini, ulaştıkları bilgileri kullanabilmelerini ve yeni bilgiler üretebilmelerini sağlamaktadır (Özden, 2002: 95; Wirth ve Perkins, 2008: 1-3; Pisa, 2009: 14-18; Özer: 149).

Öğrenmeyi öğrenme bireyin öğrenmesini kendisinin organize etmesi, öğrenme sürecinin-değişimlerinin-ürünlerinin farkında olması, yeni bilgi ve becerileri kazanması-işlemesi-özümsemesi ve kazandıklarını hayatının her alanına yansıtabilmesidir. Amaçlı ve öz yönetimli bir davranış gerektiren öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme (life-long learning) ile bütünüyle ilişkili olup bireylerin öğrenmeyi sürekli kılmalarını ve çağın gereklerine ayak uydurabilmelerini sağlamaktadır. Bu beceri aynı zamanda kişinin ezber mantığıyla değil, sorgulayıcı ve kavrayıcı bir mantıkla öğrenmesini de mümkün kılmaktadır (Crell, 2006: 4-5; Meydan, 2010: 150-151).

Bağımsız Öğrenme: Bireyin giderek daha az yapılandırılmış öğretim materyalleri kullanması ve öğretici desteğinden kurtulması olarak tanımlanabilecek bu kavram; bireyin öğrenmenin birçok boyutunda kimseye bağımlı olmadığı bir öğrenme tarzını ifade eder. Ancak tamamen kendi başına, izole olmuş ve yardım almanın hiç uygulanmadığı bir öğrenme vurgusu söz konusu değildir, kasıt başkalarından yardım alsa bile bunun kontrolünün kendisinde olması ve sorumluluk yönünün öğrenen üzerine kurulu olmasıdır. Ancak öğrenenin bazı yönlerden tamamen bağımsız hale gelmesi gerekmektedir. Örneğin birey öğrenmeye başkalarının öğüt ve desteği olmadan plan ve

amaç dahilinde başlayıp süreci devam ettirme özelliğine sahip olmalıdır (Leathwood, 2006: 630; QIA, 2008: 1; Broad, 2006: 119).

Öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine ulaşmış bireylerin gösterebileceği bağımsız öğrenme becerisi, öğrenmeye yönelik motivasyon, zaman yönetimi ve öğrenmeyi yansıtmayı içerir. Bağımsız öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinde de bulunan öğrenme sorumluluğu bakımından daha sivri bir duruşu gerektirir ki bu beceride öğrenme sorumluluğu tamamıyla öğrencidedir diyebiliriz. Bağımsız öğrenen bir birey kendi öğrenme gündemini oluşturabilmeli, uygun öğrenme kaynaklarını bulabilmeli, ulaşabileceği-kendine uygun hedefler seçmeli, öğrenmesinde tekil düşünüp öz denetimli hareket edebilmeli, çalışma alanında uzman olmalı, öz değerlendirme yapabilmeli ve kendi kriterlerine cevap verebilmedir (Robson, 1994: 2; Leathwood, 2006: 616; QIA, 2008: 2).

Öğrenme Stratejileri: Zimmerman'a göre öğrenme stratejileri öğrencinin kendi işine yarayacağını düşündüğü ve elde etmeyi hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla izlediği yol, yürüttüğü işlemlerdir (Üredi ve Üredi, 2007: s.5). Öğrenenlerin sınıf içinde öğrenmelerini düzenlemeye yönelik kullandıkları stratejiler, öğrenmeye ilişkin düşünsel faaliyetlerini içeren (Boekaerts, 1996: 100) bilişsel stratejilerini, üst bilişsel stratejileri ve kaynakları yönetme stratejilerini kapsamaktadır (Pintrich, 2000: s. 460).

En kısa haliyle bireyin kendi kendine daha kolay öğrenmesini sağlayan yaklaşımlar olarak tanımlanabilecek öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme anında gerçekleştirdiği ve bilgiyi kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerini kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri başka bir ifadeyle, bireyin öğrenme gerçekleşmesi için yapması gereken faaliyetler bütünü ve bunların ortaya konma biçimidir (Erdem, 2005: 1; Weinstern ve Mayer, 1986 Akt. Subaşı, 2000; Tay ve Yangın, 2008: 74).

Aynen öğrenmede olduğu gibi öğrenme stratejileri hakkında genel yapılar bulunmasına rağmen bu stratejiler, her kişi ve öğrenme durumuna göre değişiklik gösterip özelleşebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilme ve kullanmadaki yeterlilikleri onların başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere strateji öğretimi ve kullanımı hakkında eğitimler verilmeli bu yönde donanımlı olmaları sağlanmalıdır. Kişi için en iyi öğrenme stratejisi en yaygın, en kolay olanı değil, kendine en uygun olan ve en iyi uygulayabildiğidir (Tunçer ve Güven, 2007: 3).

BÖLÜM II

Bu bölümde eğitimde öz düzenlemeli öğrenmeyi gerekli kılan eğitimsel olgular verilmiş ve bunların öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra kavram hakkındaki alanyazına değinilerek kavrama ilişkin bilgi alt yapısı sunulmaya çalışılmıştır. Son olarak da bu alanda yapılan çalışmalar ve bunların sonuçlarına kısaca değinilmiştir.

2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. LİTERATÜR

Çalışma dahilinde başlangıç olarak veri altyapısına ulaşmak için ilgili dergi, kitap, makale ve araştırmaların incelenmesi yoluyla literatür taraması yapılmıştır. Böylece çalışma konusu hakkında çerçeve bilgiye ulaşılmış olunacak ve konu hakkındaki temel bilgiler sunulmuş olunacaktır (Balci, 2009: 64).

2.1.1. KAVRAMSAL BAKIŞ VE İLİŞKİLİ OLGULAR

2.1.1.1. Bilgi

Bilgi genel anlamda işlenmiş, düzenlenmiş, anlamlı veri topluluğudur. Başka bir ifadeyle bilgi; bireyin yaptığı öğrenmeler, yaptığı araştırmalar ve gerçekleştirdiği gözlemler sonucu ulaşılan, gerçekler ve ilkeler bütünü olup zihinsel bir durumdur. Günümüzde bilgiye dair ciddi bir hareketlilik yaşanmakta ve anlayış değişikliğinin yanında çağın getirdikleri ile bilgide nitel-nicel yoğun bir değişim devam etmektedir. Gelineen noktada bilgi anlık ve büyük miktarda üretilebilmekte, dünyanın her yanına aynı anda iletilmekte, milyonlarca kişi tarafından paylaşılmakta, ilgili kişilerce tartışılmakta ve geliştirilmektedir (Mentiş Taş, 2005: 1; Güçlü, 2004: 3).

Yeni bilgi paradigması ile bilginin kendisi ve tanımı hakkındaki değişim nesnel tabandan öznel tabana doğru bir yönelim şeklinde olmuştur. Epistemoloji gözüyle bakıldığında önceden tek ve değişmez olan, bireye aktarma-ezber yolu ile kazandırılan ve evrensel kabul edilen bilgi artık kişiye göre değişebilen, bireyin kendinin oluşturduğu bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır. Öğrenme alanındaki yeni akımlar (yapılandırmacılık, bilişselcilik) da bu değişimi tetiklemişlerdir. Bu akımlar nesnel bilgiyi tamamen reddedip, dış dünyanın gerçeklerini inkar etmemekte ancak

bilginin her yönüyle değişmez ve tamamen aktarmaya yönelik olduğunu kabul etmemektedirler. Öznel bilgi daha çok deneysel-deneyimsel olarak elde edilirken nesnel bilgi ise depolama ve ezberleme üzerine yayılmaktadır (Akpınar, 2010: 17; House ve diğerleri, 2004: 114).

2.1.1.2. Öğrenme

Yaygın kullanımıyla bireydeki kalıcı izli davranış değişikliğini (görülebilir ve görülemeyen) ifade eden öğrenme, bireyin okul hayatı boyunca kullandığı bir kavram değil hayatı boyunca muhatap olduğu bir durumdur. Bu açıdan hayatı boyunca kullanacağı bir aleti ustanın en eksiksiz şekilde bilmesi ve ona hakim olup kullanımına ilişkin detayları bilmesi gerekliliği gibi sürekli bir *öğrenme tezgahında* çalışacak bireyin öğrenmeye (özellikle de kendi öğrenmesine) dair hakim bir bilgi birikimi olması gerekmektedir (Wirth ve Perkins, 2008: 6).

Son otuz yıl boyunca aktarım-alım mantığı üzerine kurulu olan öğrenme, eğitime dair bilimsel araştırmalar ve eğitimde kalite artırma çalışmaları dahilinde detaylı olarak inceleme konusu olmuştur. Bilim adamları bireylerin nasıl öğrendikleri ve nasıl daha iyi öğrendikleri üzerine çok sayıda araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda eksinin aksine öğrenme, bireyin aktif düşünmesini ve zihinsel faaliyetlerini ve bilgiyi organize etmesini kapsayan bir süreç olarak kabul edilmiştir. Yeni anlayış ile ezberlemeden ciddi anlamda ayrılan öğrenme, asla bilinçsiz ve pasif bir süreç değildir ve bireyin içselleştirdiği, ilgi ve yetenekleri ile ilişkili olan, kişiden kişiye değişen, sınıf ortamı ile sınırlandıramayacağımız, öğretici tekelinde olmayan ancak etkisinde bulunan bir durumdur (Cromley, 2000: V-VIII; Brown, 2004: 4).

Öğrenme davranışçılar için deneyim ve yaşantılarla ilişkili olup, gözlenen süreçleri ifade ederken; bilişselciler için zihinsel faaliyetlerle oluşan, gözlemlenemeyen, karmaşık bir süreçtir. Öğrenme bunlar ve var olan daha birçok bakış açısının aslında bir bütünüdür. Çünkü her ne yönden bakılırsa diğer yönler göz ardı edilmiş olunacaktır. Tüm teorilerin (davranışsal, bilişsel, sosyal, yapılandırmacı...) öğrenme hakkındaki görüşleri kendi bakış açısından doğrudur ancak bütünü ve her öğrenme durumunu yansıtmamaktadır.

2.1.1.3. Öğretme Yerine Öğrenme

Bilginin, bilimin ve bireyin tanımına ilişkin değişiklikler, öğrenme-öğretme (eğitim) sürecinde bütüncül bir değişimi tetiklemiştir. Alandaki temel değişim sürecin öğretmeden öğrenmeye doğru kayması olarak belirtilebilir ve bunun ana sebebi olarak da bireye bakış açısındaki ve birey-bilgi tanımlamasındaki değişim gösterilebilir. Tüm insanların bir fabrikadan çıkan ve birbirine eş eşyalar gibi olmadığı, hepsinin nev-i şahsına münhasır özellikleri olduğu artık kabul gören bir gerçek olmuştur. Bilgi ve öğrenme herkes için aynı ve tektir; kişiden kişiye değişen yapıda değildir görüşü yerini bilgiyi ve bunun bireyce öğrenilmesini öznelleştiren kabule bırakmaya mahkûm olmuştur. Birey ve onun öğrenmesi o kadar kendine özel-has görülmüştür ki Özden'in belirttiği gibi öğrenmenin *parmak izi* kadar kişiye özgü olduğu ve her bireyin öğrenme hız, tür ve kapasitesinin farklı olduğu vurgulanmıştır (Özden, 1999: 20). Öğrenme stili olarak da adlandırabileceğimiz bu yapı kişiye özel, doğuştan gelen, kolayca değişmeyen ve bireyin tüm hayatını etkileyen (Kaplan ve Kies, 1995: 30-32) bir kavramdır. Böyle bir kabulün en kaçınılmaz sonucu eğitimde artık öğretmenin veya öğretilenin değil öğrenenin ve onun öğrenmesinin odak noktası olmasıdır.

Toplumsal yapıdaki değişimler öğrenme-öğrenci odaklı eğitimi gerektiren diğer bir nedendir. Demokratik ve sosyal toplum anlayışı ile insan haklarına odaklanma, birey ögesini her alanda en öne çıkarmış ve kişinin istekleri o kadar vurgulanmıştır ki eğitim de bundan payını almıştır. Buna dayalı olarak alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliği (bazı ülkelerde veya okullarda) seçimlik çoğunluğa ulaşmıştır. Eğitimin içerik kısmında ve özellikle de eğitim durumları yani sunum kısmında köklü değişimler olmuştur. Tabi bu çalışmalar ülkemizde olduğu gibi gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde çoğunlukla istenen durumlar olup uygulamaya yansımada kısıtlı kalmıştır. Bu kısıtlanma eğitim programları ve eğitim politikaları oluşturmada ya eğitim ortamlarının özelliklerinin hepsi standartlara uygunmuş gibi genel bir kabul ile değerlendirilmeye çalışılmasından ya da yeterli alt yapı ve geliştirme çalışmaları yapılamamasından kaynaklanmaktadır.

“Ne kadar bilersen bil, söylediklerin (anlattıkların) karşıdakinin anladığı kadardır” (Mevlana) öğretisinde belirtildiği gibi dünyadaki tüm bilgi birikimine sahip olsanız bile eğer karşıdaki alma-öğrenme yetisine sahip değilse onun karşısında hiçbir şey bilmeyen hükmündesinizdir. Tüm bu sebeplerden öğretmedense öğrenmenin ağır

bastığı bir eğitim sistemine geçiş neredeyse tartışılmaz bir konuma gelmiştir. Ancak bu geçiş her ne kadar gereklilik açısından tartışılmayacak seviyeye gelse de o kadar kolay da olmayacaktır. Hele bir de bunu tamamen eski mantık üzerine yetiştirmiş öğretmenlerden bir çırpıda beklemek insafsızlık olacaktır. Nitekim öğretmen okulu, eğitim fakülteleri ve enstitülerinde eski mantık üzere yetişen, 2-4 yılda aldıkları kısıtlı bir eğitimle 25 yıllık meslek hayatını tamamlama alışkanlık ve zorunluluğundaki öğretmenler bu konuda ciddi güçlükler çekecektir. 15-20 yıl önceki mantıkla aldığı-depoladığı bilgi birikimi ile eğitimini karakterize eden bir öğretmenden, öğrencilerine bilgi depolamanın bir anlamının olmadığını, 21. yüzyılda bilginin her an değiştiğini, geliştiğini ve yenilendiğini; bilginin yere ve zamana göre anlamı olan geçici bir değer olduğunu öğretmesi elbette zor olacaktır. Bu nedenle etkili bir eğitim sisteminin temel kaynaklarından biri olan okullardaki temel güncel sorunlardan biri öğretmenleri bu hedefin uygulayıcıları yapmaktaki ve öğrencilere öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmekteki yetersizliktir (Özden, 1999: 22-23; Karip ve Koksall, 1996: 245).

2.1.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme

Bir noktada yetersiz olmak ve artık tükenmişliği kabul etmek insanlara hep ağır gelmiştir. İnsanlık her zaman sürekliliğini sağlamaya çalışmış ve hep kendine yetecek bir yapıya bürünmeyi hayal etmiş; hiç yılmadan alternatifler aramıştır. İnsan odaklı eğitsel bakışla ilginin *öğretme* kavramından *öğrenme* kavramına geçişi her ne kadar bir gelişme olsa da artık yalnız başına *öğrenme* üzerindeki vurgu da bireye yetmemeye, hatta onun ufkunu sınırlandırmaya başlamıştır. Bunun yerine *öğrenmeyi öğrenme* gibi bir meziyetle sürekli öğrenebileceği ve daima ufkunu genişletebileceği bir durum bireye sunulmuştur. Doğanın bir parçası olan insanın aynı yenilenemeyen enerji kaynaklarından yenilenebilir enerji kaynaklarına (zorunlu) geçerek enerji anlamında tükenmezlik kazanmaya çalıştığı gibi bu durum da öğrenmeyi birey için adeta zaman ve mekân açısından sınırsız kılmıştır. Birey sürekli düzenlenmiş (formal), maliyeti yüksek ve birçok açıdan bağlayıcılığı bulunan eski eğitim anlayışı yerine her an katılabileceği, her aşamasında söz sahibi olabileceği bir anlayışı doğal olarak tercih etmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenme stratejilerini bilmesi-seçmesi ve kullanabilmesidir; yani eğitiminde aktif olmasıdır. Aktif öğrenmenin uygulandığı eğitim ortamlarında, bireyden öğrenmesine yönelik kararlar vermesi ve sorumluluk alması beklenir (Simons, 1997: 21-22; Özer: 150). Bu iki

beklentiye karşılayan birey öğrenmeyi öğrenme anlamında da ilerleme kaydetmiş olacaktır. Çünkü öğrenmeyi öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye dair kendi özelliklerinin bilincinde olması, öğrenmede kullanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir (Özer: 150). Öncelikle bireyde öğrenme anlamında bir uyanış olmalı, birey kendini tanımalıdır. Kim olduğu, hangi özelliklere sahip olduğu, hangi hedef ve amacı için yaşadığı, yaşamında kimlere ne kadar bağımlı ve muhtaç olduğu, nasıl daha mutlu ve başarılı olabildiği, güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu, kendini gerçekleştirme kriterlerinin neler olduğu, diğer insanlardan farklı ve özel tarafının ne olduğu ve bunlar gibi daha birçok soruya cevap verebilmelidir. Bunun devamında özel bir alan olan öğrenme alanına ilişkin kendini tanıyabilmelidir. Nasıl öğrenebildiğini ve nasıl daha kolay öğrenebildiğini bilmelidir. Hangi öğrenme stratejisinin kendine daha uygun olduğunu saptayabilmelidir. Bu stratejiler içinde yukarıda belirtildiği gibi kendine uygun olanı bilip seçebilmeli ve uygulayabilmeli-kullanabilmelidir.

Öğrenmeyi öğrenme Özden tarafından bireyin mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretmesi şeklinde tanımlanmaktadır ve kişinin bu ihtiyacı öğretmenlerin *öğrenmeyi öğretme etkinlikleri* ile sağlanabilecektir (Özden, 1999: 102; Özer: 161). Burada temel noktalardan biri bireyin önceden bazı bilgilere sahip olmasıdır. Bunun içinde hem gerekli bilgi altyapısı hem de bilgiyi üretebilme yetisi bulunmaktadır. Diğer önemli nokta ise yeni bilginin öğrenen birey tarafından eskilerinden çıkarımlarla ve ilişkilendirmelerle oluşturulmasıdır. Bilginin birileri (öğretmen-kitap-bilgisayar-akran...) tarafından aktarımı asla söz konusu olmadığı gibi hiç alakası ve ilgisi-bilgisi olmadığı konuda bireyin bir şeyler öğrenmesi de beklenmemelidir. Bireye zihinsel yetilerini kullanarak önceden var olan ve sonradan eklenen malzeme ile bir şeyler üretirmek amaçlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar öğrenmeyi öğrenme üzerine yaptıkları açıklama ve tanımlarda, bunun psikolojik ve eğitsel yönünden daha çok yönetsel ve denetimsel yönüne dikkat çekmektedir. Nitekim Demir ve Doğanay öğrenmeyi öğrenme yetisini, dikkatini öğrenme üzerine toplama, yapılacak işin tüm adımlarını planlama, öğrenme sürecinin tüm aşamalarını değerlendirme, sonuçta da gerekli düzenleme ve düzeltmeleri yapma olarak tanımlamış (Demir ve Doğanay, 2009: 604) ve vurguyu sürecin idari-yönetsel kısmına yapmışlardır. Bu araştırmalar öğrenmenin öğrenebilmesi için bizzat kontrolün öğrencide olmasına dikkat çekmişlerdir.

Her öğrenme durumunda bireyde davranışa yönelik kalıcı izli değişiklikler beklenmektedir. Öğrenmenin kendisinin öğrenilmesi de bireyde belirli kalıcı izli değişiklikler bırakır. Öğrenmeyi öğrenmiş bir bireyin; öğrenme alanında sorumluluk alma, ihtiyaç ve hedef analizi yapabilme ve öğrenmesi için gerekli ve uygun araç gereç seçimini yapabilme, ihtiyaç duyacağı kaynakları saptama ve onlara nasıl ulaşacağını bilme, kendi için belli bir çalışma yöntemi belirleme ve öğrenmeye yönelik süreç ve performans değerlendirmesini yapabilme gibi bir dizi davranışı kazanmış olması beklenmektedir (Aydoğdu, 2009: 68). Ancak bunları herkesten bütün olarak ve aynı ölçüde beklemek yanlış olacaktır, çünkü her öğrenmede olduğu gibi herkesin eşit seviyede ve nitelikte öğrenmesi imkansızdır. Ancak öğrenmeyi öğrendiğini kabul ettiğimiz her birey kendi yapısına uygun olarak yukarıda sayılanlardan bir kısmını belli seviyede elde etmiş olmalıdır.

Mevcut eğitim ortamlarında çoğunlukla sisteme dahil olan öğrenciden birçok şey beklenir, ancak nadiren bunları nasıl yapacağı veya istenilen hedefe nasıl, hangi yolla ulaşabileceği öğretilir. Öğrenciden öğrenmesini bekleriz ancak nasıl öğreneceğini veya nasıl daha kolay - çok (nicelikli) - iyi (nitelikli) öğreneceğini öğretmeyiz; ondan problem çözmesini isteriz ancak bir problemi nasıl çözeceğini, probleme nasıl yaklaşacağını, hangi aşamalardan geçeceğini, bir çözüme nasıl ulaşacağını öğretmeyiz. Yine öğrenciden bir sürü bilgiyi hatırlamasını, sonradan kullanmak için hafızasına kaydetmesini isteriz ama nadiren belleğin yapısı hakkında bilgi verir ve bilgiyi (Senemoğlu, 2003: 559) kolay depolama, kolay geri çağırma gibi konularda nadiren düşük düzeyde rehberlik ederiz. Ancak artık öğrencilere nasıl öğreneceği, nasıl problem çözeceği, nasıl bilgi depolayacağı ve bunun gibi birçok yetinin öğretilmesi ve nasıl kazanılacağının kavratılması belki de bu yetilerin okulda uygulanmasından daha da öncelikli bir hale gelmiştir. Bu çağdaki bir eğitim anlayışında artık öğrencilere yaptıkları işin mantığı verilmeli ve bu kişilere yaptıkları işin bilincinde olmaları sağlanmalıdır.

Michigan Üniversitesi Psikoloji Bölümü ders programı dâhilinde 1982 yılında başlayıp halen daha devam etmekte olan “öğrenmeyi öğrenme” dersi öğrenmeyi öğrenme becerisine verilen önemi vurgulayan örnekler arasında gösterilebilir. Öğrencilerin isteğe bağlı olarak aldıkları bu derste öz düzenleme ve öz yansıtma yapmaya yönelik uygulamalar yapılmakta ve bilişsel-motivasyonel psikoloji kavramları

üzerinde durulmaktadır. Ders bünyesinde öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlanarak 20-25 kişilik uygulamalar yaptırılmaktadır. Program dahilinde öğrencilere not alma, örnek sınavlar, hazırlık çalışmaları, hedef belirleme, zaman yönetimi, değerlendirme gibi öz motivasyonu ve öz düzenlemeyi geliştirici etkinlikler yaptırılmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998: 73-74; Üredi ve Üredi, 2007: 18-21).

Eğitimdeki anlayış değişimi birçok kavram-şahıs-ortam-kurum üzerinde etkiler bırakmıştır. Örneğin kurumsal anlamda hali hazırdaki eğitim sisteminin vazgeçilmezi olan okullar bu değişimden etkilenen kurumlar arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Yeni anlayışla artık “*okul öğrencilere bilgi aktarım merkezi olmaktan çıkmalıdır*” görüşü ilgili kurum ve kişilerin çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Nitekim 15. Milli Eğitim Şurası sonuç raporundaki ders konusu ve öğretim yöntemlerinin bilgiyi aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek nitelikte olması gerektiğine yönelik (MEB, 1996) vurgu bunu desteklemektedir. Elbette okulda bilgi de öğrenilecektir ancak burası bir benzetmeyle sadece toptancılardan-perakendecilerden müşterilere malzeme satılan yerler olmamalıdır. Bireyler buradan elbette bir müşteri gibi malzeme alarak, alış veriş yaparak faydalanacak ancak kendisi de bir toptancı-perakendeci olma yolunda ve ticaretin mantığına yönelik bir şeyler öğrenmiş olarak buralardan ayrılmalıdır.

Endüstrileşmiş ülkeler okulu üretim bazında değerlendirmekte ve iş dünyası da okullardan öğrenme açısından kendi kendine yetecek bireyler istemektedir. Öğrendiği bilginin büyük ihtimalle 3-5 yıl içinde geçerliliğini (Özden, 1999: 22; Karip ve Koksall, 1996: 247) veya önemini yitireceği bir iş gücünün sahip oldukları o kadar da önemli değildir, önemli olan sahip olabilecekleri ve bu yöndeki kapasitesidir. Böyle bir baş döndürücü gelişimde belki de 4 yıllık eğitim alan bir bireyin mezun oluncaya kadar öğrendiği bilgiler demode olacaktır (Açıkgöz, 2003-a: 4). Sonu gelmez bu döngü içinde ortaya çıkan her yeni bilgi bir öncekini tamamlayacak, geliştirecek, destekleyecek, yalanlayacak, ikinci plana itecek, eksik olduğunu fark ettirecek veya unutturacaktır. Böyle bir durumda moda mod bilgiler aktarmak boşa kürek çekmekten başka bir şey değildir. Bu gibi sebeplerle işyerleri çalışanlarının *öğrenen örgütler* olmasını gerektirmekte; yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren-yenileyen ve bunu bir ihtiyacı gibi gören bireyleri tercih etmektedir (Açıkgöz, 2003-a: 4).

Adı tam olarak konulmamış (bilgi, bilim, uzay, teknoloji, bilgisayar, iletişim) bulunduğumuz çağa uyum, insanlığı bütün yönüyle etkilemektedir. İnsanlığın eskilere

göre çok daha fazla değişerek ve dönüşerek yaşadığı yeni çağa geçiş evresi, onun bir çok kabulünü çürütmüş, yepyeni algılar ortaya çıkarmıştır. Bu zamana eğitsel açıdan bakıldığında öğrenme kavramının kendi de bilgi-bilim-birey algılarındaki değişimden etkilenmiştir. Eskiden ağırlığın görüşü olan ve halen de alandan silinmemiş olan davranışçı öğrenme kuramının öğrenme tanımı yeni görüşlerin (bilişsel-duyuşsal-sosyal-yapılandırmaçı-nörofizyolojik) etkisiyle yerini her aşamasında öğrenenin aktif olduğu öğrenme tanımlarına bırakırken; öğrenmeyi öğrenme yetisi ise çağın en önemli eğitim kazanımları arasına girmiştir. Yeni çalışmalar çoğunlukla öğretme-öğretimden ziyade öğrenmenin nasıl olduğu ve öğrenmeyi etkileyen durumların neler olduğuna (Güven ve Kürüm, 2004: 1; Güven ve Kürüm, 2006: 76) yönelik olarak ilerlemektedir. Bu anlayışlarla öğrenme basit ve tekil yapısından sıyrılarak, etkili-etkin-aktif-sosyal gibi daha farklı birçok öncülle ilişkilendirilmiş ve çok daha kompleks bir yapıya bürünmüştür.

2.1.1.5. Öğrenmede Bağımsızlık Kazandırma

Çağımızın geldiği şartlar bağımsız öğrenmeyi bir gereklilik hatta zorunluluk kılmıştır. Artık insanların temel hak ve özgürlükleri içerisinde yer alan eğitim hakkını ve öğrenmesini örgün eğitim sistemi ile tamamen karşılamak imkânsız hale gelmiştir (Meydan, 2010: 150). Eğitimi sürekli olarak okullarda veya sabit öğrenme ortamlarında, sabitlenmiş zamanlarda devam ettirmek ve öğrencileri bir araya toplayarak onlara gerekli olduğuna inandığımız şeyleri öğretmek artık çok daha zor ve maliyetli olmuştur. Bunun yerine öğrenme sorumluluğunu ve öğrenmede öz-düzenlemeyi kazandırdığımız bireylere, öğrenme ortamları (sadece fiziksel anlamda değil) oluşturmak veya onlara rehberler atamak çok daha kolay ve maliyet açısından çok daha mantıklı bir yoldur.

Öğrenme sadece okullarda sınırlandırabileceğimiz bir olgu değildir. Öğrenme bireyin hayatının her anında ve bütün ortamlarında karşı karşıya olduğu bir durumdur. Öğrenmede bireyin bağımsızlık kazanmasının zorunluluk sebeplerinden biri de budur. Birey sürekli muhatap olacağı bir durumla baş etme gücüne ve tekniğine sahip olmalıdır. Bu konuyu açıklayıcı olarak şu örnek verilebilir. Hayatı boyunca yalnız yaşayacak ve hareket zorunluluğu olan birine, bağımsız yürümeyi öğretmek yerine ona birinin yardımı ile veya kontrolüyle yürümeyi öğretirsek ona bir iyilik yapmış olmayız. Çünkü bu birey kendi başına hareket edebilecek bir özelliğe ihtiyaç duyacaktır. Bu kişi yalnız kaldığında, eski hiçbir şey bilmeyen halinden farklı olmayacaktır. İşte daima

öğrenme ile yüzleşecek birine de başkalarından nasıl öğreneceğini, bilgi alacağını değil kendi kendine-bağımsız nasıl öğreneceğini öğretmek gerekmektedir.

Öğrencilere kendi öğrenme süreçleri hakkında bağımsız karar verme, düzenlemeler yapma ve kontrol etme durumlarının sağlanması öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öz düzenleme becerisini kullanma derecesini yükseltici etki göstermektedir (Gürşimşek, 2002: 3; Paterson, 1996: 48). Bir alanda bağımsız olma bireye çeşitli sorumluluklar yüklediği gibi eğitimde de amaçlanan, bireyin öğrenmede bağımsızlığını sağlayarak sorumluluk almasını sağlamaktır. Bu yönde öğrencilere yüzde yüz olmasa da büyük ölçüde bağımsız oldukları hissettirilirse; kendi kontrollerinde olan ve sonuçtan kendilerinin etkileneceği hissi öğrenciyi çalışmaya güdüleyecektir.

Bireylerin hayatlarının tamamında olduğu gibi öğrenmelerinde de özerklik hatta bağımsızlık kazanmalarının çeşitli ön şartları vardır. Öğrenenler eğitimlerine de yansıyacak çeşitli yetileri kazanarak, kendi öğrenmesinden sorumlu ve hatta bağımsız-kendi kendine öğrenen bireyler olabilecek ve böylece öğrenmeyi bir yerde sınırlandırmamış ve bu elzem kabiliyeti hayatının tamamına yaymış olacaktır. Böyle bir birey, bir şeyler öğrenmek için asla birilerinin kendini tetiklemesini - güdülemesini beklemeyecek; başladığı bir öğrenme işinde başkalarının yönlendirme ve yol göstermesine muhtaç olmayacak; öğrenme ürününe ulaşmış olup olmadığının kanısına kendisi varabilecektir.

Var olan bütün disiplinlerin bilgi alt yapıları, kullandıkları yöntemler ve mevcut araç gereçleri kısa zamanda geçerliliğini yitirmekte veya yetersiz hale gelmektedir (Özden, 1999: 102). Bu nedenle kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alamayan veya kendi kendine öğrenemeyen birey bulunduğu ortamda (eğitim-iş hayatı-aile-toplum) kısa sürede tükenmişliği ya da kendi kendine yetememeyi yaşamak durumunda kalacaktır. Öğrenmede bağımsızlık kazanamayan biri daima gelişimi ve kendini güncellemesi için birilerine muhtaç olacaktır. Bu ihtiyacı birileri tarafından karşılanırsa bile bu yetersiz veya geçici bir çözüm olacaktır. Hayatı boyunca kendine yetecek bir olmak için yaşamda her yönüyle özerklik kazanmak birey açısından en mantıklı çözüm olacaktır.

Öğrenmeyi öğrenme etkili ve bağımsız öğrenmenin belki de temel noktasıdır (Ergin: 3). Nasıl öğrendiğini bilen ve bunu kontrol edip, öğrenme-eğitim aşamalarının farkında olan bir birey bu işi başka birinin (öğretmenin) yardımı olmadan da

yapabilecek kapasiteye ulaşmış olacaktır. Yaptığı işin farkındalığının verdiği güçle öğrenmesinin hem niceliği hem de niteliği artmış bireyler eğitime muhatap olacaktır. Zaten gelinen noktada eski anlayışla bilgisel anlamda bir elit tabaka oluşturmak çok zordur. Eskiden kendi dalındaki bilgi birikiminin temel çoğunluğuna sahip insanlar, o dalda yeterli ve hatta otorite kabul edilirdi, ancak şu akıl almaz bilgi yoğunluğunda bir bireyden bu bilgileri bir depolama aracı gibi saklamasını beklemek gerçeği görememek olacaktır. Nitekim Bacanlı bu durumu 21. Yüzyıl, her şeyi bilen “yaşlı bilge adam” imajının yeni şeyler öğrenmeye açık “zeki çocuk” imajına dönüşüm zamanı (Bacanlı, 1999:1 Akt. Terzi, 2003: 58) diyerek açık bir nitelemeyle ifade etmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının vazgeçilmez ortamı olan okullarda, bireylerden çok sayıda bilgi ve beceriyi öğrenmesi beklenir ve bu yönde çeşitli faaliyetler sürdürülür. Ancak bu ortamlarda bireylere nasıl öğreneceği konusunda bir eğitim verilmesi konusu hep ihmal edilir (Senemoğlu, 2003: 559). Oysa doğru ve yeterli bir öğretimin içerisinde öğrencinin bir şeyi nasıl öğreneceği, öğrenmiş olduklarını nasıl hatırlayacağı, kendini nasıl güdüleyeceği ve öğrenmesini tam anlamıyla nasıl kontrol altına alıp yönlendireceği, öğretimsel amaçlar arasında ciddi yer tutmalıdır (Weinstein ve Mayer, 1986: 315; Derman ve Afyon, 2011: 37).

Aşağıda bireyi bağımsız ya da özerk öğrenen yapabilecek özelliklerden bazıları yer almaktadır.

2.1.1.5.1. Öz Farkındalığı Arttırmak ve Kendini Savunma Becerileri Kazandırma

Kendi kendilerine yetebilmeyi kazanamayan bireylerin çoğunluğu kendilerini tam olarak tanıyamamakta; güçlü ve zayıf yönlerinin fark edememektedirler. Bu bireyler buna bağlı olarak savunma becerilerini de yeterli düzeyde kazanamamış ve kullanamamışlardır. Bu konuda yetersiz kalan bireyler desteğe muhtaçtır ve kendilerine en büyük yardım yapılabilecek ortamlardan biri de okuldur. İyi bir eğitim ortamında her birey kendi güçlü ve zayıf yanlarını fark eder, zayıf yanlarını nasıl düzeltip geliştirebileceğini ve güçlü yanlarını nasıl avantaja dönüştürebileceğini öğrenir. Başarıya ulaşmak için kendi yapabileceklerini ve yardıma muhtaç olduğu yerleri öğrenir. Diğer bireylerle gerekli iletişimi kurma özelliğini kazanır. İşte tüm bu yönlerden okullar bireye ciddi anlamda yardım edilebilecek ortamlardır.

2.1.1.5.2. Öğrenme Stratejilerini Öğretmek

Duffy'ye göre strateji “öğrenmenin gizli algoritmalarıdır.” O'Malley ve Chamot'a göre ise öğrenme stratejileri bilgiyi kavramamızı, öğrenmemizi ve hafızamıza almamızı sağlayan ve bunların miktarını arttıran süreçsel bilgilerin özel yollarıdır (O'Malley ve Chamot, 1990: 1). Bu stratejilerini anlama ve kendini tanımayı kazanma, bireye öğrenme süreci boyunca yardımcı olmakta ve bireye öğrenmesinde sorumluluk almayı sağlamaktadır (Nisbet ve Shucksmith, 1986: VII). Öğrenmede bağımsızlık kazandırmanın temel basamaklarından biri, bireye öğrenme stratejilerini öğretmektir. Öğrenme-öğretme stratejileri, öğrencinin yalnız başına öğrenebilmesi için kullandığı stratejilerdir. Öğrenme-öğretme stratejilerinin temel amacı, öğrencinin öğrenme anlamında kendine yeter bir duruma gelmesini sağlayabilmektir (Gagne ve Driscoll, 1988: 133; Senemoğlu, 2003: 560).

Eğitimde strateji öğretiminin mümkün olacağı, eğitim otoritelerinin birçoğu tarafından da kabul edilmektedir. Bu yönde hazırlanan programların bir kısmı öğrenciye strateji öğretmeyi, bir kısmı da stratejik öğrenmenin öğretilmesini amaçlamaktadır (Açıkgöz, 2003-b: 82). Mevcut programda bu bağlamda çağın gereklerine uygun amaçlar saptansa bile, bu amaçların gerçekleştirilemeyeceği geleneksel yöntemlerle çağdaş bireyler yetiştirmek artık çok zordur (Açıkgöz, 2003-a: 5-6). Eğitim programcıları tarafından tasarlanan yeni eğitim modellerinin tamamında, öğrencinin öğrenme aktivitesi boyunca sürekli etkin olması amaçlanmaktadır. Böyle bir hedef için öğrencilerin sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun olarak sadece öğretmenin anlattıklarını dinlemesi, yaptıklarını gözlemlemesi, söylediklerini yapması, öğretmenin verdiği bilgileri birebir - sorgulamadan tekrarlaması kesinlikle yeterli olmayacaktır. Bunların yerine öğrencinin hangi strateji-yöntem-teknik olursa olsun aktif olabileceği, bizzat sürece müdahil olabileceği öğrenme kabiliyeti öğrenciye kazandırılmalıdır. Bunun sonucunda strateji bilgisine de sahip bir birey, her türlü öğrenme ortamını kendine göre uyarlayıp organize edebilir bir yapıya bürünmüş olacaktır.

2.1.1.5.3. Stratejileri Kullanmayı Öğrenme

Öğrenmede bağımsızlık kazandırmada öğrenciye kazandırılan teorik strateji bilgisini uygulamaya dökebilmesini öğretme de çok önemlidir. Uygulama bilgisine sahip olmayan bireyler stratejileri hangi durumlarda, ne zaman, ne miktarda

uygulayacaklarını saptayamazlar. Buna yönelik hedefler de öğrencilere kazandırılarak sahip olduğu strateji bilgisini hayata geçirebilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenenin bağımsız olmasında *kendini yönetme stratejileri* olarak bilinen özelliklerin bireye kazandırılması önemlidir. Bu stratejiler şöyle sıralanabilir:

- Kendine ön uyarar verme,
- Kendini izleme/kaydetme,
- Kendini değerlendirme,
- Kendine yönerge verme,
- Kendini pekiştirme (Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2010: 152).

2.1.1.6. Kendi Kendine Öğrenme

Kavramsal olarak 1990’ların başlarında Dewey ve Linderman tarafından ortaya atılan ve genel bakışla yaşam boyu öğrenmenin temeli olan (Kocaman, 2004: 19; Aydede ve Kesercioğlu, 2012: 38) kendi kendine öğrenme; bireyin başkasının yardımıyla veya yalnız başına karar vermesi, kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptaması, kesin kazanımlarını belirlemesi, kendine yönelik öğrenme stratejisini seçmesi ve uygulama-öğrenme çıktılarını belirlemesi yönündeki becerisidir (Oladoke, 2006: 1).

İngilizce’de self-directed learning olarak adlandırılan kendi kendine öğrenme öz düzenleme, öz yeterlilik ve kendini kontrol gibi eğitimde yabancı alanyazında “self” ön takısı ile verilen ve dilimize “öz” olarak çevrilen birçok eğitim kavramı ile ilişkilidir (O’Shea, 2003: 62; Aydede ve Kesercioğlu, 2009: 54). Kendi kendine öğrenen bireyler bu yetiye ulaşmada çeşitli basamaklardan geçmektedirler, bu öğrenme basamakları şöyle sıralanabilir;

- a- Öğrenme ihtiyaçlarını tanımlanması,
- b- Öğrenme amaçlarının açık ve net bir şekilde ifade edilmesi,
- c- Öğrenme materyallerinin belirlenmesi,
- d- Uygun öğrenme stratejisinin seçilmesi ve uygulanması,
- e- Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesidir. (Oladoke, 2006: 15)

Otonom öğrenme olarak da adlandırabileceğimiz bu kavram üzerine Holec üç farklı tanım yapmıştır (Aydoğdu, 2009: 69);

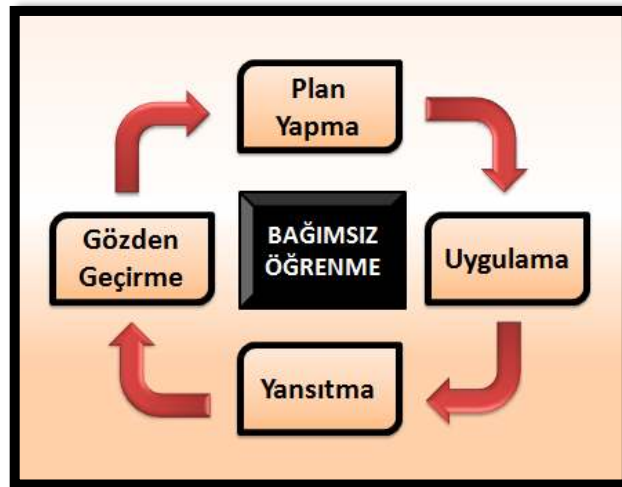
1- Öğrencinin önceden belirlenip şekillendirilmiş bir eğitim programından kendi isteğine göre özgürce yararlanmasıdır.

2- Bireyin katılacağı öğretim programı hakkında kararlar da verebileceği aktif uygulamalarda bulunmasıdır. Bu tanımlamada odak bireyin nasıl öğrendiğidir.

3- Nasıl öğrendiğini bilen, öğrenme kapasitesinin farkında olan ve bunu zorlayan, kendi öğrenmesine ilişkin kararlar veren, öğrenmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanan birey temelli öğrenmedir.

Aktif öğrenme ile eğitimde kullanım miktarı artan kendi kendine öğrenme uygulamaları, isminin hissettirdiğinin aksine öğrencilere birbirleriyle işbirliği yaparak grup çalışmalarına katılmalarını sağlamaktadır. Böyle bir durumda öğrenciler birbirlerine, kullandıkları öğrenme materyali ve geçtikleri süreç hakkında geri bildirim ve dönüt sağlamış olurlar (Reio ve Davis, 2005: 66; Nur Aydede ve Kesercioğlu, 2009: 55; Nur Aydede ve Kesercioğlu, 2012: 45). Bu açıdan bakıldığında kendi kendine öğrenme, isim olarak bireyin öğrenme ortamında tekilleştiği ve yalnız çalıştığı izlenimi verse de grupla çalışma, arkadaştan öğrenme, akranlarını izleme ve değerlendirme, ihtiyaç duyduğu zaman ve miktarda başkalarından yardım alma gibi daha birçok sosyal ilişkiye imkan ve ortam sağlamaktadır. Bireyin tekil olmasının istendiği temel nokta öğrenmesinin sorumluluğunu ve öz kontrolünü kazanmasıdır (Kocaman, 2004: 19).

Kendi kendine yani bağımsız öğrenebilen bireyler öğrenmelerinde bir döngü dahilinde hareket ederler. Yaptıkları uygulamaların tamamı bu döngünün bir aşamasında kendine yer bulmaktadır (QIA, 2008: 4). Aşağıdaki şekil 2008 QIA raporunda yer almakta ve bağımsız öğrenmeyi açıklayan bir döngüyü açıklamaktadır.



Şekil 1. Bağımsız Öğrenme Döngüsü

Eğitime dair geliştirme faaliyetleri dâhilinde birçok yöntem-teknik-model geliştirilmiştir. Paradigma olarak ortak bir anlayış kabul görse bile bunun detaylarına ilişkin eğitim bilimindeki zenginliği gösterircesine birçok anlayış ortaya çıkmaktadır. Örneğin bireyin eğitimdeki öğrenme faaliyetlerinde öncül-merkez olma kabulü kendi kendine öğrenme gibi birçok yöntemi ortaya çıkarmıştır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışının da eğitim sistemimizde etkili olmasıyla kendi kendine öğrenme kavramı önemli bir pozisyon kazanmıştır (Nur Aydede ve Kesercioğlu, 2009: 55). Zira Kaufman içerisine kendi kendine öğrenmeyi de dahil ettiği öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini şöyle sıralamıştır;

- 1- Aktif öğrenme,
- 2- Kendi kendine öğrenme,
- 3- İşbirlikli öğrenme,
- 4- Probleme dayalı öğrenme (Kaufman, 2001 Akt. Kocaman, 2004: 15).

2.1.2. ÖZ DÜZENLEME

Öz düzenleme (self regulation) ilk olarak sosyal-bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura'nın (Çiltaş, 2011: 2) geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme kuramının önemli kavramlarından biridir. Öz düzenleme, bireyin kendini ve davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle - kriterleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve verdiği bu karara bağlı olarak eğer gerekiyorsa davranışlarında düzenlemeye gidip onları ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme bireyin kendi davranışları üzerinde yönlendirme, kontrol etme, düzenleme, geliştirme gibi etki etme özelliğine sahip olmasıdır. Bandura'ya göre öz düzenleme, insan olmanın bir özelliğidir (Öz, 2012: 4-5). Çünkü birey kendi olma durumunu her özelliğinde şahsına has izler bulunduran ve bunlarla donanmış olarak dünyaya gelen, yaşamına paralel bu özelliklerine yenilerini katan ve var olanları güncelleyen bir varlıktır.

Öz düzenleme ile ilgili birçok çalışma ve buna paralel birçok tanım yapılmıştır. Öz düzenleme Pintrich'e göre öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kendi hedeflerini belirledikleri, biliş-motivasyon-davranış üçlüsünü düzenleyebildikleri, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000: 452). Rizenberg ve Zimmerman ise bu kavramı amaçlar belirleme, bu amaçlara yönelik stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme-değerlendirme (Rizenberg ve Zimmerman, 1992 Akt. Çiltaş, 2011: 2) olarak

tanımlamışlardır. Farkındalık kavramı üzerine bir tanım yapan Perry ve Drummond öz düzenlemeyi, öğrenenin öğrenmeye ve süreçte sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen öğelerin farkında olması şeklinde tanımlamaktadır (Perry ve Drummond, 2002: 298). Yine bu kavram üzerine çalışan Kauffman öz düzenlemeyi öğrencinin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası olarak tanımlamıştır (Kauffman, 2004 Akt. Çiltaş, 2011: 2; Sağırılı ve diğerleri, 2010: 588; Üredi ve Üredi, 2005: 251).

Zimmerman öz düzenlemeyi öğrencilerin biliş üstü (metabiliş), güdü açısından ve bir de davranışsal olarak kendi öğrenme süreçlerine aktif şekilde katılma becerisi olarak tanımlamaktadır (Zimmerman, 2000: 66). Tanımda yer alan güdusel olarak öğrencilerin özerklik - bağımsızlık kazanabilmesi, öz düzenlemeli öğrenme açısından önemli noktalardan biridir. Çünkü birey öğrenmede temel başlangıç ve sürdürme gücü olgularından olan güdüyü özleştirebilmiş ise öğrenmesine büyük oranda yön verebilecek duruma gelmiş sayılabilir. Öz düzenleme yapma becerisini kazanan öğrenciler başkalarının zorlama ve kontrol mekanizması olmadan kendi çabaları ile öğrenirler ve bu bireyler belli amaçlara ulaşabilmek için belirli stratejileri kullanırlar (Sonay Polat ve Bulut, 2009: 1). Öz düzenlemeli öğrenen bireyler öğrenme aktivitesi boyunca hem amaçlarında, hem de kullandığı stratejilerde direkt seçim ve düzenleme hakkına - yetkisine sahip olarak rol almaktadır.

Bandura'ya göre sosyal-bilişsel kuramda tanımlanan birey, kendi davranışlarını gözleyip, kendinin belirlediği ölçütleriyle karşılaştırarak öz değerlendirmesini yapar ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenler (Turan ve Demirel, 2010: 279). İşte bireyin yaptığı bu eylemlerin tümüne öz-düzenleme adı verilir. Bu bağlamdaki bir birey yapacağı hiçbir şeyi moda mod tekrar veya direktiflerle düzenlemez; bunları içselleştirdiği amaç ve ölçütlerle organize ederek tatbik eder. Bu özelliği kazanmış bir birey kısmen belirtilmiş - çerçeveleri çizilmiş bir programa dahil olsa bile bu programa esnekliği ölçüsünde istediği müdahaleleri yapar ve tamamen kendine özel olmasa bile kısmen istediği hale getirdiği bir programdan (eğitim sisteminden) faydalanır. Zaten aslında hedeflenen de bu yapı olmalıdır, yoksa tamamen herkesin istediği gibi şekillendirdiği ve hiçbir ana hattı ve kriteri olmayan programlardan bahsetmek doğru olmayacaktır, aksi durumda eğitimin genel ve uzak amaçları göz ardı edilmiş olacaktır.

Her beceride olduğu gibi öz-düzenleme de yaşamın belli bir döneminde (kritik zaman) kazanılması ve korunacak düzeye gelmesi diğer dönemlere göre çok daha kolay olacaktır. Yapılan bilimsel araştırmalara göre öz düzenlemeyi kazanmanın öğrenmeye başlama ile ergenlik arasında daha rahat olduğu görülmüştür. Ancak ek çalışmalar ve yapılan müdahaleler ile öz düzenlemenin her yaşta – psikolojik dönemde ve öğrenim seviyesinde öğretilebileceği ve yapılacak öz düzenleme çalışmalarıyla öğrenciye kazandırılan becerilerin, öğrencilerin akademik başarı düzeyinde gözle görülür gelişmeler sağladığı söylenebilir (Çetin ve Gelbal, 2008: 1002). Bu amaçla yeni eğitim programlarında ara disiplin öğeleri olarak her seviye ve yaşa odaklı programlara, öz-düzenleme becerisi çeşitli çalışmalarla eklenmeli - monte edilmelidir. Böylelikle bağımsız öğrenme - kendi kendine öğrenme - yaşam boyu öğrenme hedeflerine ilişkin belki de temel kazanım olan öz-düzenleme, öğrenciyle eğitim süreci boyunca yüzleştirilip bu olguyu içselleştirmesini sağlama yolunda ciddi bir adım atılmış olacaktır.

İnsan sürekli çevresi ile etkileşim içerisinde ve bu etkileşim süresince yeni bilgi ve öğrenme durumları ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için birçok strateji bulunmaktadır. İnsanların kendilerine uygun stratejiyi seçmesi, strateji seçerken dikkat edeceklerini bilmesi, seçtikleri stratejiyi kendilerine uyarlaması, kendilerini değerlendirebilmeleri ve hatta kendilerine has öğrenme stratejileri geliştirebilmeleri için öz düzenleme yapabilmeleri şarttır. Ancak bunun için öncelikle kendisini tanıması, sonra da strateji bilgisine ve uygulama teorisine sahip olması gerekmektedir (Sonay Polat ve Bulut, 2009: I).

Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olabilmek için birey öncelikle düşünce yapısını buna uydurmalıdır. Bu bağlamda *öz düzenlemeli düşünme* olarak adlandırabileceğimiz bu beceri, bireylerin çeşitli zihinsel faaliyetlerini gerekli kılmaktadır ki bunlar onu normal düşünmeden ayırmaktadır. Bu birey kendi düşüncelerinin farkında olma, davranışlarının etkileyiciliğinin farkında olma ve dönüt konusunda duyarlı olma faaliyetlerini gerçekleştirebilmelidir. Eğer dikkat edilirse bu zihinsel süreçler farkındalıkla birebir ilişkilidir. Bu durum öz düzenlemeli öğrenmede en asli unsurlardan birinin kişinin yaptıklarının, düşündüklerinin ve bunların sonuçlarının bilincinde olmasıdır (Abbas, 2007: 5).

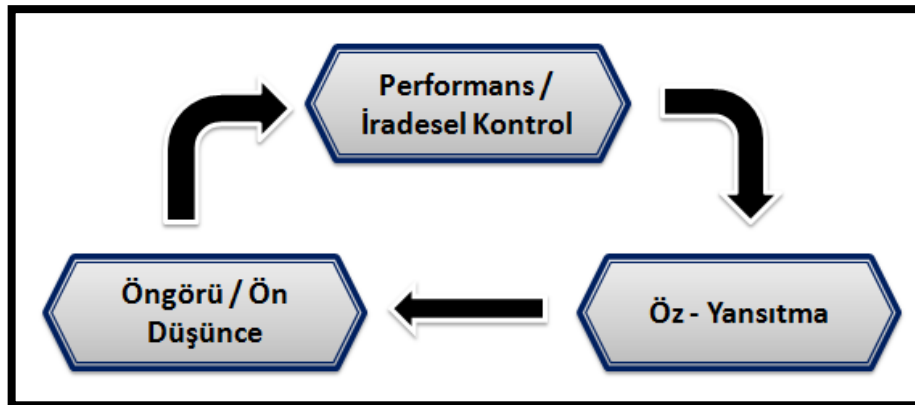
Zimmerman öz-düzenlemeyi üç alt sürece ayırmıştır (Açıkgöz, 2003-a: 21);

a- Kendini Gözleme: Bireyin yaptıklarını sürekli takip etmesi ve gelişimini belki de gerilemesini kontrol etmesidir.

b- Kendini Değerlendirme: Bireyin kendine yönelik yaptığı gözlemler doğrultusunda eski performansları, başkalarının performansları ya da çeşitli performans ölçütleri ile karşılaştırıp bir yargıya varmasıdır (Zimmerman, 2002: 69).

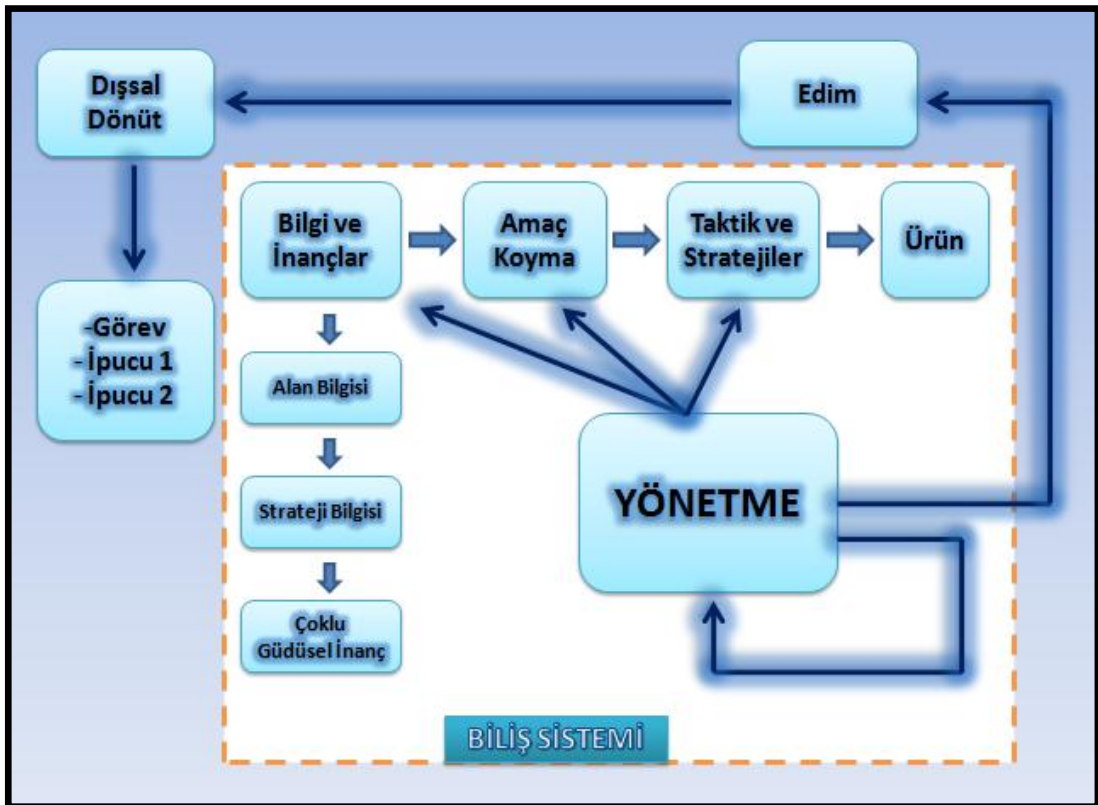
c- Kendini Geliştirme Davranışı Gösterme: Bireyin ilk iki maddeden elde ettiklerinden hareketle, yansıtma ve öz değerlendirme yapması, eksikliklerini gidermeye yönelik olumlu adımlar atmasıdır.

Zimmerman öz düzenlemeye dair sosyal-bilişsel teori temelli, *öngörü-ön düşünce*, *performans denetimi-kontrolü* ve *öz yansıtma* olmak üzere üç alt faktörden meydana gelen (Zimmerman, 2000: 16; Cleary ve Zimmerman, 2004: 538) bir döngüsel model oluşturmıştır. Öngörü safhası performanstan önce gelir ve davranışa zemin hazırlayan süreçleri vurgular. Performans kontrol safhası motivasyon ve davranışları etkileyen ve öğrenme esnasında meydana gelen süreçleri içerir. Öz yansıtma safhasında ise öğrenciler performanslarını zihinsel olarak yeniden gözden geçirirler ve davranışlarının ya da stratejilerinin değişime ihtiyacı olup olmadığına karar verirler (Schunk). Bu faktörlerin gelişimi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimi öğrenciler bunun için desteğe ihtiyaç duyarlar ve öz düzenlemeyi destekleme anlamında yeterli bir ortamda-sınıfta bu özellikleri kazanırlar, yetersiz bir ortamda bunlardan yoksun kalırlar. Kimi öğrenciler ise bu konuda yardıma ihtiyaç duymazlar ve öz düzenlemeyi uygulama ve öğrenme açısından yeterli bir ortamda kendilerini pekiştirir ve geliştirirler, ancak yetersiz bir ortamda bu özellikleri büyük ölçüde körelir veya duraklama yaşanır.



Şekil 2. Zimmerman Öz Düzenleme Döngüsel Model

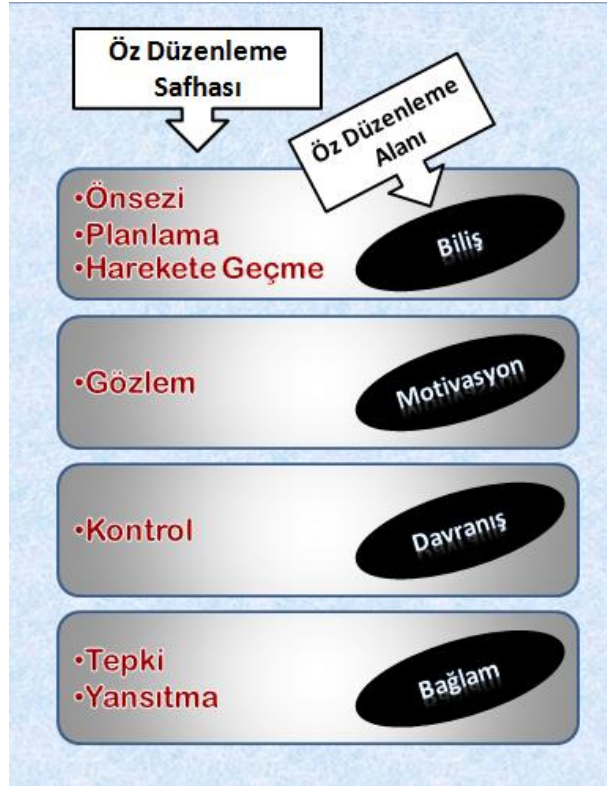
Butler ve Winne son eğitim - psikoloji literatürünü inceleyerek aşağıdaki öz düzenleme modelini geliştirmişlerdir. Bu modele göre öğrenen akademik bir faaliyetle karşılaşınca faaliyetin gerektirdiklerini yorumlayabilmek için kendinde önceden mevcut olan bilgi, beceri ve inançlarını kontrol eder. Bu gözden geçirmeye dayalı olarak amaçlar - hedefler oluşturur. Sonraki aşamada faaliyet için geliştirdiği yöntemi uygulamaya başlar ve yaptığı işin her anında içsel dönütler de oluşturur. Bu işlem kişi tarafından gözden geçirilerek çeşitli düzenlemeler yapılabilir (Butler ve Wienne, 1995: 248).



Şekil 3. Öz Düzenleme Modeli (Butler ve Winne, 1995: 248)

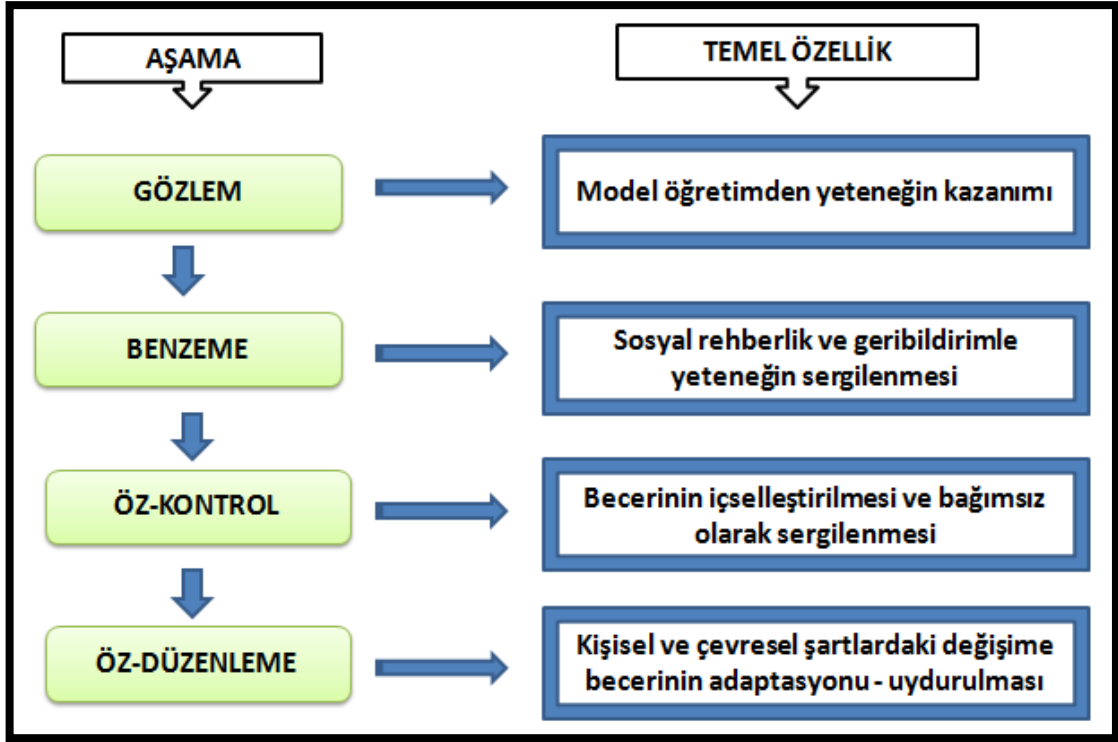
Öz düzenleme tekil-basit bir kişisel davranış değildir. Aksine öz düzenleme içerisinde birçok bilişsel-sosyal faaliyeti içermektedir. Bunlardan bir kısmı şöyle sıralanmaktadır: özel amaçlar ayarlama, amaçlarına uygun güçlü stratejiler ayarlama, sürece dair işaretleri seçici şekilde izleme, amaçlarına uygun olarak fiziksel ve sosyal koşulları yeniden yapılandırma, etkili bir biçimde zaman kullanımını yönetme, yöntemini kendi kendine değerlendirme, sonuçları nedenlere dayandırmak, gelecek metotları uyarlamak. (Zimmerman, 2002: 66)

Pintrich öz düzenlemeye dair bireyin bu sürecini açıklayan bir model geliştirmiştir. Bu modelde dört farklı alan ve her alana ilişkin davranışlar verilmiştir. Pintrich bu modelde her bir öğrenme döngüsü için farklı alanlar üzerine biliş, motivasyon, davranış ve bağlam arasındaki etkileşime dikkat çekmiştir.



Şekil 4. Öz Düzenleme Modeli (Duckworth ve diğerleri, 2009: 5)

Zimmerman ve Schunk da öz düzenleme gelişimine ilişkin Pintrich tarafından geliştirilen model üzerinde çalışarak onu biraz daha detaylandırmışlardır. Bu model aşağıda verilmiş olup dört alandan oluşmaktadır. Zimmerman ve Schunk bu modelde çevresel öğrenmelerden içsel faktörlere doğru ilerleyen dört başlık belirlemiştir. Buradaki ilk iki aşama davranışlarla bağlantılı olup dışa bağımlı, son iki aşama ise bireyin kendisi ile ilgili olup içsel faaliyetleri ile ilgilidir (Sağırlı ve Azapağası, 2009: 133; Schunk ve Zimmerman, 2007: 7).



Şekil 5. Öz-düzenleme Gelişiminin Sosyal Bilişsel Modeli (Schunk ve Zimmerman, 2007: 6)

2.1.3. ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME

Her alanda olduğu gibi sosyal kurumların en önemlilerinden biri olan eğitimdeki ar-ge faaliyetleri de ihtiyaçların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Eski eğitim sistemi artık küreselleşen, teknoloji ile donanmış, neredeyse bütün kabulleri değişmiş, kendine yani insana bakışı bile değişmiş bireyin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme temel olarak eğitim sürecinin bireyle birlikte planlaması-yapılandırılması, yürütülmesi, izlenmesi ve tümel değerlendirme yapılmasını amaçlayan yeni anlayışlardan biridir. Öz düzenlemeli öğrenme ile söz konusu süreç boyunca öğrenenlerin farklı durum ve stratejilere uyma ve bunları kendine uydurma kapasitesine sahip olması, esnek uyum özelliği kazanması amaçlanmaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1002). Buradaki uyabilme-esnek olma ifadeleri kişinin dikkate alındığının göstergesidir ve eskinin değişmez, tek tip bireyi ve ona göre tek çeşit öğretme ortamı-sistemi yerine her bireyin kendince öğreneceği yeni bir sistem anlayışı oluşturma arayışının bir kanıtıdır.

Eğitim süreci her sistem gibi belli amaçları gerçekleştirmek için sürdürüle gelen faaliyetler toplamıdır. Eğitimde kazandırılmak istenen yeni denilebilecek kavramlarından olan öz-düzenleyici öğrenme, bireyin kendi öğrenmesi için amaçlarını kendisinin belirlediği ve bu amaçlar doğrultusunda bilişini, güdülenmesini ve

davranışını izlediği, düzenlediği ve kontrol ettiği etkin ve yapılandırmacı bir süreçtir (Çetin ve Gelbal, 2008: 1002). Süreç boyunca öğrenciler, seçim hakkı tanınması, öğrenmesinde sorumluluk alması, yansıtıcı-kritik-yaratıcı düşünmesi ile doğru orantılı olarak daha iyi öğrenebilecektir. Bu sürecin temel taşı olan öğrenen, amaçları ne kadar kabullenir ve kendine uygun görürse o kadar sisteme dahil olur. Öz-düzenlemeli öğrenmeye dayalı eğitimde de en baştan yani hedef-amaç belirlemeden itibaren öğrencinin söz sahibi olduğu bir eğitim sistemi hedeflemektedir. Kendi amaçlarına ulaşabilmek için birey süreç boyunca kendini ayarlayıp (öz-düzenleyip) bilinçli ve aktif olarak faaliyete katılacaktır (Turan ve Demirel, 2010: 279; Brown, 2004: 41).

Öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaştıracak faaliyetler boyunca birçok öğrenme stratejisi kullanırlar. Öğrenme stratejileri yeni bilgi ve becerilerini kazanılmasını, anlaşılmasını ve daha sonra transfer edilmesini kolaylaştıran tüm davranış, düşünce, inanç ve duyguları kapsamaktadır. Bu stratejilerin her biri farklı yönleriyle öne çıkmaktadır. Bu stratejilerden biri olan öz düzenleyici öğrenme de öğrencilerin kendi üst biliş düşünceleri, güdü ve davranışları açısından, kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılabildikleri bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciler davranışlarının boyutlarını gözlemler ve bunları standartlarla karşılaştırır ve bunun sonucunda olumlu ya da olumsuz bir eylemde bulunarak kendi davranış ve öğrenmelerini kendisi düzenler. Etkili bir öz düzenleme, öğrencilerin hedeflerini belirlemiş olmasını ve bunlara ulaşmak için gerekli motivasyona sahip olmalarını gerektirir (Çetin ve Gelbal, 2008: 1002).

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin güdüsel ve davranışsal olarak öğrenmelerine müdahil olmalarının bir derecesidir. Bu anlamda öz düzenleme güdü boyutu ve davranış boyutu olmak üzere iki alt düzeyde incelenebilir. Güdüsel boyut öğrencinin öğrenmedeki öz yeterlik algısını, ürün ile ilgili beklentilerini ve içsel güdülerini kapsarken; davranışsal boyut işin pratik kısmı olan öğrenme - öğretme stratejilerinin uygulama aşamasını kapsamaktadır (Güvenç, 2011: 206). Vurgulanan ilk boyut kavramın *öz düzenleme* ifadelerine atıf yapmaktadır, nitekim kişinin öğrenmede kendine olan inancı, kendini harekete geçiren güç, öğrenmeden beklentileri, sonuca olan inancı bu bağlamda değerlendirilmektedir. Bu ifadelerin hepsi *öz yeterlik* ile ilişkilendirilebilir, çünkü öz yeterlilik algısı bireyin ediminde diğer güdüsel etkenlerden daha baskın bir özelliktir (Pajares). Öz yeterlilik algısı bireyin edimine ilişkin gereken eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesine ilişkin kendine yönelik

yargılarıdır. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler düşük olanlara göre öğrenmelerinde daha fazla biliş ve üstbiliş stratejisi kullanırlar ve işlerini bitirmeye yönelik daha isteklidirler. Vurgulanan diğer bir boyut ise *öğrenme* işinin kendisi ile ilgilidir ve öğrenenin aktiviteye yönelik uygulama biçimini, bu işin pratiğini nasıl kendine özgü kıldığını ve ne seviyede kabullendiğini göstermektedir. Bu boyut öğrencinin yeni öğrendiği şeyleri alma, anlamlandırma, saklama ve yeri geldiğinde geri getirmek için kullandığı amaçlı eylem ve düşünceleri kapsamaktadır (Altınok, 2004).

Öz düzenlemeli öğrenme çalışmaları, aynı zamanda öğrenemeyen veya öğrenmekte güçlük çeken öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarla da alakalıdır. Öğrenemeyen bireylere ilişkin eski anlayış, zekası düşük (Cabı ve Yalın, 2009: 129) veya öğrenme kapasitesi düşük şeklindeydi. Ancak artık çok zeki olduğu halde veya yüksek bir kapasiteye sahip olduğu halde öğrenmekte güçlük çeken bireylerin varlığı bilinmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme, motivasyon ve strateji alt başlıklarıyla bu alanda ciddi bir katkı sağlayabilir. Çünkü gerekli motivasyonu sağlayamama veya kişiye-konuya uygun strateji bilgisine sahip olmama, bu öğrenememe-öğrenmekte güçlük çekme sorununun temel sebeplerinden biridir ve bu alandaki faaliyetler çözümüne katkı sağlayacak bir çalışma alanıdır.

Öz düzenlemeli öğrenmeyi tekil ve basit olarak düşünmek doğru değildir. Böyle bir öğrenme hem öğrenmeye ilişkin süreçlerin, hem de öz düzenlemeye ilişkin zihinsel faaliyetler ile motivasyonel faktörlerin söz konusu olduğu kompleks bir olgudur. (Cleary ve Zimemrman, 2004: 538) Nitekim Pintrich'e göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin birçok öz düzenlemeye dayalı süreçten geçtikten sonra, aktif bir şekilde bilişlerini, davranışlarını ve motivasyonlarını düzenledikleri öğrenme süreci ve becerileridir (Pintrich, 1999: 459-466; Hofer ve diğerleri, 1998: 57). Bu beceriye sahip öğrenciler, üst bilişsel olarak öğrenmelerinin her ögesini-aşamasını düzenleyen, planlayan, gözlemleyen, yürüten, değerlendiren; güdüsel olarak kendini etkili, özerk ve yeterli gören; davranışsal olarak da seçim hakkı olan ve uygun çevresel düzenlemeleri yapabilen bireylerdir (Özmenteş, 2008: 162). Öz düzenlemeli öğrenme Pekrun tarafından planlama, izleme ve değerlendirme üçlüsü ile özetlenirken (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003; Pekrun ve diğerleri, 2002-b: 98; Pekrun ve diğerleri, 2002-a: 161); Cobb ise öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencinin öğrenme sürecinde bilişsel, davranışsal ve

güdüsel olarak etkin şekilde katılma becerisi olarak tanımlamaktadır (Cobb, 2003: 5, 6, 11; Zimmerman, 1989: 329).

Öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyon kısmı üç bileşene ayrılabilir. Bunlar *beklenti, değer ve duyuşsal tepkilerdir*. Beklenti bileşeni, bireyin bu işi yapabilir miyim? ve bu işi yapınca ne kazanmış olacağım? sorularının yanıtını içermektedir. Değer bileşeni, bireyin öğrenmeye ilişkin amacını ve verdiği önemi ortaya koyup onu gerçekleştirmeye yönelik gereklilik inancını göstermektedir. Duyuşsal tepkiler bağlamı ise öğrencinin öğrenme anında ne hissettiğinin ölçüsüdür. Birey öğrenmeye yönelik beklentileriyle bağlantılı veya ilgisiyle alakalı olumlu düşüncelere sahip olabileceği gibi; başarısızlık ve zorlama gibi nedenlerle de olumsuz duygulara sahip olabilir (Gürşimşek, 2002: 4-5).

Öğrencinin kendi öğrenmesini düzenleyen rolünde bulunmasının birinci şartı öğrenmeye bizzat katılımıdır. Öğrencinin aktif katılımını sağlayan birincil şart ise yine öğrencinin bilişsel farkındalığa sahip olmasıdır. Bilişsel farkındalık düşünsel ve bilinçli bir durumdur, öğrenci denilenleri yapan bir robot veya bu amaçla kullanılan bir alet değildir; düşünsel faaliyetleriyle yaptıklarının tamamının farkındadır (Demir ve Doğanay, 2009: 604). Bu zihni uyanıklık bireyin yaptıklarını direktiflere bağılıktan kurtarmakta ve kendine özgü olmasını sağlama yönünde bilişsel uyanıklık sağlamaktadır.

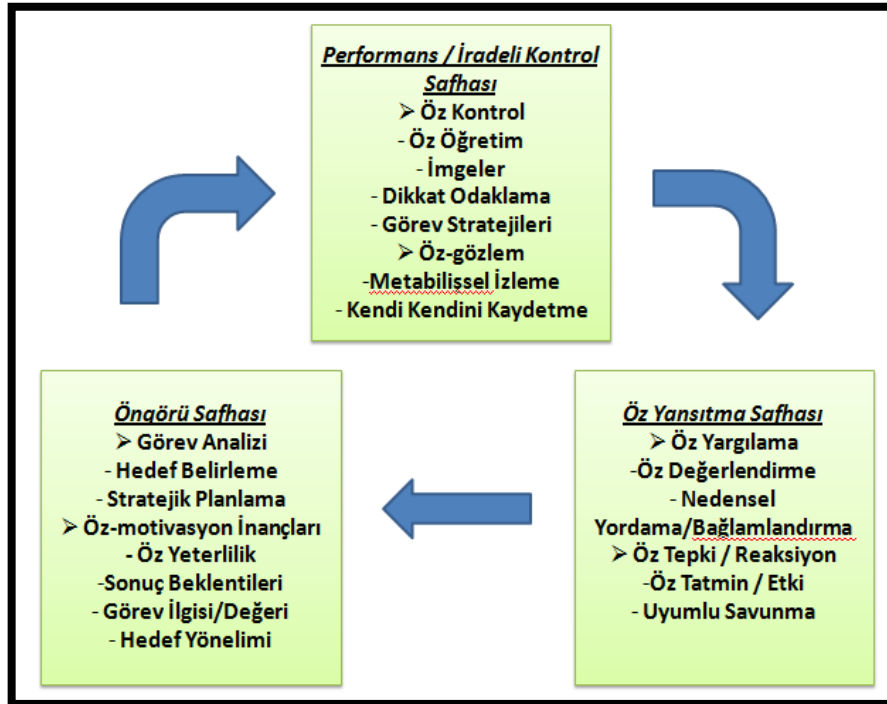
Öz düzenlemeli öğrenmenin psikolojik boyutunu sorgulamada Neden? Nasıl? Ne zaman? Ne? Nerede? Kiminle? sorularına verilecek cevaplar tanımlayıcı olmaktadır. Neden sorusu amaçları-hedefleri sorgulamaya yararken; nasıl sorusu bireyin kullandığı stratejileri ve öğrenme sürecini irdeler. Ne sorusuna yanıt aranarak ürüne ve elde edilenlere yönelik tespitler yapılır. Ne zaman sorusuyla öğrenci zaman kullanımını inceler ve kiminle sorusuyla da hangi kaynak ve kişilerden ve ne miktarda yardım aldığını sorgular. Nerede sorusu ile de öğrenme çevresinin kendine uygunluğunu saptar (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003; Zimmerman, 1998-b: 75).

Tablo 1’de öz düzenleme boyutları ile ilişkilendirilen yukarıdaki soru ifadeleri ve bunlara yönelik faktörler yer almaktadır.

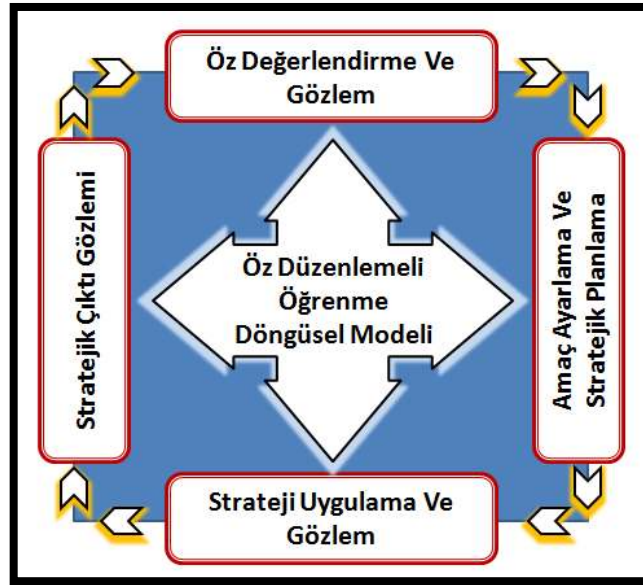
Tablo 1. Akademik Öz Düzenleme Boyutları (Zimmerman, 1998-b: 75)

<i>Bilimsel Soru</i>	<i>Psikolojik Boyut</i>	<i>Görev Durumu</i>	<i>Öz Düzenleme Bağlamı</i>	<i>Öz Düzenleme Süreci</i>
Niçin?	Güdü	Faaliyet seçme	Kendini motive etme	Hedef belirleme ve öz-etki
Nasıl?	Metot	Metot seçme	Planlı ya da rutinleşmiş	Görev stratejileri, tanımlamalar ve öz-öğrenme
Ne Zaman?	Zaman	Zaman sınırı seçme	Zamanında ve yeterli	Zaman yönetimi
Ne?	Davranış	Sonuç davranışı seçme	Performansını kendi fark etme	Öz-gözlem, öz-değerlendirme, öz-yansıtma
Nerede?	Fiziksel çevre	Çevre seçme	Çevreye duyarlı ve becerikli	Çevresel yapılandırma
Kimle?	Sosyal	Partner, model ya da öğretmen seçme	Sosyal duyarlı ve becerikli	Yardım aramada seçici olma

Zimmerman öz düzenlemeli öğrenme üzerine döngüsel bir model geliştirmiştir. Zimmerman'a göre öğrenciler motivelerini, amaçlarını, öğrenme metotlarını ve kullandıkları kaynakları içeren öğrenmelerinin farklı boyutlarını öz düzenleyebilirler. Bu boyutlar Zimmerman tarafından üç aşamalı döngüsel modelde ele alınmıştır ve bu model bir öğrenme döngüsünün farklı aşamaları üzerinde öz düzenlemenin rolünü tarif etmektedir (Duckworth ve diğerleri, 2009: 4). Geliştirilen bu model kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimini vurgulayan sosyal bilişsel teori temellidir (Boekaerts ve diğerleri, 2005: 633; Zimmerman, 2008: 178; Zimmerman, 2002: 67).

**Şekil 6.** Öz Düzenlemeli Öğrenme Döngüsel Modeli (Zimmerman)

Zimmerman Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına dayalı olarak geliştirdiği bir başka modelde dörtlü bir döngüsel şema oluşturmuştur. Bu döngüde döngünün birinci aşaması olan öz değerlendirme ve gözlem kapsamında birey geçerli çalışma metodunun ne zaman etkili olacağına karar verir. İkinci aşama olan amaç ayarlama ve stratejik planlamada öğrenen kendine özel bir öğrenme amacı belirler ona ulaşabilmek için kendine özgü bir strateji seçer. Bir sonraki evre strateji uygulama ve gözlemdir, burada önceden düşünülen-tasarlanan-planlanan şeylerin pratiğe dökülmesi ve buna yönelik gözlemler yapılması söz konusudur. Bu aşamada öğrenen usta bir model gibi stratejinin bütün yönlerine odaklanmalıdır. Son aşama olan stratejik çıktı gözleminde birey artık sonuca yönelik değerlendirme aşamasına ulaşmıştır ve işe koştugu edimin etkililiğine karar verecek ve bir sonraki öğrenmesi veya davranışı için yansıtımlar yapacaktır. Birey yine bu son aşamada optimal etkililiği başarmak için stratejilerini uydurmak amacıyla dikkatini çalışmasının çıktılarına odaklamalıdır (Zimmerman, 1998: 83).

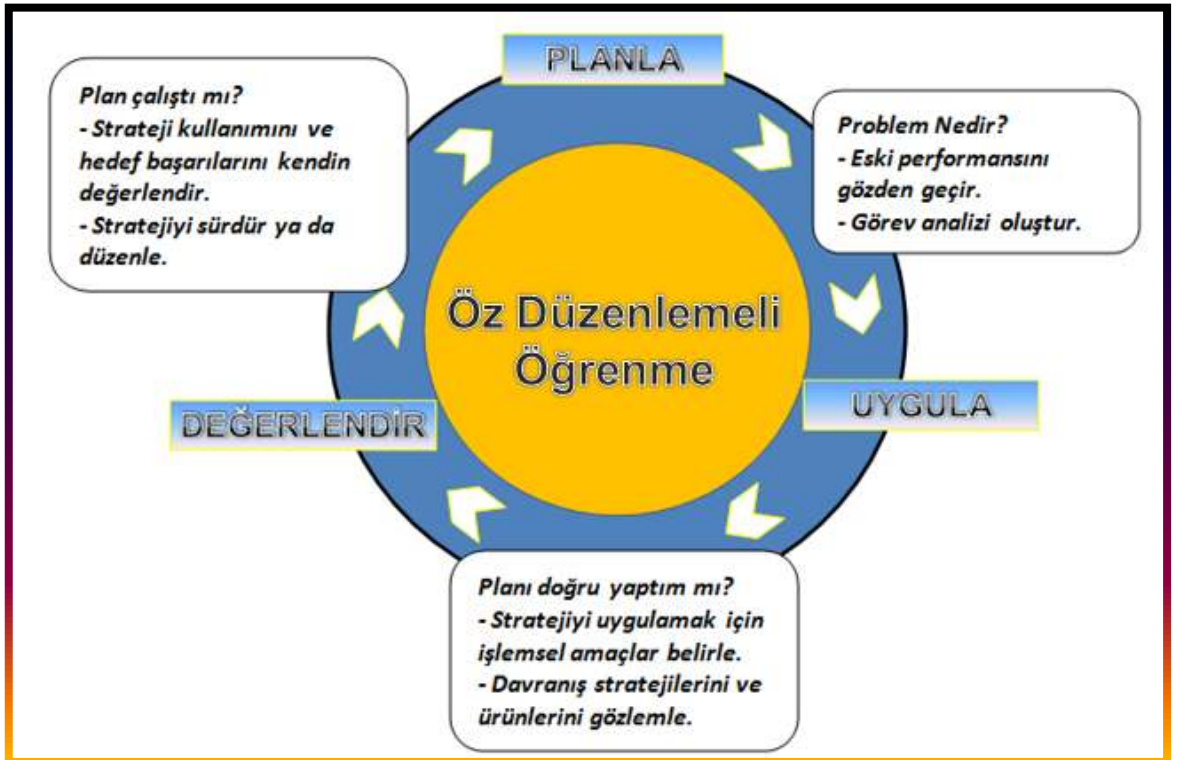


Şekil 7. Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsel Modeli (Zimmerman, 2009; Zimmerman, 1989: 83)

Öz düzenlemenin ve bu yolla öğrenmenin öneminin artmasıyla birlikte birçok bilim insanı bu konu üzerine çalışmalar yapmış, öz düzenlemeli öğrenmeye dair kuram ve modeller geliştirmiştir. Kuramcıların geliştirdikleri öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde, her modelin belli değişkenler üzerinde durduğu görülmektedir. Bu farklılık onların öğrenmeye dair temel bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Mesela Zimmerman döngüsel modelinde öz düzenlemeli öğrenme için üç faz tanımlamıştır. Bunlar; *öngörü*, *performans* ve *öztepkidir* (Zimmerman, 1998-a: 2). Öngörü aşaması edim öncesini kapsar ve burada öğrenci hazırlık aşamasında

(Özmenteş, 2008: 165) olup kendi öğrenme hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak için hangi yolları izleyeceğini saptar ve bir stratejik eylem planı hazırlar; güdül kurulum da bu safhada gerçekleşir. Performans aşamasında kontrol ve kendini gözlem söz konusudur. Burada süreç boyunca etkili olan faktörleri içerir. Kontrolden kasıt bireyin performansı boyunca çevresel düzenleme, yardım alma ve zaman yönetimidir. Kendini gözlem ise öğrenenin uygulanan stratejinin uygunluğunu belirler. Bu iki faaliyet ile izlenen yolun hedefe ulaşmaya uygun olup olmadığı kararına varılır. Öz tepki ile de bireyden öğrenmesine yönelik yansıtma ve tepkisel düzenlemeler yapması beklenir. Burada öğrenci artık yaptıklarının ve fikirlerinin yeterliliği hakkında bir değerlendirme yapmaktadır (Güvenç, 2011: 207; Sağır ve Azapağası, 2009: 133).

Zimmerman öz düzenlemeli öğrenme için bilişsel bilime uygun, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme süreçleriyle daha donanımlı olmaları sağlayacak bir öz düzenlemeli öğrenme modeli geliştirmiştir. Bu modele göre öğrenciler ne kadar öğrenme ile meşgul olurlarsa, öğrenmelerinde ve akademik süreçlerinde o kadar sorumluluk alırlar. Zimmerman'ın geliştirdiği model de planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren, devamlı geri bildirim olan bir döngü şeklindedir.



Şekil 8. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın geliştirdiği bu modelde, öğrenciler her aşamada geribildirimlerle kendilerini sorgulamaktadır. İlk safha olan planlamada, öğrenciden eski yaşantılarını gözden geçirmesi ve bir önceki döngüden yansımalar yapması beklenir. Uygulama safhasında, planladığı süreci işe sürer ve gözlemler yapıp süreci takip eder. Son safha olan değerlendirmede ise öğrenci önceki aşamada yani uygulamada ve elde ettiği ürünler hakkında yaptığı gözlemlerden hareketle değerlendirmeler yapıp bir sonraki döngüye ilişkin kararlar verir. Öğrenci sonuçta ya uyguladığı stratejiyi yetersiz görüp değiştirir-düzenler ya da bu stratejiyi kendine uygun görüp uygulamayı sürdürür.

Pintrich ve diğerleri (1991) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelini iki temel boyutta ele almışlardır. Bu iki temel boyut motivasyon ve öğrenme stratejileridir. Motivasyon öz düzenlemeli öğrenme yapısındaki öz kısmı ile ilişkilidir ki bu onu harekete geçirecek ve yaptığı-yapacağı işlerde onu güdüleyecek güçtür. Öğrenme stratejileri ise bireyin öğrenmelerini gerçekleştirmek için öğrendiği ya da kendine has olarak geliştirdiği yollardır. Öz-düzenleme becerisinin geliştirilmesinde bu iki kavramın önemi büyüktür.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğretilcek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Farklı stratejiler bilgiye ulaşmadaki üç boyut olan seçme-düzenleme-bütünleştirme açısından farklı özellikler göstermektedir. Stratejinin dayandığı temel felsefe, bilgi anlayışı, dayandığı felsefenin birey tanımı, öğrenmeyi açıklama biçimi, eğitime bakışı açısından bu boyutlar üzerinde farklılıklar göstermektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme de bu üç boyut (seçme-düzenleme-bütünleştirme) eylemleri yapan, bu süreçte aktif rol alan birey olarak öğrencinin rolü açısından diğer stratejilerden büyük farklılık göstermektedir. Bu stratejide temel nokta bireyin eğitimini sahiplenecek derecede içselleştirmesi, eğitiminde kendi iz ve etkisini görebilmesidir.

Zimmerman'a göre herkes ve her duruma uygun olan bir öz-düzenleme stratejisi yoktur. Bu nedenle öz-düzenleyici öğrenen bireylerin kendilerinde, diğer bireylerde ve bağlamda oluşan değişikliklere göre amaçlarını ve seçtikleri stratejileri düzenli olarak değiştirmelidirler (Turan ve Demirel, 2010: 285). Önemli olan bireye öz-düzenleme becerisini kazandırabilmektir. Zaten bu beceriyi kazanan ve diğer ortamlara da yeteneklerini aktarabilen bir birey eğitimde de bu özelliğini kullanabilecektir. Bu durum

dikim işinden anlayan yüzlerce kişiye aynı kumaşın verilmesi ve her birinin kendisine uygun elbiseyi dikmesi gibidir. Öz-düzenleme özelliğini kazanan her birey kendi öğrenme stiline, hızına göre kendi öğrenmesini düzenleyebilen bir birey olarak, her durum ve öğrenme alanına göre kendi stratejisini düzenleyebilecek, güncelleyebilecektir.

Ley ve Young Zimmerman'ın öz düzenleme stratejilerini göz önünde bulundurarak ve öz düzenlemeye ilişkin hedef belirleme, çalışma yeri hazırlama, gerekli materyalleri organize etme, öğrenmeyi izleme-gözlem, gelişim ve etkilenmeleri değerlendirme ve testleri gözden geçirme alt bileşenlerini de dikkate alarak öz düzenlemeli öğrenmeye dair aşağıdaki dört ilkeyi ortaya koymuştur (Ley ve Young, 2001: 94-95; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003):

- 1- *Öğrencilere etkili bir öğrenme çevresi hazırlamaları ve yapılandırmaları için rehberlik etme:* Çevrenin öğrenme üzerindeki yüksek etkisi göz önüne alınarak öğrencilere daha kolay öğrenebilecekleri ve dikkatlerinin en az dağılacığı öğrenme ortamı hazırlamada yardımcı olunmalıdır. Bu amaçla ses, renk, ısı, hava, çalışma odası-masası, koltuk-sandalye... gibi fiziksel faktörler dikkate alınmalıdır.
- 2- *Bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kolaylaştırmak için eğitimi ve aktiviteleri organize etme:* Öğrencilere güdüsel destek sağlanmalı ve öğrenme süreçlerine uyabilecek çoklu stratejiler sunulmalıdır.
- 3- *Öğrencilere gözlem fırsatları sağlamak için eğitimsel amaçlar ve geribildirimler kullanma:* Öğrencilere gelişimlerini nasıl takip edecekleri öğretilmeli; örneğin çeşitli gözlem formları tutturulmalı, periyodik öz izleme zamanları belirlenmeli, öğretimi değerlendirirken hangi değişkenleri dikkate alacakları ve bunları nasıl tespit edecekleri öğretilmelidir.
- 4- *Öğrencilere öz değerlendirme için sürekli değerlendirme bilgileri ve fırsatları sağlama:* Öğrencilerin öğrenmelerini gözden geçirmeleri için bilgiler ve dönütler verilmeli, öğrenme ürün ve stratejileri hakkında uygunluk-yeterlilik kararları vermeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere verdiği bu kararlara göre bir sonraki öğrenmesini düzenleme ve yansıtma davranışı kazandırılmalıdır.

Öz düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan tanımlama çalışmalarında iki önemli nokta ağırlık kazanmıştır. Bunlar *öz düzenleme stratejileri* ve *motivasyonel inançlardır* (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990: 52; Bembenuatty, 2007: 5; Pintrich ve De Groot, 1990: 38; Çiltaş, 2011: 4). Öz düzenleme stratejileri içinde hafıza stratejileri, yardım alma, zaman yönetimi, çalışma düzeni, öğrenme stratejileri sayılabilir; motivasyonel inançlar kapsamında ise öğrencilerin hedef seçimleri, öz değerlendirmeleri, öğrenme sorumlulukları, öğrenmeye yönelik güdü ve motivasyonları sayılabilecek alt başlıklardır. Öğrenciler yukarıda sayılan ve sayılamayan her alt başlığa yönelik inançları ve yeterlilikleri oranında öz değerlendirmeli öğrenme becerisine sahiptirler.

2.1.3.1. Öğrenmeye İlişkin Öz Düzenleme Stratejileri

Zimmerman öz düzenlemeli öğrenme üzerine yoğun çalışmalar yapmış ve buna yönelik bir stratejiler dizisi ortaya koymuştur. Zimmerman'ın ortaya koyduğu ve kişisel özellikler farklı olduğu için bireyden bireye değişebilen öz düzenleme stratejileri şöyle sıralanabilir (Açıkgöz-a, 2003: 22-23; Cabı ve Yalın, 2011: 131; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003; Zimmerman, 1989: 337; Ley ve Young, 1999: 94-95; Aktan ve Topuzkanamış, 2010: 28);

2.1.3.1.1. Kendini Değerlendirme

Öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların kalitesiyle ve geçmişiyle ilgili etkinlikleridir. Birey farkında bile olmadığı rastgele oluşturulmuş bir ortama girip-çıkış gibi hissetmemelidir. Yaptığı işin sonuçları olduğunu ve bu sonuçların kendisi için önemli olduğunu bilmesidir. Dışarıdan bir ölçme veya değerlendirme olmasa bile içsel dürtüleriyle yaptığı işin niteliğini merak etmesidir ve bu öğrencinin süreci kabullendiğinin göstergelerinden biridir. Örneğin bitirilmiş işin kalitesini öğrencinin kendisi tarafından direkt verilen veya oluşturulmasına kendisinin de katkıda bulunduğu değerlendirme kriterleriyle değerlendirmesi bu yönde bir davranıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmede değerlendirme aşaması kritik öneme sahiptir ve bu aşamada öğretmenin desteği şarttır. Her öz düzenlemeli öğrenme aktivitesi sonunda, bireyin kendini değerlendirmesi sağlanmalıdır ki yaptığı iş hakkında bir görüşü olsun ve bu görüş ile gelecek öğrenmelerine yön verebilsin. Bu değerlendirmelerle öğrenen seçtiği amaçlarının doğruluğunu ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini, kullandığı materyal-teknik-kaynak-stratejinin uygun olup olmadığını saptayabilecektir. Bu değerlendirme sonuçları her zaman olumlu olmayabilir, işte bu anda öğretmenin-

danışmanın desteği çok önemlidir. Öğrencinin hayal kırıklığı yaşayıp pes etmemesi ve sonraki çalışmalarda başarılı olabilmesi için nerede yanlış olduğunu görüp, düzeltmesi gereken noktaları tespit etmesine yardımcı olunmalıdır. Tam bir durum tespiti ile öğrenciye sıkıntılı kısım (amaç, yöntem, kaynak, ortam, süreç...) buldurularak sürecin düzeltilebileceği gösterilmeli ki öğrenci bir hayal kırıklığı içine düşmesin. Öğretmen bu aşamaların tümünde öğrenciye dönüt merkezli desteği çok önemli ve elzemdir (Aydoğdu, 2009: 72-73; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

2.1.3.1.2. Örgütlenme ve Dönüştürme

Öğrencinin öğrenmesinde muhatap olduğu öğretim malzemelerini, öğrenmeyi geliştirecek biçimde açık ya da kapalı olarak yeniden düzenlemesine yönelik davranışlarıdır. Örneğin öğrencinin bir rapor yazmadan önce plan yapması, özet çıkarması, resimler çizmesi, kavram haritaları oluşturması veya sınava çalışmadan önce plan yapması, kaynaklar toplaması gibi. Yani bir öğrencinin eğitime dair tüm öğelerde kendine ait düzenlemeler yapması ve kendi açısından öğrenmesini anlamlı hale getirmesidir (Özer: 157; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

2.1.3.1.3. Amaç Koyma ve Planlama

Eğitimin hedeflerine ulaşmak için planlar yapmak hayati önem taşımakta, hatta *planlamayı* planlama faaliyetleri gündeme gelmektedir. Bu açıdan öğrencilerin kendilerine amaçlar belirlemesi, yapmaları gerekenleri listelemesi, görevlerini zamanlaması ve başladığı işleri bitirmesiyle ilgili planlar yapması artık bir zorunluluktur. Daha çok öğrenmenin başlangıcında yapılması gereken işlemleri vurgulayan bu duruma göre, öğrenen belli bir faaliyet planı yapmalı ve öğrenmesini tesadüflere bırakmamalıdır. Bir bakıma öğrenmesinin temel noktalarını kendisi belirlediği formal bir yapıya büründürmesidir. Mesela öğrencinin sınavlardan birkaç gün önce çalışmaya başlaması ve kendini hızlandırması yani oto kontrol mekanizmasını kazanması bu davranışa bir örnektir. (Türk ve Ünsal, 2007: 1-2; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003)

2.1.3.1.4. Bilgi Arama

Bilgi arama öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlama faaliyetlerini kapsar. Günümüzde bilgi kaynaklarının çokluğu ve yeni bilgi kaynaklarının yaygınlaşması bilgi arama stratejileri ile bireylerin bilgi arama tarzlarını

gündeme getirmiştir. Bilgi arama stratejileri *veri yönlü* ve *amaç yönlü* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilere bu konuda bilgilendirme çalışmaları yapılmalı ve mevcut bilgi bolluğunda istedikleri bilgiye kolayca ulaşmaları sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı eğitim ve öz düzenlemeli öğrenme açısından bakıldığında ise bilginin bireyde oluşumuna dikkat edilmektedir. Bu anlayışlara göre bilgi asla direkt öğrenciye sunulmamalı, kalıplaşmış bir bilgi verilecek bile olsa ona ulaşma yine öğrenciye bırakılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken öğrencinin bu bilgi toplama işlemini sadece zorunlu olduğu için, bir ödev anlayışıyla yapmamasıdır. Birey bu işlemi kendi öğrenmesi için gerekli olduğuna inanarak, gönüllü şekilde yapmalıdır. Hatta yapabilirse hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu ve bunlara nasıl ve nerede ulaşacağını kendisi saptamalıdır. Mesela bir öğrencinin çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar çok bilgi ve kaynak toplaması, ardından internetten kaynak taraması, sonra ilgili kişilere ulaşması gibi davranışlar bu duruma örnek olarak verilebilir (Yalçınalp ve Aşker, 2003: 101; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

2.1.3.1.5. Kayıt Tutma ve Çalışmayı Yönetme

Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesi öğrenmesine rehber olmada ve kendini geliştirmede önemli bir durumdur. Öğrenme sürecini çeşitli yollarla kayda alan öğrenci, ihtiyaç duyduğu zamanlarda veya ölçme-tekrar-kontrol gibi amaçlarla sürecin tamamını görebilecek; artı ve eksilerini tespit edebilecektir. Bu çalışma öğrenciye *yansıtma* yetisini kullanma imkanı sağlayacaktır. Bu davranışa, tartışmalarda not alma ya da bilmediği sözcüklerin listesini yapma, konuyu bir başkasına öğretme, kafasında şekillendirme faaliyetleri örnek verilebilir. Yönetme davranışı ise yapılan kayıtlarla elde edilen verilerden hareketle süreci kontrol etmeye yönelik faaliyetleri vurgulamaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008; 1003).

2.1.3.1.6. Çevresel Yapılandırma

Eğitimde öğrencilere en az kısıtlayıcılık gösteren ve yüksek teşvik içeren öğrenme ortamları sunulmalı, burada düzenleme imkanı verilmelidir. Öğrenmede ortamın büyük etkisi göz önüne alınarak öğrenciye kendi öğrenme ortamında, kendine ait düzenleme kolaylığı da sağlanmalıdır. Burada öğrenciye öğrenme ortamı ile diğer günlük ortamlarını birbirinden ayırt ettirecek faktörleri fark etmesi ve farklılıkları oluşturması amaçlanmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin öncelikle fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler alabilmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin çalışma

sırasında kendisini rahatsız eden her şeyden uzak durması veya öğrenmesini kolaylaştırıcı ses-ısı-ışık düzeyini ayarlaması sağlanmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998: 9; Çetin ve Gelbal, 2008: 1003;).

2.1.3.1.7. Sonuçlarla İlgili Planlama

Öğrencinin hedef-amaç ve sonuç odaklı hareket etmesi amaçlanmalıdır. Öğrenci eğitiminin sonucunda ne olacağını, ne tür kazançlar sağlayacağını ya da neleri elde edeceğini bilmeli ve bunlara etki edebilmelidir. Aynı zamanda öğrenci pekiştireçleri belirlemede de etkin olmalıdır. Yani öğrenciler eğitimleri boyunca başarı ve başarısızlık durumundaki ödül ya da cezaları tasarlayabilmesi veya en azından buna ortak olabilmesi sağlanmalıdır. Mesela öğrenci, sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlaması veya ailesinden gelecek karne hediyesini kendisi belirlemesi buna örnek davranışlardır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003;).

2.1.3.1.8. Tekrarlama ve Ezberleme

Bu bölümde öğrencinin öğrenme malzemesini tekrarlarla ezberleme çalışmaları vurgulanmaktadır. Öğrenmede *tekrar* önemli bir strateji olup, öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi ve kişinin öğrenmesini bir meleke haline getirmesi için davranışlarını tekrarlanması gerekmektedir. Özellikle davranışçı yaklaşımda tekrar kavramı üzerinde durulmakta; davranışların tekrar edilerek çok daha kolay öğrenilebildiğini ve tekrarlar kalıcılığının arttığını vurgulanmaktadır. Örneğin bir öğrencinin bir konu ile ilgili matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması buna örnek bir davranıştır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003; TÜGEB, 2011: 5; Güneş, 2010: 4).

2.1.3.1.9. Yardım Alma

Yardım almada iki kasıt olduğu düşünülebilir. Birincisi öğrencinin süreci yönetme açısından tekil olmadığı veya tamamen bağımsız olmadığıdır, birey bir rehber tarafından gözlendiğini ve yeri gelince yönlendirildiğini bilmelidir. İkincisi ise öğrencinin ihtiyaç duyduğunda veya rehberinin elzem gördüğü noktalarda öğrenme açısından yardım alabilmesidir. Öğrenci her iki durumda da karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen ya da başka kişilerden yardım alma ihtiyacındadır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

2.1.3.1.10. Tekrar Etme

Bu başlık altında süreç içinde bilgileri öğrenme amaçlı yapılan tekrarların dışında, öğrencinin süreç sonunda öğrenmelerinin kalıcılığını sağlama ve unutmaya karşı dirençli hale getirmede, yine öğrencinin kendi isteği ve kontrolüyle tekrarlar yapma davranışları vurgulanmaktadır. Öğrencinin öğrenme süreci (ünite, dönem, yıl, konu) sonunda notlarını, testlerini ya da kitaplarını tekrar gözden geçirmesi bu faktöre örnek davranışlar olarak gösterilebilir (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

2.1.3.1.11. Diğer

Öğrenci yukarıda belirtilen stratejilerin dışında kendi geliştirdiği genele veya sadece bir öğrenme durumuna-çeşidine yönelik olarak kullandığı stratejiler de bulunabilir. Aslında bu madde belki de diğerlerinden çok daha önemlidir; çünkü böyle bir tutum öğrencinin öğrenme işini ne kadar kavradığını ve öğrenmeye yönelik kendine has düzenlemeler yapabildiğini göstermektedir.

2.1.3.1. Farklı Öğrenme Teorilerine Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öğrenmeye ilişkin birçok teori ve buna bağlı olarak da tanım geliştirilmiştir. Bu teoriler ya bireye ya da öğrenmeye ilişkin farklı duruşları nedeniyle öğrenme sürecini ve sonucunu farklı olarak açıklamışlardır. Aynı şekilde bu farklı teoriler açısından öz düzenlemeli öğrenme de farklı anlamlar kazanmaktadır. Aşağıda farklı bakış açılarının penceresinden öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilgiler yer almaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1005).

2.1.3.1.1. Fenomenolojik Bakış

Fenemolojik bakış açısına göre kişinin öz görümü ile öznel gerçekleri önemlidir ve davranışlarına bu gerçekler yön vermektedir. Bireylere genel doğrular ve kabuller ışığında değil, hiçbir ön kabul olmadan bakılır. İnsanların davranışlarını anlamak için dünyaya onların bakış açısıyla bakılmalıdır. Nesnel gerçeklikten uzak olan bu anlayış öz düzenlemeli öğrenme ile büyük oranda örtüşmektedir. Çünkü bireyin öz düzenlemeli öğrenme durumu onun öznel gerçekliğinin bir parçasıdır. Öğrencilerin öz düzenleme yapabilmesi için öz benlikleri hakkındaki hislerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Şişman, 1998: 255; Ötkün, 2005: 29-38; Çetin ve Gelbal, 2008: 1004).

2.1.3.1.2. Davranışsal Bakış

Davranışçı bakış açısına göre eğitim davranışsal hedeflere ulaşma durumudur; öğrenme ise mekanik bir süreçtir ve uyarıcı tepki bağı ile oluşur. Davranışçılığa göre öğrenme dıştan kontrol edilir ve davranışlarda meydana gelir. Öz düzenlemeli öğrenme açısından ilk bakışta tamamen zıt bir kavram olan davranışçılık, öğrencilerin ödül ve pekiştirmelere ilişkin seçimler yapması ve bunlara ulaşmak için kendini (davranışlarını) düzenlemesi açısından ilgili beceri ile bağlantılı görülebilir. Öğrenci kendini hedefe ulaştıracak davranışlar geliştirerek ve aksi yöndekileri terk ederek bir nevi öz düzenleme yapmaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1004; Çelik, 2006: 5; Çınar ve diğerleri, 2006: 51).

2.1.3.1.3. Bilişsel Bakış:

Öğrenmeye ilişkin en dataylı açıklamayı sunan bu yaklaşım, bilginin nasıl kazanıldığını ve bellekte yapılandığını kapsamlı bir şekilde araştırmıştır. Bu yaklaşım öğrenmede davranışçı yaklaşımın tekrar ve taklit merkezli öğrenme anlayışının aksine bilişsel farkındalık çerçevesinde zihinsel süreçlerin etkisini kabul etmiştir. Bilişin öğrenmedeki etkisini vurgulayan bu yaklaşım öğrencilerin bilişsel durumlarını dikkate almıştır. Öğrenmeye dair bilişsel süreçler açıklanarak öğrencilerin bu süreçleri öğrenmesi ve geliştirmesi öz düzenlemeli öğrenme dahilinde değerlendirilebilir. İnsanların öğrenebilmeleri için bilişlerini aktif tutmaları gereği bile bir (öz) düzenleme faaliyeti gerektirmektedir (Kurtuldu, 2007: 4-31; Çetin ve Gelbal, 2008: 1004; Özgen, 2008: 39).

2.1.3.1.4. Sosyal Bilişsel Bakış

Sosyal öğrenme teorisinin geliştirilmesi sonucu ortaya çıkan sosyal-bilişsel teori, öğrenmede içsel ve dışsal faktörlerin ortak etkisini vurgulamaktadır. Birey başkalarını gözlemleyip davranışlarını düzenler ve istediği aynı sonuçlara kendisi de ulaşmaya çalışır. Bu teoriye göre öz düzenleme kendini gözleme, yargılama ve harekete geçirme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler sosyal bilişsel teoriye göre davranışlarını yargırlar ve elde ettikleri sonuçlara göre performanslarını düzenlerler. Yine bu teoriye göre bireyler davranışlarında öz düzenlemeler yapabilirler. Öğrenciler dış faktörlerin de etkisiyle içsel öğrenme durumlarını düzenleyerek hareket ederler (Karataş ve Öztürk, 2009: 64; Çetin ve Gelbal, 2008: 1004; Demirbaş ve Yağbasan, 2005: 367).

2.1.3.1.5. Yapılandırmacı Bakış

Öğrencilerin bulundukları ortama uyum sağlaması yönündeki davranışlarını vurgulayan yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme amaçları belirlemesi önemli bir faktördür. Yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrencinin aktif olmasını ve sosyal etkileşimde bulunmasını, bu yolla da öğrenmesini amaçlamaktadır. Öğrenmeyi neredeyse tamamen öznel olarak kabul eden bu bakış açısına göre, öğrenci pasif değildir ve öğreneceklerini içselleştirir yani bir nevi tüm öğrenmelerine imzasını atar ya da paraflar. Yine bu bakış açısına göre bilgi, keşfedilmez yani önceden hazır değildir ve bizzat bireyce yapılandırılır. Öğreneceklerini kendine özgü yapılandıran ve düzenleyen birey, bunu öz düzenelemeli öğrenme çerçevesinde yapabilecektir (Çetin ve Gelbal, 2008: 1004; Hançer, 2006: 182-183; Ağlagül, 2009: 3; Kolomuç ve Açıslı, 2012: 122).

2.1.3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Tarihçe

Öz düzenlemeli öğrenme bir ihtiyaç olarak direkt adı konulmadan ortaya çıkmış bir durumdur. Zaten eğitim ve benzer sistemlerdeki buluşlar çoğunlukla, bazı bilimlerdeki gibi varlığı sonradan fark edilen bir keşif veya çok eskilerde gündeme getirilmiş ve doğruluğu zamanla kabul görmüş bilgiler gibi ortaya çıkmamaktadır. Eğitimin kendisi bir ihtiyaç olduğu gibi bu alandaki buluşlar da zamanın getirdiği ihtiyaçların bir sonucudur. Öz düzenlemeli öğrenme kavramı olarak, eğitimin bireyselleştirilmesi ve öğrenenin tüm yaşamında olduğu gibi eğitiminde de söz sahibi olması gerekliliğinin, eğitime uygulanma çalışmaları dahilinde ortaya çıkmış ve 1980'lerde kabul görmeye başlamıştır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1003).

Son yirmi yıl içinde ciddi anlamda gündeme gelen ve eğitimin öznelleşme akımıyla da büyük ilgi duyulan bir konu olan öz düzenlemeli öğrenme, neredeyse tüm ülke ve kültürlerde araştırma konusu olmuştur. Geçen yirmi yıl boyunca Zimmerman ve meslektaşları yaptıkları yoğun çalışma ve araştırmalarla öz düzenlemeli öğrenme ve bu başlık altında, motivasyonel inançlar ile öğrenme stratejilerinin akademik başarıya olan etkisini incelemiş ve bu beceriyi başarı arttırıcı olarak uygulamaya çalışmışlardır (Zimmerman, 1989: 329; Lichtinger ve Kaplan, 2011: 10; Zarei ve Hatami, 2012: 1939).

Öz düzenlemeli öğrenme üzerine belki de en büyük katkısı Paul R. Pintrich ve Berry Zimmerman yapmıştır. Bu alanda yaptığı çok sayıdaki çalışma ile Zimmerman

dikkat çeken araştırmacılardan belki de ilkidir. Yine Pintrich bu alanda bir çok bilim adamı ve araştırmacıyı da yetiştirmiştir. Ayrıca Schunk da bu alanda ciddi katkı sağlayan eğitimcilerin ön sıralarında yer almaktadır. Bu üç araştırmacı öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyonun öğrenmedeki etkisine ilişkin çok sayıda çalışma yapmışlardır (Özturan-Sağırlı ve Azapağası, 2009: 133-134).

Eğitim ile teknoloji arasında ilişki, son yüzyılda “eğitim teknolojisi” diye adlandırılan disiplinler arası bir disiplin olmaya başlamıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak kendi kendine öğrenmeye olanak veren “programlı öğretim” ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan “programlı kitaplar” ve “öğretme makineleri” gündeme gelmiştir. Öğretme makinelerinin en gelişmiş ise bilgisayarlardır (Hızal, 1984: 389). Eğitime bilgisayarların girmesiyle eğitim sistemi büyük bir ivme kazanmıştır. Her ne kadar tamamen teknoloji ile bütünleşmiş bir eğitim dünya genelinde söz konusu olmasa da bu yolda büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Bilgisayar dışında birçok teknolojik araç gereç ve sistem de (maket, resim, slayt, film, radyo, tv, video, kamera, öğretme makineleri, bilgisayarlar, depolama araçları, internet...) (Megep, 2007: III) eğitim ortamlarına ve sistemlerine çoktan girmiştir. İşte bu teknolojik gelişmeler, öğrenenlere eğitimlerinde öz düzenleme yapma fırsat sayısını ve çeşidini ciddi anlamda arttırmıştır. Nitekim öz düzenlemeli öğrenmenin de önemli olduğu yeni eğitim programları-sistemleri bu gelişmiş araç-gereçlerle yoğrularak oluşturulmaktadır.

2.1.3.3. Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme ile İlişkili Kavramlar

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenme ile hangi kavramların yakından ilgili olduğuna dair literatür taraması sonuçları yer almaktadır. Konu ile birebir ilişkili olan ve zaten çoğu self ön takısı ile kullanılan kavramlar hakkında kısaca bilgiler verilmiştir. Konuyla ilgili çok fazla sayıda kavram bulunmakta olup, bu kavramların bir kısmına değinilmiştir. Bu kavramlar büyük oranda benzer davranışları vurgulamakta, hatta bazen birbirinin yerine bile kullanılmaktadır. Bu kavramların genel yapısı bireyin kendine ait, kendi ile ilgili, kendi kontrolünde, kendinin oluşturduğu-düzenlediği ve kendini etkileyen davranışlarla ilgilidir.

2.1.3.3.1. Öz-Yeti (Self-Efficacy)

Öz-yeterlilik veya öz-yeti olarak Türkçeleştirilen bu kavram, bireyin kendine yönelik içsel inancının ve iş yapabilme kapasitesinin (Snyder ve Lopez, 2002: 278) ölçüsünü gösteren bir ifadedir. Bireyin yapabildikleri ve yapabilecekleri (Donald, 2003:

219) hakkındaki inancını gösteren kavram, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında yer almaktadır (Acar, 2012) ve daha çok güven kavramı ile ilgilidir (Schunk ve Pajares, 2002: 11). Bandura tarafından öz yeti, kişinin öğrenme kapasitesi ve yetenekleri ile ilgili inançları ve davranışlarını düzenlemeye yönelik kendini yargılama yeteneği olarak, Schunk tarafından ise bireyin becerileri kazanabilme ve öğrenebilme konusunda sahip olduğu bireysel inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 2006: 309; Bandura, 1986 Akt. Çetin ve Gelbal, 2008: 1004; Schunk, 1994: 75).

Öz yeterlilik kavramı farkında olunmasa da bireyin tüm faaliyetleri üzerinde birincil derecede etkilidir. Yeni bir işle karşılaşan birey, bilincinde olmasa da öz-yeterliliği yüksek ise onu üstesinden gelmesi gereken bir şey olarak görür ve bunu başarma yönünde ısrarcı olur (Hazır Bıkmaz, 2004: 200); öz yeterliliği düşük ise işten kaçmaya çalışır (Schunk, 2000: 109) ve bu işi yapmamaya yönelik kendini mazur gösterecek çeşitli bahaneler bulur. Bireyin öğrenmesi üzerinde de ciddi etkisi olan öz yeterlilik, öğrenmeye yönelik motivasyonu artırıcı özellik göstermektedir (Kauchak ve Egen, 1998: 162). Schunk'a göre öz yeterliliği yüksek birey öğrenmeye hazır, karşılaştığı zorlukları aşmaya güdülü, hedefe yönelik motivasyonu yüksek ve daha faal-çalışkan olmaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008: 1004).

2.1.3.3.2. Öz-Kavramı (Self-Concept)

Öz-kavramı, bir bireyin kendi özelliklerine karşı olumlu-olumsuz algılarının toplamını ifade eder ve duyuşsal davranışlarının bir göstergesi olup bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde önemli etkiye sahiptir. Öz kavramı birçok boyutu olan, öz yeterliliği, öz güveni ve öz saygıyı da içine alan bir kavramdır. Aynı kavram farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlanmıştır; nitekim Rosenberg de bu kavramı kişinin fiziksel özelliklerine, becerilerine, toplumsal rollerine ve sosyal statüsüne ilişkin görüşleri olarak yorumlanmıştır. Hamackek ise öz kavramını zihinsel imgelerinin yansıttığı nasıl bir insan olduğuna dair görüşüdür (Lee, 2005: 490; Schunk, 2000: 344; Yıldız ve Fer, 2008: 210).

Sosyal psikolojiye bilişsel bakış temelli olan öz kavramı, bireye basit bir bakış değil, zengin ve çok yönlü bakış açısını desteklemektedir. Birey kendine ilişkin düşüncelerinde nedensel analizler yapar ve kendi hakkındaki görüşünün sebeplerini de sorgular. Öz kavramı bireyin yaptığı işlerin her noktasında-aşamasında etkili olmakta, yaptıklarına yön vermektedir. Birey vereceği her kararda, öz kavramına bilinçli-

bilinçsiz soru-cevaplarla danişır ve oradan aldığı dönütlere göre hareket eder (Stein, 1995: 187-189).

2.1.3.3.3. Öz-Düzenleme (Self-Regulation)

Önceki bölümlerde hakkında detaylı bilgi verilen öz düzenleme kavramı, kısaca insanları düşünmeye ve kendilerine dair kasıtlı işlemler yapmaya iten, içsel ve derin bir süreç olarak tanımlanabilir. Aynı şekilde öz düzenleme bireyin kendisini izlemesi, amaçlarını ayarlaması ve motivasyon sağlayacak duyarlı tepkiler vermesi olarak tanımlanabilir. Bu beceri bireyin kendine ait amaçlar düzenlemesini, amaçlarına göre ayarladığı stratejileri uygulamasını ve davranışsal değişimi sağlayacak stratejik düzenlemeleri yapmasını sağlamaktadır. Öz düzenleme sadece bir zihinsel yetenek ya da akademik beceri değildir, aksine öz düzenleme bireylerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürmeleridir (Bodrova ve Leong, 2008: 56-57; Bandura, 2005: 246; Zimmerman, 2002: 65).

Çağın getirdiğı büyük imkanlara rağmen çoğı öğrenci öğrenmede öz düzenleme yapmamakta, kısmen yapsa bile bunu bir meleke haline getirememektedir. Öğretmenler de her öğrencinin okulda geçirdiğı zaman içinde, onların sınırlılıklarını belirleme ve öz düzenleme durumlarını tespit etme imkanına sahip olmalarına rağmen, genellikle bu yönde öğrenciye yeterli desteğı verememektedir. Bu yöndeki eksiklik ise yaşam boyu öğrenme açısından bireyin yetersiz olarak eğitim ortamından ayrılmasına neden olmakta, ayrı bir çaba göstermedikçe veya destek almadıkça birey için düzeltilemez bir durum olmaktadır (Zimmerman, 2002: 64-66).

2.1.3.3.4. Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)

İnsanlar öğrenmede özerk veya bağımsız olarak doğmazlar; sonradan kazandıkları beceriler ve geçirdikleri yaşantılar, onların öğrenmede yeni stiller sergilemelerini sağlamaktadır. Bir öğrenme stili olarak belirtebileceğimiz öğrenen özerkliği, bireylerde öğrenme ortamında yüksek iletişim gerektiren bir olgudur ve öğrenen-öğretmen olmak üzere iki boyutludur. Öğrenen iletişimi hem öğretmen hem de akranlarıyla kurmakta ve bu onun öğrenme durumunu zenginleştirmektedir. Bu özerklik, bireyin sosyal yaşamında daha fazla sorumluluk almasını sağlayan becerileri geliştirerek öğrenmedeki özgürlüğünün artmasıdır. Öğrenen bu öğrenme anlayışında, tamamen özgür ve başına buyruk değildir. Sürekli öğretmenle ve akranlarıyla etkileşim içerisinde (Munzur, 2012: 78-81; Balçıklanlı, 2008-a: 278).

Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu öğretmenle paylaşması olarak tanımlanabilecek ve öğrenen merkezli yaklaşımların artmasıyla çok daha önemli hale gelen öğrenen özerkliği, bireyin çeşitli bilgi ve becerilerle donanık olmasını gerektirmektedir. Öğrenme özerkliği bir sınıf ve öğrenme kültürü olup geleneksel eğitim anlayışında halen daha tam anlamıyla yer bulamamıştır ve halen eğitimde yaygın şekilde bağımlı öğrenme durumu sürdürülmektedir. Öğrenmede özerklik, bireyin kontrolü eline alıp daha fazla sorumluluk almasıdır. Öğretmenin bu öğrenme sorumluluğunun öğrencide oluşmasında büyük rolü vardır ve öğrenmede özerkliğin öğretmede özerklik şeklinde bir karşılığı bulunmaktadır. Öğretmen öğrenende özerklik kazandırmayı amaçladığı bu ortamda kaynak kişi, yönetici ve danışman rollerinde bulunmaktadır (Oktar-Ergür, 2010: 354-355; Balçıkanlı, 2008-b: 6; Reinders ve Balçıkanlı, 2011: 265).

2.1.3.3.5. Bağımsız Öğrenme (Independent Learning)

Bağımsız öğrenmenin temelinde bireylerin öğrenmeleri ile ilgili belirleyici kararları kendilerinin vermesi yer almaktadır. Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmalarında öğrenme stratejilerini doğru ve etkin kullanımları çok önemli bir durumdur. Aynı zamanda bir kişinin bağımsız öğrenen kabul edilebilmesi için onun öğrenmesini planlayıp, bu planı etkin bir şekilde uygulamasını içeren öğrenmeyi öğrenme durumuna da sahip olması gerekmektedir (Onursal-Ayırır ve diğerleri, 2012: 60-61).

Bireyin öğrenme alanında kendi ayakları üzerinde durabilmesi anlamına gelen bağımsız öğrenme, bireye öğrenmede çeşitli seçimler yapabilme ve öğrenebilmesi için neler yapmaya ihtiyacı olduğuna karar verme özgürlüğü sunmaktadır. Özerk öğrenme ile yakın anlamlı bu kavram isminden de anlaşılacağı gibi onun bir seviye daha üstü; öğrenenin daha fazla yetki-sorumluluk sahibi olduğu, daha yeterli seviyede bulunduğu bir öğrenme durumudur. Bağımsız öğrenebilme için bireyin yaptığı seçimleri uygulaması, değerlendirmeler yapması, öğrenmesinin etkililiğini saptaması gerekmektedir. Ancak tıpkı özerk öğrenmede olduğu gibi bireyin tamamen tekil olması amaçlanmamaktadır. Birey yine başkalarıyla birlikte çalışacak, görev paylaşacak, iletişime geçecek, yardımlaşacaktır (QIA, 2008: 1-2).

2.1.3.3.6. Öz-Saygı (Self-Esteem)

Benlik saygısı olarak da belirtilen bu olgu, ergenlik döneminde önemli değişim-gelişim gösterir ve benliğin duygusal yönü olarak da görülebilir. Öz saygı (benlik

saygısı) durumu üzerinde bireyin çevresi, ailesi, ekonomik durumu, fiziksel durumu, eğitim seviyesi, cinsiyet, eski yaşantıları, kendine dair inançları gibi birçok olgu etkilidir. Öz saygı bireyin özüne yönelik değerlendirmeler yaparak, kendine ilişkin bir yargı ve tutum geliştirmesidir. Kişi kendine yönelik yaptığı değerlendirmelerden çıkan sonucu kabullenir ve kendine yönelik olumlu bir tutum ve beğeni durumu geliştirir (Yılmazel ve Günay, 2012: 21; Doğru ve Peker, 2004: 316).

Öz saygısı yüksek birey, kendini olduğundan yüksek veya alçak görmez, özelliklerini olduğu gibi kabul eder. Maslow'a göre benlik saygısı, verimli ve başarılı olmak için bir ön şarttır. Bireyin öz saygı gelişiminde çevresinden aldığı olumlu eleştiri ve yorumların etkisi bulunmaktadır. Öz saygı bireyin öznel iyi oluşu, yani psikolojik anlamda sağlıklı olması ile de doğrudan etkili bir kavramdır. Bu olgunun bireyde gelişiminde öğretmen, arkadaş ve ailenin bireye bu yönde olumlu destek sağlaması önemlidir. Özellikle öğretmen ve ebeveynler daha bilinçli ve farkında davranarak bu yönde bireyi destekleyebilir, bireyde olumlu benlik düşünceleri geliştirebilir (Doğru ve Peker, 2004: 317; Türkmen, 2012: 44).

2.1.3.3.7. Öz-Güven (Self-Confidence)

Öz yeterlilik kavramı ile paralel hatta bazen eş kullanılan öz güven, bireyin yaşamında kendinden emin adımlar atması, yaptıklarına ilişkin şüphe ve çelişki yaşamaması, verdiği kararların arkasında durması ve yapmak istediği şeylerde başarma-sonuca ulaşmaya yönelik bir inanca sahip olmasıdır. Bu kavram öz yeterlilikten daha dar kapsamlıdır ve yaşamın tümünde değil, bir durumda bireyin kendine ve yapacaklarına olan inancını vurgulamaktadır. Öz güveni yüksek bireyler çevremizde genellikle dikkat çeken ve çoğunlukla da mevcut organizasyon ve işlerde birincil katılımcı olmaya gönüllü olan kişilerdir. Öz güven bireylerde harekete geçirici güç olarak etki etmektedir ve insanın mutlu bir hayat sürmesi için temel iç olgulardan biridir (Akın, 2007: 166).

Bireyin iç dünyasında denetim yapabildiği ve egemenlik kurabildiği yönündeki durumunu ifade eden öz güven; kişinin farkında olduğu veya olamadığı bir şekilde, davranışlarına ve hatta tüm hayatına etki etmektedir. Olumlu öz güven *ruhun bağımsızlık sistemi* olarak düşünülür ve yaşamsal sorunların üstesinden gelme ile sorun yaşamama üzerinde belirleyici rol üstlenir. Başaramadığımız eylemler öz güven duygusunu tahrip etmektedir. Bireylerin sosyal ilişkileri de öz güven duyguları ile birebir ilişkilidir.

Sosyal ilişkilerinde olumlu ve olumsuz durumlarda doğrudan bireyin iç dünyasını etkilemektedir. Yaşadıkları büyük olumsuzlukları öz güveni yıkıcı etki yapmakta iken, olumlu yaşantılar ise öz güveni geliştirici etki yapmaktadır (Ergen ve Bilen, 2010: 25; Cheng ve Furnham, 2002: 328).

2.1.3.3.8. Öz-Görüm (Self-Schema)

Çeşitli durumlarda ne olduğumuz ve ne olmak istediğimize ilişkin kendimize dair inançlarımızı ifade eden özgörüm, bireyin diğerlerinin (öğrenci, öğretmen, aile...) gözündeki durumu, kendini tasavvuru olarak tanımlanabilir (Garcia ve Pintrich, 1994: 127; Önem, 2012: 18; Kalkan, 2011: 68). Özgörüm üzerinde bireyin çevresindeki insanların etkileri çok fazladır, zira kendimize dair düşüncelerimizde genellikle başkalarının düşünceleri bizim için çok belirleyicidir. Öz görüm bireyin zamanla ve yaşadığı deneyimlerle kendine yönelik geliştirdiği bir bakış açısidir (Davis, 1979: 423).

Öz görüm bireylerin fikirleri ve deneyimlerinin özetleyen bilgilerden oluşan şemalardır. Bireylerin öz görüşleri ayna karşısında konuşuyormuş gibi kendi hakkında söyledikleridir. Öğrenen açısından da öz görüşü oluşturan şemalar bireyin öğrenme karakteri hakkındaki bilgileri içermektedir. Bu şemalar bireyin özel kişisel alanını yansıtan düşünce, his ve deneyimlerine dair bilgilerin kodlanması ile oluşmaktadır. Bireyler sosyal yaşamları boyunca aldıkları rolleri ile öz görüşlerini ve bunu oluşturan şemaları değiştirir-geliştirirler (Stein, 1995: 188).

2.1.3.3.9. Öz-Gözlem (Self-Observation)

Öz gözlem, bireyin yaşamında veya yaptığı faaliyetlerde kendini izleme davranışlarıdır. Kişinin bazen kendinden bir nevi sıyrılması ve kendine dışarıdan bakabilmesi olarak düşünülebilecek öz gözlem; bireye elde ettiği izlenimler üzerinden yansıtma davranışı yapma imkanı sağlamaktadır. Öğrenenlerden de öğrenme durumlarına ilişkin yansıtma yapmalarını sağlayacak, başkalarına ilişkin ve kendilerine yönelik gözlemler yapmaları ve mümkünse bunu yazılı hale getirmeleri beklenmektedir. Bireye öğrenmesi veya yaptıkları hakkında dönütler sağlayacak bu öz gözlemler, bireyin kendini değerlendirme ve yaptıkları hakkında geçerli kararlar verme yeteneğini de geliştirmektedir (Ekiz, 2006: 50-53).

Bireylerin yaptıkları öz gözlemler ve bunlara yönelik kayıtlar, onların karşılaştıkları güçlükleri tanımlamalarında ve bu güçlüklerle yoğunlaşmalarında etkili

olmaktadır. Öz gözlem bireyde kendini neredeyse bir dış gözlemci gibi izleme ve objektif şekilde davranışlarını gözleme kapasitesi geliştirir. Bu özellik bize davranışlarımıza yönelik bir öğrenme aracı ve farkındalık durumu sağlar. Aynı zamanda öz gözlem ile bireyler günlük yaşam pratiğini-modelini keşfetme, kavrama ve tanımlama imkanı sağlar. Bulunduğumuz ana ilişkin yaptığımız öz gözlemler, bize davranışsal olarak çok daha tutarlı hareket imkanı sağlamaktadır (Mick ve diğerleri, 2011: 1051).

2.1.3.3.10. Öz-Kayıt (Self-Recording)

Öz kayıt, öz gözlem davranışı ile alakalı bir yapıdır ve öz gözlem davranışı boyunca bireyin yaptıklarına ilişkin izler toplamasıdır. Öz kayıtlar, bireyleri görevlerini tamamlamaya ve görev niteliğini arttırmalarına yönlendirmektedir. Bu davranış bireye bir nevi yapacağı iş ve vereceği hüküm için kanıtlar-deliller toplama durumudur. Öğrenen açısından bakıldığında ise daha çok öğrenme durumları aşamasında yani performans safhasında meydana gelen iş ve oluşlar hakkında, çeşitli bilgilerin-ipuçların öğrenen tarafından toplanmasıdır. Öğrenen iş sonunda, bir sonraki öğrenmesinde ve genel öğrenme özelliğinde bu bilgilerden faydalanacaktır (Shubert-Teresa 2004: 9).

Öğrencilerin sürekli öz kayıt işlevini kullanması ve öğrenme süreçleri hakkında tanımlayıcı kayıtlar tutması teşvik edilmelidir. Mesela bir öğretmen öğrencilerinden yaptıkları her ödev veya araştırma için bir sonuç raporu hazırlamaları isteyerek, bu davranışın süreklilik-kalıcılık kazanmasına katkıda bulunabilir. Yine öğrencilere öz kayıtlar yapmasını sağlayacak basit sorular sorarak, bilişsel farkındalıkları artırılabilir; böylece öğrencilere öz kontrol imkanı da sağlanabilir. Aynı zamanda öğrenciler bu sorulara ilişkin verdikleri cevaplarla, öğrenmelerine ilişkin eksiklikleri fark ederek bunları düzenleme yoluna gideceklerdir (Zimmerman, 2002: 65).

2.1.3.3.11. Öz-Yargı (Self-Judgement)

Kendini yargılama, bireye öğrenmeye dair değerlendirme imkanı sağladığı için, bireye bağımsız öğrenme anlamında yarar sağlayacaktır. Sosyal-bilişsel kuramın eğitime kazandırdığı kavramlardan biri olan (Turan ve Sayek, 2006: 173) kendini değerlendirme, bireyin öğrenmede güçlü rol almasını ve daha fazla performans sergilemesini (Kitsantas, Reisner and Doster, 2004: 269) ve değerlendirme standartlarını-kriterlerini içselleştirmesini sağlayacaktır (Wiggins, 1990: 3). Başkalarının değerlendirme anında kendine hangi çerçeveden ve neleri görmeyi

amaçlayarak baktığını bilen birey, bu yönde öz düzenleme ve yansıtma davranışları sergileyecektir. Kendini ve yaptıklarını yargılama pratiği kazanan bir bireyde, hayatının her anında içsel süreçleri ile kendini geliştirmeye yönelik tespitler yapabilecektir.

2.1.3.3.12. Öz-Tepki (Self-Reaction)

Öz tepki bireyin herhangi bir durumda harekete geçme enerjisini kendinde hissetmesi, bir şeyler yapması için gerekli güce sahip olduğunu düşünmesidir. Öğrencilerin öğrenme hakkında güdü ve motivasyonundan beslenen öz tepki, bireyde öğrenme sürecini başlatması, sürdürmesi ve tamamlaması için gereken gücü sağlar. Öz tepki bireyin performansı hakkında olumlu etki ve kendini tatmin ettirici hislerini içermektedir. Bu hislerin artması bireyin öğrenme için daha fazla efor sarfetmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öz tepki becerisi bireye savunma ve uyma sorumluluklarını da kazandırmaktadır. Öz tepki davranışları ayrıca edim sonrası yansıtmalara dayalı olarak bireyin sonraki öğrenmelerine ilişkin hazır durumlar kazanması olarak da tanımlanabilir. (Zimmerman, 2002: 68; Güvenç, 2011: 207).

2.1.3.3.13. Öz-Kontrol (Self-Control)

Öz kontrol bireyin çevresine uygun tepkiler vermesi ve kendini-davranışlarını-duygularını kontrol etmesidir. Bireyin kendine-davranışlarına ve çevresine yönelik öz kontrol durumundaki yetersizlik bireyin beklentilerini, motivasyonunu ve duygularını olumsuz yönde etkilemektedir. Öz kontrol üzerinde kalıtsal özellikler etki etmekte ve özellikle çocukluk dönemi sosyalleşme sürecinde gelişim göstermektedir. Hatta bu konuda araştırma yapan araştırmacılar bu özelliğin çocukluğun ilk on yılında şekillenen ve anne-baba davranışları ile doğrudan etkilenen bir olgu olduğunu vurgulamışlardır (Shunck, 1994: 1; Seven, 2008: 154; Rebellon ve diğerleri, 2008: 333).

Öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir etkiye sahip olan öz kontrol becerisi, bireyin öğrenmesinde otorite ve kontrol özelliği göstermesidir. Öğrenen öz kontrol ile düşünce ve hislerine yönelik farkındalık durumu kazanır ve kendi kendini kontrol etmeye yönelik çaba sarfeder. Bireyin öğrenmesine ilişkin seçimleri kendisinin yapması, bu becerinin önemli göstergelerinden biridir. Bireyin seçimlerinde kendinden çok öğretmenlerinin, ebeveynlerinin veya arkadaşlarının tercih ve etkileri söz konusu ise öz kontrol becerisinde söz etmek zordur. Bu yönde yetersiz bir birey öğrenmesinde yeterli sorumluluğu alamayacak, başkalarının belki de yanlış veya kendine uymayan

seçimlerini doğrudan almaya-uygulamaya çalışacaktır. (Eckman, 1996: 1; Chancellor: 1; Muraven ve Baumeister, 2000: 247)

2.1.3.3.14. z-Duyarlılık (Self-Compassion)

Bireyleri psikolojik sağlık durumları ile ilişkili olan öz duyarlılık, başkalarına yönelik hassas hislerimizi içeren duyarlı olma kavramının bireyin kendi için olan kısmıdır ve bireyin özüne tahammül etme, saygı duyma, sevecen olma, anlayış gösterme, dikkate alma gibi davranışları kapsamaktadır. İnsanların olumsuz durumlarına ve hassas olduğu şeylere dikkat etme gereği olan duyarlılık, bireyin kendine de göstermesi gereken bir durumdur ve başkalarına duyarlı olduğu halde i duygu-his ve hassasiyetlerine dikkat etmeyen insanlar bulunmaktadır. z duyarlılık kişinin olumsuz duygularının üstesinden gelmesinde ve kendine n yargısız yaklaşmasında önemli etki etmektedir (İkiz ve Totan, 2012: 52-54).

z duyarlılık bireyin kendine tahammül kapasitesini arttıran bir kavramdır. Bu kavram bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına olumlu yaklaşmasını ve dolayısıyla kendine anlayış göstermesini sağlar. Budizm temelli kabul edilen ve bu açıdan doğulular için eski ancak batılılar için yeni olan bu kavram, bireyin psikolojik anlamda rahat hissetmesini sağlayan duygularını geliştirir. z duyarlılık arttıkk birey kendine yönelik yıpratıcı olumsuz tutumlarından kurtulur ve kendi hakkında olumlu tutumlar geliştirip öz sevecenlik becerisini geliştirir. Birey karşılaştığı olumsuzlukları hayatının bir parçası olarak görür, hayatında meydana gelen yetersizlik ve başarısızlıklara karşı yargılayıcı bakıştan uzak durur (Akın, 2010: 8; Akın, 2008: 13; Akın ve diğerleri, 2007: 1).

2.1.3.3.15. z-İzleme (Self-Monitoring)

z izleme bir seyrici gibi kendini dış gözlem yaparcasına izlemesi olarak tanımlanabilecek bu kavram, bireyin kendine ve yaşamına ilişkin bir veri toplama tekniği olarak düşünülebilir. Bu kavram bireye ayrıca sosyal ve akademik davranışlarını düzenleme imkanı sağlamaktadır. z izleme uygulamaları bireye davranışlarını kontrol etmeyi teşvik eder ve öz düzenleme yapma davranışını tetikler. Birey yaptığı davranışları ve bunların oluşumlarını kaydeder ve değerlendirir. Öğrenciler davranışlarını izledikk ve ynettikk öğretmenlerine de yönetim-denetim yerine ğretim ile meşgul olma fırsatı tanımaktadırlar. Rehberlikte kullanılan bireyi tanıma

tekniklerinden olan kime göre ben neyim, bu özelliğe uygun bir uygulama olarak örnek gösterilebilir (Shubert-Terresa 2004: 5).

2.1.3.3.16. Öz-Farkındalık (Self-Awareness)

Bireyin kendiyle ve yaptıklarıyla ilgili bilinçli-farkında olma durumunu ifade eden öz farkındalık, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri ile ilişkilidir. Öğretmenler öğrencilerinin (öz) farkındalıklarını arttırmada yardımcı rol üstlenmelidir. Öğrenciler bu yöndeki objektif bilgileriyle kendilerine daha doğru ve gerçekçi hedefler belirleyecektir. Öğrenenler öz farkındalıkları ile öğrenme sürecinden anlık çıkışlar yaparak durumu yöneten konumuna geçer ve öğrenmesine ilişkin gelişmeleri takip edip, süreç hakkında veriler toplar ve düzenlemeler yapar. Bireylerin tam bir öz farkındalık kazanabilmeleri için duygularına ve davranışlarına yönelik derin düşünmeler yapması, olayların neden ve kaynağına ulaşması gerekmektedir (Zimmerman, 2002: 65; Akın ve diğerleri, 2007: 261-262)

2.1.3.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Faydaları

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim sisteminde birey sayısındaki ve bireye kazandırılacak bilgi miktarındaki aşırı artış (Hızal, 1984: 389), eğitimde eski usulün dışında yeni arayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim bu çerçevede hem eğitim otoriteleri hem de yönetim birimleri bu arayışlarla ilgilenmek zorunda kalmıştır. Çünkü bu artışı sürekli sınıf ve öğretmen artışı ile dengelemek çok maliyetli ve çok zor bir iş olduğu kadar yapılması da bir süre sonra imkânsız olacaktır. Bu amaçla uzaktan eğitimle de bütünleşik olarak her bireyin kendi öğrenmesini kontrol ettiği ve kendi öğrenme ortamını (okul dışında da) düzenleyebileceği bir sistem amaçlanmıştır.

Gelişen teknoloji ile eğitimde en önemli değişkenlerden olan zaman-mekan kısıtlaması aşılabilecek bir sorun durumuna gelmiştir. Mekan sorunu çözülerek eğitim sistemi en ciddi mali yüklerinin birinden kurtarılmış olunacaktır. Eğitimde ortak bir mekan anlayışı, mali yükünün yanında insanları belli eğitim kurum ve kişilerine (öğretmen, idareci, rehber) de zorunlu kılmaktadır. Mesela bir öğrenci kendine bir şey kattığına inanmadığı bir öğretmene mecbur kalabiliyor, eğitimine belki bazı noktalarda kilit müdahaleler yapması gereken ve bu süreçte kendine en çok destek olması gereken ancak kendine tahsis edilen ve kabullenemediği rehber öğretmen nedeniyle tüm bunlardan mahrum kalabiliyor. Ancak öz-düzenlemeli öğrenmenin nihai amaçlarından da biri olan bağımsız öğrenme ile birey fiziki ve buna bağlı kişisel bağımlılıklardan

kurtulabilecektir. Yine diğer önemli bir değişken olan zaman anlamındaki zorunluluktan kurtarılmış bireyler, günün istedikleri kısmında eğitimlerine devam edebilecek ve belki de yılın-ayın-haftanın istediği kısmında eğitimini yoğunlaştıracak, istediği kısmında kendine dinlenme zamanları ayırabilecektir.

Öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olmaları ve kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve kontrol etmeleri, onlar için belirlenmiş hedeflere ulaşma düzeylerini arttıracaktır (Senemoğlu, 2003: 559). Öz düzenlemeli öğrenme ile eğitimdeki faydalanma oranı ciddi anlamda artacak, öğrencilerin başarı seviyesi yükselecek, ticari bir ifadeyle maliyet düşecek - kar marjı artacaktır. Çünkü öğrencinin sürece katkısı - katılımı artacak; önceden çaba veya belki de zorlama ile yapılan ve yaptırılan birçok, şey şimdi öğrenci tarafından gönüllü bir şekilde yapılacaktır. Sınıfta öğrencinin uygulaması için yoğun çaba ve zaman harcadığımız eğitim öğretim faaliyetleri, öğrencinin kendince yapılacak hatta bu konuda öğrenciler birbirlerinin eksiklerini tamamlama yönünde bile eğilim göstereceklerdir. Böyle bir ortamda öğretmenin - öğreticinin işi gerçekten normal sisteme göre çok daha rahat olacak; öğretmen bu anlamda kazandığı fırsatları öğrencilerin diğer yönlerini geliştirmede, onlara faydalı ek işler-çalışmalar bulmada kullanabilecektir. Böylelikle sadece öğretim üzerine kurulu bir sistemden çok yönlü ve çoklu katılımın olduğu bir sisteme geçilmiş olunacaktır.

Ülkemiz eğitim sisteminde her ne kadar pratikteki en genel amaç, akademik başarı seviyesini artırma olsa da bu alanda da dünyada ciddi anlamda geri seviyedeyiz. Öz düzenlemeli öğrenme becerisini kullanma bu açıdan da eğitim sistemimize yarar getirecektir, çünkü bu beceri öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır. Zimmerman tarafından oluşturulan öz düzenlemeli öğrenme döngüsel modelinin alt basamaklarını (Boekaerts ve diğerleri, 2005: 633) uygulayabilen bir bireyin başarı seviyesi ciddi anlamda artacaktır. Çünkü bu birey kendi kendini güdüleyecek-motive edecek, başkasına gerek duymadan yanlışlarını görüp onları düzeltecek-öz yansıtma yapacaktır. Yani öz düzenleme becerisi yüksek olan bir öğrenci düşük olana göre çok daha başarılı (Özmenteş, 2008: 167) (sadece akademik anlamda değil) olacaktır.

2.1.3.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamı

Ülkemizdeki mevcut öğrenme ortamları zamanın şartlarına uygun olmadığı gibi içerdiği öğeler (öğretmen, öğrenci, idareci, rehber, sınıf, laboratuvar, uygulama alanı, araştırma ortamı...) açısından da yeterli değildir. Nitekim mevcut öğrenme ortamları

(okullar-sınıflar) üzerine kurulu eğitim sistemimiz artık kendinden beklenen işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplum ve insan beklentisine uygun mezunlar verememektedir (Açıkgöz, 2003-a: 4). Bu yetersizlik geçerli olan eğitim ortamlarında gerekli düzenleme ve güncellemeleri mecburi kıldığı gibi bu ortamlara alternatif arayışını da gerekli kılmıştır. Bu araştırma ve geliştirme çalışmaları öncelikli olarak devletçe sağlanması-desteklenmesi gereken faaliyetlerdir. Ancak böylelikle bir toplumun temel unsuru olan bireyin, aileden sonra eğitime ve yetiştirme sorumluluğu en yüksek kurum olan devlet ve bu amaçla oluşturulmuş okullar sorumluluğunun gereğini yerine getirmiş olacaktır.

Sosyal-bilişsel kurama bağlı olarak ortaya çıkan öz düzenlemeli öğrenme, bu kuramın temel fıkırinde yerleşik olan, öğrenmelerin bilişsel-işsel-kişisel süreçlerin yanında çevresel-davranışsal-dış etmenlerle de şekillendiği görüşü, söz konusu beceri açısından öğrenme ortamının önemini vurgulamaktadır (Özturan-Sağırlı ve Azapağası, 2009: 132). Nitekim İngiltere’de yapılan bir araştırmada, öğrencilerde öz-düzenlemeli öğrenmenin geçerliliği hakkında çevresel-dış faktörlerin etkisi incelenmiş ve bu bir uygulama ile desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öz-düzenlemeli öğrenme ortamında öğrencilerin öz-yeterlilik, sorumluluk ve yönlendirmeleri desteklendiğinde, öğretmenler bilgiyi kolaylaştırıcı rol üstlendiğinde ve öğrencilerin otonomilerini destekleyici ortam oluşturulduğunda, öz-düzenlemeli öğrenmenin amacına ulaştığı ve böyle bir ortamın öğrencilerin zihinsel gelişimlerine olumlu etki yaptığı görülmüştür (Gündoğdu, 2006: 47; Azevedo ve Cromley, 2004: 523, 528, 530). Bu çalışmada sınıf geleneksel yapısından çıkarılarak öğrenme ortamı öz-sınıf ismiyle öğrencilerin ortamı kendileştirdikleri bir hale bürünmüştür. *Öz-sınıf* diye adlandırdığımız bu ortam öğrencinin kendinden izler bulabileceği, birçok unsurunu istediği gibi düzenleyebileceği, evinin bir parçası gibi ya da ikinci bir evi gibi hissedebileceği bir ortam olmalı; öğrenci bu ortama girdiğinde yabancı bir yere geldiğini veya kendi inisiyatifi dışında şekillenen bir ortama girdiğini hissetmemelidir.

Bembenutty öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencilere bırakıldığı ve aktif öğrenmeye dayalı eğitimin geçerli olduğu sınıflarda bile öz düzenlemeli öğrenmenin istenilen seviye olmayacağını belirtmiştir. Ona göre öğrenciler kendi öğrenmelerinde öz düzenleme fırsatını en fazla ev çalışmalarında bulmaktadır (Bembenutty, 2005 Aktaran Güvenç, 2001: 207). Bembenutty yeterli seviyede ve şekilde bir öz düzenlemeli

öğrenme için öğrencinin kendi öğrenmesinden tam anlamıyla sorumlu olabilmesi, her türlü kontrol ve bağımlılıktan kurtulması gerektiğini öngörmüştür. Ev çalışmalarına örnek olarak okul dışında tamamlanmak üzere verilmiş çalışmalar, ev ödevleri, ünite-konu ön hazırlık çalışmaları, performans-proje görevleri, özel ilgilere yönelik çalışmalar ve sınav veya normal durumlarda fark edilen eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar verilebilir. Ev çalışmaları üzerine bir araştırma yapan Cooper, ev çalışmalarının başarı üzerinde iki kat daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Başarı oranındaki bu artışı öğrencinin aldığı öğrenme sorumluluğu ve yaptığı öz düzenlemeye bağlanmıştır (Cooper, 2001: 34-37; Güvenç, 2011: 207).

Schunk ve Ertmer seçme hakkı ve bireyin kontrol hakkının olmadığı yerde öz-düzenlemenin olamayacağını belirtmiştir (Turan ve Demirel, 2010: 288). Öz-düzenlemeli öğrenmenin amaçlandığı bir yerde bir bakıma formal eğitimden kopulmalıdır. Birey seçtiği dersleri alabilmeli, seçtiği stratejiye uygun eğitim alabilmeli, seçtiği ölçme araçlarıyla muhatap olabilmeli, seçtiği ortamlarda öğrenebilmeli, seçtiği zamanlarda eğitimini alabilmelidir. Yani özetle öz-kontrol hakkı bireye tanınmalıdır. Birey yoruldum veya sıkıldım dediğinde ara verebilmeli, ortam değiştirebilmelidir. Bu şekilde konuyu anlamıyorum dediğinde, farklı strateji-yöntem-teknığe geçebilmelidir. Sabitlenmiş ve katı kurallarla donatılmış bir eğitim ortamında öz-düzenlemeden bahsetmek imkansızdır. Bu açıdan bakıldığında ülkemiz eğitim sisteminde sadece bazı özel eğitim kuruluşları ve çok az sayıda üniversite bu özelliklerin bir kısmına sahiptir ve bu özerkliği kısmen de olsa öğrenciye vermektedir.

Öğrenme ortamları, öğrenme hedefleri ve stratejileri paralelinde düzenlenmektedir. Sosyal-bilişsel teori temelli öz düzenlemeli öğrenme için öğretmen bunda büyük oranda etkili sosyal öğrenme ortamını sağlamalıdır (Butler, 2002: 84). Örneğin sınıfta iletişime önem veren bir öğretmen veya iletişimsel stratejileri kullanan bir öğretmen; sınıfın fiziksel, psikolojik, sosyal ortamını buna göre düzenlemelidir. Öz-düzenleme için de bu beceriyi kazandıracak ve arttıracak şekilde düzenlenmiş öğrenme ortamının, öğrencilerin aktif öğrenmeyi uygulamasına ve kendi öğrenme sürecini düzenlemesine imkan sağlayacağı düşünülmektedir (Üredi ve Üresi, 2007: 3-10). Böyle bir ortamda öz düzenlemeye sahip öğrenciler, bu özelliklerini uygulama ve geliştirme imkânı bulurken; sahip olmayanlara ise bu özelliği uygulayan modeller aracılığıyla

kazanma imkânı sunulmaktadır. Böyle bir ortam oluşturmak için kullanılabilecek bir dizi örnek davranış aşağıda belirtilmiştir.

Öz düzenlemeli öğrenmenin kazanılması, harekete geçirilmesi, uygulanması ve geliştirilmesi için düzenlenecek bir ortamda;

a- Karmaşık ve gerçek (authentic) öğrenme içeriği ve görevleri sağlanmalı:

Öğrencilere öz düzenleme yapması ve süreçte etkin olması için bilişlerini harekete geçirecek şekilde, karmaşık ve gerçek hayatlarını yansıtabilecek otantik bir ortam sunulmalıdır (Heo, 2000 Aktaran Üredi ve Üredi, 2007: 9). Böylece öğrenci öğrenmeyi basite indirgemeyip ciddiye alacak, aynı zamanda öğrenci gerçek hayatla ilişkilendirebileceği ortamda öğrenmeye daha güdülenmiş olarak katılacaktır.

b- Bilginin çok yönlü ve çeşitli sunumunu yapılmalı:

Öğrencilere verilecek bilgi direkt ve sade sunulmamalı; çeşitli stratejilerle zenginleştirilmiş, çok boyutlu ve başka bilgilerle ilişkili olarak verilmelidir. Bu yolla öğrenciye bilgiye ulaşmada alternatifler sunulmuş olunacak ve öğrenci çok yönlü ve ilişkisel düşünmeyi uygulamış olacaktır. Öğretmenler bu amaçla birçok yöntem-teknik kullanmalı, öğrencilere öğrenmede zenginlik ve çeşitlilik sağlamalıdır.

c- Bireysel öğrenmelerle öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye teşvik edilmeli:

Öğrencilerden her ne kadar gruplu ve işbirlikli öğrenme temelli faaliyetler beklense de öğrencilerin grup içerisinde ve diğerleri ile yine işbirliğinde olduğu, ancak bireysel öğrenme sorumluluğunun farkında olduğu etkinlikler beklenmelidir. Böylece birey hem özerk-bağımsız faaliyet yapıp sorumluluk kazanacak, hem de tümel çalışmalardan kopmamış olacaktır. Örneğin öğrencilere derslerde grup projeleri verildiğinde grup içinde görev paylaşım ve eylem takip planı oluşturularak bireylere işbirlikli çalışmanın yanında kişisel çalışmaları da teşvik edilmelidir.

d- Öğrenciler öğrenme sürecinde farkındalıklarını sağlama ve öz

değerlendirmeler yapma açısından cesaretlendirilmeli: Öğrencilere yaptıkları işin kendileri için önemini fark ettirmek çok önemlidir. Öğrenme farkındalığı hayat boyu gelişen ve sağlıklı-gerçekçi bir eğitim ortamında bireylere kişisel ilerleme imkanı sağlayan bir durumdur. Birey içine girdiği sürecin bir formalite olmadığını, kendi hayatının belki de bütününe etkileyecek bir eğitimin parçası olduğunu bilmelidir. Yine bireye sonuçsal ve geçerli değerlendirmelerden önce tümel değerlendirmeye etki edebilecek ve arada kendine düzenleme fırsatı verecek ara-öz değerlendirme fırsatları

sunulmalıdır. Bu tip bir fırsat hem bireyin değerlendirmeye yönelik kaygı ve bilinçsizliğini azaltacak, hem de kendini değerlendirme imkanı sunacaktır. Sonuçta birey öğrenme farkındalığı ile kendi öğrenmesini gözlemleyecek ve öğrenme amaçlarını değerlendirecektir; böylelikle de öz yönetimli-yargılamalı bir öğrenme durumu kazanacaktır (Munzur, 2012: 80).

2.1.3.6. Öz-Düzenlemeli Öğrenen

Öz-düzenleme becerisi, öğrenme alanına da uygulayabilen genel bir yetidir. Eğitim alanında öz düzenleme becerisini kazanan ve uygulayan bireyleri öz-düzenlemeli öğrenen olarak tanımlayabiliriz. Bir bireyin öz düzenleyici öğrenen olarak tanımlanabilmesi-kabul edilebilmesi için, bu kişinin öğrenme ortamının-sürecinin ve kendi öğrenmesinin meta-bilişsel, davranışsal ve motivasyonel-güdüsel olarak aktif katılımcısı ve yürütücüsü olması gerekmektedir (Sağırlı ve diğerleri, 2010: 589). Yani bir benzetmeyle, bu birey çalıştığı fabrikada sadece bir işçi değil, işçilik de yapan bir usta, bir yöneticidir. Üretimin her aşamasından haberdar olan ve aktif rol alan bir personeldir. Böylelikle oluşacak her türde ve nitelikte üründen haberdardır. Bu işçi her faktörünün bilincinde ve bilgisinde olduğu bir ürüne yönelik, istediği ayarlama ve düzenlemeleri yapabilir.

Kendi öğrenmesinin farkında olan öğrencilere stratejik öğrenenler (strategic learners), bağımsız öğrenenler (independent learners), öz düzenleyici öğrenenler (self-regulated learners), öz öğretimli öğrenenler (self-instructing learners) gibi çeşitli adlar verilmektedir (Senemoğlu, 2003: 560). Bu kavramların tamamının vurgu noktası da öğrencinin öğrenme işinde birilerine olan bağımlılığının ortadan kalkması veya öğrenmesini kendine has kılması, onu özleştirmesidir. Birey bu isimlerden herhangi biri ile anılıyor ise onun öğrenme anlamında kendine yeterliliği vurgulanmaktadır. Çalışma boyunca çoğunlukla öz düzenlemeli öğrenme - öğrenen olarak vurgulanan kavram ile kastedilen öğrenci, bir bakıma kendi okulunun - sınıfının hem öğrencisi, hem idarecisi, hem rehberi, hem programlayıcısı, hem de öğretmenidir.

Öğrencilerin gerekli olduğunda kendilerini harekete geçirecek, iş yapma yetisini sürdürecektir enerjiyi sağlayacak, biliş ve biliş üstü donanıma sahip olmalarına imkan tanıyacak (Wolters, 1998: 224) öğrenme ortamları sunulmalıdır. Öz düzenleme yeteneğine sahip olan ve bunu öğrenme alanına da uygulayabilen bireyler, Arrends'e göre aşağıdaki dört işlem basamağını etkili olarak kullanabilmelidir;

- 1- Belirli bir öğrenme durumunu doğru bir şekilde tanımlama,
- 2- Öğrenebilmesi için gerekli ve kendine en uygun öğrenme stratejisini seçme,
- 3- Seçtiği stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
- 4- Öğrenme durumu gerçekleştirinceye kadar, güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Arrends, 1997 Akt. Senemoğlu, 2003: 561).

Eğitim ortamında öz-düzenleme yeteneğini kullanan bireyleri öğrenmede kısmen bağımsızlık kazanmış olarak görebiliriz. Bu bireyler öğrenme açısından kendi kendine yetebilirliği kazanmış olarak kabul edilebilir. Aslında şu çıkarım da yapılabilir; bağımsız ve hayat boyu öğrenmenin eşiği öz-düzenlemeli öğrenmedir. Bu bireyler her öğrenme ortamı ve sürecinde kendilerine uygun birçok stratejiyi ayrı olarak veya bir arada kullanabilirler. Bu bireyler öğrenmelerini kolaylaştırıcı anlamlandırma, hatırlatma, örgütleme stratejilerinden kendilerine uygun olanları bilir ve hatta kendilerine has stratejiler bile geliştirebilirler. Böylece kendi öğrenmeleri için gerekli kaynakları tespit edebilir ve harekete geçme için gerekli enerjiyi üretilip, güdülenmeyi sağlayabilirler.

Öğrenme ile öz-düzenlemeyi bütünleştirmiş bireyler, bilgiyi işleme aşamalarında da etkin olarak rol alırlar. Bu bireyler yeni kazandığı bilgiyi etkili bir şekilde işler, eski bilgilerle yeniler arasında bir mantık ilişkisi kurar ve bilgileri gerekli şekilde örgütleyip dönüştürür. Gerekli gördüğü anda da depolama ve anlamlandırmasının tamamında etkin olduğu bilgiyi kolaylıkla geri getirebilir. Aynı zamanda bu birey kendine ait öğrenme amaçlarını belirleyebilir, kendi stratejisini seçebilir ve gerekli gördüğü zaman istediği kişilerden yardım alabilir (Turan ve Demirel, 2010: 280). Kendi öğrenme stiline farkında da olan bir birey, öz düzenleme becerisi ile süreci sahip olduğu özelliklere uydurarak daha çok ve daha kolay öğrenebilecektir (Biggs, 2001: 119). Başarı seviyesi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki temel farklardan biri de budur. Ülkemiz eğitim sisteminde de akademik seviyesi yüksek olan öğrenciler, öğrenmedeki bağımsızlıklarıyla dikkat çekmektedirler. Bu öğrenciler tamamen ne okulun, ne dershanenin, ne akranlarının, ne de ailesinin güdümünde bir öğrenme tarzı ve düzenine sahip değildir. Yine bu öğrenciler büyük oranda kendi öğrenme sürecinde bağımsız hareket etmektedir. Yani eğitimde özerklik ve öz-kontrol üzerine kurulu bir yapı söz konusudur. Birey hangi amaçları seçeceğini, hangi alana yöneleceğini, hangi alanda

uzmanlaşacağını, hangi eğitim ortamlarına gireceğini ve nihai hedeflerini büyük oranda kendisi belirler.

Derry ve Murphy çeşitli öz düzenleme süreçlerini, görev stratejileri ve motivasyonel inançları ile birleştirerek aktif yönelimli öz düzenlemeli öğrenen bireylerin genel olarak her alanda kullandıkları stratejiyi beş basamak halinde sunmuştur ve bu stratejiler şöyle sıralanmaktadır (Derry ve Murphy, 1986: 27; Cleary ve Zimmerman, 2004: 538):

1- Hedef Analiz Etme ve Tanımlama: Bu basamakta öğrenci ne tür bir öğrenme ortamına girdiğini ve ortamın gerektirdiklerini saptar. Kendine yönelik olası ve gerçekçi hedefler belirler. Bu hedeflere dayalı olarak neyi, ne kadar, nasıl, ne zaman, hangi kaynakları kullanarak, kimden-ne kadar yardım alarak öğreneceğini belirler. Bu birey hedeflerini belirlerken, sadece şahsi durum ve beklentilerini referans-temel-kaynak almaz; öğrenme çevresinin ve referans gruplarının beklentilerini de dikkate alır.

2- Stratejiyi Planlama: Bu basamakta öğrenci öncesinde yaptığı hedef analizlerine dayalı olarak, kendi öğrenmesine yönelik ve genel özelliklerini dikkate alarak bir strateji planı oluşturur. Öğrenci öğrenme materyalini ve kendi öğrenme biçimini iyi analiz etmelidir ki doğru stratejiyi seçebilsin ve bunu doğru şekilde uygulayabilsin.

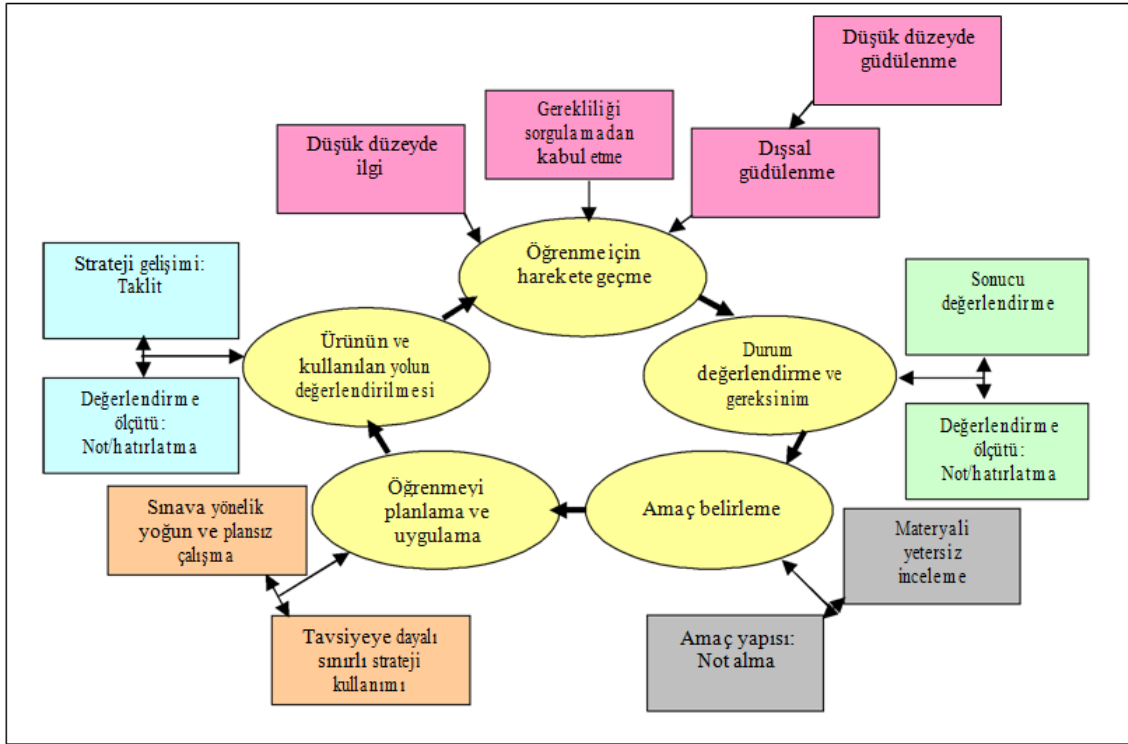
3- Stratejiyi Uygulama: Bu basamak öğrencinin tasarladıklarını uygulamaya koyma aşamasıdır. Kendine uygun olduğuna inanarak seçtiği stratejinin uygunluğu ve belirlediği hedeflerin tutarlılığı bu aşamada belli olacaktır. Eğer doğru seçimler yapıp, doğru kararlar vermişse uygulama olumlu ilerleyecektir.

4- Stratejilerin Sonuçlarını İzleme: Öğrenci artık yaptıklarını değerlendirme ve sürecin nasıl sonuçlandığı hakkında karar verme aşamasına gelmiştir. Burada iyi izleme, değerlendirme, karar verme faaliyetleri yapmalıdır. Birey öz düzenleme özelliklerini göstererek seçtiği ve uyguladığı stratejilerin öğrenmesindeki payını gözlemleyebilmelidir. Yaptığı gözlemi sağlam ayaklar üzerine oturtmalı, gerekçeleri ile belirtebilmelidir.

5- Stratejiyi Uygun Hale Getirme: Son aşamada ise öğrenci yaptıklarına dair verdiği kararlara uygun olarak kullandığı stratejideki aksaklıkları gidermeli, eksik yönlerini ve kendine uygun olmayan yönlerini kendine uygun olarak düzenlemelidir.

Eğer yaptıklarına yönelik sorgulamalarına olumlu yanıtlar almış ise kullandığı strateji doğrudur ve düzenlemeye gerek yoktur. Ancak strateji uygulamada yeterli sonuçları vermediyse o zaman belki de ilk basamaktan bir revizyona gidilmeli hatta belki de strateji değişimi yapılmalıdır.

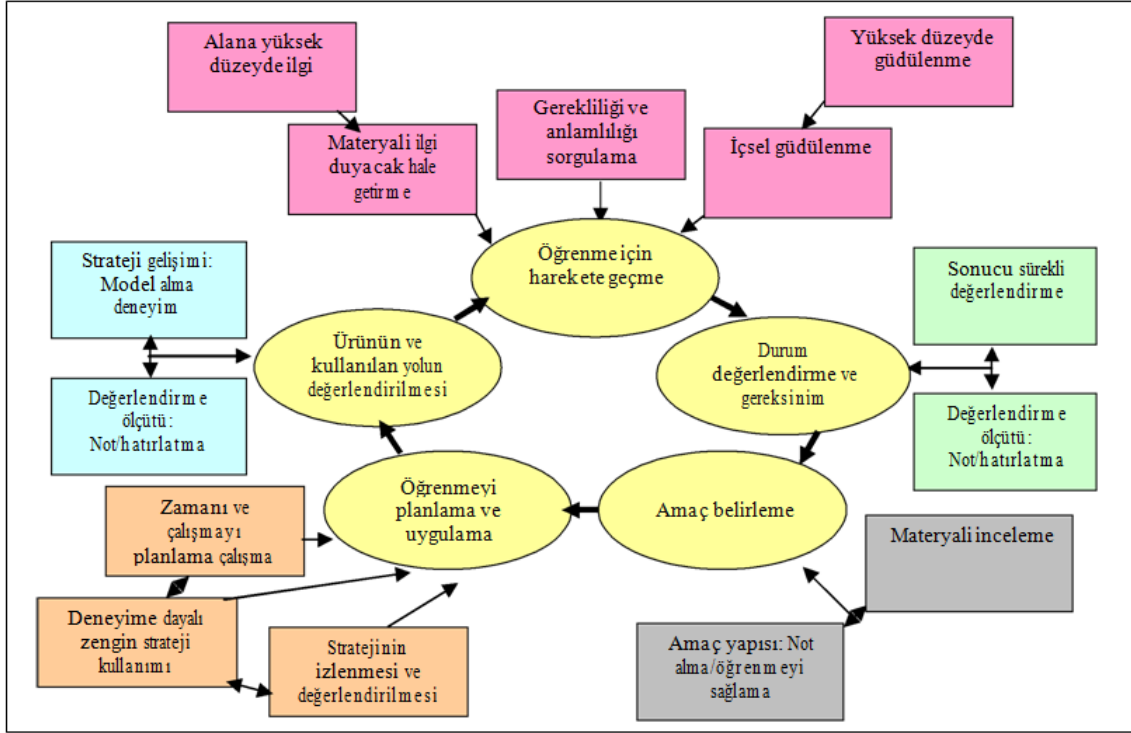
Turan ve Demirel öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarının ilişkisini tespit etmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda tahmin edildiği gibi akademik başarısı yüksek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeyi daha çok uyguladığı tespit edilmiştir. Başarı seviyesi yüksek öğrenciler öz düzenlemeli öğrenmenin her aşamasında var iken başarı seviyesi düşük öğrenciler dışarıdan kendilerine verileni olduğu gibi kabul edip, bununla yetinmeyi tercih etmişlerdir. Turan ve Özcan çalışma dâhilinde akademik anlamda başarılı ve başarısız-başarı seviyesi düşük öğrencilerin öğrenme süreçlerini açıklamayı amaçlayan iki model hazırlamışlardır (Turan ve Demirel, 2010: 283-284).



Şekil 9. Akademik Başarısı Düşük Olan Öğrencilerde Öğrenme Süreci

Şekilde de görüldüğü gibi akademik başarısı düşük olan öğrenciler, öğrenmesinde sorgulamadan, başkalarına bağımlı olarak hareket eder. Öğrenmesine yönelik ciddi değerlendirmeler yapamaz ve kendine uygun amaçlar ayarlamayıp, verilen şablonu olduğu gibi kabul eder. Bu öğrenciler kullanılan stratejiye ilişkin irdeleyici bakış da göstermezler. Akademik başarı anlamında yetersiz bu öğrenciler çalışmada

düzeni olarak da düzensiz bir durum gösterir ve unutmanın kaçınılmaz olduğu topluluk çalışma düzenini kullanırlar.



Şekil 10. Akademik Başarısı Yüksek Olan Öğrencilerde Öz-düzenleyici Öğrenme Süreci

Akademik başarısı yüksek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye uygun öğrenme sürecini şematize eden şekle göre, öğrenen daha başlangıçta eğitime dorumlu ve güdülenmiş şekilde dahil olur. Bu öğrenciler içsel faktörlerin ağırlığında hareket eder, öğrenmesine ilişkin öz değerlendirmeler yapar ve kendine uygun öğrenme amaçları belirler. Yine bu öğrenciler planlı-düzenli bir çalışma sistemine sahiptirler. Öğrenmelerine uygun stratejinin farkında olan bu öğrenciler, yatkın olduğu stratejiyi öğreniminde uygular-tercih eder.

2.1.3.7. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Eğitimde öz düzenlemeli öğrenmesi gelişmiş bireyler, bu beceriyi kazanamamış bireylerden farklı özelliklere sahiptir. Aşağıda bu bireylerin özelliklerinden birkaçı veriliştir (Üredi ve Üredi, 2007: 10-12; Çetin ve Gelbal, 2008: 1005). Bu öğrenciler:

- Neleri öğreneceklerine, zamanı nasıl kullanacaklarına, değerlendirme süreçlerine, hangi stratejileri kullanacaklarına ve sürece nasıl yoğunlaşacaklarına kendileri karar verirler,

- Kendilerine yönelik öğrenme amaçları belirlerler,
- Öğrenmelerine uygun stratejiyi seçebilir veya var olanları kendilerine uyarlayabilirler,
- Öğrenmelerinde aktif ve katılımcı rol alırlar, bu yönde faaliyetlerde bulunurlar,
- Bilişsel stratejilere aşinadırlar ve bunların kullanımında da yeterli pratiğe sahiptirler,
- Öğrenme süreçlerine etki edebilecek iç ve dış aktivitelerini izler, kontrol eder ve düzenlerler,
- Öğrenme kaynaklarına nasıl ulaşabileceklerini ve kaynaklardan nasıl faydalanacaklarını bilirler,
- Süreç ve ürün değerlendirmelerinin bilincinde olup, hem bu faaliyetlere katılır hem de buradan aldıkları verilere göre kendilerini düzenlerler,
- Değerlendirme aşamasında kendilerine uygun hedefsel kriterler-standartlar geliştirip buna göre karar verirler,
- Eğitim hayatlarında sorumluluk alıp buna uygun çalışma takvimi ve planı oluşturmayı alışkanlık edinmişlerdir,
- Kendilerine uygun çevre ve zaman düzenlemesini, sınıf ve grup faktörleri dâhilinde öğrenme alanına da uygularlar,
- Kendi kendilerini motive edip güdüleyebilir, hedeflerine ulaşmada gerekli yürütücü gücü oluşturabilirler,
- Zor durumların üstesinden gelmeye yönelik hem alternatif çözüm yolları bulma anlamında, hem de motivasyonel ve stratejik anlamda yeterlidirler,
- Kolay öğrenmeler yerine kendilerini geliştirecek zor ve karmaşık öğrenmeleri seçebilir veya kolay öğrenmeleri daha dallandırılmış hale getirebilirler,
- Sürekli öğrenmeye ve yeni beceriler kazanmaya açıktırlar, hiçbir zaman kendilerini tam olarak bir alanda doymuş hissetmezler,
- Çalışmalarında daima kendilerine uygun hareket etseler de grup çalışmalarına gayet uyumludurlar ve pozitif özelliklerini gruba da yansıtırılar.

2.1.3.8. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Uygun Öğretmen

Öğrenci başarısında temel belirleyicilerden olan öğretmenin sorumluluğuna ve sınıfta uygulaması gerekenlere ilişkin her bakış açısının veya paradigmanın farklı kriterleri vardır. Bakış açılarındaki değişim ile sınıf içinde hem öğretmen ve öğrencinin hangi rollere sahip olduğu hem de bu rollerin paylaşım oranları günden güne farklılaşmaktadır. Öğrencinin ve onun kendi öğrenmesinin yani genel anlamda bir bütün olarak bireyin odak noktası olduğu yeni eğitim paradigmasında, öğretmenin asıl sorumluluğu öğrencileri için uygun öğrenme yöntemleri-stratejileri geliştirmek ve onların kolayca öğreneceği öğrenme ortamları tasarlamak-hazırlamaktır (Yıldırım, 2002; Karip ve Koksall, 1996: 249).

Öğrencilere öz düzenleme becerisi kazandırmada maksimum öneme sahip (Üredi ve Üredi, 2007: 13) ve eğitime dair yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında 21. yüzyıl öğretmeni belirleyici role sahiptir. Bu öğretmenin en önemli ve belki de en zor görevi öğrencilere onlara has olan ve alana yönelik eğilim veya tercihlerini gösteren, (Güven ve Kürüm, 2004: 1; Karip ve Koksall, 1996: 250) aynı zamanda öğrenme stillerine uygun öğrenme imkân ve ortamını sunmaktır. Çünkü verilen eğitimin etkililiği içerikten ziyade sunumla, yani öğrencinin öğrenme ihtiyacının doğru şekilde karşılanmasıyla birebir ilişkilidir (Özden, 1999: 101). Bunu sağlayabilmek için öğretmenler yeterli seviyede öğrenci psikolojisinden anlamalı ve öğrenme-öğretme sanatına hâkim olmalıdır. Yani ilk önce karşısındaki bireyi iyice tanıyabilmeli ve sonra da ona uygun öğretme sistem bilgisine de sahip olarak, en uygun öğrenme ortamını - hizmetini sağlayabilmelidir. Özellikle de ilköğretim seviyesinde ders veren öğretmenler daha hassas davranmalıdır; çünkü öğretmenlerinin öz düzenleme açısından kritik dönemi kabul edilebilecek bu zamanda, öğrencilerinin ilgili becerilerini geliştirmede büyük rolü vardır (Kılıç ve Tanrıseven, 2012: 169).

Öğreticilerin etkili bir eğitim sunabilmeleri onların öz düzenleme stratejilerini de içine alan stratejik bilgileriyle doğrudan ilişkilidir. İyi bir öğretici, öğretimde kullanıp-düzenleyip-şekillendireceği temel bileşenlerden olan strateji hakkında ciddi bir alt yapıya sahip olmalıdır. Öğreticinin bu konudaki bilgi ve pratiği öğrencilere model olma ve uygulanabilir örnek davranış seti oluşturma açısından da kritik öneme sahiptir (Gürşimsek, 2002, 5-6; Can, 2004: 115). Yoksa öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilen, uygulayan, geliştiren, destekleyen, uygulatan model desteğinden yoksun bir eğitim,

öğrencileri öz düzenleme becerisi bakımından mahrum bırakacaktır (Zimmerman, 1995: 217-221). Öz düzenleme stratejisine bağlı ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme üzerine sürece katılımlarını hedefleyen bir öğretmen, bu açıdan gerekli bilgileri (teorik-pratik) detaylarına kadar bilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olabilir ve bu konudaki yeterliliklerini ölçmede veriler elde edebilir.

Öğretmenler sınıfta düzenlemeyi kolaylaştıran uzman desteğine daha az ihtiyaç duyan ve kendine yeten öğrenciler yetiştirebilmelidir. Öz düzenlemeyi geliştirmeyi kendine amaç edinen bir öğretmen, sınıfta buna yönelik çeşitli faaliyetler ve ortamlar oluşturmalıdır. Öz düzenleme açısından bir öğretmen, öğrenme ortamında bu beceriyi teşvik etmeli, nasıl öz düzenleme yapılacağına yollarını göstermeli ve öğrencilerin bu yöndeki kapasitelerini fark ettirmelidir. Öğrencilerine öz düzenlemeyi gerektirici, kolaylaştırıcı, hatırlatıcı ve sürecin farkına vardırıcı çeşitli imkânları sağlamalıdır. Bu amaçla hareket eden bir öğretici çeşitli süreç ve uygulama ilkelerini uygulamalıdır. Aşağıdaki tablo buna yönelik çeşitli durumları ve uygun öğretmen davranışlarını göstermektedir (Ley ve Young, 2001: 94; Özturan-Sağırlı ve Azapağası, 2009: 159).

Tablo 2. Öz Düzenlemeyi Geliştirmek İçin Eğitimsel İlkeler

Düzenleme Faaliyeti	Açıklama	Eğitimsel Destek Örneği
Öğrenme ortamı hazırlama ve planlama	Öğrenmeyi daha kolaylaştırmak için fiziksel düzenlemeler ayarlama ya da seçme	Öğrencilere dikkatlerini dağılımının nasıl üstesinden geleceklerine ve fiziksel çevrelerini nasıl düzenleyeceklerine yönelik tavsiyeler verme
Eğitimsel materyalleri organize etme ve dönüştürme	Öğrenmeyi geliştirmek için eğitimsel materyallerin gizli ya da açıktan yeniden düzenleme	Öğrencilere onların tamamlayabileceği kısmi taslaklar verme
Kayıtlar tutma ve süreci gözlemleme	Olayları ya da sonuçları kaydetme	Öğrencilerden tamamlanan çalışmalarının kaydını tutmak süreç raporları tutmalarını isteme
Standarda dayalı performans değerlendirme	Tamamlanmış işlerin kalitesini değerlendirme; sınıfa değerlendirme yapmak veya ilave testler hazırlamak için testleri yeniden okuma	Sınav yanıtlarını öğrencilerle madde madde gözden geçirme, cevabın niçin doğru olduğunu ya da doğru cevabın ne olduğunu belirtme

Nitelikli bir öğretmen nasıl olmalıdır? sorusunun yanıtı kişilere göre değişiklik göstermektedir. Bir ebeveyne göre çocuğuyla gerçek anlamda ilgilenen, müdüre göre dersine vaktinde girip-çıkan, öğrenciye göre kendisi ile iyi iletişim kuran - arkadaşça davranan - adil olan (Saban, 2004: 279) ve sevgi ile yaklaşan, yöneticilere göre ülkenin hedeflediği insan tipini yetiştiren, iş dünyasına göre nitelikli iş gücü yetiştiren, topluma

göre kendine uyumlu insanı şekillendiren öğretmen iyi bir öğretmendir. Tabii ki bunların hepsi iyi öğretmende bulunması gereken özellikler arasında yer alacaktır, ancak bu mesleğin asıl işi olan öğretime yönelik nitelikli bir tanım bunların birçoğundan daha önemli olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerinin her birinin öğrenmesine katkıda bulunacak, onlara öğrenmeye ilişkin öz düzenleme becerisi kazandıracak ve hepsinin yalnız başına da öğrenebilecek ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmaktan çekinmeyecek öğrenciler olmasını sağlayacak bir öğretmen büyük ölçüde öğretimsel olarak üzerine düşen görevi yapmış ve mesleki hedefine ulaşmış kabul edilebilir.

Özden'in Hesapçıoğlu'ndan aktardığı gibi öğretmen daha çok öğrencilerin öğrenmelerini denetleyen, onlara rehberlik - akıl hocalığı yapan, öğretirken aynı zamanda kendisi de öğrenen, öğrencilerine öğrenmeyi öğreten ve onları cesaretlendiren bir birey olmalıdır (Özden, 1999: 100; Meydan, 2010: 151; Özer: 150). Öğrenci sınıftaki öğretmeni bilgi kaynağı ve otorite olarak değil; süreci gözlemleyen, ihtiyaç duyduğunda ve zor durumlarda yardım alabileceği, birçok konuda rehberlik alabileceği biri olarak görmelidir. Öğretmen yine öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olacak ancak bu klasik öğretim işi gibi olmayacaktır. Görünüşte öğretmenin sorumluluğu azalmış gibi görünse de aslında daha detaylı bir hale gelmiştir. Önceden tek tip bir öğretim biçimi ile tek tip bilgiyi öğrencilere aktarmaktan sorumlu iken, şimdi her öğrencinin ayrı ayrı özelliklerini bilmeli, ona uygun eğitim durumunun yönetim ve denetleme sorumluluğunu üstlenmelidir. Böyle bir ortamda öğretmen her öğrenciye ulaşp, onun öğrenmesinin farkına varmasını sağlayarak, kendi öğrenmesinin bilincinde bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Öğretmen bütün öğrencilerin sorumluluğunu kendinde toplayacağına, her öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunu almayı sağlayarak, bu sorumluluğu onlarla paylaşp bir anlamda kendi yükünü de azaltmalıdır.

Öğretmenlerin çeşitli özellikleri kazanmalarında aldıkları öğretmenlik eğitiminin etkisi yüksektir. Zira bir öğretmenin hayatı boyunca uygulayacağı eğitim-öğretim tarzı onun öğretmenlik eğitiminde muhatap olduğu öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerden ciddi anlamda etkilenmekte hatta belli oranda aynı olduğu görülmektedir (Gür, 1998: 4). Yine öğretmenlerin öğrencilere yaklaşma çeşitleri ve öğretimde kullandıkları yaygın davranışlar da aldıkları öğretmenlik eğitimlerinden sorumlu öğretim elemanlarının büyük etkisi altındadır (Gözütok, 1988: 87). Öğretim elemanları öğretmen adaylarından bekledikleri davranışları, ne ölçüde kendileri

yansıtıyor ve kendi davranışları ile bütünleşiyorsa (Mentiş Taş, 2005: 183), o oranda onlar üzerinde etkileyici olabilmekteler. Aynı şekilde öz düzenlemeli öğrenme açısından da öğretmenlerin potansiyelleri (uygulama ve uygulatma anlamında), öğrenciler açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin öz düzenleme yetenekleri ile bu öğretmenin eğittiği öğrencilerin öz düzenleme becerisini geliştirme yetenekleri arasında, *sıranın farklı taraflarında* bulunmalarına ve farklı özelliklere sahip bireyler olmalarına rağmen yüksek bir korelasyon vardır (Randi, 2004: 1830). Bu açıdan bakıldığında bu yönde ciddi iddiaya sahip ve belki de öğretmenlere ve milli eğitime en yoğun eleştirileri yapan akademik camia aslında birçok açıdan beğenilmeyen ve çağının gerisinde kalan öğretmenlerimizin halinde birincil derecede sorumludurlar. Zaten üniversitelerimizde hedeflediğimiz ve hatta eğitimini verdiğimiz çağ gereklerinin-gerçeklerinin ne kadar uygulandığı, ne kadar geçerli olduğu ciddi bir soru işaretidir.

Disiplinler arası bir kazanım olarak gösterebileceğimiz öz düzenlemeli öğrenme, her öğretmenin kazandırılmasına katkı sağlaması gereken bir beceridir. Öğretmenler yapacakları uygulamalar arasına serpiştirdikleri bilgi, beceri ve kazanımlar arasına öz düzenlemeyi de eklemelilerdir. Öğretmenler öz düzenlemeyi geliştirici faaliyetler ve öğrenme ortamları planlayabilir, bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin öz düzenleme becerisini geliştirmesine katkı sağlayabilirler (Perry ve diğerleri, 2004; Randi, 2004: 1828). Böylece öğrenci farklı derslerde ve birbirinden çok farklı uygulamalarla destekleyeceği öz düzenlemeye yönelik pratik ve genelleme bilgisi kazanabilecektir. Bir derste sonuç ve değerlendirme odaklı öz düzenleme yaparken, başka bir derste süreç odaklı veya başka bir derste amaç ve hedef odaklı öz düzenlemelerle muhatap olarak bu beceriyi iyice içselleştirebilecektir.

2.1.3.9. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Uygun Öğretmen Özellikleri

Öğretmenlerin yaptıkları, sınıf içi tutumları ve tavırları öğrenciler üzerinde doğrudan etki bırakmaktadır. Öz düzenleme açısından da bu beceriyi geliştirmeye uygun bir öğretmende bulunması beklenen bazı özellikler bulunmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenende bulunması gereken özellikler de dikkate alınarak, bu nitelikte bir öğretmenin sahip olması beklenen özellikler şöyle sıralanabilir (Üredi ve Üredi, 2007: 14; Corno ve Randi, 1999: 301-312; Butler, 2002: 82-87). Öğretmen:

- Öz düzenlemeyi ve öz düzenlemeli öğrenmeyi öğretmede, kendi iyi bir öz düzenleyici olarak bu becerileri kazandırmada ilk sorumluluğu olan iyi bir model olmayı sağlamalı,
- Kendi öğretim modelini hazırlamalı veya var olanları kendine uyarlamalı ki öğrencilerin de kendilerine yönelik düzenleme ve seçimler yapabileceği esnek ve uyumlu ortamlar sunabilsin,
- Her öğrencinin periyodik olarak öğrenmesi hakkında durup, belirlenmesinde söz sahibi olduğu ölçütlerle durum değerlendirmesi yapmasını sağlamalı,
- Öğrencilere sık sık öz ve akran değerlendirmeleri yaptırarak, kendilerine yönelik yansıtma ve düzenleme faaliyetleri yapmalarını sağlamalı,
- Her öğrencinin kendi öğrenmesi üzerinde söz hakkı olduğunu kabul etmeli,
- Öğrencilere görev analizleri yaptırarak, çalışmalarını hakkında not bazında değil nitel değerlendirme imkânı sağlamalı,
- Öğrencilere verdikleri kararlar ve yaptıkları seçimlerde iyi bir rehber ve destekçi olmalı,
- Öğrencilerin motivesini artırıcı ve cesaretlendirici bir ortam hazırlamalı,
- Öğrencilere her zaman hedefli ve amaç yönelimli çalışmayı güdülemeli,
- Öğrencilerin öğrenmede aktifliğini sağlayacak uygulamalar yapmalı-yaptırmalı,
- Öğrencilerine basit ve düz çalışmalar yerine, öz düzenlemeyi tetikleyen girift ve çok yönlü çalışmalar sunmalılar,
- Gerekli stratejik ve psikolojik alt yapıya sahip olarak öğretimde stratejik zenginliği sağlamalı ve öğrenci yapısının stratejiye uygunluğunu saptamalı,
- Diğer öğretmenlerle ortak ve paralel çalışmalar düzenleyerek öğrencilerin belirli özelliklerine dair diğer öğretmenlerden de fikir almalı.

2.1.3.10. Aktif Öğrenme

Oluşturmacılık-yapılandırmacılık ile temellendirilen aktif öğrenme, eğitimde yeni anlayışla gündeme gelen kavramların en önemlilerindendir. Bu kavram eğitimdeki aktivitenin-sorumluluğun-etkileyciliğin öğretmenden-öğrenciye doğru aktarılmasını ve

öğrencinin her aşamasında var olduğu bir sistemi vurgulamaktadır. Aktif öğrenme, öğrenenin sorumluluk aldığı; öğrenene karar verme ve öz düzenleme yapma hakkının tanındığı ve öğretimin basitlikten kurtarılarak öğrencini zihinsel aktivitelere zorlandığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2003-a: 17). Aktif öğrenme ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır, bu tanımların ortak yönü geleneksel eğitim anlayışının aksine, öğrencinin girdiği eğitim ortamındaki sorumluluk payındaki artıştır. Genel anlamda aktif öğrenme öğrencinin öğrenme işinin merkezinde olduğu bir eğitim yöntemi-modeli (Bonwell ve Eison, 1991) ve sürece doğrudan, faal katıldığı (Felder ve Brent, 1997:2) eğitim anlayışıdır. Aktif öğrenme ile hedeflenen genel eğitim amacı, öğrenciye kendi farkındalık düzeyini yükseltmeye yönelik sorumluluklar yüklemektedir (Özturan-Sağırlı ve Azapağası, 2009: 132).

Aktif-etkin öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme birbiri ile ilişkili eğitim terimleridir. Nitekim aktif öğrenmenin mevcut olduğu bir eğitimde öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin uyguladıkları ve öğrenme kazanımları arasına eklenen terimler arasında önemli bir yer tutar. Zaten birey aktif olduğu bir öğrenme ortamda etkileme ve etkilenme yönünde faaliyetlerde bulunur. Bireyin kendisini ve kendinin parçası olduğu çevresi ile dahil olduğu sistemi etkileme bağlamındaki faaliyetleri öz düzenleme çerçevesinde değerlendirilmelidir. Etkin öğrenmede birey oturarak pasif alıcı rolünde dinleyen değildir. Birey hedef saptayan, strateji seçen, uygulama planlayan, süreç değerlendiren bir durumdadır (Koç, 2000: 220; Lunenberg ve Volman, 1999: 434; Demirel, 1999). Bu anlayış sınıf içi etkileşim ve iletişimi de ciddi anlamda etkilemektedir ki böyle bir eğitim anlayışında iletişimin öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olduğu bir ortam düşünülemez.

Aktif-etkin öğrenmeye dayalı bir eğitimin hakim olduğu sınıf ortamında bu yapıyı karakterize eden çeşitli özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir;

- a- Güven,
- b- Enerji,
- c- Öz denetim,
- d- Gruba ait olma ve
- e- Duyarlı olma (Harmin, 1994:3-4).

Öğrenme sürecinde bireyin öğrenmesini nasıl-hangi yolla gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği - öğreneceği, eksikliklerin neler olduğu, eksikliklerini nasıl gidereceği, konsantresini ve güdüsünü nasıl sağlayacağı, kimden ve ne zaman - ne kadar yardım alacağı, öğrenmesinin amaçları, yalnız mı yoksa grupla mı çalışacağı, ne zaman ve ne kadar ara verebileceği, belirlenmiş hedeflere ne zaman ulaşmış olduğunun kabul edileceği ve daha bunlar gibi birçok soruya cevap aranmaktadır. Eski eğitim anlayışında bu soruların neredeyse tamamı öğretmen ve programlayıcılar tarafından verilmekteyken; yeni anlayış ile öğrenen bu soruların çoğunu bizzat kendisi yanıtlayıp başka birinin (öğretmen, rehber, anne, baba, akran...) değil de kendisinin şekillendirdiği bir sisteme dâhil olmakta ve o derecede süreci kabullenmekte-sahiplenmekte ve sorumluluk almaktadır.

Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflar fiziki ortam, öğrenci öğretmen davranışları - rolleri, sosyal ortam, eğitim öğretim faaliyet ve uygulamaları gibi birçok yönden klasik sınıf anlayışından farklılıklar göstermektedir. Öğrenci ve öğretmenler aktif öğrenme anlayışına göre geleneksel sınıf rollerine farklı davranış ve pozisyonlar eklemeli (Modell,1996: 69) ve öğrenme ortamında saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirliği ve bilişsel farkındalık gibi karakteristik özellikleri göstermeleri beklenir (Saban, 2004: 243). Bu sınıflarda öğrenciler kendilerinden emindirler, çekinik ve pasif davranışlar sergilemezler. Sürekli bir şeyler yapma, üretme, faaliyetlere gönüllü ve bilinçli katılma eğilimindedirler. Aktif öğrenmeye dayalı eğitime muhatap bireyler hem kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve öğrenmesinde etkin olacak kadar bireyseldir; hem de akranlarıyla beraber çalışma, yardımlaşma, grup etkinliklerine katılma davranışı gösterecek kadar da işbirliğine yatkındırlar. Bu bireylerin yaptıkları her şeyde birebir direktiflere, detaylı açıklamalara ihtiyaçları yoktur, yapılması gerekeni fark ettirince zaten alt başlıklarını kendisi oluşturur. Bu ortamdaki bireyler yaptıklarının bilişsel farkındalığına sahip olma özelliğine de sahiptirler (Saban, 2004: 245-246). Bilişsel farkındalıktan kasıt bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir (Demir, 2009: 605). Louca'ya göre bilişsel farkındalık bilmeyi, anlamayı, algılamayı ve hatırlamayı kapsamalıdır (Louca, 2003: 10).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akkaya (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin matematik tutumları üzerine motivasyonel inançlar ile öz düzenleme stratejilerinin etkisini inceleyen bir araştırma

yapmıştır. Çalışmada Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. 194 öğrenci ile yürütülen tarama modeli çalışma sonucunda, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Alcı ve Altun (2007), Anadolu Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulda seçmiş oldukları alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve Groot tarafından 1990 yılında geliştirilen ve 2005 yılında Üredi ve Üredi tarafından Türkçe'ye uyarlanan MSLQ ölçeğinin Öz Düzenleme ve Bilişüstü alt boyutlarını içeren kısmı kullanılmıştır. Çalışma Anadolu liselerinde eğitim gören 314 öğrenci üzerine uygulanmış ve cinsiyet ile sınıf değişkenlerine göre öz düzenleme ve bilişüstü beceriler açısından öğrencilerin farklılaştığı ancak alan değişkeni açısından anlamlı seviyede farklılaşmadığı görülmüştür.

Altun ve Erden (2006) ise MSLQ'nun ülkemiz koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. İlk olarak ölçeğin çevirisi yapıp dilbilimciler, program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Ardından İngilizceye tekrar çevrilmiş ve aynı gruplara iki dilde de yakın zaman aralıklarıyla uygulanmış ve arada fark olmadığı görülmüştür. Son olarak Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik durumunu belirlemek amacıyla 214 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek boyutların güvenirlik katsayıları 0.67 ve 0.91 arasında bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda Türkçe ölçeğin orijinal ölçek gibi 2 ana kategorinin altında 15 alt faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Arsal (2009), ilköğretim matematik programında yer alan kesirler ve ondalık sayılar ünitesinin, öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe karşı tutumlarında, öz düzenleme öğretiminin etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 4. Sınıfa devam eden 60 öğrenciye uygulanmıştır. Öz-düzenleyici öğretim modeli, kesirler ve ondalık sayılar öğretim etkinliklerine uyarlanmış ve deney grubu öğrencilerine öz-düzenleyici öğretim etkinlikleri ile 6 hafta uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öz düzenleme öğretiminin, öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de matematiğe ilişkin tutumlarında olumlu etki yaptığı görülmüştür.

Artino (2005) Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ) üzerine bir çalışma yapmıştır. 81 Maddeden oluşan bu ölçek üniversite öğrencilerinin motivasyonel uyumlarını ve farklı öğrenme stratejilerini kullanımını ölçmektedir. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini, amacını, işlem puanlarını ve bunlardan hangilerinin kullanılabilir olduğunu incelenmiştir. Ayrıca çalışmada ölçeğin geliştirilme aşaması, güvenirlik ve geçerlilik hakkında toplanan bulguların yeterliliği araştırılmıştır. Bundan başka ölçeğin uygulandığı çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilmiş ve ölçeğin farkı iki çalışmada kullanımına dair açıklamalar yapılmıştır. Bu ölçek motivasyon ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki ana bölüm ve bunun alt maddelerinden oluşmaktadır.

Azevedo ve Cromley (2004) çoklu öğrenme ortamlarında öz düzenlemeli öğrenme eğitiminin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını incelemiştir. 131 adet üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenciler randomize olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler dolaşım sistemi öğrenme konusundan önce 30 dakikalık kavram öğrenmelerini destekleyen çeşitli öz düzenleyici öğrenme değişkeni eğitimine tabi tutulurken, kontrol grubu bu ön hazırlığa tabi tutulmamıştır. Her iki gruptan da ön test, son test ve sözel olarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda öz-düzenleme becerilerinin kontrol sistemlerinden daha fazla düzeyde, öğrencilerin zihinsel modellerinde anlamlı bir değişim sağladığı görülmüştür. Elde edilen sözel veriler bunun eğitim sırasındaki öz düzenlemeli öğrenme düşünceleri ile alakalı olduğunu göstermiştir.

Azevedo, Cromley, Winters, Moos ve Greene (2005), dolaşım sistemi hakkında uyarlanan bir hipermedya öğrenim ortamının öz düzenlemeli öğrenmeye etkisini incelemiştir. 111 kişi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilere ön-son testler uygulanmıştır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme yollarını etkileyen faktörleri saptamak için öğrencilerden 40 dakikalık uygulamalar sonunda sözel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda hipermedya ortamlarının öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Cabı ve Yalın (2011) karma öğrenim ortamında eğitim gören öğrencilerin motivasyonuna öz düzenlemeli öğrenmenin bir etkisi olup olmadığını saptamak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Randomize seçimle belirlenmiş yirmi üçer

öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülen çalışma dört hafta sürdürülmüştür. Deney grubu öz düzenlemeli öğrenmeye uygun, kontrol grubu ise geleneksel sınıflarda uygulamaya tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen verilerde öğrencilerin motivasyon bulguları arasında farklılıklar olmasına rağmen anlamlılık seviyesinde olmadığı görülmüştür.

Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen, ve Araque (2007), yapmış oldukları çalışmada 6 ve 11 yaşlarındaki çocuklara öğrencilerin öz düzenleme ve test konsantrasyonu adlı bir bilgisayar ilişkili görev üzerinden yüksek IQ ile ortalama yetenekli öğrenciler arasında öz düzenlemeli öğrenmenin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek IQ'ya sahip öğrenciler ortalama-yetenekli öğrencilere göre öz düzenlemeli öğrenme açısından kıyaslanabilecek düzeyde daha yeterlidirler. Ayrıca kullanılan materyal açısından da yüksek zekalı öğrencilerin test konsantrasyonu ve öz düzenleme açısından daha yeterli oldukları görülmüştür.

Çiltaş ve Bektaş (2009), matematik dersine ilişkin öz-düzenleme becerileri ve motivasyon durumu hakkında bir araştırma yapmışlardır. Değişken olarak sınıf düzeyine başvuran araştırmacılar uygulamayı 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 127 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Bu öğrenciler arasında öz düzenleme ve motivasyon düzeyleri açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, Atatürk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) uygulamışlardır. Çalışma sonunda sınıf değişkenine göre ölçeğin tekrarlama, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, arkadaşta öğrenme ve yardım arama, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Eom and Reiser (2000) öğrencilerin bilgisayar tabanlı eğitimde öz-düzenleme ve eğitimsel kontrollerinin, başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Başarı ile öz düzenleme yeteneği arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre yüksek düzeyde öz düzenleme yeteneklerini kullanan öğrencilerin, düşük düzeyde öz-düzenleme yeteneklerini kullanan öğrencilere göre bilgisayar tabanlı dersleri daha iyi öğrendikleri yani daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır.

Eshel ve Kohavi (2003) 302 tane altıncı sınıf öğrencisi üzerinde sınıf kontrolü, öz düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğrenci

kontrolü ve öğretmen arasındaki dengenin öğrenme üzerine etkisini incelemiş ve dört çeşit sınıf kontrol stili belirlemişlerdir. Yapılan çalışma ile elde edilen veriler sonucunda matematik başarısı açısından hem öğrenci hem öğretmen kontrolünün yüksek olması olumlu etki yapmaktayken, öz düzenlemeli öğrenme açısından öğretmen kontrolünün düşük, öğrenci kontrolünün yüksek olduğu ortamlar olumlu etki yaptığı görülmüştür. Sonuçta hem başarı hem de öz düzenleme stratejilerinin sınıf yönetim stili ile ilgili olduğu görülmüştür.

Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptıkları betimsel çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, bölüm ve alan değişkenlerine göre öz düzenlemeli öğrenme becerisi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Fırat üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 301 öğrenciden Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi Ölçeği (ÖDÖB) ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ancak öğrencilerin okudukları bölümler ve üniversiteye girişteki puan türü değişkenleri açısından anlamlı derecede farklılık gösterdiğini görmüşlerdir.

Haşlaman ve Aşkar (2007), tarafından yapılan araştırmada programlama dersini alan öğrenciler üzerinde çalışılmıştır. Bu öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yinleme, özyansınma, özyeterlik algısı, çaba harcama, akranla öğrenme, zaman yönetimi) ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışmada ölçek olarak MSLQ'dan faydalanılarak geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma ve analizler sonucunda öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarılarının %71 ini açıkladığı belirlenmiştir.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008) yaptıkları çalışmada birinci olarak öğrencilerin öz-düzenlemenin güven, çekingenlik, dikkat ve odaklanma olmak üzere dört boyutunu ölçen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Aynı çalışma ile ikinci olarak da bu dört boyut açısından öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve sosyal becerilerinin nasıl ve ne düzeyde etkilendiklerini saptamaktır. 452 okul öncesi ve kreş öğrencisi ebeveyni ile 262 tane bu öğrencilerden sorumlu öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin bu öz düzenlemenin dört boyutu açısından problem

çözme ve sosyal beceriler üzerine başarıma arzuları ve motivasyonları için gerekli olduğunu gözlemişlerdir.

Özmenteş (2008) çalgı çalışma eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir araştırma yapmıştır. Özmenteş çalışmasını Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencileri ile Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri müzik öğretmenleri adayları olmak üzere 27 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu öğrencilerin bireysel çalgılarını çalışma sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme taktiklerini araştırarak veri toplamada nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Yine çalışmada araştırma sonuçları ilgili literatür ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Özmenteş bulguları Zimmerman ve Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modelleri çerçevesinde değerlendirmiş ve araştırmaya dâhil olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme açısından bu becerinin belirtilen modeller bağlamındaki alt başlıkları arasında bir iç içe geçmişliğini saptamıştır.

Paterson (1996), öğrenci başarısının öğrenme ortamının etkisini araştırmıştır. Bu ortamları geleneksel ve çağdaş (öz düzenlemeye uygun) olmak üzere iki şekilde oluşturmuş ve öğrencilerin bu iki farklı ortamlardaki başarılarını incelemiştir. 48 tane 12. Sınıf üzerinde yürüttüğü çalışmada, zihinsel seviyeleri ve akademik başarıları açısından randomize olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna öğrenmelerinde etkili olabilecekleri, öz düzenlemeli öğrenmeyi uygulayabilecekleri ortamlar sağlanırken, kontrol grubuna geleneksel ve öğretmen tarafından kontrol edilen öğrenci açısından pasif ortamlar sunulmuştur. Araştırma öğrenci başarısında ve öz düzenlemeli öğrenmesinde ortamın olumlu anlamda etkili olduğu görülmüştür. Yine sonuçta öz düzenlemeli öğrenme ile akademik başarı arasında yüksek korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Perry, Phillips ve Dowler (2004), yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin, ilköğretim öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirebilmek için ne tür eğitimsel görevler ve uygulamalar kullanabileceklerini araştırmıştır. Araştırmada 19 stajyer öğretmen ile 19 danışman öğretmen eşleştirilmiştir. Stajyerler eğitimleri boyunca öz düzenlemeli öğrenme açısından uzmanlarca desteklenmişlerdir. Çalışma sonunda danışmanlarla stajyerlerin birlikte hazırladıkları kompleks görevlerin, öz düzenlemeyi geliştirme açısından güçlü etkisi tespit edilmiştir.

Pintrich ve Groot (1990), sekiz fen kursu, yedi ingilizce kursu olmak üzere toplam 173 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan bir grupla motivasyonel uyum, öz-düzenlemeli öğrenme ve sınıf içi akademik performansı arasındaki ilişkiyi sapyamak için bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda öz yeterlik ve içsel değerin bilişsel sorumluluk ve performansla pozitif bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz yeterlik, öz değer, öz düzenleme, test kaygısı ve öğrenme stratejilerini kullanmalarının ölçüsü yönetilmiş ve uygulama verileri belirlenmiş sınıflardan elde edilmiştir. Yapılan analizlerle öz yeterlilik, öz düzenleme ve test kaygısının performansın en iyi belirleyicileri olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda öz değerin performans üzerinde etkisi yokken; öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımının performansla yüksek seviyede alakalı olduğu görülmüştür (Sağırlı ve Azapağası, 2009: 128).

Sağırlı ve Azapağası (2009), üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığını araştırmakta ve bu amaç altında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini düzenlemek için ne gibi faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmış ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Çalışma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada her akademik seviyedeki öğrencilerin katılımı amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden sıklık sırasına göre öğrenme stratejileri kategorisinde biliş üstü öz-düzenlemeyi, zaman/çalışma çevresinin düzenlenmesini, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaşın öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıklarını; Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların ortaya çıktığını göstermiştir.

Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), üniversite eğitiminin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisini üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmayı Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği ABD’da okuyan 75 1.sınıf, 109 4.sınıf öğrencisine uygulamış ve üniversite 1.sınıf öğrencileri ile üniversite 4.sınıf

öğrencileri arasında öz düzenleme becerileri bakımından bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Bu amaçla 2007–2008 güz döneminde öğrencilere 1980 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies For Learning Questionnaire - MSLQ) ölçeği uygulamışlardır. Yapılan veri analizleri sonucunda MSLQ'nun tüm alt başlıkları ve öz düzenlemeli öğrenme çerçevesinde 1.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında beklenenin aksine 1. sınıflar lehine öz-düzenleme becerileri yönünden farklılık olduğu bulunmuştur.

Turan ve Demirel (2010) tıp fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada söz konusu öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi açısından bir betimlemesi yapılarak, başarı düzeyleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. 810 öğrenciden toplanan nitel ve nicel veriler ile başarı seviyesi ile öz düzenleyici öğrenme becerisi arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Üredi ve Üredi (2005), MSLQ kullanarak, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemişlerdir. Öğrencilerin bir derse ya da konuya ilişkin motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek bu araştırmada matematik dersi için uygulanmıştır. Çalışma orta gelir seviyesindeki 8. sınıfa devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan anketin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup sonuçta öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin varyans değerinin %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin ise bilişsel strateji kullanımı olduğu görülmüştür. Yine yapılan araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların öğrencilerin matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek geçerlilikte olduğu gözlenmiştir.

Wolters (1998) öz-düzenleme üzerine yaptığı çalışmada şu üç soruya cevap bulmaya çalışmıştır: a) öğrencilerin motivasyonunu düzenlemek için kullandığı stratejiler nelerdir? b) bu stratejilerin kullanımı hangi faktörlere bağlıdır? c) motivasyonel düzenleme, öz-düzenlemeyi öğrenme ve başarının diğer yönleri ile ne kadar ilişkilidir? Bu amaçla 115 kolej öğrencisinden açık uçlu ve likert tipi sorularla veriler toplanmıştır. Sonuçta öğrencilerin akademik çalışmalardaki çabalarının seviyesini

motivasyonel, bilişsel ve duyuşsal stratejiler kullanarak düzenledikleri görülmüştür. Yine çalışma sonucunda öğrencilerin okul dereceleri, bazı bilişsel stratejileri kullanımları ve hedef belirlemeleri ile motivasyonel düzenlemeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve diğerleri (2012) yaratıcı drama etkinlikleri kullanmanın fen öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Öğrencilere ön-son test uygulayarak yapılan çalışmada, 12 hafta boyunca yaratıcı drama dersi alan 83 öğrenciden Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri adlı ölçek ile elde edilen verilere göre: yaratıcı drama dersinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisine olumlu etki yapmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini; veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin kullanılan istatistikî işlemler ve yapılan analizler sonucu elde edilen bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Fen Lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarını araştırmaya yönelik yapılan bu çalışmada, verilerin belli başlıklar altında toplanıp, yorum ve tahminler yapılabilmesine imkan sağlayan betimsel model kullanılmış olup çalışma genel tarama şeklinde yürütülmüştür (Altunışık ve diğerleri, 2007: 208). Genel tarama modellerinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümünün ya da ondan alınacak ve evrenin özelliklerini yansıtacak bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur. Genel amaç var olanı değiştirmeye kalkmadan, olduğu gibi yani doğal ortamında betimlemek-tespit etmek ve böylece araştırılan grup hakkında bir kanıya sahip olmaktır (Karasar, 2009: 77-79; Kaptan, 1998: 59-60).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ ilinde bulunan, özel ve MEB'a bağlı Fen Liselerinde öğrenim görmekte olan 409 öğrenci oluşturmaktadır. Evren olarak Fen Lisesi öğrencilerinin seçilme nedeni bu öğrencilerin öğrenme alanında yeterliliklerinin diğer öğrencilere nazaran daha yüksek olması ve bunda öz düzenlemeli öğrenmenin etkisinin olduğunun düşünülmesidir. Hedef grubun özelliklerini yansıtan, onu temsil ettiğine inanılan ve bütünden seçilen grubu ifade eden (Balcı, 2009: 87) örneklem ise, bu okullarda 2011-2012 eğitim öğretim yılında eğitim görmekte olan toplam 267 öğrenciden oluşmaktadır.

Belirtilen eğitim döneminde Kaya Karakaya Fen Lisesinde 287, Cemil Meriç Fen Lisesinde 82 ve Özel Yavuz Selim Fen Lisesinde 70 öğrenci öğrenim görmekteydi. Toplamda 409 öğrenciden oluşan evrenin % 65'ini kapsayan 267 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Seçilen örneklem ulaşılamayan ancak araştırma konusu ile ilişkili olan evren hakkında genelleme imkanı sağlamak ve grubun tamamına yönelik çıkarımda

bulunma kolaylığı sağlamaktadır (Böke, 2009: 107). Örnekleme oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	n	%
<i>Kaya Karakaya Fen Lisesi</i>	172	64.4
<i>Özel Yavuz Selim Fen Lisesi</i>	43	16.1
<i>Cemil Meriç Fen Lisesi</i>	52	19.5
Toplam	267	100

3.3 Veri Toplama Aracı

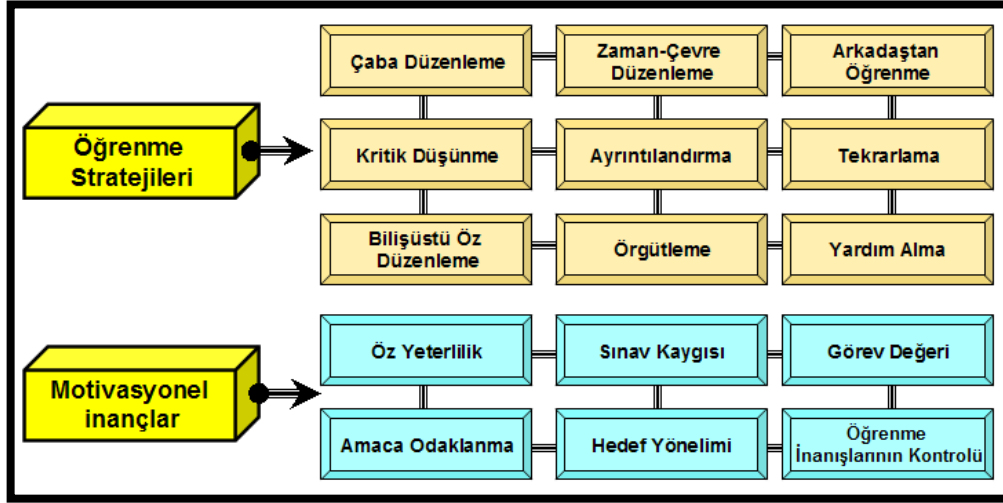
Uygulamada veri toplama aracı olarak çoklu kaynaklardan veri toplamada kullanılan; bir düzen içinde oluşturulmuş sorular ve katılımcıların bu sorulara ilişkin cevaplarını yazacakları cevap kısımlarından oluşan anket kullanılmıştır. Ankette evreni ya da seçilen örnekleme oluşturan kaynak kişilerden durum saptayıcı, tutum belirleyici, çoklu seçimli soru çeşitleri kullanılarak sistemli bilgi toplama yoluna gidilmiştir (Arıkan, 2007: 117-123; Balcı, 2009: s.146). Araç geliştirilirken başlangıç olarak yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Önceki uygulamalarda kullanılmış ölçekler ve alan yazın incelemesi sonucu elde edilen bilgiler dahilinde geliştirilen ölçek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Faydalanılan ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmış olup; ölçek geliştirilirken tek bir tanesi baz alınmamış, yeniden oluşturulan veri toplama aracı iki ölçekten (MSLQ ve ASRLS) alıntılar ve çalışmada gerekli görülen eklemeler dahilinde yeniden oluşmuştur.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle aşağıda belirtilen ölçekler incelenmiş ve yapılan araştırmalarla da geniş çaplı bir ölçek taslağı geliştirilmiştir. Taslak gerekli izinler alındıktan sonra Elazığ Karakaya Fen Lisesi 38 birinci sınıf öğrencisine ön uygulamaya tabi tutulmuş ve gerekli analizlere paralel uzman görüşüne de sunulmuştur. Alınan eleştiri ve kritikler ile SPSS 17 paket programında yapılan analizlerden elde edilen veriler sonucunda yapılan düzeltme-çıkarma işlemleri ile ölçek son halini almıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğe faktör analizi, Kaiser-Meyer-Olkin testi, Barlett testi, güvenirlik analizi (Cronbach Alpha) yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sayısal veriler aşağıda verilmiştir.

Çalışmada yararlanılan ölçeklerden birincisi olan ve bu konuda yapılan araştırmalarda en çok kullanılan MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği)'dir. (Artino, 2005; Pintrich ve De Groot 1990) Pintrich ve De Groot tarafından 1990 yılında geliştirilen ve yedili

likert tipi değerlendirmeye dayalı ölçek iki ana kategori ve bunların alt bölümlerden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünü öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerini sağlayan öz düzenleme stratejileri; ikinci bölümünü ise öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını teşvik eden motivasyonel inançlar oluşturmaktadır (Kılıç ve Tanrıseven, 2012: 169).

Bu kategoriler ve alt maddeleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 11. Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Alt Başlıkları

Faydalanılan ikinci ölçek ise ASRLS Academic Self Regulated Learning Scale (Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği)'dir. Magno tarafından 2010 yılında geliştirilen bu ölçek de öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur ve ölçekte dörtlü likert tipi maddeler kullanılmıştır. (Magno, 2010: 73-75)

Belirtilen iki ölçekten yapılan alıntılarının dışında son olarak, alanyazından elde edilen verilere dayanarak tarafımızca ölçeğe farklı bölüm ve maddeler eklenmiştir. Sonuç olarak likert tipi 87 sorudan oluşan geniş çaplı bir ölçek meydana gelmiştir. Maddelerde dörtlü likert tipi değerlendirme esas alınmıştır. Ölçek iki alt kategori ve 12 seçmeli-öncüllü bölümden oluşmakta; ayrıca ölçekte nitel veri toplamaya yönelik son iki madde ile ölçeğinin geneli hakkında eklemeler yapılabilecek alanlar da yer almaktadır. İlk kategoride kişisel bilgilere yönelik okul, cinsiyet, sınıf, ekonomik durum, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim durumuna ilişkin sorular bulunurken ikinci kategoride ise akademik öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Güvenirlilik analizinde en yaygın kullanılan veri Cronbach Alpha değeridir ve maddelerin iç tutarlılığını gösterip 0-1 aralığında değişmektedir (Bayram, 2004: 127).

Ölçeğin güvenilirlik derecesini gösteren ve her bir maddenin diğer maddelerle olan tutarlılığını hakkında yorum yapmayı sağlayan Crombach Alpha değeri (Balci, 2009: 109-110) yapılan analizler sonucunda 0.924 olarak bulunmuştur. Ayrıca yapı geçerliliğini belirleme yollarından biri olan faktör analizi ile de ölçek bölümlerinin tek boyutluluğu ölçülmüş (Balci, 2009: 113) maddelerin tamamının faktör yüklerinin 0.30 alt limitinden (Büyüköztürk, 2007: 124) yukarıda olduğu görülmüştür. Bu veriler ölçeğin genel anlamda kullanılabilir ve kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğine ilişkin istatistiksel veriler şöyledir:

Cronbach Alpha= 0.924

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)= 0.774

Barlett Testi= 11790.327

Sig. (Anlamlılık)= 0.000

Cronbach Alpha değerinin 0.70'den yüksek olması (Büyüköztürk, 2007: 171) ölçek maddelerinin güvenilirlik anlamında tutarlı olduğunu göstermektedir. Soru sayısının az olduğu durumlarda bu değer 0.60 kabul edilebilir. (Sipahi ve diğerleri, 2008: 89) Yine KMO değeri için de 0.50 alt limit olup bundan yukarı değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin örneklem uygunluğunu gösteren KMO değeri 0.774 olup, istenilen örneklem büyüklüğü açısından uygunluk aralığında olduğunu göstermektedir. (Altunışık ve diğerleri, 2007: 353; Yurdugül: 1-3; Akdağ, 2011: 26) Bu analizde elde edilen anlamlılık p (sig) derecesi % 95 doğruluk payında denk gelen sınır 0.050 olup bu değer ve bu değer altındaki değerler kullanılabilir ve yapılan analiz sonucu elde edilen 0.000 değeri yeterli olup ölçeğin kullanılabilir olduğunun diğer bir göstergesidir (Sipahi ve diğerleri, 2008: 81-82). Yine faktör analizi sonuçlarından bakılan Anti-Image Correlation tablosunda işaretli değerlerin anlamlılık alt sınırı 0.5 olup, ölçeği oluşturan 101 maddeden sadece biri bu değer biraz altında bulunup (0.472) tek olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır.

Ölçeği oluşturan bölümler (alt boyutlar) şöyle sıralanmaktadır:

1. Hafıza Stratejileri,
2. Hedef Belirleme
3. Öz Değerlendirme

4. Yardım Alma
5. Çalışma Ortamı
6. Öğrenme Sorumluluğu
7. Çalışma Düzeni
8. Motivasyon
9. Zaman Yönetimi
10. Öğrenme Stratejileri
11. Öğrenme Kaynakları
12. Başarı Kaynağı

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmalar sonucu oluşturulan ölçek, araştırmacı tarafından gereken izinler alındıktan sonra, Elazığ il merkezindeki Fen Liselerine çoğaltma, dağıtma ve toplama işlemleriyle uygulanmıştır. Ölçeği oluşturan örneklemin çoğunluğu 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır ve bunun nedeni 4. sınıf öğrencilerinin sınava odaklanmaları nedeniyle uygulama-ulaşma kısıtlılığıdır. Toplam 267 Fen Lisesi öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçek uygulamasında ilgili okul öğretmen ve idarecilerinin yardımları da uygulamada kolaylık sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Kaynaklardan elde edilen veriler öncelikle programa aktarılmış; tespit edilebilen kasıtlı ve kasıtsız hatalara yönelik düzeltme işlemleri uygulanmıştır. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmına yönelik çözümlemeler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini oluşturan okul, cinsiyet, sınıf, maddi durum, kardeş sayısı, alan, anne-baba eğitim durumuna ilişkin frekans tabloları bulgular kısmında verilmiştir. Ölçeğin alt maddelerine-boyutlarına ilişkin değişkenlere göre değerlendirmelerde madde madde değil, alt boyutu oluşturan maddelerin genel ortalaması üzerinden analiz ve yorum yapılmıştır. Böylelikle tek madde üzerine değil, alt boyutun tümüne yönelik bulgular elde edilmiş ve tümel değerlendirme ve tespitler yapılmıştır.

Öğrenci görüşlerine ilişkin likert maddelerin değişkenlerden bağımsız olarak analiz edilmesinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) teknikleri kullanılmıştır. Değişkenlere göre analizlerde gruplar arasında fark olup olmadığına bakılırken Levene'ye göre parametrik olanlar için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova (f-testi) uygulanmıştır. Yapılan testlerde anlamlılık sınırı (Sig) değeri olarak $p \leq 0.05$ kabul edilmiştir. Parametrik testlerde ikili değişken analizlerinde t-testi uygulanmış; üç ve daha fazla değişken durumlarında ise ortalamaların anlamlı şekilde birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi yani One-Way Anova uygulanmıştır. Varyans analizinde anlamlı bir farklılık olduğu görüldüğünde farkın hangi grubun lehine olduğunu saptamak için Scheffe testi uygulanmıştır. Anova testinde anlamlı farklılık olmasına rağmen Scheffe testinde farklılaşmayı göstermiyorsa buna alternatif olarak bazen de Tukey ve LSD testleri uygulanmıştır. Ancak varyans analizi ve t-testi için öncelikle Levene testi uygulanıp varyans homojenliği tespit edilmiştir (Sipahi ve diğerleri, 2008: 118-124; Akbulut, 2010: 108-129; Büyüköztürk, 2007: 44-53).

Levene testinde homojenlik tespiti ile non-parametrik olduğu yani varyansların homojen olmadığı tespit edilen ($p \leq 0.05$) testler için: ikili değişkenlerde t-testi yerine bunun non-parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U testine; çoklu değişkenler için varyans analizinin (One-Way Anova) non-parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H testine başvurulmuştur. Yapılan analizler tablolastırılıp yorumlanmıştır. Kruskal Wallis-H testinde anlamlılık için ise Mean Rank değerine bakılmıştır (Sipahi ve diğerleri, 2008: 188-194; Akbulut, 2010: 180-185; Büyüköztürk, 2007: 155-161).

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini belirtmede 4'lü likert tipi cevaplama kullanılmıştır. Likert tipi cevaplama kullanılan ve çözümleme ile yorumlamada aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır.

1. Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.75
2. Katılmıyorum	1.76-2.50
3. Katılıyorum	2.51-3.25
4. Kesinlikle katılıyorum	3.26-4.00

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde kaynak öğrencilerden elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bulgular verilmiş ve bunları açıklamaya yönelik yorumlar yapılmıştır. Akademik öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinden elde edilen veriler gerekli olan yerlerde tablolar halinde metin içerisinde gösterilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin cinsiyet, kardeş sayısı, alan, sınıf, ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumunu gösteren veriler aşağıda tablolar halinde verilmiş olup, verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri belirtilip bu verilere ilişkin çeşitli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4’de öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	122	45.7
	Erkek	145	54.3
Toplam		267	100

Tabloda 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 45.7’lik kısmını oluşturan 122’si kız ve % 54.3’lük kısmını oluşturan 145’i ise erkektir. Cinsiyet değişkenleri oranları tamamen aynı olmasa da yakın değerler olup değerlendirme için normal bir dağılım olduğu kabul edilebilir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri alanlara ilişkin dağılımlarına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Alan Türlerine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Alan	Sayısal	241	90.3
	Sözel	-	-
	Eşit Ağırlık	9	3.4
	Alan Seçmemiş	17	6.4

Araştırmaya dahil öğrenciler Fen Lisesi öğrencileri olduğu için % 90.3’üne karşılık gelen 241 kişi, yani neredeyse tamamı sayısal alanda bulunmaktadır. Alan seçimi yapmamış ve % 6.4’lük kısmı oluşturan 17 öğrenci de 1. sınıf öğrencisi olup

yüksek ihtimalle sayısal alanı seçecektir. % 3.4'lük kısmı oluşturan ve genel içinde çok küçük kısmı oluşturan 9 eşit ağırlık öğrencisinin ise sayısal alanda da yeterli ve başarılı olup ileriye dönük meslek ve branş seçimine ilişkin bu alana yöneldiği tahmin edilebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına ilişkin veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
<i>Kardeş Sayısı</i>	≤ 1	72	27
	2	86	32.2
	3	66	24.7
	≥ 4	43	16.1

Öğrenciler arasında kardeş sayıları açısından da normal bir dağılımın olduğu kabul edilebilir. Öğrencilerden 72 tanesinin (% 27) ya bir kardeşi var ya da evin tek çocuğudur; 86 tanesi ve en büyük grubu oluşturan kısmının (% 32.2) iki kardeşi vardır; 66 tanesi (% 24.7) 3 kardeşe sahiptir; örneklemin en küçük grubunu oluşturan 43 tanesinin ise (% 16.1) 4 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Bu dağılım ışığında ve her sosyal tabakanın belirli sayıda çocuğu olduğu kabulüyle, fen liselerinin tüm kesimlerden katılımcısı olduğu tahmin edilebilir. Çünkü istisnalar dışında anne-babanın çalıştığı ve yüksek öğrenim mezunu olduğu ailelerin çocuk sayısı, kırsal kesimde yaşayan ve eğitim ve çalışma seviyesi diğerlerinin aşağısında olan ailelerden daha düşüktür.

Aşağıdaki tablo araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
<i>Sınıf</i>	1. Sınıf	106	39.7
	2. Sınıf	60	22.5
	3. Sınıf	75	28.1
	4. Sınıf	26	9.7

Örneklem üzerinde sınıf dağılımının normal olmama nedeni araştırmaya söz konusu olan liselerden biri yeni açılmış olup sadece 1. sınıf eğitimi vermektedir; bir diğeri sadece bir son sınıfa sahip olup yoğun sınav programı nedeniyle son sınıf öğrencilerine ulaşılamamıştır. Sadece bir okulda ulaşılabilinen son sınıf öğrencilerinden veri alınabilinmiştir. Bu nedenle 106 kişi ile çalışmanın büyük çoğunluğunu birinci sınıf, 60 kişi ile ikinci sınıf, 75 kişi ile üçüncü sınıf ve 26 kişi ile dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflara ilişkin yüzde dağılımı ise birinci sınıflar % 39.7,

ikinci sınıflar % 22.5, üçüncü sınıflar % 28.1 ve en küçük yüzde ile dördüncü sınıflar % 9.7 olarak şekillenmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Aile Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
<i>Ekonomik Düzey</i>	<i>Düşük</i>	15	5.6
	<i>Orta</i>	148	55.4
	<i>Yüksek</i>	104	39.0

Ekonomik seviyelere ilişkin yapılan frekans-yüzde dağılımından öğrenciler arasında maddi durumu düşük olanların sayısının diğerlerine nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Maddi durum standartları Türk-İş Haber Bülteni 2012-Mart Açlık ve Yoksulluk Sınırı raporundan alınan veriler ışığında oluşturulmuştur. Belirlenen ekonomik durum aralığına göre öğrencilerden % 5.6’sı yani 15 kişi düşük maddi düzeyde, % 55.4’ü yani 148 kişi orta maddi düzeyde, % 39.0’ı yani 104 kişi ise yüksek maddi düzeyde bulunmaktadır. Kaynak rapordan alınan ve kısmen yuvarlanan verilere göre düşük maddi düzey aralığı açlık sınırı seçilmiş olup 0-950 tl, orta maddi düzey aralığı yoksulluk sınırı olup 950-3000 tl ve yüksek maddi düzey aralığı ise bunun üstü olan ve 3000- tl üzeri geliri olan grubu göstermektedir.

Edinilen bilgiler ışığında maddi durumu düşük öğrencilerin ortaöğretim bazında en nitelikli eğitimin verildiğinin düşünüldüğü, devlet okullarından Fen Liselerinde azınlık olduğu görülmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi öğrenci başarısı üzerinde pozitif ve negatif etkiler yaptığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu çalışmalara göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okul başarılarında olumlu etkileri olmaktadır (Aydemir, 2007: 25; Keçeli Kaysılı, 2008: 76). Bu doğrultuda maddi durumdaki sınırlılığın öğrencilerin yeterli seviyede Liselere Yerleşme Sınavına hazırlamasını engellediği kanısına varılabilir. Aynı paralelde maddi durumu düşük öğrencilerin sınava hazırlık materyallerinden (kitap, dergi, test, eğitim paket programları, eğitim teknolojileri) ve kurs-dershanelerden faydalanmadaki sınırlılıkları, onların yeterli seviyede sınava hazırlanamadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak ülkemiz eğitiminde fırsat eşitliği ilkesinin tam anlamıyla işlemediği, herkesin eğitimden eşit oranda faydalanamadığı kanısı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9 ve 10 öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına ilişkin verilerden

oluşmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>İlköğretim</i>	93	34.8
	<i>Lise</i>	65	24.3
	<i>Lisans</i>	91	34.1
	<i>Lisansüstü</i>	18	6.7

Tablo 10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>İlköğretim</i>	36	13.5
	<i>Lise</i>	42	15.7
	<i>Lisans</i>	148	55.4
	<i>Lisansüstü</i>	41	15.4

Elde edilen veriler sonucu oluşturulan yukarıdaki iki tabloya total anlamda bakıldığında öğrenci velilerinin çoğunluğunun lise-üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bunun birlikte babaların annelere nazaran mezun olduğu eğitim kademesi anlamında daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenci annelerinin % 34.8'i ilköğretim mezunu iken babaların sadece % 13.5'lik kısmı ilköğretim mezunudur. Bunun zıddı olarak da üniversite mezunu olarak anne yüzdesi 34.1 iken baba yüzdesi bundan ciddi seviyede yüksek olarak % 55.4 yüzdesiyle görülmüştür. Yine lisansüstü eğitimde de öğrenci annelerinin yüzdelik payı % 6.7 iken babalarını yüzdelik payı bunun iki katından da fazla olarak % 15.4 olduğu görülmüştür. Bu veri dağılımının ülke genelinde kadın okumuşluk oranının erkeklere nazaran düşük olması veya bölgesel-yerel kültür özelliklerinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Fen lisesi ile sınırlı olan çalışma, diğer okullarla karşılaştırma imkanı vermese de aile eğitim seviyesinin çocuk akademik başarısına olumlu anlamda etki ettiği ve öğrenciyi başarıya güdülediği araştırmaların sonucu, aynı zamanda bir gerçek ve genel kabuldür. Eğitim seviyesi yüksek aileler çocuklarının yeterli bir eğitim almasında daha fazla sorumluluk almakta ve diğer imkanlarla da birlikte çocuklarının eğitimleri ile daha ilgili olmaktadırlar. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukları ile ilgilenme oranları ve onlarla iletişim kurma düzeyleri de artmaktadır (Aydemir, 2007: 25; Dam, 2008: 83; Keçeli Kaysılı, 2008: 75). Yine ilgili alanda yapılan bir çalışmada da sadece baba eğitim seviyesinin çocuk başarısında etkili olduğu görülmüştür (İpek, 2011: 76).

4.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme durumlarına ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve bunlar hakkında çeşitli yorumlar yer almaktadır. Öğrenciler verdikleri cevaplar bazında ölçeğin alt başlıklardan bağımsız, bütüne yönelik hem genel anlamda hem de değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ölçeğin likert tipi maddelerinin ortalaması alınıp resmin bütünü görülmeye çalışılmış, bu ortalama üzerinden alt bölümlerin bütününe yansıttığı öz düzenlemeli öğrenme açısından öğrencilerin görüşleri yorumlanmıştır.

4.2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ölçeğe ilişkin görüşlerinin bütünsel anlamda dağılımı verilmiştir. Bu tabloda yukarıda da belirtildiği gibi ölçeğin likert tipi maddelerinin tamamının ortalaması verilmiş ve bunun üzerinden hareket edilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Genel Durumu

Görüş	$\bar{X}$	SS
<i>Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşleri</i>	2.71	0.93

Öğrencilerin ölçeğinin tümüne yönelik görüşlerinin “*katılıyorum*” düzeyinde ($\bar{X}$ =2.71) yoğunlaştığı Tablo 11’de görülmektedir. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerinin genel anlamda öz düzenlemeli öğrenme becerisini kullandığını veya bu beceriye ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar tekil düşünüldüğünde ve bunlara ilişkin ileriki bölümlerde verilecek tablolara bakıldığında; birkaç tanesinin yüksek kabul gördüğü, birkaç tanesinin de düşük seviyede kabul gördüğü tespit edilmiştir. Kritik düzey gösteren veya bölüm açısından kritik olan bu maddelere-alt boyutlara ilişkin açıklamalar ilgili alt bölüm kısmında yapılacaktır.

Bu bulguya göre fen lisesi öğrencilerinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alabilen bireyler oldukları söylenebilir. Aynı paralelde bu öğrencilerin öğrenmeye başlamada, sürdürmede ve sonlandırmada belli bir standardı yakalayabildikleri ve herhangi bir öğrenme durumuna veya göreve başlayabilmeleri için gerekli olan aktivasyon enerjisine de sahip oldukları düşünülebilir.

Öz düzenleme açısından yeterli seviyeye yakın oldukları tespit edilen fen lisesi

öğrencilerinin, bu beceri dahilinde kendilerine uygun öğrenme ortamını düzenlemeleri ve bu bağlamda öğrenme ortamlarında kendilerine has mikro ya da makro izler bırakmaları beklenmektedir. Yine bu öğrencilerin elde edilen bulgulara göre öğrenmeye ilişkin gerekli içsel güdülenme ve motivasyon alt boyutlarına sahip oldukları düşünülmektedir. Öğrenmelerinde öz düzenleme yaptıkları düşünülen bu öğrenciler, kendilerine has öğrenme stratejileri geliştirme veya var olan stratejide kendi öğrenmelerine yönelik düzeltmeler yapma anlamında da davranışlar sergileyebilirler.

Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenleme alanındaki yeterlilikleri ile öğrenmelerine ilişkin kişisel hedefler belirleme, gerektiği zaman - gerektiği miktarda başkalarından yardım alma ve öğrenmelerine ilişkin değerlendirme sürecine bizzat katılma anlamında da olumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Yine bu alanda yeterli diyebileceğimiz öğrencilerin, öğrenmelerini planlamanın kritik ögesi olan zaman yönetimi konusunda da özerk-bağımsız hareket edebilme ve pozitif-fonksiyonel zaman kullanımı sergileyebilme anlamında yeterli olmaları beklenebilir.

4.2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değişkenlere Göre Dağılımı

Bu ve sonraki bölümlerde fen lisesi öğrencilerinin çeşitli durumlarla ilgili değişkenlere göre görüşleri incelenmiştir. Ancak yapılan analizler sonucunda da görülecektir ki, çoğu durumda öğrenciler benzer görüşler belirtmişlerdir. Bu durumun araştırmaya söz konusu olan eğitim kurumlarının okul kültürü ile ilgili olduğu tahmin edilmiştir. Öğrenciler çoğu durumda benzer özellikler ortaya koymuşlardır. Oysa her seviyede öğrencinin bulunduğu bir okulda birçok farklı görüş, zıt fikirler, yığılmalar gözlemlenebilir. Yani genel anlamda öğrencileri oluşturan grupların değişken bazında anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 12’de fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin veriler ve analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	Homojenlik		t	p
						Levene	p		
Cinsiyet	Kız	122	2.76	0.31	265	1.560	0.213	2.592	0.010
	Erkek	145	2.66	0.36					

Tabloya göre cinsiyet değişkeni bakımından ölçeğin bütünü hakkında öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan bu maddede [ÖDÖ_{Levene} F=1.560; p=0.213], farkın hangi gruplar arasında olduğu anlamak için bağımsız gruplar “t” testi yapılmıştır [$t_{(265)}=2.592$; p=0.010]. Buna göre, “*akademik öz düzenlemeli öğrenme ölçeğini bütünsel anlamda*”, kız öğrenciler ($\bar{X}_1=2.76$), erkeklere göre ($\bar{X}_2=2.66$) daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu, kız öğrencilerin öğrenmeye ilişkin öz düzenleme becerisini kullanmada erkeklere göre daha yüksek olumlu tutum ve kullanım sergilediklerini göstermiştir. Kız öğrenciler lehine olan bu farka göre, öğrenme yöntem ve stratejilerini bilme-kullanma ve bu alanda öz düzenleme yapma ile öğrenmede motivasyon sahibi olma bakımından, erkek öğrencilerin daha yetersiz olduğu ileri sürülebilir. Bu bulgulara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğrenmelerinde daha fazla söz sahibi olma eğilimindedirler. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğrenme anlamında daha dışa bağımlı oldukları ve dışsal kontrol merkezli bir yapıda hareket ettikleri düşünülebilir.

Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi hakkındaki görüşlerinin kardeş sayısı değişkenine göre dağılımına ilişkin veriler ve analiz sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
Gruplar Arası	0.208	3	0.069	0.226	0.878	0.599	0.616
Grup İçi	30.434	263	0.116				
Toplam	30.642	266					

Tablo 13’de yer alan kardeş sayısı değişkeni açısından öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Madde parametrik olduğundan [ÖDÖ_{Levene} F=0.226; p=0.878], farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Anova testi yapılmış ve anlamlı farkın olmadığı görülmüştür [ÖDÖ F₍₂₆₃₎=0.599; p=0.616]. Buna göre öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde kardeş sayısının etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum kardeş sayısının öğrencilerde öz düzenlemeyi artırıcı veya azaltıcı bir etki yapmadığını şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14’de fen lisesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, öz düzenlemeli öğrenme becerisi hakkındaki görüşlerinin dağılımına ilişkin veriler ve analiz sonuçları

yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
<i>Gruplar Arası</i>	0.103	2	0.051	0.029	0.972	0.445	0.641
<i>Grup İçi</i>	30.539	264	0.116				
Toplam	30.642	266					

Tablo 14’de yer alan öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri arasında, alan değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Madde parametrik olduğu [ÖDÖ_{Levene} F=0.029; p=0.972] ve 3 gruplu olduğu için One-Way Anova testi yapılmıştır ve Sig. (anlamlılık) düzeyi kritik değer olan 0.05’in altında kaldığından anlamlı bulunmamıştır [ÖDÖ F₍₂₆₄₎=0.445; p=0.641]. Bu duruma göre fen lisesi öğrencilerinin alan fark etmeksizin bazı beceri ve yetenekleri kullandıklarını düşünülebilir. Yine buna göre bu öğrencilerin başarı seviyeleri ve zihinsel düşünce zenginlikleri alan bağlamında bir farklılık göstermediği kanısına da varılabilir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya dahil olan fen lisesi öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme becerisi hakkındaki görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre dağılımına ilişkin veriler ve analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
<i>Gruplar Arası</i>	2.159	3	0.720	0.821	0.483	6.646	0.000
<i>Grup İçi</i>	28.483	263	0.108				
Toplam	30.642	266					

Tablo 15’de görüldüğü gibi öz düzenlemeli öğrenme becerisi açısından sınıf değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Parametrik [ÖDÖ_{Levene} F=0.821; p=0.483] olan değişken açısından, anlamlılık kontrolü için One-Way Anova testi yapılmış ve farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir [ÖDÖ F₍₂₆₃₎=6.646; p=0.000].

Tablo 16. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı Scheffe Testi Sonuçları

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.72	1				
2	2.57	2			#	
3	2.82	3		#		
4	2.62	4				

Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan scheffe testi, öz düzenlemeli öğrenmedeki anlamlı farkın 2. ve 3. sınıflar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre “öz düzenlemeli öğrenme becerisini”, 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X}_3=2.82$), 2. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{X}_1=2.57$), daha fazla benimsemişlerdir. Anlamlı farkın 2 ve 3. sınıflar arasında çıkması, öğrencilerde öz düzenlemenin becerisinin okula alışma yılı diyebileceğimiz 1. sınıf ve yoğun sınav temposu olan 4. sınıfta değil, okul kültürünün net yansıyabileceği orta sınıflarda olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin en başta çeşitli öz düzenleme becerilerine sahipken 2. sınıfta okul kültürüne adapte oldukları ve 3. sınıfta beceri açısından gelişme gösterdikleri; son sınıfa geldiklerinde ise tek yönlü-sınav odaklı eğitim nedeniyle yeniden dış baskı-motive-düzenleme odaklı eğitime geçtikleri ileri sürülebilir.

Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini yansıtan maddeler hakkındaki görüşlerinin, ekonomik durum açısından dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Seviyeye Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
<i>Gruplar Arası</i>	0.658	2	0.329	5.303	0.006	2.898	0.057
<i>Grup İçi</i>	29.984	264	0.114				
Toplam	30.642	266					

Tablo 17’de yer alan öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri non-parametrik olduğundan [ÖDÖ $F_{(267)}=5.303$; $p=0.006$] anlamlılık tespiti amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 18. Ekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Faktör	Değişken	Kruskal-Wallis H	
		KWH	p
<i>ÖDÖ</i>	<i>Ekonomik Düzey</i>	1.911	0.385

Yapılan KWH testine göre, öğrenciler arasında öz düzenlemeli öğrenme görüşlerinde ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır [$KWH_{ÖDÖ}=1.911$; $p=0.385$]. Bu durum öğrencilerin ekonomik durumları sayesinde elde ettiği materyallerin ve imkanların, onların öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı kanısını desteklemektedir. Bu etkisizlik öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme becerisinin özellikle kişinin içsel süreçlerinden

etkilenmesinden kaynaklanabilir.

Fen lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin, onların öğrenmelerinde öz düzenleme yapma durumuna etkisini gösteren görüşlerine dair veriler Tablo 19 ve Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 19. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
<i>Gruplar Arası</i>	0.272	3	0.091	0.855	0.465	0.784	0.504
<i>Grup İçi</i>	30.370	263	0.115				
Toplam	30.642	266					

Tablo 19’da yer alan öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri, parametrik olduğundan [ÖDÖ $F_{(263)}=0.855$; $p=0.465$] anlamlılık tespiti amacıyla One-Way Anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisine ilişkin görüşlerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ÖDÖ $F_{(264)}=0.784$; $p=0.504$]. Bu verilere göre öğrenci annelerinin eğitim durumlarının, öz düzenlemeli öğrenme üzerinde etkisiz olduğu iddia edilebilir. Bu bulgulara göre başka bir bakış açısıyla da anne eğitim seviyelerinden bağımsız olarak, annelerin öz düzenlemeye dair bilgisizlikleri veya öğretmedeki yetersizlikleri, öz düzenlemeli öğrenme açısından öğrenci görüşlerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

Tablo 20. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
				Levene	p		
<i>Gruplar Arası</i>	0.346	3	0.115	1.310	0.271	1.000	0.393
<i>Grup İçi</i>	30.296	263	0.115				
Toplam	30.642	266					

Tablo 20’de yer alan öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri parametrik olduğundan [ÖDÖ $F_{(263)}=1.310$; $p=0.271$], anlamlılık tespiti amacıyla One-Way Anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisine ilişkin görüşleri anne eğitim seviyesi değişkeninde olduğu gibi baba eğitim seviyesi açısından da anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ÖDÖ $F_{(264)}=1.000$; $p=0.393$]. Bu sonuç ise ülkemizde babanın ekonomik işlevindeki yoğunluk nedeniyle öğrenci gelişimindeki düşük etkisinden kaynaklanabilir.

Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin ölçeğin bütünü açısından öğrenci görüşleri üzerinde etkisiz olması, bu alanda ya genel anlamda eğitim durumundan bağımsız ebeveynlerin yetersiz olduğu veya yeterli olsa bile bunu çocuklarına yansıtamadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 21’de öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisine yönelik ölçeğin alt bölümlerine ilişkin görüşlerinin bir dağılımı bulunmaktadır. Tali bölümlerde ölçeğin alt amaçları hakkında daha detaylı bilgi verilmiş olup, burada alt bölümlere ilişkin verilerin bir arada gösterilmesi ve söz konusu beceriye ilişkin öğrenci görüşleri açısından hangilerinin olumlu veya olumsuz katkı yaptığı gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 21. Öğrencilerin Öz düzenleme Becerisine Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı*

NO	Madde	$\bar{X}$	SS
1	<i>Hafıza Stratejileri</i>	2.43	0.94
2	<i>Hedef Belirleme</i>	2.50	0.98
3	<i>Öz Değerlendirme</i>	2.55	0.93
4	<i>Yardım Alma</i>	2.82	0.92
5	<i>Çalışma Ortamına</i>	2.98	0.93
6	<i>Öğrenme Sorumluluğu</i>	2.54	0.93
7	<i>Çalışma Düzeni</i>	3.05	0.89
8	<i>Motivasyon</i>	2.86	0.91
9	<i>Zaman Yönetimine</i>	2.63	0.92
10	<i>Öğrenme Stratejileri</i>	2.68	0.89
11	<i>Öğrenme Kaynakları</i>	0.62	0.24
12	<i>Başarı Kaynağı</i>	0.38	0.23

*(1-10 maddeleri için 1.00-4.00 aralığı; 11-12 maddeler için 0.00-1.00 aralığı geçerlidir.)

Yukarıdaki tabloya göre ortalama bazında öğrencilerin en yüksek katılımı ($\bar{X}$ =3.05) *çalışma düzeni* alt boyutuna verdikleri görünmektedir. Bu açıdan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin alt bölümlerinden en çok çalışma düzenine ilişkin davranışlarda bulunduklarını ve fen lisesi öğrencilerinin kendilerine has bir çalışma düzeni oluşturma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Tabloya göre en düşük katılımın olduğu ($\bar{X}$ =2.43) *hafıza stratejileri* alt amacı ise öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin öğrenme stratejileri alt başlığı altında anılabilecek bu beceri açısından yetersiz-bilgisiz oldukları fikrini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin eğitiminde günümüzde strateji öğretime verilen büyük önem düşünüldüğünde, bu bulgu alandaki büyük eksiği gözler önüne sermektedir.

4.3.1. Hafıza Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu madde altında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi üzerinde direkt etki yapan ve onların öğrenmeye ilişkin bilişsel süreçleri ile ilgili olan hafıza stratejileri hakkındaki bulgular ile bunlara yönelik yorumlar verilmiştir.

Fen lisesi öğrencilerinin *hafıza stratejileri* alt boyutunu oluşturan maddelere verdikleri cevaplara dair veriler Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
A1	Hatırlamaya ihtiyaç duyacağım bilgileri yazmak için not kartları kullanırım.	2.84	0.99
A2	Bilgileri kendi kelimelerimle (ifadelerimle) yeniden düzenleyerek ders notlarımı tekrardan yazarım.	2.67	0.94
A3	Kavramları çizimler gibi sembollerle gösteririm ki somutlaştırıp kolaylıkla hatırlayabileyim.	2.54	1.00
A4	Derste gördüğüm her konunun ve yaptığım okumaların daha sonra çalışırken rehber olması için özetini çıkarırım.	2.45	0.94
A5	Terimleri hatırlamak için zihnimde canlandırırım.	3.16	0.83
A6	Katıldığım dersleri kaydederim. (ses kaydı-görüntü kaydı)	1.42	0.80
A7	Bir konudan örnek sorular hazırlarım ve onlara ezberden cevaplar veririm.	1.80	0.91
A8	Ödevlerimi bana hatırlatması için mesajlar (hatırlatmalar) yazarım.	2.27	1.02
A9	Bir derste önemli kavramları hatırlatması için anahtar sözcükler ezberlerim.	2.68	0.99
Genel Ortalama		2.43	0.94

Tablo 22’ye göre öğrencilerin hafıza stratejilerini bilme veya kullanma yönlerinin ortalama bazında ($\bar{X}=2.43$) “*katılmıyorum*” seviyesinde ancak “*katılıyorum*” seviyesine yakın düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda eğitim sistemimizde strateji öğretiminin yetersiz olduğu iddia edilebilir. Öğrenmede kritik öneme sahip yetilerin bir parçası olan “*hafıza stratejileri*” açısından fen lisesi öğrencilerinin bile yetersiz olması, öz düzenlemeli öğrenme anlamında da önem arzeden, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma ve düzenleme yetisinden yoksun oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin alt boyuta ilişkin kritik iki maddeden biri olan “*katıldığım dersleri kaydederim*” maddesine ülkemiz şartları ve eğitim geleneği-kültürü dikkate alındığında normal olarak “*kesinlikle katılmıyorum*” düzeyinde ($\bar{X}=1.42$) cevap verdikleri görülmektedir. Zaten teknolojik imkânlarla rağmen neredeyse hiçbir okul türümüz veya seviyemizde bu yönde davranışlara pek rastlanmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin “*bir konudan örnek sorular hazırlarım ve onlara ezberden cevaplar veririm*” maddesini de

“kesinlikle katılmıyorum” düzeyine ($\bar{x}=1.80$) çok yakın olarak “katılmıyorum” seviyesinde kabul ettikleri görülmektedir. Bunun sebebi “*çalışkan öğrenci*” profilimizi yansıttığını düşündüğümüz öğrencilerin bile soru yolu ile öğrenmede sentez basamağına denk geldiğini söyleyebileceğimiz, özgün bir şeyler oluşturma anlamında yetersiz olduğu görüşünü desteklemektedir. Yine verilen tabloya göre öğrencilerin en yüksek katılımın olduğu ve alt boyut açısından kritik maddelerin ikincisi olan ($\bar{x}=3.16$), “*terimleri hatırlamak için zihnimde canlandırırım*” maddesini ise “kesinlikle katılıyorum” seviyesine yakın düzeyde benimsedikleri görülmektedir. Bu ise fen lisesi öğrencilerinin öğrenmede Bruner’in zihinsel gelişim teoremine göre *imgesel döneme*, Piaget’in bilişsel gelişim teoremine göre ise *somut işlemler dönemine* denk gelen bilişsel faaliyetlerden biri olan somutlamayı öğrenmelerinde sıkça kullandıklarını düşündürmektedir.

4.3.2. Hedef Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu alt boyut altında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin eğitim ve öğrenmenin hedefler kısmına yansımaları irdelenmiştir. Bu yönde fen lisesi öğrencilerinin görüşlerine ilişkin genel bilgiler ve analizler bazında bulgular elde etme ve yorumlama yoluna gidilmiştir.

Tablo 23’de öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerişsinin alt boyutu olan hedef belirleme hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin Hedef Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
B1	Günlük aktivitelerimin (işlerimin) detaylı bir listesini (programını) yaparım.	2.01	0.92
B2	Tamamlamak (yapmak) zorunda olduğum işlerin tümünün bir listesini yaparım.	2.34	0.94
B3	Bir hafta içinde yapmak zorunda olduğum işleri planlarım.	2.52	0.95
B4	Başaracağımı sandığım şeyleri dikkatlice izlemek için bir planlayıcıdan (öğretmen-rehber-akran-program) yardım alırım.	2.40	0.94
B5	Yapmak zorunda olduğum her şeyi bir defter ya da takvim aracılığıyla takip ederim.	2.31	0.97
B6	Bir çalışma programına bağlı kalmak bana zor gelir.	2.94	1.03
B7	Hedefimi belirlerken yönlendirme ve rehberlik almanın faydalı olduğuna inanıyorum.	2.87	0.98
B8	Çalışmalarımın bir başkası tarafından kontrol edilmesini istemem.	2.65	1.09
Genel Ortalama		2.50	0.98

Tablo 23’deki veriler öğrencilerin hedef belirleme yönündeki görüşlerinin, “katılıyorum” alt sınırında ($\bar{x}=2.50$) olduğunu göstermiştir. Bu bulgu fen lisesi

öğrencilerinin “*hedef belirleme*” anlamında her ne kadar yeterli kabul edilebilecek aralıkta olduğunu gösterse de alt sınırdaki olduğunu da ortaya koymuştur. İstenilen seviyede olmasa bile öğrencilerin öğrenmelerine ve eğitimlerine ilişkin, kendi hedeflerini belirlemede pozitif düzeyde olması olumlu bir bulgudur. Ancak fen lisesi öğrenci profili toplumda çoğunlukla “hedefleri olan öğrenciler” olarak tanımlandığından, bu gözle bakıldığında yeterli katılımın olmadığı söylenebilir.

Tablo 23’e bakıldığında, öğrenciler alt boyutu oluşturan maddelerin dördüne katılmıyorum düzeyinde, dördüne ise katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu ortalamanın maddesel bazda da anlamlı dağıldığını vurgular. Öte yandan en yüksek katılımın olduğu ($\bar{x}=2.94$) “*bir çalışma programına bağlı kalmak bana zor gelir*” maddesine ilişkin bulgu; fen lisesi öğrencilerinin programlama anlamında, genel bir profile uymaktansa, kişisel belirleyicilik yönünde davranma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu yorum şekil olarak ve mantalite bazında olumsuz görünen maddeye ilişkin, aslında normal bir bulguyu ortaya koymaktadır. Çünkü hedef-amaç belirlemeyi de içine alan eğitimde programlama işine, öğrenciler eğer başkalarının hazırladığı bir programa bağlı kalma yönünde görüş bildirirlerdi; bunun aksi olan ve öz düzenlemeye uygun olan öğrenme durumundan farklı hareket etmeyi tercih ettikleri söylenebilirdi. Ancak genel düşünülüp maddeye sadece bir programa bağlı kalma yönünden bakılsaydı, öğrencilerin programlı çalışmaya karşı görüş bildirmelerinin beklenen bir durum olmadığı düşünülebilirdi.

Katılımın en düşük olduğu ($\bar{x}=2.01$) “*günlük aktivitelerimin (işlerimin) detaylı bir listesini (programını) yaparım*” maddesi hakkındaki öğrenci görüşleri, fen lisesi öğrencilerinin günlük-kısa vadeli programlama yöntemine olumsuz baktıklarını göstermektedir. Öğrencilerin günlük planlar yapma ve bunlara uyma eğiliminde olmaması normal bir durum değildir, çünkü nasıl ki yıllık planı işlevsel kılan ders planı ise aynı şekilde uzun vadeli programları da işlevsel kılacak olan günlük plan ve ayarlamalardır.

Alt boyut açısından kritik kabul edebileceğimiz “*hedefimi belirlerken yönlendirme ve rehberlik almanın faydalı olduğuna inanıyorum*” maddesine ise öğrencilerin “*katılıyorum*” ($\bar{x}=2.87$) düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre fen lisesi öğrencilerinin, hem hedef belirlemenin varlığından haberdar oldukları hem de bu davranışı yerine getirirken yardım almaya da olumlu tutum

sergiledikleri söylenebilir. Yine bu durum öğrencilerde hedef belirleme açısından rehber ve öğretmenlerin kritik görevini de vurgulamaktadır.

4.3.3. Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu alt boyutun öğrencilerin öz düzenleme becerisini eğitime uygulamaları ve öğrenmelerini öz düzenlemeli öğrenme stiline uydurmaları hakkında kritik bir bölüm olduğu söylenebilir. Kendi yaşamında ve eğitiminde öz değerlendirme yapabilen bireyler geçmiş ve ana dönük ciddi tespitler yapabilir, ileriye dönük ise gerçekçi hedefler belirleyip (öz) yansıtma davranışlarında bulunabilir. Eğitimi dinamik ve bilimsel yapan önemli öğelerden olan değerlendirme, bireyin kendi tarafından yapılınca en geçerli ölçümler ve tespitler yapılabilir çünkü bireyi en iyi kendisi tanıyabilir.

Aşağıdaki tabloda söz konusu beceri açısından önemli bir alt boyut olan *öz değerlendirme* hakkındaki fen lisesi öğrenci görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 24. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
C1	Her çalışma periyodunun (ders döneminin) sonunda başarılarımı değerlendiririm.	2.60	0.96
C2	Çalışmalarımın (ödevlerimin) nasıl olduğunu hocalarım vermeden önce başkalarına sorarım.	2.54	0.99
C3	Yaptığım çalışma ve ödevlerdeki ilerlemelerimi (gelişmelerimi) düzenli olarak izlerim ve notunu alırım.	2.27	0.88
C4	Çalışmamı (ödevimi) yorumlayan (eleştiren) insanları dikkatlice dinlerim.	2.82	0.92
C5	Çalışmalarımı (performansımı) geliştirmek için yeterli birinden dönütler alırım.	2.74	0.92
C6	Gelişmemi görebilmek için eski çalışmalarımın tamamını gözden geçiririm.	2.32	0.91
C7	Ödev ve raporlarımda yapılması gereken değişiklikleri başkalarına sorarım.	2.57	0.90
Genel Ortalama		2.55	0.93

Tablo 24'deki verilere göre öğrencilerin öz değerlendirme yönündeki görüşlerinin “*katılıyorum*” düzeyinde ($\bar{X}=2.55$) olduğu görülmüştür. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerinin görüş düzeylerinin öz değerlendirme işlemine ilişkin olumlu aralıkta nitelendirilmesine yetebileceğini gösterse de ciddi anlamda bir yeterlilik seviyesinden uzak olduğunu göstermiştir. Bu durumun zaten yaygın insan profilimize işlemiş olan dış motive, dış kontrol, başkalarının değerlendirmesi ve öz eleştiri yapamamanın normal olarak yetiştirdiğimiz çocuklara da yansması olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretim ortamında her bireyin kendini değerlendirme potansiyelinde olması, sürekli bir düzeltme-iyileştirme faaliyetini de sağlayacaktır. Tüm bu sebeplerden fen

lisesi öğrencilerinin bu beceriye ilişkin görüşleri, onların eğitsel dinamizmine ilişkin önemli bilgiler içermektedir.

Tabloda en yüksek katılımlı olarak görülen madde iki şekilde yorumlanabilir. Fen lisesi öğrencilerinin “*Çalışmamı yorumlayan (eleştiren) insanları dikkatlice dinlerim*” maddesine en yüksek katılımı ($\bar{x}=2.82$) göstermeleri onların eleştiriye açık olduğunu gösteren bir durumdur. Yine bu durum söz konusu öğrenciler için değerlendirmeyi tetikleyici, yani insanın kendini gözden geçirmesini sağlayıcı yorumlardan olumlu yönde faydalandıklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler değerlendirme anlamında sadece bu boyutla sınırlı kalıyorlarsa bu durum olumsuz olarak görülebilir.

Alt boyut açısından kritik olan “*her çalışma periyodunun (ders döneminin) sonunda başarılarımı değerlendiririm*” maddesine de öğrencilerin katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=2.60$) görüş bildirdikleri tabloda görülmektedir. Bu madde fen lisesi öğrencilerinde programlı-sistemli bir değerlendirme süreci bilinci olduğu kanısını doğurabilir. Çünkü her işleminde ve çalışma ortamında-döneminde öğrenci, değerlendirme boyutunun bilincinde olarak hareket edecek ve değerlendirmeyi belirleyecek ölçüt durumlara dikkat edecektir. Bir ifadeyle de yaptığı her şeyi satış için hazırlayacak yani vitrinlik ürünler hazırlayacaktır. Beğenilme, kabul edilme, yeterli düzeye ulaşma amacıyla hareket eden öğrenciler, bu doğrultuda da kendilerini-öğrenmelerini düzenleyecektir.

4.3.4. Yardım Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yardım alma alt boyutu altında öğrencilerin dışa-başkalarına bağımlılıklarını ölçmeye ve öğrenmede dış öğelerden faydalanmaya yönelik özellikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme isin olarak sadece özle yani kişinin kendisi ile ilgili görünse de başkalarından da faydalanmayı, yönlendirme-yardım almayı reddetmez. Ancak bu durumlarda kişinin belirleyici olmasını ve bağımlılıktan kurtulmasını amaçlanmaktadır. Aslında öz düzenlemeli öğrenmenin hem özerk hem de bağımsız öğrenmeyi içinde barındırdığı söylenebilir. Formal öğrenme ortamlarında özerk yapıya bürünüp referans gruplarının-bireylerinin (okul-öğretmen-dershane-kurs-rehber) de etki ettiği öz düzenlemeli öğrenme; informal öğrenmede bağımsız, kendi kendini yönlendiren bir hal almaktadır. Bu nedenlerle bireylerin öğrenmedeki öz düzenlemeleri incelenirken, yardım almaya yönelik görüşleri de alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *yardım alma* alt boyutu ve bu bölümü oluşturan maddeler hakkındaki görüşlerine dair veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 25. Öğrencilerin Yardım Alma Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
D1	Araştırma raporlarımı hazırlarken çeşitli kaynaklar kullanırım.	3.06	0.87
D2	İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için kütüphane araştırmalarını kullanırım.	2.18	0.93
D3	Derste kendi notlarımı alırım. (kendim not tutarım)	3.08	0.89
D4	Birbirimize yardım ettiğimiz için grup çalışmalarından zevk alırım.	2.93	0.95
D5	Kaçırdığım bir ödev hakkında sınıf arkadaşlarımı ararım.	2.75	0.98
D6	Derste konuyu öğrenmede sıkıntı yaşasam bile görevimi (ödevimi) kimseden yardım almadan tek başıma yapmaya çalışırım.	2.60	1.01
D7	İyi anlamadığım konuları netleştirmek için öğretmene sorarım.	2.95	0.90
D8	Derste bir konuyu anlamadığımda sınıftaki farklı bir öğrenciden yardım isterim. (alırım)	3.03	0.89
D9	Sınıfta gerektiğinde yardım isteyebileceğim (sorular sorabileceğim) kişileri saptarım.	3.14	0.90
D10	Ödevlerimi tamamlamak için bu sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı denerim.	2.74	0.93
D11	Ders çalışırken zorlandığımda ailemden yardım alırım.	2.43	0.98
D12	Tek başıma çalıştığımda kolaylıkla (zorlanmadan) öğrenebilirim.	3.01	0.87
Genel Ortalama		2.82	0.92

Tablo 25'e göre ortalama bazında öğrencilerin yardım alma alt başlığına “*katılıyorum*” düzeyinde ($\bar{x}=2.82$) görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin eğitim ortam ve süreçlerinden birincil ve ikincil kaynaklardan faydalanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yine aynı tabloya göre yardım almada bir çok kaynağa yönelen (*araştırma raporlarımı hazırlarken çeşitli kaynaklar kullanırım*; $\bar{x}=3.06$) öğrenciler çoğunlukla ihtiyaç duyduklarında veya zor durumda kaldıklarında yardım alma davranışını sergilemektedirler (*derste bir konuyu anlamadığımda sınıftaki farklı bir öğrenciden yardım isterim*; $\bar{x}=3.03$).

Öğrenciler yardım almaya ilişkin en düşük katılımı “*ihtiyacım olan bilgiyi bulmak için kütüphane araştırmalarını kullanırım*” maddesinde ($\bar{x}=2.18$) göstermişlerdir. Bu durum normal bir bulgu değildir, çünkü öğrenme kaynakları arasında internet ve bilgisayarın aşırı gelişimine rağmen halen daha birincil güvenilir bilgi kaynağı sayılan kitap-kütüphane hakkındaki öğrenci görüşü düşündürücüdür. Dünyada okuma oranı bazında ülkemizin bulunduğu sıra belki bu bulguyu açıklayabilir. Yine bu durum araştırma strateji ve yöntemlerini de düzenli uygulanmayışı vurgulamaktadır.

Tablo 25’de öğrencilerin en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.14$) katılım gösterdiği

“sınıfta gerektiğinde yardım isteyebileceğim (sorular sorabileceğim) kişileri saptarım” maddesi hakkındaki görüşlerine göre, öğrencilerin yardım alma konusunda programlı ve bilinçli hareket ettiği söylenebilir. Ayrıca bu bulgu eğitimdeki şu farklı fikri de desteklemektedir: öğrencilerin istedikleri öğretmenden eğitim alabilmeli, imkan dahilinde istedikleri kişilerden (öğretmen, rehber, eğitim görevlisi...) eğitsel destek alabilmelidir.

Fen lisesi öğrencilerinin yüksek katılım gösterdiği *“derste kendi notlarımı alırım”* ve *“tek başıma çalıştığımda kolaylıkla (zorlanmadan) öğrenebilirim”* maddeleri de yukarıda bahsedildiği gibi her ne kadar yardım almaya alışkın bireyler gibi davranışlar da fen lisesi öğrencilerinin bu anlamda bağımlı olmadığını vurgulayan maddelerdir ve olumlu görüşler olarak değerlendirilebilir.

Alt boyut açısından anlam olarak kritik sayılabilecek 4, 7, 8, 9 ve 10. maddeler hakkında öğrencilerin yeterli diyebileceğimiz düzeyde ($\bar{x}=2.96$) katılımı, *yardım alma* alt boyutu-bölümü hakkında öğrencilerin olumlu düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Bu görüş düzeyine göre öğrencilerin olumlu yardım alma çerçevesinde kendilerinden beklenen kritik davranışları sergiledikleri ya da bu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.3.5. Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin eğitimlerinin ilk akla gelen yönüyle fiziksel kısmını ama aslında psikolojik-sosyal yönünü de kapsayan çalışma-öğrenme ortamı, bireyin öğrenmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Bireyi öğrenmeye iten (merak uyandıran), öğrenmesini hızlandıran-arttıran ve öğrenme kalitesini etkileyen öğrenme ortamına ilişkin fen lisesi öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme bağlamında bakıldığında ise öğrencilerin kendilerine has-uygun öğrenme ortamlarında bulunabilmesi onların öğrenme kalitesini direkt etkileyecek unsurlardandır.

Araştırmanın literatür kısmında (öz düzenlemeli öğrenme ortamı) detaylı bilgi verilen konuya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 26’da katılım düzeyleriyle yer almaktadır.

Tablo 26. Öğrencilerin Çalışma Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
E1	Eğer yapacak ödevim varsa, televizyon izlemekten ve müzik dinlemekten kaçınırım.	2.49	1.03
E2	Ders çalışırken gürültünün olumsuz etkisine karşı sessiz ortamları tercih ederim.	3.07	0.98
E3	Ortamin fiziksel koşulları (ışık-ses-sıcaklık-havalandırma) çalışma performansımı ve motivasyonumu etkiler.	3.13	0.90
E4	Genellikle dersime konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.	3.16	0.88
E5	Çalışırken ders çalışmak için ayrılmış düzenli yerleri tercih ederim.	3.09	0.89
E6	Çalışma ortamımı isteğime uygun şekilde düzenlerim.	3.23	0.81
E7	Tek başıma çalışabileceğim ortamları tercih ederim.	3.06	0.97
E8	Toplu çalışma ortamları (kütüphane-laboratuvar-çalışma salonu-okuma salonu) beni çalışmaya teşvik eder. (güdüler)	2.58	0.96
Genel Ortalama		2.98	0.93

Öğrenciler çalışma ortamı alt boyutuna ilişkin genel anlamda olumlu katılım göstermişlerdir. Ortalama bazında “*kesinlikle katılıyorum*” seviyesine yakın ($\bar{x}=2.98$) olarak “*katılıyorum*” aralığında yanıt vermişlerdir. Bu bulgu fen lisesi öğrencileri kendilerine has veya öğrenmelerine uygun çalışma ortamlarında çalışmayı tercih etmekte olduklarını göstermektedir. Zaten bu düzey beklenen bir düzeydir, çünkü belli bir akademik seviyeye gelebilmek için düzenli biçimde ve düzenli ortamlarda ders çalışmanın gerekliliği uzmanlarca daima vurgulanmaktadır. Aslında bu konu toplum bazında eksik uyguladığımız bir durumu kapsamaktadır. Nitekim çoğunlukla ya ders ile birlikte başka bir iş daha yapmaya çalışırız (televizyon, müzik, sohbet) ya da ders çalışmaya uygun olmayan ortamlarda (uzanmış halde, oturma odasında, kantinde) vakit kaybederiz. Bu nedenlerle akademik anlamda başarılı kabul edilebilecek bir grubu oluşturan fen lisesi öğrencilerinin, bu değişken açısından aykırı durumlardan farklı olmaları gayet normaldir. Ancak bu konu ile alakalı olan E1 (*eğer yapacak ödevim varsa, televizyon izlemekten ve müzik dinlemekten kaçınırım*) maddesine ilişkin öğrencilerin yetersiz katılımı ($\bar{x}=2.49$) ise bu duruma aykırı düzeydedir ve manidardır. Çünkü çalışma ortamı açısından dikkat dağıtıcı unsurlardan olan tv ve radyo gibi uyarıcılardan öğrencilerin en azından çalışma anında uzak durmaları beklenmektedir.

Öğrencilerin en düşük seviyede katılım gösterdiği ($\bar{x}=2.58$) maddelerden olan “*toplu çalışma ortamları (kütüphane-laboratuvar-çalışma salonu-okuma salonu) beni çalışmaya teşvik eder-güdüler*” hakkındaki öğrenci görüşleri fen lisesi öğrencilerinin tekil-bağımsız çalışmaya daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgudan hareketle “çok çalışkan” olarak nitelendirilen bu öğrencilerin kendilerini dış dünyadan

uzaklaştırdıkları ve sosyal ortamın parçaları olan bu yerlerden yeterli derecede faydalanmadıkları ileri sürülebilir. Zaten öğrencilerin tamamı olmasa da çoğunluğu, ciddi sınav periyotlarında bu yönde davranışlar sergileyebilmektedirler.

Öğrencilerin en yüksek katılım gösterdiği ($\bar{x}=3.23$) ve tercih-etkilenmeden çok onların düzenleme-etkileme yönlerini vurgulayan “*çalışma ortamımı isteğime uygun şekilde düzenlerim*” maddesi, alt boyut açısından kritik olan bir davranışı vurgulamaktadır. Bu bulguya göre öğrenciler girdikleri eğitim sürecinden maksimum fayda sağlamalarını sağlayacak değişkenler arasında önemli yer tutan çalışma ortamını, olduğu gibi kullanma değil de kendilerinin daha rahat edeceği ve öğrenmesini kolaylaştıracağı hale getirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

4.3.6. Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bireyin hayatının her alanında sorumluluk sahibi olması beklendiği gibi öğrenme alanında da sorumluluk alması beklenmektedir. Yeri geldiğinde hedef kitle yeri geldiğinde kaynak kitle olan öğrenciler, hangi durumda iseler ona göre kendilerini ayarlamalıdır. Öğrenciler rastgele bir ortamda olmadığını, hedefli-süreli-değerlendirmeli bir sürece girdiğini bilmelidir ki bu bilinç ancak sorumluluk sahibi bir bireyde bulunabilir.

Eğitim alanındaki sorumluluk iki anlamda düşünülebilir. Birincisi bireyin eğitiminde görevsel anlamda sorumlu olmasıdır; yani ödevlerini zamanında ve istenilen şekilde yapması, istenilen zaman ve şekilde okulda olması, sınavlarına çalışması, yeterli notları alması, disiplin kurallarına uyması... ve daha bunun gibi okullarda beklenen eğitsel durumlarıdır. İkincisi ise genel anlamda ailesine yardım edebilecek, çevresine faydalı olabilecek, toplumu kalkındıracak, ülke menfaatine katkı sağlayacak öğretimsel kazanımlar elde etmek, eğitsel durumlar oluşturmaktır. Bireyden her iki yönde (kişisel-toplumsal) de olumlu tutum ve tavırlar beklenmektedir.

Fen lisesi öğrencilerinin öğrenmeleri hakkında önemli etkisi bulunan *öğrenme sorumluluğu* alt boyutuna ilişkin maddeler hakkındaki görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
F1	Teslim etmeden önce ödevlerimi doğru yapıp yapmadığımı yeniden kontrol ederim.	2.84	0.93
F2	Öğretmenin verdiği görevleri (ödevleri) hemen (verilir verilmez) yaparım.	2.21	0.97
F3	Diğer aktivitelerimdense okul çalışmalarına (ödevlerime) öncelik verip. diğer işlerim çok önemli olsa bile ilk olarak çalışmamı tamamlarım.	2.31	0.89
F4	Her gün belirli bir vakti düzenli olarak çalışmaya ayırırım.	2.50	0.96
F5	Çalışmam için her zaman birilerinin teşvik etmesine ihtiyaç duyarım.	2.20	0.94
F6	Çalışmamda başkalarının (aile-arkadaş-öğretmen) görüş ve beklentileri benim için önemlidir.	2.60	1.00
F7	Yapmam gerekenin sorumluluğunu kendim hissederim ve ona göre kendimi ayarlarım.	3.12	0.81
Genel Ortalama		2.54	0.93

Öğrencilerin Tablo 27’de verilen “*öğrenme sorumluluğu*” hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=2.54$) ortalama düzeyinde olduğunu görülmektedir. Elde edilen bulguya göre fen lisesi öğrencileri kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma anlamında olumlu düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini *özleştirebilmeleri* için ona yönelik sorumluluk sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü birey bir olgunun kendi çabası ile şekillendiğini bilmezse veya olgunun onun için bir anlamı yok ise o yönde bir davranış da sergilemez. Ancak beklentiler anlamında yetersiz kabul edilebilecek bu sorumluluk düzeyinde eğitimin tüm etkileyicileri de (öğrenci-öğretmen-idareci-veli-çevre-siyasetçi) pay sahibidir. Öğrencilerin bu yöndeki eksiği gidermeye yönelik olarak eğitim programlarında aradisiplin hedefleri arasında, sorumluluk kazanma yönünde bireye yardımcı olunmalıdır.

Tablo 27’de en düşük katılımın olduğu ve anlamca ters sorgulama yapan “*çalışmam için her zaman birilerinin teşvik etmesine ihtiyaç duyarım*” maddesinin konuya ilişkin beklendik bir yönde çıktığı görünmektedir. Zira madde muhtaçlık düzeyinde yani bağımlılık seviyesinde dış müdahaleyi vurgulamaktadır ki bu da arzulanan bir durum değildir. Fen lisesi öğrencileri de maddeye ilişkin katılmıyorum yani düzeltilmiş halde katılıyorum (*çalışmam için birilerinin teşvik etmesine ihtiyaç duymam*) ($\bar{X}=2.80$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine ideal durumlar bazında bu bulgu da beklenen seviyenin altında kalmaktadır.

Alt boyutta en yüksek katılıma sahip “*yapmam gerekenin sorumluluğunu kendim hissederim ve ona göre kendimi ayarlarım*” maddesi öğrenciler açısından olumlu yorumlar yapılabilecek bir durumdur. Çünkü alt boyut açısından da en kritik madde diyebileceğimiz bu maddeye öğrenciler *kesinlikle katılıyorum* düzeyine yakın

($\bar{x}=3.12$) seviyede görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya göre fen lisesi öğrencilerinin maddenin vurguladığı çift boyutlu alt faktörü benimsedikleri söylenebilir. Maddeye ilişkin öğrenci görüşlerine göre fen lisesi öğrencilerinin sahip oldukları sorumluluklarının bilincinde olmaları ve bunları fark edip o yönde hareket etme eylemi anlamında yeterli-özerk-bağımsız olmaları beklenebilir.

4.3.7. Çalışma Düzeni Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Genel belirlenmiş ve şematize edilmiş çalışma tarz ve düzenleri olsa bile aslında bu yönden de bireyler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler ve öğrenmede olduğu gibi tek tipte yorumlanamazlar. Her insanın kendine özgü olan ve öğrenme kapasitesini-hızını-niteliğini-niceliğini arttıran bir çalışma düzeni vardır. Bireylerin kendilerine uygun çalışma stilini oluşturmaları veya bunu etkilen faktörleri fark etmeleri onların öz düzenleyici öğrenen olma yolundaki büyük adımlarından biridir.

Fen lisesi öğrencilerinin *öğrenme-çalışma düzeni* alt boyutu hakkında bir fikir edinmeyi sağlayacak görüşlerine ilişkin veriler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin Çalışma Düzeni Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
G1	Çalışmaya başlamadan önce ilk olarak eşyalarımı düzenlerim. (ayarlarım)	2.97	0.95
G2	Eski defterlerimi, notlarımı ve çalışmalarımı belirli bir yerde muhafaza ederim.	2.91	0.91
G3	Önceki sınavlara bağlı olarak sınavın nasıl olacağını zihnimde canlandırırım.	2.99	0.93
G4	Kendi hızımda (hızıma uygun) çalışırım.	3.29	0.78
G5	Okumalarımda bulduğum önemli bilgi ve kavramları vurgularım. (işaretlerim)	3.18	0.86
G6	Çalışmaya başlamadan önce çalışma alanımın temizliğinden emin olurum.	2.96	0.92
Genel Ortalama		3.05	0.89

Verilen tablodan öğrencilerin çalışma düzenlemeye ilişkin davranışları hakkındaki görüşlerinin *katılıyorum*un üst düzeylerinde ($\bar{X}=3.05$) toplandığı görülebilmektedir. Tablo 28’e göre fen lisesi öğrencileri çalışmalarına ilişkin belli bir tarz-düzen-ortam oluşturma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Tablo 28’de en fazla kabul gören ($\bar{X}=3.29$) madde olan “*kendi hızımda çalışırım*”a öğrenciler kesinlikle katılıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir. Fen lisesi öğrencileri hakkındaki olumlu anlamda bu yüksek katılım, bu öğrencilerin zamansal anlamda kesinlikle kendilerine has bir çalışma durumu oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle de fen lisesi öğrencilerinin, programlı-düzenli

çalışma yönünde davranış sergileyerek genelde de sürekli vurgulanan aralıklı (düzenli) çalışmayı uygulamakta oldukları düşünülebilir. Bu madde hakkındaki görüşler anlık-kısa sürelik ezberi sağlayan toplu çalışma yerine, kalıcı anlamda öğrenmeyi sağlayan belli bir zaman düzenine göre çalışmayı, fen lisesi öğrencilerinin bir tutum olarak ortaya koyduklarını göstermektedir.

Alt boyuta ilişkin en düşük ($\bar{X}=2.91$) ancak diğer alt boyutlara bakıldığında yine de iyi düzeyde katılımın olduğu “*eski defterlerimi, notlarımı ve çalışmalarımı belirli bir yerde muhafaza ederim*” maddesi öğrencilerin tamamen olmasa da çalışma materyallerinden yazılı kayıt araçlarını hemen atmadıklarını, belirli bir süre muhafaza ettikleri fikrini ortaya çıkarmaktadır.

4.3.8. Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öz düzenlemeli öğrenmenin temel bileşenlerinden olup, Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilip, alanda en yaygın kullanılan ölçeğin iki ana başlığından biri olan motivasyonel inançlara ilişkin öğrenci görüşleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak bölüm temel başlık olmayıp, ölçekte bulunan genel başlıklar arasında yer almaktadır. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmelerinde birincil derecede etkili olan ve iç-dış yönelimli olarak oluşan bir faktördür. Motivasyon, bir öğrencinin öğrenmesine ilişkin ciddi yorumlar ortaya koyabilecek ve daha sürece girilmeden sonuca ilişkin birçok ipucu verebilecek bir olgudur.

Aşağıdaki tablo, öğrencilerin motivasyona ilişkin görüşlerini açıklamaya çalışan maddeler ve öğrencilerin bu maddeler hakkındaki likert tipi maddelere verdikleri cevaplara ilişkin verilerden meydana gelmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
H1	Bir derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünürüm.	2.81	0.91
H2	Derste öğretmen tarafından anlatılan en karışık konuları anlayabileceğimden eminim.	2.65	0.93
H3	Derste yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak, beni gerçekten zorlayan ders konularını (çalışma ve ödevleri) tercih ederim.	2.67	0.93
H4	Derste benim için öğrenmesi zor olsa bile merakımı uyandıran konuları tercih ederim.	3.04	0.87
H5	Eğer konuyu anlamıyorsam veya bir şeyi öğrenemiyorsam bunun nedeni yeterince çalışmamamdır.	3.00	0.98
H6	İyi bir meslek ya da kariyer (gelecek) elde etmek için çalışırım.	3.30	0.81
H7	Derslerde iyi olmayı istiyorum çünkü aileme-arkadaşlarıma-patronuma ya da diğerlerine yeteneğimi (kapasitemi) göstermek benim için önemlidir.	2.79	1.03
H8	Derslerin zorluğu, öğretmenlerim ve yeteneklerim göz önüne alınırsa iyi bir derece yapabileceğimi düşünüyorum.	3.07	0.87
H9	Yaptığımız şeyi sevmesem de derste iyi olmak için çok çalışırım.	2.63	0.88
H10	Konular sıkıcı olsa ve ilgi çekmese bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim. (çalışmayı sürdürürüm)	2.59	0.90
Genel Ortalama		2.86	0.91

Öğrenciler motivasyonel inançlara ilişkin alt boyuta genel anlamda ($\bar{X}=2.86$) katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yani fen lisesi öğrencileri öğrenme süreçlerinin bütününe etkileyecek bu kavrama ilişkin olumlu düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu öğrenciler maddelere verdikleri yanıtlarla; kendilerini harekete geçiren ve hedefe sürükleyen güç, kendilerini çalışmaya güdüleyen temel neden hakkında bilgiler vermişlerdir.

Öğrencilerin en yüksek derecede ($\bar{X}=3.30$) kabul ettikleri ve kendileri için ders çalışmanın veya okula gitmenin temel nedeni diyebileceğimiz “*iyi bir meslek ya da kariyer (gelecek) elde etmek için çalışırım*” maddesi hakkındaki görüş düzeyleri dikkat çekici bir bulgudur. Akademik seviyelerinin akranlarına göre daha iyi olduğu düşünülen bu öğrencilerin, temel gaye olarak bir meslek ya da iş bulma durumunu göstermeleri, ülkemiz eğitiminde bir şeylerin yanlış gittiğini göstermektedir. Tabi ki bu da önemli ve etkili bir faktördür ancak sadece bu amaçla hareket edilmesi insanları tek yönlü ve çıkarıcı yapabilecek bir durumdur. Bu nedenle ilgili madde üzerinde durulması gereken bir durumu vurgulamıştır.

Alt boyuta ilişkin öğrenciler açısından en düşük seviyede ($\bar{X}=2.63$) kabul edilen “*yaptığımız şeyi sevmesem de derste iyi olmak için çok çalışırım*” maddesi de

önemli bir noktaya vurgu yapmakta, fen lisesi öğrencilerinin bazı şeyleri sırf yapmış olmak için yaptıkları fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerini görev tamamlama ve başladığı işin parçalarını gerekli şekilde yapma motivasyonu açısından olumlu olan, ancak aslında ülkemiz eğitiminde yine bir şeylerin yanlış olduğunu gösteren bir durumu işaret etmektedir. Zira insan ihtiyaç duyduğu ve de istediği şeyleri öğrenebilmeli, ilgi duyduğu alanda çalışabilmelidir. Ancak popülerite ve mecburiyet insanları belirli alanlara zorlamaktadır. Ülkemizde ebeveynlerin çocuklarını *sayısal* alana yönlendirmesi de bu duruma bir örnek bakışı yansıtmaktadır. Böyle baskılar çocukları sırf okumuş olmak için, sırf meslek için çalışmaya zorlamaktadır. Referans grupları ve kurumlarının önemi şüphesiz ki görmezden gelinemez, ancak tamamen birilerinin uygun gördüğü şeyleri yapmak pek olumlu bir durum olarak düşünülemez ve bu durum ileride yaptığı işi sevmeyen, yeterli seviyede verimli olamayan bireyler ortaya çıkarmaktadır.

Ölçekte bulunan *“derslerin zorluğu, öğretmenlerim ve yeteneklerim göz önüne alınırsa iyi bir derece yapabileceğimi düşünüyorum”* maddesi, öğrencilerin motivasyon ve kendine güven anlamında belirleyici bir maddedir. Fen lisesi öğrencileri bu maddeye de kesinlikle katılıyorum düzeyine yakın denilebilecek ($\bar{X}=3.07$) derecede cevap vermişlerdir. Bu madde hakkındaki öğrenci görüşleri, fen lisesi öğrencilerinin etkileyenler (ders-öğretmen) ve kişisel durumlar (yetenek) arasında bağlantı kurarak, karşılaştırmalarla kendilerini sonuçta yeterli gördüklerini göstermektedir. Bazı durumlarda sorgulanabilir olsa da kişinin kapasitesine uygun bir işte kendini yeterli görmesi çok önemlidir. Bu açıdan *“derslerin zorluğu, öğretmenlerim ve yeteneklerim göz önüne alınırsa iyi bir derece yapabileceğimi düşünüyorum”* maddesi ve öğrencilerin buna yönelik görüşleri alt boyutun ölçtüğü davranış açısından belirleyicidir.

4.3.9. Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Zamanı etkin ve düzenli kullanmaya ilişki eğitimde çok fazla çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin düzenli çalışmalar yapmaları, öğrenme performanslarını etkilemektedir. Çok fazla çalışan ancak çalışma stratejilerini ve zaman yönetimini bilmeyen bireyler, çoğunlukla verdikleri emeğin karşılığını alamamaktadırlar. Bu yönden öğrencilerin öz düzenleme faaliyetlerinde zamana ilişkin veriler de önemli yer tutmaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturan fen lisesi öğrencilerinin derse ayırdıkları zaman miktarına ve zamanı kullanma stillerine ilişkin sorular ve bunlara yönelik cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin Zaman Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
I1	Ders çalışma zamanımı iyi ayarlarım. (düzenlerim)	2.50	0.91
I2	Verilen ödev ve görevleri zamanında bitiririm.	2.59	0.88
I3	Çoğunlukla diğer aktiviteler nedeniyle ders çalışmaya çok zaman ayıramam.	2.46	0.91
I4	Bir sınavdan önce nadiren notlarımı ve okumalarımı gözden geçirmeye vakit bulurum.	2.64	0.98
I5	Sürekli ve düzenli bir çalışma programına sahibim.	2.18	0.89
I6	Sadece sınav vakitleri yaklaştığında ders çalışırım.	2.57	1.00
I7	Ne zaman çalışmaya başlayacağımı ve ne zaman çalışmaya son vereceğimi kendim ayarlarım. (Zamanımı kendim yönetirim)	3.21	0.85
I8	Derslere düzenli olarak katılırım.	2.89	0.91
Genel Ortalama		2.63	0.92

Tablo 30'a göre öğrenciler zaman yönetimine ilişkin *katılıyorum* ($\bar{X}=2.63$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin zamanı etkin ve düzenli kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Fen lisesi öğrencileri ($\bar{X}=3.21$) en yüksek katılımı I7 maddesine yönelik göstermişlerdir. Öğrencilerin “*ne zaman çalışmaya başlayacağımı ve ne zaman çalışmaya son vereceğimi kendim ayarlarım (zamanımı kendim yönetirim)*” maddesi hakkındaki görüşleri ile çalışma zamanı hakkında bağımsız hareket etmeleri beklenebilir. Ancak I1 ve I5 maddelerine verdikleri cevaplar bağımsız hareket etmelerine rağmen bu öğeyi istenilen düzeyde kullanamadıklarını ama bunun da farkında olduklarını göstermektedir. Yine alt boyut açısından I1, I5 ve I7 maddeleri kritik olarak kabul edilebilir.

Alt boyutu oluşturan maddelerden, öğrencilerin en düşük katılım ($\bar{X}=2.18$) gösterdiği “*sürekli ve düzenli bir çalışma programına sahibim*” maddesi fen lisesi öğrencilerinin bile daimi anlamda programlı olmadıklarını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle; fen lisesi öğrencilerinin sınavlar ve meslek-kariyer için yoğun çalışmalarla başarılı oldukları, hayat boyu plan-program dahilinde hareket etmeyebilecekleri yorumları yapılabilir. Öğrencilerin “*ders çalışma zamanımı iyi ayarlarım*” maddesi hakkındaki görüşleri de onların öz-benlik bilincinde olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bulgu öğrencilerin çalışmaya ait zamanlar ayırabildikleri ve ayırdıkları bu zamanın kontrolünün de kendilerinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.10. Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölçeğin ilk alt boyutu olan hafıza stratejileri ile de ilgili olan öğrenme stratejileri bireyin eğitim-öğretim ortamındaki kimliği olarak görülebilir. Öğretmen bu özelliklerine göre öğrencilere yaklaşmalı, onlara uygun özelliklere göre davranmalıdır. Öğrencilerinin kimliklerini tespit etmeli, kimliğin özelliklerine uygun öğrenme kültürüne göre hareket etmelidir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme çeşitleri, yolları, kolaylıkları, ortamları, düzenleri gibi birçok değişkeni hakkında fikir vermektedir. Öğrencilerin bu yönlerinin düzenlenmesinde kendilerinin de söz sahibi olması, öğrenme anlamında pozitif etkilenme sağlayacaktır.

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında bazı durumları hakkındaki görüşleri ve bunlar hakkındaki durumları verilmiştir ve ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	Görüş	$\bar{X}$	SS
J1	Ders esnasında genellikle diğer şeyleri düşündüğüm için önemli noktaları kaçıyorum.	2.22	0.91
J2	Öğrendiklerimi sınıf arkadaşlarıma açıklarım. (anlatırım)	2.79	0.90
J3	Derse çalışırken bir konuda karışıklık yaşadığımda geri döner ve onu anlamaya (çözmeye) çalışırım.	3.13	0.80
J4	Yeni bir konuyu baştan sona çalışmadan önce, çoğunlukla nasıl düzenlendiğini (organize edildiğini) görmek için bir göz atarım.	2.81	0.89
J5	Derste çalıştığımda ya da okuma yaptığımda bir konuyu anladığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	2.69	0.92
J6	Konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da yalnız kolay bölümlerine çalışırım.	2.23	0.94
J7	Bir dersteki konularla diğer derslerdeki arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	2.70	0.93
J8	Bir dersteki konuları, okumalar ve derslerden çıkardığım genel fikirlerle bağlantı kurarak anlamaya çalışırım.	2.92	0.86
J9	Bir dersteki konuları diğer derslerdeki etkinliklerde (tartışma-sunu) kullanmaya çalışırım.	2.44	0.90
J10	Sınavda kötü not alsam bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	2.89	0.88
Genel Ortalama		2.68	0.89

Öğrenciler alt boyuta ortalama bazında *katılıyorum* ($\bar{X}=2.68$) seviyesinde görüş bildirmişlerdir. Yani öğrencilerin strateji kullanımı hakkında olumlu düzeyde oldukları düşünülebilir. Alt boyuta ilişkin maksimum değeri ($\bar{X}=3.13$) gösteren “*derse çalışırken bir konuda karışıklık yaşadığımda geri döner ve onu anlamaya (çözmeye) çalışırım*” maddesi, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmiş olduklarını ve anlamakta zorlandıkları yerlerde ilk olarak tekrar konuya çalışma eğiliminde olduklarını

göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, fen lisesi öğrencileri anlamadıkları yerleri görmezden gelmedikleri ve birincil olarak başkasına sorma eğiliminde de olmadıkları söylenebilir.

Alt boyuta ilişkin minimum katılım değerine ($\bar{X}=2.22$) sahip “*ders esnasında genellikle diğer şeyleri düşündüğüm için önemli noktaları kaçıyorum*” maddesi, öğrencilerin öğrenme anında bazen dikkat eksikliği yaşadıkları veya odaklanamama nedeniyle aralıkla dersten koptukları ve konu açısından kritik değere sahip noktaları kaçırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine buna çok yakın düzeyde ($\bar{X}=2.23$) öğrencilerin görüş bildirdikleri “*konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da yalnız kolay bölümlerine çalışırım*” maddesi hakkındaki bulgu, yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenmeye güdülü oldukları görüşünü desteklemektedir.

4.3.11. Öğrenme Kaynakları Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölçeğin bu alt bölümünde öğrencilerin öğrenmelerine nelerin kaynaklık ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada öğrencilerin belirtilen kaynakların hangilerinden faydalandıkları ve öğrenmelerinde kaynak çeşitliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme amaçlı başvurdukları kaynak sayısı arttıkça, elde edebilecekleri bilgi miktarı ve öğrenmeden faydalanma miktarı da artabilecektir. Çünkü her kaynağın kendine has bilgileri veya bilgiyi sunma şekli bulunmaktadır.

Fen lisesi öğrencilerinin öğrenmede başvurdukları kaynakları saptamayı amaçlayan alt boyuta ilişkin veriler Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenme Kaynakları Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	%		$\bar{X}$	SS
	Hayır	Evet		
Öğretmen	20.2	79.8	0.80	0.40
Okul	32.8	67.2	0.67	0.47
Yazılı Kaynaklar	15.3	84.6	0.85	0.35
Ders Programı	77.2	22.8	0.23	0.41
İnternet Kaynakları	55.4	44.6	0.45	0.49
Dershaneler	17.6	82.4	0.82	0.37
Eski Tecrübe ve Deneyimler	45.7	54.3	0.54	0.49
Arkadaşlar	42.9	57.1	0.57	0.49
			0.62	0.24

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin öğrenme kaynaklarına ilişkin ortalamaları ($\bar{X}=0.62$) olumlu olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmede birçok

kaynaktan faydalandığını göstermektedir. Söz konusu öğrenciler öğrenme kaynağı olarak kendilerine en çok ($\% = 0.85$) *yazılı kaynakları* göstermişlerdir. Bu durum öğrencilerin en fazla kişisel çalışmalardan öğrendiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü yazılı kaynaklar (kitaplar, testler, notlar), çoğunlukla öğrencilerin kendi kendilerine çalışırken kullandıkları kaynaklardır. Benzer şekilde öğrencilerin *dershaneler* ($\% = 82$) ve *öğretmen* ($\% = 80$) öğrenme kaynakları hakkındaki görüşlerinden ortaya çıkan bulgular, ikincil ve ciddi oranda bu kaynakların da öğrencilerin öğrenmelerinde etkin olduğunu göstermektedir. Eğitim sistemimizde çözülemeyen sorunlardan olan ve bir türlü örgün eğitimle yeri de doldurulamayan dershaneler, öğrenci başarısında ciddi orandaki etkisini korumaktadır. Yeni eğitim siyasetlerinde bu konuda dershanelerin kaldırılması söylemleri tartışılmaya devam etmekte ve konuya ne tür bir katkı-değişim getireceği belirsizliği sürmektedir. Diğer faktörünün yani *öğretmenin* ciddi rolü de düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğrenciler eğer öğretmene bağımlılık derecesinde öğrenme kaynağı olarak görüyorsa bu bir sorundur. Ancak rehber-yönlendirici anlamında kaynak olarak görülüyorsa bu ise çok olumlu ve öz düzenlemeli öğrenmeye gayet uygun bir durumdur. Yine fen lisesi öğrencilerinin *ders programları* ($\% = 23$) hakkında ciddi düzeyde olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum ise ders (eğitim) programlarının öğrenciler için anlamsız olduğu, belki de eğitim programlarının özellikleri bazında işlevsel-hayati özellik göstermediği şeklindeki görüşleri destekleyen bir bulguyu ortaya koymaktadır.

4.3.12. Başarı Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin başarılarını bağladıkları veya bunda ciddi anlamda rolü olduğuna inandıkları kaynakları tespit etmek amacıyla oluşturulmuş bölüm hakkındaki öğrenci görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu boyuta ilişkin bulgular, konu hakkında bilgi verse de seçimli maddelerin başarıya ne yönde katkı yaptığı ve bunun bağımlılık oranı farklı şekillerde ölçülerek alt amaca ilişkin daha geçerli tespitler yapılabilecektir.

Öğrencilerin başarılarının kaynağı olarak tanımladıkları olguları tespit etmek amacıyla hazırlanan soruya ilişkin öğrenci görüşleri hakkındaki veriler Tablo 33'de yer almaktadır.

Tablo 33. Öğrencilerin Başarı Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Madde	%		$\bar{X}$	SS
	Hayır	Evet		
<i>Çok Çalışmak</i>	77.9	22.1	0.22	0.41
<i>Hırs -Azim</i>	58.4	41.6	0.42	0.49
<i>Düzenli Çalışmak</i>	61.8	38.2	0.38	0.48
<i>Okulum</i>	67.1	32.9	0.33	0.46
<i>Ailem</i>	54.7	45.3	0.45	0.49
<i>Başarma İsteğim</i>	40.4	59.6	0.60	0.49
<i>Mecbur Oluşum</i>	60.9	39.1	0.39	0.48
<i>Arkadaşlarım</i>	77.5	22.5	0.22	0.41
			0.38	0.23

Yukarıdaki tabloya göre öğrenciler başarılarını temel bir şeye bağlamamakta veya verilen öncüller bu özelliği karşılamamaktadır. Öğrencilerin en düşük katılımı (% = 21) *çok çalışmak* öncülüne yapmışlardır, yani öğrencilerin sadece *çok çalışmanın* başarıyı sağlamada yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. En yüksek katılımı (% = 60) ise güdülenmelerinin de ölçüsünü gösteren *başarma isteğim* öncülüne göstermişlerdir. Bu aynı zamanda fen lisesi öğrencilerinin içsel motivasyonlarını da yansıtan bir maddedir.

Öğrencilerin arkadaşlarının samimi ortam, hırs-rekabet ve yardım-ortak çalışma gibi yönlerden etkileri anlamında görüşlerini yansıtan madde hakkındaki düşük katılımları da dikkat çekicidir. Fen lisesi öğrencileri yukarıda sayılan durumlar açısından (% = 23) arkadaş etkisini başarılarında etkin rol olarak kabul etmemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okullarının başarılarına katkısı hakkındaki görüşleri düşündürücü diğer bir maddedir. Öğrenciler (% = 33) okul etkisine düşük katılım göstererek ortaöğretimin LYS puanı bazında en yüksek kabule sahip fen liselerinin, kendilerine başarı anlamında çok da pozitif bir katkı yapmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu okulların işlevselliği hakkında belki bir türlü kabul etmediğimiz acı bir gerçeği düşünmeye bizleri zorlamaktadır. Zira salt öğrencilerin görüşleri penceresinden bakıldığında söz konusu okullar zaman ve emek kaybından başka bir anlam ifade etmemektedir.

4.4. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Bu başlık altında ölçekte kişisel bilgiler kısmında bulunan ve öğrenciler açısından nominal ve ordinal veriler içeren değişkenler açısından alt bölümlere

bakılmıştır. Bu değişkenlere göre oluşan gruplar arasında ilgili maddeler hakkındaki görüş farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğine SPSS programı yardımı ile yapılan analizler sonucunda karar verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutlar

Aşağıda öğrencilerin ölçeğin alt bölümlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarını gösteren veriler ve ilgili test sonuçları verilmiştir. Bu bağlamda verilere uygun analiz çeşitleri farklı açılardan (parametrik-nonparametrik-anlamlı-anlamsız) gruplandırılarak tablolastırılmıştır.

Tablo 34’de öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin alt boyutlarından parametrik olup, öğrenci görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği maddelere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 34. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	Homojenlik		t	p
							Levene	p		
HB	Cinsiyet	Kız	122	2.52	0.43	265	1.667	0.198	0.579	0.563
		Erkek	145	2.49	0.51					
ÖD	Cinsiyet	Kız	122	2.56	0.58	265	0.347	0.556	0.106	0.916
		Erkek	145	2.55	0.62					
ÖS	Cinsiyet	Kız	122	2.57	0.50	265	0.242	0.623	0.928	0.354
		Erkek	145	2.51	0.49					
M	Cinsiyet	Kız	122	2.90	0.44	265	0.164	0.686	1.687	0.093
		Erkek	145	2.81	0.44					
ZY	Cinsiyet	Kız	122	2.66	0.37	265	0.301	0.584	1.204	0.230
		Erkek	145	2.61	0.36					
ÖST	Cinsiyet	Kız	122	2.74	0.44	265	0.268	0.605	1.767	0.078
		Erkek	145	2.64	0.47					

Verilen tabloya göre öğrencilerin görüşleri *hedef belirleme, öz düzenleme, öğrenme sorumluluğu, motivasyon, zaman yönetimi ve öğrenme stratejileri* hakkında yapılan ve parametrik olan test sonuçlarına bakıldığında, *cinsiyet değişkeni* açısından anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu bulgulara göre kız ve erkek öğrenciler belirtilen özellikler açısından benzer özelliklere-görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 35’de öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından parametrik olup, öğrenci görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği maddelere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 35. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS	sd	Homojenlik		t	p
							Levene	p		
HS	Cinsiyet	Kız	122	2.52	0.49	265	0.678	0.411	2.605	0.010
		Erkek	145	2.35	0.54					
YA	Cinsiyet	Kız	122	2.90	0.42	265	1.596	0.208	2.492	0.013
		Erkek	145	2.76	0.48					
ÇO	Cinsiyet	Kız	122	3.06	0.54	265	0.032	0.859	2.130	0.034
		Erkek	145	2.91	0.56					
ÇD	Cinsiyet	Kız	122	3.21	0.59	265	1.189	0.276	4.169	0.000
		Erkek	145	2.92	0.54					
ÖK	Cinsiyet	Kız	122	0.56	0.22	265	2.987	0.085	3.398	0.001
		Erkek	145	0.66	0.24					

Tablo 35'e göre HS'ne yönelik öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [HS $t_{(265)}=2.605$; $p=0.010$]. Parametrik olan bu maddede [HS_{Levene} $F=0.678$; $p=0.411$] analize göre, “hafıza stratejileri” alt boyutunu, kız öğrenciler ($\bar{X}_{Kız}=2.52$), erkeklere göre ($\bar{X}_{Erkek}=2.35$) daha fazla benimsemişlerdir. Buna göre hafıza stratejilerini kullanmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yeterli olduğu söylenebilir. Bu bulgu kız öğrencilerin bilişsel öğrenmede veya zihinsel gelişim alanında yaşıtı olan erkek öğrencilere göre, belki de biyolojik dönemden kaynaklı olabilecek bir durum olarak, daha erken olgunlaşma gösterdiği veya bu açılardan daha gelişmiş-donanımlı olduğunu desteklemektedir.

Aynı tabloda yardım alma açısından da kız ve erkek öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [YA $t_{(265)}=2.492$; $p=0.013$]. Parametrik olan bu maddeye göre [YA_{Levene} $F=1.596$; $p=0.208$], kız öğrenciler ($\bar{X}_{Kız}=2.90$) eğitim ve öğretimde yardım alma faaliyetinden erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Erkek}=2.76$) daha fazla yararlanmaktadırlar. Bu durumun nedeni olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sosyal olmaları ve daha rahat iletişim kurabilmeleri gösterilebilir. Ya da başka bir bakış açısıyla, erkek öğrencilerin özgüvenleri yüksek olduğundan veya ihtiyaç duymadıklarından, onların başkalarından yardım alma teşebbüsünde bulunmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Parametrik olan [ÇO_{Levene} $F=0.032$; $p=0.859$] başka bir alt boyut olan *çalışma ortamına* alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki anlamlı farklılık [ÇO

$t_{(265)}=2.130$; $p=0.034$], Tablo 35'deki verilere göre kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrenciler ($\bar{X}_{Kız}=3.06$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}_{Erkek}=2.91$) çalışma ortamlarını düzenlemede daha fazla tasarruf hakkı kullandıkları görülmektedir. Bu durum kızların çoğunlukla çevre düzeni açısından, erkeklerden daha ileride olmalarından veya çevresel uyarıcılara daha fazla açık olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yine Tablo 35'e göre kız öğrenciler ($\bar{X}_{Kız}=3.21$) erkek öğrencilere ($\bar{X}_{Erkek}=2.92$) göre, belirli bir çalışma düzeni oluşturma açısından da daha gelişmişlerdir.

Tablo 35'de parametrik olduğu görülen [χ^2_{Levene} $F=1.189$; $p=0.276$] çalışma düzeni alt boyutu hakkında öğrenci görüşlerinin farklılığının anlamlı olduğu görülmektedir [χ^2 $t_{(265)}=4.169$; $p=0.000$]. Bu bulgulara göre kız öğrenciler ($\bar{X}_{Kız}=3.21$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}_{Erkek}=2.92$) daha düzenli bir çalışma sistemine sahiptirler ve dağınık çalışma stilinden ziyade belirli bir sisteme göre hareket etmeyi tercih etmektedirler.

Yukarıdaki tabloda parametrik [χ^2_{Levene} $F=2.987$; $p=0.085$] verilere göre öğrenme kaynakları açısından kız-erkek öğrencilerin farklılaştığı [χ^2 $t_{(265)}=3.398$; $p=0.001$] ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{Erkek}=0.66$) kız öğrencilere ($\bar{X}_{Kız}=0.56$) göre daha fazla öğrenme kaynağından faydalandıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler bu açıdan bakıldığında daha girişken veya daha araştırmacı olarak görülebilir. Erkeklerin daha rahat hareket etmesini sağlayan bölgesel özellikler de bu farkın oluşmasında etkili olabilir. Ayrıca sadece kaynak çeşitliliğine bakılan maddeden, başarı durumları da görülseydi daha anlamlı yorumlar yapılabilirdi. Çünkü kız öğrencilerin az kaynakla daha başarılı olma ihtimalleri de söz konusudur. Yani bu maddede kaynakları nitelikli kullanma durumu tespit edilemez, sadece kaynak çeşitliliği hakkında bilgi elde edilebilir.

Tablo 36'da öğrencilerin *başarma kaynağı* alt boyutuna ilişkin non-parametrik test sonuçlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 36. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Değişken	Grup	(MR) Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	
					MWU	p
BK	Cinsiyet	Kız	123.75	15098	7.595	0.043
		Erkek	142.62	20680		

Non-parametrik olduğu tespit edilen [$BK_{Levene} F=4.703; p=0.031$] maddenin cinsiyet değişkeni açısından *başarı kaynakları* hakkındaki öğrenci görüşleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla MWU testi yapılmıştır [$MWU_{BK}=7.595; p=0.043$]. Buna göre erkek öğrenciler ($MR_{Erkek}=142.62$) kız öğrencilere göre ($MR_{Kız}=123.75$) daha fazla faktörü başarılarında etkin olarak kabul etmişlerdir. Kız öğrenciler öğrenme kaynaklarında olduğu gibi az sayıda faktörü başarılarına kaynaklık ettiğini vurgulamışlardır.

4.4.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Alt Bölümler

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin ölçeğin alt bölümlerine ilişkin görüşlerinin kardeş sayısı değişkeni bağlamında dağılımlarını gösteren veriler ve bunlar hakkındaki ilgili test sonuçları verilmiştir. Bu bağlamda verilere uygun analiz çeşitleri farklı açılardan (parametrik-nonparametrik-anlamlı-anlamsız) gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 37’de öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından *kardeş sayısı* değişkenine göre parametrik olup, öğrenci görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği maddelere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 37. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Kardeş Sayısına Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HS	Gruplar	0.328	3	0.109	0.804	0.493	0.403	0.751
	Grup İçi	71.430	263	0.272				
	Toplam	71.758	266					
HB	Gruplar	0.453	3	0.151	0.128	0.944	0.669	0.572
	Grup İçi	59.370	263	0.226				
	Toplam	59.823	266					
ÖD	Gruplar	1.270	3	0.423	2.282	0.080	1.175	0.320
	Grup İçi	94.760	263	0.360				
	Toplam	96.030	266					
YA	Gruplar	0.262	3	0.087	1.385	0.248	0.414	0.743
	Grup İçi	55.462	263	0.211				
	Toplam	55.724	266					
ÇO	Gruplar	0.569	3	0.190	0.344	0.793	0.611	0.609
	Grup İçi	81.750	263	0.311				
	Toplam	82.319	266					
ÖS	Gruplar	0.445	3	0.148	1.898	0.130	0.602	0.614
	Grup İçi	64.810	263	0.246				
	Toplam	65.255	266					

TABLO 37'nin devamı								
<i>ÇD</i>	<i>Gruplar</i>	0.863	3	0.288	2.279	0.080	0.851	0.467
	<i>Grup İçi</i>	88.922	263	0.338				
	Toplam	89.785	266					
<i>M</i>	<i>Gruplar</i>	1.400	3	0.467	0.581	0.628	2.442	0.065
	<i>Grup İçi</i>	50.280	263	0.191				
	Toplam	51.681	266					
<i>ZY</i>	<i>Gruplar</i>	0.089	3	0.030	1.360	0.256	0.223	0.880
	<i>Grup İçi</i>	35.052	263	0.133				
	Toplam	35.141	266					
<i>ÖST</i>	<i>Gruplar</i>	0.226	3	0.075	0.178	0.911	0.354	0.787
	<i>Grup İçi</i>	55.990	263	0.213				
	Toplam	56.216	266					
<i>ÖK</i>	<i>Gruplar</i>	0.129	3	0.043	0.588	0.623	0.771	0.511
	<i>Grup İçi</i>	14.619	263	0.056				
	Toplam	14.747	266					
<i>BK</i>	<i>Gruplar</i>	0.278	3	0.093	1.061	0.366	1.707	0.166
	<i>Grup İçi</i>	14.268	263	0.054				
	Toplam	14.546	266					

Yapılan analizler sonucu parametrik olduğu görülen maddeler hakkında gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla one-way anova testi uygulanmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi hiçbir alt boyut açısından öğrenci görüşleri arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgularla fen lisesi öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayısının, onların öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin genel anlamda etkili olmadığı gibi alt boyutlar açısından da anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin çok veya az kardeşe sahip olmaları onların öğrenmelerinde öz düzenleme yapma açısından bir etki yapma gücünde olmadığı iddia edilebilir.

4.4.3. Alan Değişkenine Göre Alt Bölümler

Verilen tablolarda ölçeğin alt bölümlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin alan değişkenine göre dağılımlarını gösteren ve ilgili testler sonucunda ortaya çıkan veriler gösterilmiştir. Bu bağlamda verilere uygun analiz çeşitleri değişik açılardan (parametrik-nonparametrik-anlamlı-anlamsız) gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 38'de öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin *alan* değişkenine göre dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 38. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Alana Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HS	Gruplar	161	2	0.081	0.072	0.930	0.298	0.743
	Grup İçi	71.597	264	0.271				
	Toplam	71.758	266					
HB	Gruplar	0.070	2	0.035	0.541	0.583	0.156	0.856
	Grup İçi	59.753	264	0.226				
	Toplam	59.823	266					
ÖD	Gruplar	1.270	3	0.423	2.282	0.080	1.175	0.320
	Grup İçi	94.760	263	0.360				
	Toplam	96.030	266					
YA	Gruplar	0.188	3	0.094	0.554	0.575	0.447	0.640
	Grup İçi	55.536	263	0.210				
	Toplam	55.724	266					
ÇO	Gruplar	0.118	2	0.059	0.283	0.754	0.190	0.827
	Grup İçi	82.201	264	0.311				
	Toplam	82.319	266					
ÖS	Gruplar	0.842	2	0.421	0.442	0.643	1.726	0.180
	Grup İçi	64.413	264	0.244				
	Toplam	65.255	266					
ÇD	Gruplar	0.631	2	0.316	0.865	0.422	0.934	0.394
	Grup İçi	89.154	264	0.338				
	Toplam	89.785	266					
M	Gruplar	0.337	2	0.169	1.593	0.205	0.867	0.421
	Grup İçi	51.343	264	0.194				
	Toplam	51.681	266					
ZY	Gruplar	0.242	2	0.121	1.997	0.138	0.916	0.401
	Grup İçi	34.899	264	0.132				
	Toplam	38.141	266					
ÖST	Gruplar	0.147	2	0.074	0.737	0.480	0.346	0.708
	Grup İçi	56.069	264	0.212				
	Toplam	56.216	266					
ÖK	Gruplar	0.157	2	0.079	1.403	0.248	1.424	0.242
	Grup İçi	14.590	264	0.055				
	Toplam	14.747	266					

Tablo 38'deki veriler öğrencilerin alt bölümlerden *başarı kaynakları* hariç diğer alt bölümler hakkındaki görüşlerinde *alan değişkeni* açısından anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Tabloda parametrik olan verilere yapılan one-way anova testi sonucunda gruplar arasında (sayısal-eşit ağırlık-seçmemiş) anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğunu oluşturan sayısal ve eşit ağırlık gruplarında alan farklı olsa da başarı anlamında yüksek seviyeli olduklarından alt bölümler bazında öz düzenlemeli öğrenmede farklılık oluşmadığı şeklinde

yorumlanabilir.

Aşağıdaki tabloda fen lisesi öğrencilerinin başarıma kaynağı hakkındaki görüşlerinin alan değişkenine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 39. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Alana Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
	<i>Gruplar</i>	0.538	2	0.269	0.862	0.424	5.074	0.007
<i>BK</i>	<i>Grup İçi</i>	14.008	264	0.053				
	<i>Toplam</i>	14.546	266					

Alan değişkenine göre öğrenci görüşleri parametrik olup [BK_{Levene} $F=0.862$; $p=0.424$], öğrencilerin farklılaştığı [BK $F_{(263)}=5.074$; $p=0.007$] tek alt boyut olan *başarı kaynakları* hakkındaki öğrenci görüşlerinde, anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu anlamak amacıyla scheffe testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda secheffe testine ilişkin veriler paylaşılmıştır.

Tablo 40. Öğrencilerin Alan Değişkenine Göre BK Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Alan	$\bar{X}$	Grup	1	2	3
<i>Sayısal</i>	0.37	1		#	
<i>Eşit Ağırlık</i>	0.61	2	#		#
<i>Alan Seçmemiş</i>	0.33	3		#	

Scheffe testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 40'da yer alan bilgilere göre sayısal-eşit ağırlık ile eşit ağırlık-alan seçmemiş öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu tabloya göre *başarı kaynakları* alt boyutuna eşit ağırlık öğrencileri ($\bar{X}=0.61$), sayısal öğrencilere ($\bar{X}=0.37$) ve alan seçmemiş öğrencilere ($\bar{X}=0.33$) göre neredeyse iki kat daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu durum eşit ağırlık öğrencilerinin çok alanlılıklarından yani hem sayısal hem de sözel zeka-mantık kullanımlarından kaynaklanabilir. Çünkü her zeka alanının kendine has özellikleri vardır. Mesela eşit ağırlık öğrencileri sözel-sosyal zekayı daha fazla kullandıklarından arkadaşlarından daha fazla sosyal ilişki kurup faydalanabileceklerdir.

4.4.4. Sınıf Değişkenine Göre Alt Bölümler

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin ölçeğin alt bölümlerine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre dağılımlarını gösteren veriler ve ilgili test sonuçları verilmiştir.

Bu bağlamda verilere uygun analiz çeşitleri farklı yönlerden (parametrik-nonparametrik-anlamli-anlamsız) gruplandırılarak tablolastırılmıştır.

Tablo 41’de sınıf değişkenine göre öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin alt boyutlarından parametrik olup, öğrenci görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği maddelere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 41. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HS	Gruplar	1.669	3	0.556	0.390	0.761	2.088	0.102
	Grup İçi	70.089	263	0.266				
	Toplam	71.758	266					
ÇO	Gruplar	2.267	3	0.756	1.248	0.293	2.483	0.061
	Grup İçi	80.052	263	0.304				
	Toplam	82.319	266					
ÇD	Gruplar	1.857	3	0.619	2.604	0.052	1.851	0.138
	Grup İçi	87.928	263	0.334				
	Toplam	89.785	266					
M	Gruplar	1.436	3	0.479	2.135	0.096	2.505	0.060
	Grup İçi	50.245	263	0.191				
	Toplam	51.681	266					

Tablo 41’deki veriler öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin *hafıza stratejileri*, *çalışma ortamı*, *çalışma düzeni* ve *motivasyon* alt boyutları hakkındaki görüşlerinde *sınıf değişkeni* açısından anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Parametrik olan verilere yapılan one-way anova testi sonucunda, fen lisesi öğrencilerinin anlamlı farka sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum zihinsel gelişim dönemi açısından aynı evrede bulunan fen lisesi öğrencilerinin hafıza stratejilerini kullanma anlamında farklı sınıfta olsalar bile aynı dönemde olduklarından benzer özellikler gösterdiklerini yorumuyla açıklanabilir.

Tablo 42 öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin alt boyutları hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterdiği, sınıf değişkenine göre dağılımını veren verilerden oluşmaktadır.

Tablo 42. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HB	Gruplar	2.402	3	0.801	2.546	0.056	3.667	0.013
	Grup İçi	57.421	263	0.218				
	Toplam	59.823	266					
YA	Gruplar	3.621	3	1.207	1.206	0.308	6.093	0.001
	Grup İçi	52.103	263	0.198				
	Toplam	55.724	266					
ÖS	Gruplar	3.800	3	1.267	0.261	0.854	5.422	0.001
	Grup İçi	61.454	263	0.234				
	Toplam	65.255	266					
ZY	Gruplar	1.055	3	0.352	1.479	0.221	2.712	0.045
	Grup İçi	34.087	263	0.130				
	Toplam	35.141	266					
ÖST	Gruplar	3.019	3	1.006	0.337	0.799	4.975	0.002
	Grup İçi	53.198	263	0.202				
	Toplam	56.216	266					

Tablo 42'e göre fen lisesi öğrencilerinin hedef belirleme, yardım alma, öğrenme sorumluluğu, zaman yönetimi ve öğrenme stratejileri alt boyutları hakkındaki görüşleri açısından sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Parametrik olan verilere, One-Way Anova testi yapılmış ve tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe, Tukey ve LSD testleri yapılmıştır.

Parametrik olan hedef belirleme [$HB_{Levene} F=2.546; p=0.056$] maddesine ilişkin anlamlı düzeydeki farkın [$HB F_{(263)}=3.667; p=0.013$] hangi maddeler arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları şöyledir:

Tablo 43. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Hedef Belirleme Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Tukey Testi Sonucu

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.48	1				
2	2.42	2			#	
3	2.65	3		#		
4	2.38	4				

Yapılan Tukey testi fen lisesi öğrencilerinin “hedef belirleme” hakkındaki görüşlerinde 2 ve 3. sınıf öğrencileri arasında farklılaştığını göstermiştir. Buna göre “hedef belirleme” alt boyutunu 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2.65$), 2. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{X}=2.42$) daha fazla benimsemişlerdir. Eğitim kademesi olarak bir üst seviyede bulunan 3. sınıf öğrencilerinin hem eğitimsel hem de genel anlamda kendilerine yönelik

hedef belirleme yönünden daha duyarlı olması beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Ancak 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında farklılık olmaması, öğrencilerin ilk sınıfta yeni olma açısından son sınıfta ise kendilerinden çok popüler-çevresel hedefler belirlemiş olabileceklerinden kaynaklanabilir.

Parametrik olan *yardım alma* [$Y A_{Levene} F=1.206$; $p=0.308$] maddesine ilişkin anlamlı düzeydeki farkın [$Y A F_{(263)}=6.093$; $p=0.001$] hangi maddeler arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi sonuçları şöyledir:

Tablo 44. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Yardım Alma Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.60	1		#		
2	2.35	2	#		#	
3	2.72	3		#		
4	2.35	4				

Tablo 44'e göre fen lisesi öğrencilerinin yardım almaya ilişkin görüşlerinde sınıf değişkenine göre 1-2 ve 2-3 sınıflar arasında farklılık tespit edilmiştir. Buna göre *yardım alma* alt boyutuna en fazla üçüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2.72$), daha sonra birinci sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2.60$) ve en az da ikinci sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2.35$) olumlu düzeyde cevap vermişlerdir. Bu bulgulardan fen lisesi öğrencileri birinci sınıfta öz düzenlemenin yardım alma alt boyutuna sahipken ikinci sınıfta bu özellik azalmakta üçüncü sınıfta ise en yüksek halini almakta olduğu görülmektedir.

Parametrik olan *öğrenme sorumluluğu* [$\bar{O} S_{Levene} F=0.261$; $p=0.854$] maddesine ilişkin anlamlı düzeydeki farkın [$\bar{O} S F_{(263)}=5.422$; $p=0.001$] hangi maddeler arasında olduğunu anlamak için yine Scheffe testi yapılmıştır ve sonuçları şöyledir:

Tablo 45. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.60	1				
2	2.35	2			#	
3	2.72	3		#		
4	2.35	4				

Öğrenme sorumluluğu alt boyutuna ilişkin yapılan one-way anova sonucu anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu farkın hangi grup lehine olduğunu anlamak için ise scheffe testi yapılmıştır. Sonuçta sınıf değişkenine göre 2. sınıflar ($\bar{X}=2.35$) ve 3. ($\bar{X}=2.72$) arasında anlamlı farklılık olduğu ve bunun üçüncü sınıflar lehine olduğu

görülüşür. Elde edilen bulgulara göre fen lisesi öğrencileri öğrenme sorumluluğuna üçüncü sınıfta daha yüksek düzeyde sahiptirler.

Parametrik olan *zaman yönetimi* [$ZY_{Levene} F=1.479$; $p=0.221$] maddesine ilişkin anlamlı düzeydeki farkın [$ZY F_{(263)}=2.712$; $p=0.045$] hangi maddeler arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonuçları şöyledir:

Tablo 46. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Zaman Yönetimi Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin LSD Testi Sonucu

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.60	1			#	
2	2.35	2			#	
3	2.72	3	#	#		
4	2.35	4				

Öğrenciler zaman yönetimi açısından da farklılaşmaktadırlar. Yapılan LSD testi sonucuna göre 1-3 ve 2-3 sınıflar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Zaman yönetimi açısından en tutarlı öğrenciler 3. Sınıf öğrencileridir. Elde edilen tabloya göre bu sınıftaki öğrenciler yoğun sınav temposundan ve okul uyumsuzluğundan uzak düzenli bir zaman kullanımı sergilemeleri beklenebilir.

Parametrik olan *öğrenme stratejileri* [$ÖST_{Levene} F=0.337$; $p=0.799$] maddesine ilişkin anlamlı düzeydeki farkın [$ÖST F_{(263)}=4.975$; $p=0.002$] hangi maddeler arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi sonuçları şöyledir:

Tablo 47. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Grup No	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
1	2.60	1		#		
2	2.35	2	#		#	
3	2.72	3		#		
4	2.35	4				

Öğrenme stratejilerinin farkında olma ve kullanma bakımından öğrencilerin *sınıf değişkenine* göre görüşleri arasında da yapılan testler sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Scheffe testine göre fark 1-2 ve 2-3 sınıflar arasında anlamlı düzeydedir. Bu alt boyutu en fazla 3. sınıf, sonra 1. sınıf ve en az da 2. sınıflar benimsemişlerdir. Fen lisesi öğrencilerinden öğrenme stratejilerini en çok 3. sınıf öğrencilerinin kullanması bu öğrencilerden beklentinin bu sınıfta daha çok öğrenme alanında yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Diğer sınıflarda sınav, alışma, diğer faaliyetler okulun öğrenme-öğretme görevinin önüne geçmiş olabilir.

Aşağıdaki tablo öğrencilerin sınıf değişkenine göre öğrenme ve başarıma kaynaklarına ilişkin non-parametrik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 48. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Sınıfa Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Faktör	Kruskal-Wallis H		Fark Olan Gruplar	Mann-Whitney U		Sıra Ortalaması	
	KWH	p		MWU	p	1. Grup	2. Grup
ÖK	17.019	0.001	1-2	2646.500	0.068	88.53	74.61
			1-3	3498.000	0.163	86.50	97.36
			1-4	868.500	0.003	61.69	86.10
			2-3	1652.000	0.007	58.03	75.97
			2-4	382.500	0.000	36.88	58.79
			3-4	765.000	0.098	48.20	59.08
BK	14.250	0.003	1-2	2771.000	0.158	87.36	76.68
			1-3	3030.000	0.006	82.08	103.60
			1-4	1133.500	0.153	64.19	75.90
			2-3	1524.500	0.001	55.91	77.67
			2-4	565.500	0.039	39.93	51.75
			3-4	934.500	0.750	51.54	49.44

Non-parametrik olan [$\text{ÖK}_{\text{Levene}}$ $F=2.653$; $p=0.049$] maddeler için yapılan KWH sonuçlarına göre, *öğrenme kaynakları* açısından öğrenciler arasında 1-4, 2-3 ve 2-4 sınıflar arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$\text{KWH}_{(263)}=17.019$; $p=0.001$]. Buna göre 4. sınıflar ($\text{MR}_4=86.10$) 1. sınıflara ($\text{MR}_1=61.69$) göre, 3. sınıflar ($\text{MR}_3=75.97$) 2. sınıflara ($\text{MR}_2=58.03$) göre ve 4. ($\text{MR}_4=58.79$) sınıflar 2. sınıflara ($\text{MR}_2=36.88$) göre daha fazla öğrenme kaynağından faydalanma yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yine non-parametrik olan [$\text{BK}_{\text{Levene}}$ $F=5.784$; $p=0.001$] verilere yapılan KWH testi sonuçlarına göre öğrencilerin *başarı kaynakları* hakkındaki görüşlerinde sınıf değişkenine göre 1-3, 2-3 ve 2-4 sınıflara arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$\text{KWH}_{(263)}=14.250$; $p=0.003$]. Buna göre 3. sınıflar ($\text{MR}_3=103.60$) 1. sınıflara ($\text{MR}_1=82.08$) göre, 3. sınıflar ($\text{MR}_3=77.67$) 2. sınıflara ($\text{MR}_2=55.91$) göre ve 4. ($\text{MR}_4=51.75$) sınıflar 2. sınıflara ($\text{MR}_2=39.93$) göre daha fazla değişkeni başarılarının kaynağı olarak göstermişlerdir.

4.4.5. Ekonomi Değişkenine Göre Alt Bölümler

Aşağıda öğrencilerin ölçeğin alt bölümlerine ilişkin görüşlerinin ekonomik durum değişkenine göre dağılımlarını gösteren veriler ve ilgili test sonuçlarını gösteren tablolar verilmiştir. Bu bağlamda verilere uygun analiz sonuçları çeşitli açılardan (parametrik-nonparametrik-anlamlı-anlamsız) gruplandırılarak tablolastırılmıştır.

Tablo 49’da öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından parametrik-anlamlı düzeyde farklılık göstermeyen maddelere ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 49. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HB	Gruplar	1.320	2	0.660	0.295	0.745	2.978	0.053
	Grup İçi	58.504	264	0.222				
	Toplam	59.823	266					
ÇO	Gruplar	0.198	2	0.099	1.320	0.269	0.319	0.727
	Grup İçi	82.121	264	0.311				
	Toplam	82.319	266					
ÖS	Gruplar	1.179	2	0.589	1.659	0.192	2.428	0.090
	Grup İçi	64.076	264	0.243				
	Toplam	65.265	266					
ÇD	Gruplar	0.988	2	0.494	1.485	0.228	1.468	0.232
	Grup İçi	88.797	264	0.336				
	Toplam	89.785	266					
M	Gruplar	0.529	2	0.264	0.888	0.413	1.364	0.257
	Grup İçi	51.152	264	0.194				
	Toplam	51.681	266					
ZY	Gruplar	0.053	2	0.026	1.136	0.323	0.199	0.820
	Grup İçi	35.088	264	0.133				
	Toplam	35.141	266					
ÖST	Gruplar	0.712	2	0.356	0.745	0.476	1.693	0.186
	Grup İçi	55.505	264	0.210				
	Toplam	56.216	266					
ÖK	Gruplar	0.082	2	0.041	1.686	0.187	0.735	0.480
	Grup İçi	14.666	264	0.056				
	Toplam	14.747	266					
BK	Gruplar	0.101	2	0.051	1.824	0.163	0.925	0.398
	Grup İçi	14.445	264	0.055				
	Toplam	14.546	266					

Tablo 49’deki veriler öğrencilerin *hedef belirleme, çalışma ortamı, öğrenme sorumluluğu, çalışma düzeni, motivasyon, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri, öğrenme kaynakları ve başarı kaynakları* hakkındaki görüşleri üzerinde *ekonomik durum* değişkeninin etkili olmadığını göstermiştir. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin öğretimsel hedeflere ve eğitimlerine ilişkin görüşlerinde ailelerinin gelir seviyesinin bir çok alanda etkisi olmadığını göstermektedir. Buradan hareketle fen lisesi öğrencilerinin sahip oldukları başarı ve bunu oluşturan faktörleri çoğunlukla maddi farklılıklardan değil içsel ve zihinsel süreçlerden beslendiği ileri sürülebilir.

Tablo 51’de öğrencilerin hafıza stratejileri hakkındaki görüşlerinin ekonomik

durum değişkenine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 50. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
	<i>Gruplar</i>	2.234	2	1.117				
<i>HS</i>	<i>Grup İçi</i>	69.524	264	0.263	3.030	0.050	4.241	0.015
	<i>Toplam</i>	71.758	266					

Tablo 50'ye göre fen lisesi öğrencilerinin “*hafıza stratejileri*” hakkındaki görüşleri “*ekonomik düzey*” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [HS $F_{(264)}=4.241$; $p=0.015$]. Parametrik olan verilere [HS_{Levene} $F=3.030$; $p=0.050$] One-Way Anova testi yapılmış ve tespit edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 51. Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Grup	$\bar{X}$	Grup	1	2	3
0-950 tl	2.05	1		#	#
950-3000 tl	2.45	2	#		
3000 tl üzeri	2.44	3	#		

Tablo 51’de verilen ve anlamlılığın yönünü tespit etmek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre, fen lisesi öğrencilerinin “*hafıza stratejileri*” hakkındaki görüşlerinde ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farkın düşük-orta ve düşük-yüksek gelir seviyesindeki öğrenciler arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre “*hafıza stratejilerini*”, düşük gelir düzeyine sahip öğrenciler ($\bar{X}_{\text{Düşük}}=2.05$), orta gelir düzeyine ($\bar{X}_{\text{Orta}}=2.45$) ve yüksek gelir düzeyine ($\bar{X}_{\text{Yüksek}}=2.44$) sahip öğrencilere göre daha az benimsemişlerdir. Yüksek ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin neredeyse aynı seviyedeki kabullerine rağmen düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin alt seviyedeki kabulleri, fen lisesi öğrencilerinin hafıza stratejilerini kullanmada ekonomik imkanlar bakımından mahrum olanları olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Yine bu açıdan maddi düzeydeki düşüklük, ailenin ekonomik geçim derdine yoğunlaşmasına neden olduğundan; çocuğun zihinsel gelişiminin bir parçası olan hafıza stratejilerinin gelişimindeki aile rolünü pasifize ettiği düşünülebilir.

Aşağıdaki tablo öğrencilerin *öz düzenleme* ve *yardım alma* alt boyutları hakkındaki görüşlerinin *ekonomik durum* değişkenine göre dağılımını vermektedir.

Tablo 52. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Ekonomik Duruma Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Değişken	Faktör	Homojenlik		Kruskal-Wallis H	
		Levene	p	KWH	p
Ekonomi	ÖD	3.694	0.026	0.723	0.697
	YA	13.297	0.000	1.470	0.480

Fen lisesi öğrencilerinin *ekonomi değişkenine* göre öz düzenleme ve *yardım alma* alt boyutlarına ilişkin non-parametrik olan verilerinin analizinde KWH testi kullanılmıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre fen lisesi öğrencilerinin ekonomik durumları, onların öz düzenleme becerilerini ve öğrenmede başkalarından yardım alma davranışlarını herhangi bir yönde etkilemediği ileri sürülebilir.

4.4.6. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Alt Bölümler

Tablo 53, 54 ve 56’te öğrencilerin ölçeğin alt bölümleri hakkındaki görüşlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Bu tablolarda aynı zamanda bu dağılımların yorumlanmasını sağlayan ve dağılıma uygun olarak seçilip uygulanan analiz sonuçları da verilmiştir. Tablo 53, 54 ve 56 anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin alt boyutlar hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır.

Tablo 53. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HB	Gruplar	0.114	3	0.038	0.241	0.868	0.167	0.919
	Grup İçi	59.710	263	0.227				
	Toplam	59.823						
ÖD	Gruplar	0.996	3	0.332	1.595	0.191	0.918	0.432
	Grup İçi	95.035	263	0.361				
	Toplam	96.030	266					
ÇO	Gruplar	1.801	3	0.600	0.545	0.652	1.961	0.120
	Grup İçi	80.518	263	0.306				
	Toplam	82.319	266					
ÇD	Gruplar	0.142	3	0.047	0.643	0.588	0.139	0.936
	Grup İçi	89.642	263	0.341				
	Toplam	89.785	266					
M	Gruplar	0.047	3	0.016	0.724	0.538	0.080	0.971
	Grup İçi	51.634	263	0.196				
	Toplam	51.681	266					

TABLO 53'ün devamı

	<i>Gruplar</i>	0.484	3	0.161				
<i>ZY</i>	<i>Grup İçi</i>	34.657	263	0.132	2.355	0.072	1.225	0.301
	Toplam	35.141	266					
	<i>Gruplar</i>	0.571	3	0.190				
<i>ÖST</i>	<i>Grup İçi</i>	55.645	263	0.212	0.370	0.775	0.900	0.442
	Toplam	56.216	266					
	<i>Gruplar</i>	0.051	3	0.017				
<i>ÖS</i>	<i>Grup İçi</i>	65.204	263	0.248	0.635	0.593	0.069	0.976
	Toplam	65.255	266					
	<i>Gruplar</i>	0.292	3	0.097				
<i>ÖK</i>	<i>Grup İçi</i>	14.455	263	0.055	0.834	0.476	1.770	0.153
	Toplam	14.747	266					
	<i>Gruplar</i>	0.138	3	0.046				
<i>BK</i>	<i>Grup İçi</i>	14.408	263	0.055	0.913	0.435	0.843	0.472
	Toplam	14.546	266					

Fen lisesi öğrencileri *anne eğitim durumu* değişkeni açısından *hedef belirleme*, *öz düzenleme*, *çalışma ortamı*, *çalışma düzeni*, *motivasyon*, *zaman yönetimi*, *öğrenme stratejileri*, *öğrenme sorumluluğu*, *öğrenme kaynakları* ve *başarılı olma kaynakları* hakkında benzer görüşler bildirmişlerdir. Yani gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde ve oluşumunda büyük oranda anne etkisinin olmadığını göstermektedir. Önceden değinilen öğrencilerin başarı kaynakları ve öğrenme kaynaklarına ilişkin ailenin etkisi hakkındaki görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Tablo 54. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
	<i>Gruplar</i>	2.499	3	0.833				
<i>HS</i>	<i>Grup İçi</i>	69.259	263	0.263	0.440	0.724	3.164	0.025
	Toplam	71.758	266					

Tablo 54'e göre fen lisesi öğrencilerinin "*hafıza stratejileri*" hakkındaki görüşleri "*anne eğitim düzeyi*" değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [HS $F_{(263)}=3.164$; $p=0.025$]. Parametrik olan verilere [HS_{Levene} $F=0.440$; $p=0.724$] One-Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 55. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Hafıza Stratejileri Alt Boyutu Hakkındaki Görüşlerinin Scheffe Testi Sonucu

Grup	$\bar{X}$	Grup	1	2	3	4
İlköğretim	2.31	1				#
Lise	2.40	2				
Lisans	2.54	3				
Lisansüstü	2.53	4	#			

Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan scheffe testi fen lisesi öğrencilerinin “hafıza stratejileri” hakkındaki görüşlerinde *anne eğitim düzeyi* değişkenine göre anlamlı farkın ilköğretim mezunu anneler ile *lisans mezunu* annelerin çocukları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre “hafıza stratejilerini”, lisans mezunu anne çocukları ($\bar{X}=2.54$), ilköğretim mezunu anne çocuklarına ($\bar{X}=2.31$) göre daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu doğal bir durum ve sonuç kabul edilebilir, çünkü lisans mezunu annelerin çocuklarının öğrenmelerine destek olma yönünden çoğunlukla ilköğretim mezunu annelerden daha yeterli ve ilgili olması beklenen bir durumdur. Ancak lisansüstü mezunu annelerin bu paralelde çok düşük bir farkla da olsa (0.01) beklentinin altında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise lisansüstü mezunu annelerin eğitim-iş hayatında yoğun işlevlerinin, çocukları ile ilgilenmede engel olması ihtimali düşünülebilir.

Tablo 56. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Değişken	Faktör	Homojenlik		Kruskal-Wallis H	
		Levene	p	KWH	p
Anne Eğitim Durumu	YA	4.210	0.006	3.773	0.287

Fen lisesi öğrencilerinin öğrenme ortamlarında ve öğrenme sürecinde başkalarından yardım alıp almadıkları veya bu yönde bir eğilime sahip olup olmadıklarını anlamak amacıyla yapılan analizler, anne eğitim durumu açısından bu alanda görüş farklılığının anlamlı olmadığını göstermiştir.

4.4.7. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Alt Bölümler

Aşağıda verilen tablolarla birlikte ölçeğin son değişkeni olan baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ölçeğin alt bölümleri hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Bu yönde oluşan tablolar alt bölümlerin çeşitli kriterlere göre gruplandırılması ile verilmiştir. Tablo 57 ve 58 baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ölçeğin alt boyutları hakkındaki görüşlerini içermektedir.

Tablo 57. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Madde	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Homojenlik		F	p
					Levene	p		
HS	Gruplar	0.586	3	0.195	0.800	0.495	0.722	0.540
	Grup İçi	71.172	263	0.271				
	Toplam	71.758	266					
HB	Gruplar	0.275	3	0.902	1.263	0.288	0.405	0.750
	Grup İçi	59.549	263	0.226				
	Toplam	59.823	266					
ÖD	Gruplar	1.074	3	0.358	2.323	0.075	0.991	0.397
	Grup İçi	94.957	263	0.361				
	Toplam	96.030	266					
YA	Gruplar	1.160	3	0.387	2.176	0.091	1.864	0.136
	Grup İçi	54.564	263	0.207				
	Toplam	55.724	266					
ÇO	Gruplar	0.851	3	0.284	1.202	0.310	0.915	0.434
	Grup İçi	81.469	263	0.310				
	Toplam	82.319	266					
ÖS	Gruplar	0.424	3	0.141	0.539	0.656	0.573	0.633
	Grup İçi	64.831	263	0.247				
	Toplam	65.255	266					
ÇD	Gruplar	0.228	3	0.076	1.570	0.197	0.224	0.880
	Grup İçi	89.557	263	0.341				
	Toplam	89.785	266					
M	Gruplar	0.865	3	0.288	0.270	0.847	1.493	0.217
	Grup İçi	50.815	263	0.193				
	Toplam	51.681	266					
ZY	Gruplar	0.177	3	0.059	2.574	0.054	0.444	0.722
	Grup İçi	34.964	263	0.133				
	Toplam	35.141	266					
ÖK	Gruplar	0.259	3	0.086	0.468	0.705	1.566	0.198
	Grup İçi	14.489	263	0.055				
	Toplam	14.747	266					
BK	Gruplar	0.295	3	0.098	0.048	0.986	1.813	0.145
	Grup İçi	14.252	263	0.054				
	Toplam	14.546	266					

Tablo 57’ye göre fen lisesi öğrencilerinin *hafıza stratejileri, hedef belirleme, öz düzenleme, yardım alma, çalışma ortamı, öğrenme sorumluluğu, çalışma düzeni, motivasyon, zaman yönetimi, öğrenme kaynakları, ve başarı kaynakları* hakkındaki görüşleri “*baba eğitim düzeyi*” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Parametrik olan verilere One-Way Anova testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu ülkemiz aile düzeni içinde, çocuk

eğitimi-gelişimi anlamında baba rolünün çok düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Zira baba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında hiçbir maddede anlamlı farklılık göstermemesi, çocukların öz düzenlemeli öğrenme becerisinde babalarının neredeyse hiç etkisi olmadığını desteklemektedir. Bu da ebeveynlerin çocukları ile ilgilenme derecesini etkileyecek ve normalde sürekli tekrarladığımız temel eğitimin aileden alındığı görüşünün araştırma açısından bağlayıcı olmadığını, yapılan çalışma çerçevesinde-alanında anne-baba eğitim durumunun pek de etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 58. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Non-Parametrik Olan ve Anlamlı Farklılık Göstermeyen Maddeler

Değişken	Faktör	Homojenlik		Kruskal-Wallis H	
		Levene	p	KWH	p
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	YA	4.082	0.007	3.261	0.353

Tablo 58’de öğrencilerin öğrenmede başkalarından yardım isteme veya yardım alma eylemleri hakkındaki görüşleri açısından, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişki ve Genel Sonuçlar

Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olma ve kullanma durumlarını incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma sonucunda elde edilen kişisel bilgiler ve genele ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- Fen lisesi öğrencileri ortamlama düzeyde öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma veya bunu kullanma yönünde özellik göstermektedir. Ancak bu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri dikkate alındığında söz konusu beceri hakkındaki bulgular istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir.

- Çalışma sonucunda fen lisesi öğrencilerinin akademik bir yönü olan öz düzenlemeli öğrenme durumları hakkında genellikle birbirine yakın görüşler bildirdikleri ve benzer özellikler gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme açısından birbirine yakın özellikler göstermesinin, fen lisesi öğrencilerinin yüksek düzeydeki akademik başarısından ve benzer alanlara (sayısal, matematik, fen) yatkın olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

- Çalışmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin, ekonomik gelir seviyesi olarak neredeyse tamamen orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları olduğu belirlenmiştir. Bu durum maddi durumu düşük öğrencilerin fen lisesinden faydalanma açısından şu veya bu sebeple ikincil planda kaldığı kuşkusunu uyandırmaktadır. Ancak bu yönde net bir tespit için, konu hakkında daha detaylı araştırmaya ihtiyaç vardır.

- Fen lisesi öğrencilerinin ebeveynleri çoğunlukla (öğrenci babaları daha yüksek olmak üzere) yüksek eğitim mezunlardır. Bu açıdan öğrencilerin eğitime katılma ve faydalanma durumlarında, ailelerinin eğitim seviyesinin de etkin rol oynadığı düşünülebilir. Bu öğrencilerin fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğunu oluşturması, öğrenci başarısında ebeveynlerin pozitif etki yaptığını göstermektedir.

- Fen lisesi öğrencilerinin, çalışmanın bazı alt boyutlarına veya alt boyutu oluşturan bazı maddelere ortalamadan uzak düzeyde düşük veya yüksek katılım

gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durum bazı maddelerin ölçülen boyut açısından, bazı alt boyutların da öz düzenlemeli öğrenme becerisi açısından etkili ya da alakasız (pozitif-negatif) ölçümler yaptığını göstermektedir.

5.1.2. Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında öğrencilerin ankette bulunan likert maddelere verdikleri cevapların ortalamasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Aynı ayrı alt boyutlara ilişkin sonuçlara burada değinilmemiş, bütüne yönelik sonuçlar verilmiştir.

- Fen lisesi öğrencilerinin araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerisi açısından olumlu düzeyde oldukları belirlenmiştir. Buna rağmen fen lisesi gibi neredeyse tamamı başarılı öğrencilerden oluşan okullarda, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin daha yüksek seviyede bulunması gerektiği düşünülmektedir.

- Çalışma ile elde edilen bulgulardan, fen lisesi öğrencilerinin öz düzenleme becerisini eğitime uyarlama ve bu yönde davranışlar sergileme açısından istenilen seviyede olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi hakkındaki olumlu katılımlarından hareketle; bu öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk alma, farklı stratejiler kullanma, uygun ortam ve planı ayarlama, öz değerlendirme yapma gibi öğrenmeye ilişkin birçok faaliyet sergilediği söylenebilir.

- Fen lisesi öğrencilerinin belirttiği görüşlere göre bu öğrenciler, öğrenmede hedef yönelimli hareket etmektedirler. Aynı zamanda bu hedeflere ilişkin öz düzenleme faaliyetleri hakkındaki öğrenci görüşlerinden, öğrencilerin eğitimsel hedefleri tamamen dış belirlemelerle oluşmadığı; öğrencilerin de hedef belirlemede etkin olduğu tespit edilmiştir.

- Çalışmada yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin gerektiğinde başkalarından yardım almaya olumlu yaklaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye uygun şekilde istedikleri zamanda, uygun gördükleri kişiden yardım alma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Fen Lisesi Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma ve Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Çalışma sonuçlarının bu bölümünde, fen lisesi öğrencilerinin eğitimsel öz düzenlemeye dair görüşlerinin, değişkenler bazında dağılımına dair sonuçlar yer almaktadır.

- Araştırma sonuçlarına göre öz düzenlemeli öğrenme açısından öğrenci görüşlerinde, kişisel özellikler bölümünde belirtilen değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre fen lisesi öğrencileri akademik anlamda tek tip olmayıp, tamamen aynı karakteristik öğrenme durumuna sahip öğrenciler de değildir. Ancak fen lisesi öğrencilerinin çoğunlukla, öz düzenlemeli öğrenme hakkında benzer görüşler belirtmişlerdir.

- Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz düzenlemeli öğrenmeye bütünsel anlamda daha fazla sahip olduklarını sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum erkek öğrencilerin eğitimde kız öğrencilerden daha az öz düzenleme faaliyetinde bulunduğu kanısını doğurmaktadır.

- Araştırmaya katılan fen lisesi öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme açısından farklı sınıflarda farklı özellikler gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında öz düzenlemeli öğrenme açısından anlamlı farklılık bulunduğu ve bunun 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguya göre üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıftakilere göre daha fazla öğretimsel öz düzenleme yapmaktadırlar.

- Çalışma sonucunda kardeş sayısı, alan, ekonomik düzey ve ebeveyn (anne-baba ayrı ayrı) eğitim durumu değişkenleri açısından öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme hakkında benzer görüşler belirttikleri fark edilmiştir. Yani öğrenciler sayılan değişkenler açısından ortak-benzer özelliklere sahiptir.

5.1.4. Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Sonuçlar

Araştırma dahilinde ulaşılan, fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin alt boyutları hakkındaki görüşlerinden ve yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar bu aşağıda sıralanmıştır.

- Fen lisesi öğrencileri alt bölümler bazında en yüksek katılımı çalışma düzeni

alt boyutuna, en düşük katılımı ise hafıza stratejileri alt boyutuna göstermişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğrenciler öz düzenleme becerilerinde, hafıza stratejilerinin negatif yönde, çalışma düzenin ise pozitif yönde etki yaptığı söylenebilir.

- Çalışmada elde edilen bulgulara göre, fen lisesi öğrencileri öğrenme stratejileri bağlamında değerlendirilebilecek olan hafıza stratejileri alt boyutuna yeterli düzeyde katılım göstermemişlerdir. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin zihinsel öğrenme süreçleri-basamakları anlamında yetersiz veya bilgisiz oldukları görüşünü doğurmaktadır.

- Fen lisesi öğrencileri hedef belirlemeye ilişkin görüşlerine göre katılıyorum-katılmıyorum sınırında bulunmaktadırlar. Buna göre söz konusu öğrenciler, eğitim süreçlerinde beklenen düzeyde hedef belirleme-ayarlama özelliğine sahip değildirler. Öğrencilerin kendi hedef şablonlarına sahip olmamaları düşündürücü bir durumdur.

- Öğrenciler öğrenmeleri hakkında öz düzenlemenin değerlendirme aşamasındaki yansıması olan öz değerlendirmede bulunma davranışını sergileme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Yani öğrenciler yeri geldiğinde kendi kendilerini değerlendirebilmekte, yaptıklarına dair kararlar verebilmektedirler. Ancak bu bulgu seviyesi de öğrencilerin değerlendirmede ciddi anlamda söz sahibi ve etkin olduğunu söyleyecek düzeyde değildir.

- Fen lisesi öğrencilerin başkalarından (öğretmen-aile-arkadaş-bilgisayar-okul) yardım alma anlamında yeterli denilebilecek düzeyde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin öğrenmelerine faydalı olacak ve bilgi-yöntem çeşitliliği sağlayacak faktör paralelinde, öğrencilerde olumlu bağlılık çerçevesinde öğrenme nitelik ve niceliğini arttırıcı bir ortam oluşturacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin bulundukları ortamı çalışabilmeleri için uygun hale getirmede veya kendilerine özel bir öğrenme alanı oluşturmada, olumlu düzeyde (uygulama veya farkındalık anlamında) oldukları öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Zaten fen lisesi öğrencilerinin diğer öğrencilerden farklı yönlerinden biri, kendi kendilerine çalışabilmeleri ve bunu uygun bir ortamda oluşturabilmeleridir.

- Yapılan çalışma sonuçlarına göre fen lisesi öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu alma anlamında da yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmıştır. Her ne kadar aralık olarak katılıyorum düzeyinde görüş bildirmiş olsalar da hem alt sınıra yakın

olmaları, hem de topluma yansıttıkları öğrenci profili açısından bu yeterli düzeye karşılık gelmemektedir. Yani tam anlamıyla fen lisesi öğrencileri için kendi öğrenme sorumluluklarını bilen, üzerine düşen görevleri yapan, geleceğe yönelik pozisyonunu belirleyen ve bu yönde planlama yapan öğrencilerdir diyebilmek için yeterli bir görüş belirtmemişlerdir.

- Fen lisesi öğrencileri, kendilerine göre bir çalışma düzeni oluşturma açısından çalışma ortamı alt boyutuna yakın seviyede yani iyi denilebilecek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Fen lisesi öğrencilerinin bilinen en karakteristik özelliği olan çok çalışma, haliyle bu öğrencilerde kendine has bir çalışma düzeni oluşturma davranışını teşvik etmiş olduğu düşünülebilir. Zaten ders çalışmayı alışkanlık haline getirmemiş öğrencilerden bu yönde özelleşmiş davranışlar beklenemez.

- Araştırmaya konu olan öğrencilerin çalışma düzeni hakkındaki olumlu görüşlerinin, zaman yönetimi açısından aynı seviyede olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin çalışma için bir zaman ayırma açısından değil de bu zamanı etkin, düzenli ve planlı kullanma açısından yeterli seviyede olmadıkları tespitini oluşturmuştur. Zira çalışmaya zaman ayırmadan (istisnalar hariç) öğrencilerin bu akademik başarı seviyesine ulaşması beklenen bir durum değildir.

- Çalışma dahilinde öğrencilerin motivasyonel inançları da sorgulanmış ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyelerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme açısından kritik bir faktör olan motivasyon hakkında öğrencilerin öz güvene ve çalışmayı güdüleme açısından yeterli bir öz benliğe sahip oldukları görülmektedir.

- Öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri onların hafıza stratejileri hakkındaki görüşlerinden daha yüksek ve olumlu düzeydedir. Bu bulgu öğrencilerin öğrenmede bazı stratejileri kullanma ve bunları kendilerine uyarlama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

- Öğrenme kaynaklarının çeşitliliğine ilişkin çoklu seçimli maddeye, öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda, onların öğrenmede çeşitli kaynaklardan faydalandıkları ve bu açıdan değişkenler açısından da anlamlı farklılıklar gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilerin başarılarına kaynaklık etmede ise öğrenme kaynaklarının aksine

dar bir çerçeve çizdikleri ve verilen öncülleri başarılarına kaynaklık etmede yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenciler ya daha farklı şeyleri başarı kaynağı görmekte ya da başarılarına etki eden şeyleri tam olarak tespit edememektedirler.

5.1.5. Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisinin Alt Boyutları Hakkındaki Görüşlerinin Değişkenlere Göre Sonuçları

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, araştırmaya konu olan öz düzenlemeli öğrenme becerisini oluşturan alt boyutlar hakkındaki öğrenci görüşlerinde değişkenlerin etkisine dair sonuçlar verilmiştir. Nitekim fen lisesi öğrencilerinin araştırmanın bazı alt boyutları açısından, farklı durumlarda oldukları belirlenmiştir ve bu farklılaşmalara ilişkin analiz sonuçları önceki bölümlerde yer almaktadır.

- Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin hedef belirleme, öz değerlendirme, öğrenme sorumluluğu, motivasyon, zaman yönetimi ve öğretim stratejileri açısından benzer görüşler belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin öğrenme karakterlerinde cinsiyet değişkeni büyük oranda etkili değil denilebilir.

- Araştırma dahilinde öğrenci görüşlerine yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hafıza stratejilerinden daha fazla faydalanmakta oldukları tespit edilmiştir. Yine yapılan analizlere göre kız öğrenciler çalışma ortamı ve yardım alma açısından da erkeklere göre daha yeterli düzeyde bulunmuştur.

- Fen lisesi öğrencileri görüşlerinden, öğrenme kaynakları ve başarı kaynakları alt boyutlarını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu durum kaynak seçimi ve kaynaklara ulaşma anlamlarında erkek öğrencilerin daha yeterli olduğu kanısını ortaya çıkarmaktadır.

- Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan analizler sonucu hiçbir alt boyut açısından öğrencilerin anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. Yani çok veya az kardeş sahip olmanın (araştırma çerçevesinde) öğrencilerde öğrenme alanında öz düzenleme yapma açısında bir etkisi yoktur denilebilir. Çünkü kardeş sayısı ordinal değişkenine göre oluşturulan öğrenci grupları benzer özellikler göstermişlerdir.

- Yapılan araştırma sonucunda alan değişkenine göre öğrencilerin farklılaştığı tek alt boyutun başarı kaynakları olduğu fark edilmiştir. Bu da eşit ağırlık öğrencilerinin lehine olmak üzere sayısal ve alan seçmemiş öğrenci grupları arasında

farklılaşmaktadır. Söz konusu sonucun, önceki bölümlerde de belirtildiği gibi alan fark etmeksizin bu öğrencilerin belirli bir seviyede olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bilgilerle, sınıf değişkeni açısından öğrencilerin hedef belirleme, yardım alma, öğrenme sorumluluğu, zaman yönetimi ve öğrenme stratejileri boyutlarında gruplar bazında anlamlı farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu farklılıklar çoğunlukla 3. sınıflar lehine gerçekleşmiştir. Yine yapılan analizler sonucu fen lisesi öğrencilerinin, öğrenme ve başarı kaynakları açısından da anlamlı düzeyde birbirlerinden ayrıldıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak fen lisesi öğrencilerinin sınıf düzeylerinin öz düzenlemelerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

- Öğrenci ekonomik seviyesi değişkenine göre öğrencilerin birbirinden farklılaştığı tek boyut hafıza stratejileridir. Bu bulgu öğrencilerin alt boyutlar bakımından ekonomik anlamda etkilenme durumunda olmadıklarını desteklemektedir. Bu alt boyut açısından orta ve yüksek gelir sahibi ailelerin çocukları, düşük gelirli aile çocuklarına göre hafıza stratejilerini daha fazla düzeyde kullanmaktadır.

- Anne eğitim seviyesi değişkeni açısından da öğrencilerin farklılaştığı tek alt boyut hafıza stratejileridir. Lisans ve ilköğretim mezunu anne çocukları arasında olduğu görülen anlamlı farklılık lisans mezunu anne çocukları lehinedir. Bu durum annelerin çocukların zihinsel gelişimindeki kritik rolüyle ilişkilendirilebilir.

- Araştırmadan elde edilen bulgularla, baba değişkenine göre öğrenci görüşlerinin hiçbir alt boyut açısından farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, babaların çocuklarının öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri açısından belirleyici derecede etkili olmadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

5.2. Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle Milli Eğitim bakanlığı, öğretmenler, okul yöneticileri ve araştırmacılara yönelik bir takım öneriler oluşturulmuştur. Bu öneriler aşağıda verilmiştir:

- Fen lisesi okul yöneticileri ve öğretmenleri, Fen Lisesi öğrencilerinin, kendi kendine öğrenmesi ve dolayısıyla eğitimde daha üst başarılarla ulaşması için kritik öneme sahip olan öz düzenlemeli öğrenme becerisini yükseltmek için daha fazla çaba

göstermelidirler. Bunun için sözü geçen okullarda çalışma grupları oluşturulması yararlı olabilir. Ayrıca öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisini yükseltmek amacıyla, üniversitelerin başta eğitim fakülteleri olmak üzere çeşitli birimlerinden de yardım alınabilir.

-Fen lisesi öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme becerisi konusundaki farkındalık düzeylerini yükseltmek amacıyla, çeşitli seminerler ve forumların düzenlenmesinde yarar vardır. Bu seminerler ve forumların düzenlenmesinde, MEB'in koordinasyonunda okul rehberlik servisi, Rehberlik Araştırma Merkezi ve psikoloji dernekleri gibi çeşitli kurum ve kuruluşların işbirliği yapması yararlı olabilir.

- Fen lisesi öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenmede önemli yer tutan, çalışma ortamı ve çalışma düzeni alt boyutları açısından gelişimleri desteklenmelidir. Bu amaçla fen lisesi öğrencilerine bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmeli, kendilerine uygun çalışma ortamını ve düzenini nasıl belirleyip oluşturacakları öğretilmelidir.

-Fen lisesi öğrencilerinin, çağımızda çok önemli bir özellik olarak kabul edilen kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmek üzere, başta öz düzenlemeli öğrenme olmak üzere, bununla ilişkili yetileri kazandırmak için, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına buna ilişkin derslerin eklenmesinde yarar vardır.

-Fen lisesi öğrencilerine, öz düzenlemeli öğrenme becerisini desteklemek üzere, hafıza teknikleri, zihinsel öğrenme süreçleri ve öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun için okul rehberlik servisi daha aktif rol almalı ve öğretim sürecinde, rehberlik öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin işbirliği yapmalarında yarar vardır.

- Fen lisesi öğrencilerine, öğretimsel faaliyetlerde birçok kaynaktan faydalanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere eğitimsel kaynak seçimi ve kullanımı eğitimleri verilmelidir. Öğrencilere örnek uygulamalar olarak, sırasıyla belirlenmiş kaynaklardan araştırma çalışmaları yaptırılabilir.

-İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Rehberlik Araştırma Merkezi ve okul yönetiminin koordinasyonunda, Fen lisesi öğrencilerine, kariyer planlama ve zaman yönetimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu amaçla okula, buradan mezun olmuş başarılı bürokrat ve meslek erbabları davet edilerek, öğrencilerle etkileşimi sağlanmalıdır. Ayrıca kamu ve özel sektöre ait çeşitli kurum ve kuruluşların ziyaret

edilmesi de bu konuda yarar sağlayabilir.

- Fen lisesi eğitim programları ve uygulamaları, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye dayalı olarak yeniden geliştirilmelidir. Böylece öğrencilerin sürekli aktif olacakları ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alacakları durumlar oluşturulabilir. Ayrıca Milli eğitim bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu gibi eğitimde etkin kurumlarca, Fatih Projesi gibi eğitimdeki gelişmelere paralel ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

- Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini arttırmak amacıyla; eğitim programları içerisinde yer alan öğrenme-öğretme ve değerlendirme aşamaları, öğrencilerin öz düzenleme faaliyetlerine uygun hale getirilmelidir. Bu yolla öğrencilerin öğrenme sürecinde öz düzenleme, değerlendirme aşamasından da öz değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır.

- Fen lisesi öğrencilerine strateji kullanımı açısından yeterli seviyeye getirmek için eğitimler verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme ve öz düzenlemeyle ilgili stratejik yeterliliklerini sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için öğrencilere strateji eğitimi verilebilir veya örnek uygulamalarla strateji kullanma pratiği kazandırılabilir.

- Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin, çeşitli değişkenlere göre farklılaşması daha detaylı olarak araştırılması, bu yetinin bütün boyutlarıyla ortaya konulması bakımından yarar sağlayabilir.

- Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi ile ülkenin sınav sistemi ve sosyo-kültürel özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması, eğitimde politika yapımalarına bilgi ve veri sağlama bakımından yarar sağlayabilir.

-Bu çalışmada ulaşılan sonuçların detaylandırılması ve genellenmesi için, benzer çalışmaların diğer okul türlerine (genel lise, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi vb.) de genişletilmesinde yarar vardır. Bu araştırmalar yapılarak fen lisesi öğrencilerinin diğer okullara göre daha yüksek akademik başarıya sahip olmalarında öz düzenlemeli öğrenmenin ne kadar etkili olduğu tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbas, N., (2007), “Developing an Independent Learner Through Scientific Literacy, Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture”, *Knowledge and Understanding Conference, Singapore*, s. 1-18.
- Acar, T., *Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine*, [14.07.2012] tarihinde <http://www.parantezegitim.net/> adresinden alınmıştır.
- Açıkgöz, K. Ü., (2003-a), *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü., (2003-b), *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Ağlagül, D., (2009), Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Akbulut, Y., (2010), *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları (Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı Spss Çözümleri)*, İdeal Kültür Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul.
- Akdağ, M., (2011), SPSS’de İstatistiksel Analizler, Malatya, [05.06.2012] tarihinde <http://iys.inonu.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Akın, A., (2007), Öz-Güven Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 2, s. 165-175
- Akın, A., (2008), Öz-duyarlık ve Başarı Yönelimleri: Yapısal Eşitlik Modeliyle Bir İnceleme, *Eurasian Journal of Educational Research*, S. 31, s. 1-15
- Akın, A., (2010), Öz-Duyarlık ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, S. 39, s. 1-9
- Akın, A., Abacı, R., Öveç, Ü., (2007), Öz-bilinç Ölçeği’nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliği ve Güvenirliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 40, S. 2, s. 257-276
- Akın, Ü., Akın, A., Abacı, R., (2007), Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, S. 33, s. 01-10
- Akkaya, R., (2012), İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançları İle Matematiğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi, X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde.
- Akpınar, B., (2010), Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış Dergisi*, C. 6, S. 16, s. 16-20.
- Akpınar, B., (2011), *Eğitim Programları ve Öğretim*, Data Yayınları, Ankara.
- Akpınar, B., Gezer, B., (2010), Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 14, s. 1-12.
- Alcı, B., Altun, S. (2007), Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 16, S.1, s. 33-44.
- Altınok, H., (2004), İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, S., Erden, M., (2006), Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7. Cilt:2, No.1, s. 1-16
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2007), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)*, Sakarya Yayıncılık, 5. Baskı, Sakarya
- Arıkan, R., (2007), *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, 6. Baskı, Asil Yayınları, Ankara
- Arsal, Z., (2009), Öz-düzenleme Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Tutumuna Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, C. 24, S. 152, s. 3-14.
- Artino, A. R., (2005), *A Review of the Motivated Strategies Learning of Questionnaire*, Running Head: Review of the MSLQ, University of Connecticut, s. 14-19
- Aydede, M. N., Kesercioğlu, T., (2009), Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 3, S. 36, s. 53-61
- Aydede, M. N., Kesercioğlu, T., (2009), Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 36, s. 53-61

- Aydede, M. N., Kesercioğlu, T., (2012), Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.43, s. 37-49
- Aydemir, S. E., (2007), Öğrencilerin Başarı Durumlarını Etkileyen Nedenler, *Eğitim Bülteni Dergisi*, Yıl:5, Sayı:20, s. 23-28
- Aydoğdu, C., (2009), Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden Ve Nasıl? *The Journal of International Social Research*, C. 2, S. 8, s. 68-74
- Azevedo, R., Cromley J. G. (2004), Does Training on Self-Regulated Learning Facilitate Students' Learning with Hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, C. 96, S. 3, s. 523-535.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., Greene, J. A. (2005), Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescents' Self-Regulated Learning with Hypermedia, *Instructional Science*, S. 33, s. 381-412.
- Bacanlı, H., (1999), *Duyusal Davranış Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, <http://yordam.manas.kg/>
- Balcı, A., (2009), *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*, Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara-Şubat
- Balçıkanlı, C., (2008-a), İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Öğrenen Özerkliği Arttırmak, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c. 16, s. 1, S. 277-284
- Balçıkanlı, C., (2008-b), İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenildiği Ortamlarda Öğrenen Özerkliği, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 28, S. 3, s. 1-16
- Bandura, A. (2006), *Guide For Constructing Self-Efficacy Scales*, In F. Pajares and T. C. Urdan, IAP (Information Age Publishing), Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, s. 307-337
- Barr, R. B., Tagg, J., (1995), "From Teaching to Learning", *Change*, C. 27, S. 6 s. 13-25
- Bayram, N., (2004), *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Ezgi Kitabevi, Bursa
- Bembenutty, H., (2007), *Preservice Teachers' Motivational Beliefs and Self-Regulation of Learning*, A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, CA

- Bembenutty, H., Predicting Homework Completion and Academic Achievement: The Role of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes, Doktora Tezi, New York University
- Bender, M. T., (2005), John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, C. 6, S. 1, s. 13-19
- Biggs, J., (2001), *Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach*, Ed.: Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, s.73 - 102
- Bodrova, E., Leong, D. J., (2008), Developing Self-Regulation in Kindergarten, *Young Children*, C. 63, S. 2, s. 56-58
- Boekaerts, M., (1996), Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation, *European Psychologist*, C. 1, S. 2, s. 100-112
- Boekaerts, M., Pintrich P. R., Zeidner M., (2005), *Hand Book of Self Regulation*, Elsevier Academic Press
- Bonwell, C. C., Eison, J. A., (1991), Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, ERIC (The Educational Resources Information Center)
- Böke, K., (2009), *Örnekleme*, In K. Böke (Edt.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Alfa Yayınları, İstanbul
- Broad, J., (2006), Interpretations of Independent Learning in Further Education, *Journal of Further and Higher Education*, C. 30, S. 2, s. 119-143
- Brown, G., (2004), *How Students Learn* (A Supplement to the Routledge Falmer Key Guides for Effective Teaching in Higher Education Series), s. 1-50
- Butler, D. L., ve Wienne, P. H., (1995), Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis, *Review of Educational Research*, C. 65, S. 3, s. 245-281
- Butler, D. L., Winne, P. H., (1995), Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis, *Review of Educational Research*, C. 65, S. 3, s. 245-281
- Butler, D., (2002), Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning, *Theory into Practice*, C. 41, S. 2, s. 82-87.
- Büyüköztürk, Ş., (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum)*, Pegem Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Demirel, Ö., (2004), Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C. 4, S. 2, s. 231-237
- Cabı, E., Yalın, H. İ., (2009), Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi, *Eğitim Teknolojisi (Kuram ve Uygulama)*, C. 1, S. 1, s. 125-141
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M., Araque, A. (2007), Self-Regulation Advantage for High-IQ Children: Findings from a Research Study, *Learning and Individual Differences*, C. 17, S. 4, s. 328–343.
- Can, N., (2004), Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.16, S.1, s.103-119
- Chancellor, H., Teaching Children Self-Control, *ECUSD7 School Psychologist*, <http://www.ecusd7.org> adresinden alınmıştır.
- Cheng, H., Furnham, A., (2002), Personality, Peer Relations, And Self-Confidence As Predictors Of Happiness And Loneliness, *Journal of Adolescence*, S. 25, s. 327-339
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., (2004), Self-Regulation Empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning, *Psychology in the Schools*, C. 41, S. 5, s. 537-550.
- Cobb, R., (2003), *The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors and Academic Performance in Web-Based Courses*, Doctoral Thesis, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Cooper, H., (2001), Homework In-All Moderation, *Educational Leadership*, C. 58, S. 7, s. 34-38
- Corno, L., Randi, J. (1999), *A Design Theory for Classroom Instruction in Self-Regulated Learning?* In Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models* (pp.301-312). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CRELL, (2006), *Learning To Learn Network Meeting Report*, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra-Italy, 15-16 June
- Cromley, J., (2000), *Learning to Think, Learning to Learn*, Natioanl Institute for Literacy, 1998-99 Literacy Leader Fellowship Araştırma Raporu.
- Çelik, F., (2006), Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 11, s. 1-15

- Çetin, S., Gelbal, S., (2008), “Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma”, Anadolu Üniversitesi, 8. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojisi Konferansı*, 6-8 Mayıs Eskişehir, s. 1002-1005
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M., (2006), İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 11, s. 47-64
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and Self-Arrangements Skills of Primary School Students` into Mathematics Lesson, *An International Journal Social Science and Humanities*, 28,152-159
- Çiltaş, A., (2011), Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 3, S. 5, s. 1-11
- Dam, H., (2008), Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 7, S. 14, ss. 75-99
- Davis, H., (1979), The Self-Schema and Subjective Organization of Personal Information in Depression, *Cognitive Therapy and Research*, C. 3, S. 4, s. 415-425
- Demir, Ö., Doğanay, A., (2009), Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C. 15, S. 60, s. 601-623
- Demirbaş, M., Yağbasan, R., (2005), Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 18, S. 2, s. 363-382
- Demirci Güler, M. P., (2007), Fen Öğretiminde Kullanılan Analogiler, Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Demirel, Ö., (1999), *Eğitimde Program Geliştirme*, PEGEM Yayıncılık, Ankara.
- Derman, A., Afyon, A., (2011), İlköğretim 7. Sınıflarda Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejileri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 31, s. 35-51
- Derry, S.J. ve Murphy, D.A. (1986), Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice, *Review of Educational Research*, C. 56, S. 1, s. 1-39

- Doğru, N., Peker, R., (2004), Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 17, S. 2, s. 315-328
- Donald M.G., (2003), *Handbook of Self and Identity*, Guilford Press.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., Vorhaus, J., (2009), Self-Regulated Learning: A Literature Review, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report, *London Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* s. 5
- Eckman, L., (1998), Teaching Young Children Self-Control Skills in Helping Children at Home and School: Handouts From Your School Psychologist, *NASP (The National Association of School Psychologists)*
- Eğitim Teknolojisi Amaçlar ve Araçlar, <http://www.turkceciler.com/> [Çevirimiçi]
- Eom, Y., Reiser, R.A., (2000), The Effects of Self Regulation and Instructional Control on Performance and Motivation in Computer-Based Instruction, *International Journal of Instructional Media*, C. 27, S. 3, s. 247-261.
- Erdem, A. R., (2005), Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi, *İlköğretim-Online*, C. 4, S. 1, s. 1-6
- Ergin, H., *Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*, www.aku.edu.tr adresinden alınmıştır [28,11,2012].
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, C. 5, S. 1, Makale: 13.
- Eshel, Y., Kohavi, R., (2003), Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement, *Educational Psychology*, C. 23, S. 3, s. 249-260
- Felder, R. M., Brent, R. B., (1997), *“Effective Teaching Workshop”*, North Caoline State University.
- Gagne, R., Driscoll, M., (1988), *Essentials of learning for instruction* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garcia, T., Pintrich, P. R., (1994), Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and*

- Performance: Issues and Applications (pp.127-153), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, S. Z., Eryaman, M. Y., (2007), Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 9, S. 1, s. 89-102
- Gömleksiz, M. N., Demiralp, D., (2012), Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 11, S. 3, s. 777 -795
- Gözütok, F.D., (1988), Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, KERİM, (2006), “Bir Durum Çalışması: İlköğretim Birinci Kademedeki Öz Düzenleyici Öğrenmenin Desteklenmesi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 14, S. 1, s. 47-60
- Gündüz, Ş., Odabaşı, F., (2004), Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, January 2004, c.3, S.1, s.43-48
- Güneş, F., (2010), Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler, *Eğitime Bakış*, C. 6, S. 16, s. 3-9
- Gür, H., (1998), Matematik Öğretmen Adayının “Aktif Öğrenme” Metodunu Kullanarak Matematiği Öğretmeyi Öğrenmesi, <http://akifaltundal.net/> adresinden [27.09.2012] tarihinde alınmıştır.
- Gürşimsek, I., (2002), Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar Ve Strateji Kullanımı, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Bahar*, Sayı 8, s <http://akademik.mu.edu.tr/> (Çevrimiçi)
- Güven, M., Kürüm, D., (2006), Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 6, S. 2, s. 75-90
- Güven, Meral; Kürüm, Dilruba; (2004), Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *6-9 Temmuz 2004 XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay Bildirisi*, s.1

- Güvenç, H., (2011), Çalışma Günlüklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 41, yıl s. 206-218
- Hançer, A. H., (2006), Yapılandırmacı Fen Eğitimi Yaklaşımının Öğrencilerin Öğrenmelerini Geliştirmesi, *International Journal of Environmental and Science Education*, C. 1, S. 2, s. 181-188
- Harmin, M., (1994), *Inspiring Active Learning: A Handbook For Teachers*, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Haşlaman, T., Aşkar, P., (2007), Programlama Dersi ile İlgili Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, S. 110–122.
- Hazır Bıkmaz, Fatma (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı" Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 161, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> [Çevrimiçi]
- Heatherton, T. F., Wagner, D. D., (2011), Cognitive Neuro Science Of Self-Regulation Failure, *Trends in Cognitive Sciences*, March, Vol. 15, No. 3, s. 132-139
- Heo, H. (2000). Theoretical Underspinnigs for Structuring the Classroom as Self-Regulated Learning Environment, *Educational Technology Intentional*, C. 2, S. 1, s. 31-51.
- Hızal, A., (1984), Eğitim Teknolojisi Uygulama Yöntemi: Bilgisayarlarla Kendi Kendine Öğrenme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C., 17 S. 1, s. 389
- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintirich P. R. (1998), *Teaching College Students to be Self-Regulated Learners*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self- reflective practice* (pp.57–85). London: Guilford Press.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., Baddeley, A. D., (2012), Executive Functions And Self-Regulation, *Trends in Cognitive Sciences*, March, C. 16, S. 3, s.174-180
- House, .L., Lusk, J., Jaeger, S., Traill, B., Moore, M., Valli, C., Morrow, B., Yee, W. M. S., (2004), *Objective and Subjective Knowledge: Impacts on Consumer Demand for Genetically Modified Foods in the United States and the European Union*, *AgBioForum*, C. 7, S. 3, s. 113-123

- İkiz, E., Totan, T., (2012), Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık ve Duygusal Zekânın İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 14, S.1, s. 51-71
- İpek, Cemalettin, (2011), Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C. 1, S. 2, s. 69-79
- Kalkan, M., (2011), Denizcilik Eğitiminde Etkin Öğrenme Ortamı Oluşturmada Bireysel Öğrenme Stratejilerinin Önemi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 13, S. 2, s. 65-82
- Kaplan, E. Joseph ve Daniel A. Kies (1995), Teaching Styles and Learning Styles. *Journal of Instructional Psychology*, C. 22, S. 1, s. 29 - 34.
- Karasar, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, (2009)
- Karataş, H., Öztürk, C., (2009), Sosyal Bilişsel Teori İle Zorbalığa Yaklaşım, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, C. 2, S. 2, s. 61-74
- Karip, E., Koksall, K., (1996), Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, C. 2, S. 2, Bahar, s. 245-257
- Kauchak, D. P., Egen, P. D., (1998), *Learning and Teaching: Research-Based Methods*, Third Edition, Allyn and Bacon
- Kauffman, D. F. (2004), Self-Regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs, *Journal of Educational Computing Research*, S. 30, s. 139-161.
- Kauffman, J. M., (2001), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (7th ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kayan-Fadlilmula, F., (2012), Matematiksel Problem Çözme ve Öz Düzenleyici Öğrenme, *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran
- Keçeli Kaysılı, B., (2008), Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, C. 9, S. 1, s. 69-83

- Kılıç, Ç., Tanrıseven, I.; (2012), Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar ile Standart Olmayan Sözel Problem Çözme Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 12, S. 1, s. 167-180
- Kılıç, D., Sökmen, Y., (2012), Sınıf Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, Ağustos, C. 1, S. 3, s. 223-228
- Kırcaali-İftar, G., (1998), Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kısakürek, M. A., (1969), Eğitim Programlarının Geliştirilmesi İle Öğretim Süreçleri Arasındaki İlişkiler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 2, S. 1, s. 45-53
- Kitsantis, A., Reisner, R. A., Doster, J. (2004), Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills, *The Journal of Experimental Education*, C. 72, S. 4, s. 269-288.
- Kocaman, G., (2004), Eğitimde Paradigma Değişimi - Öğretim ve Öğrenim Üzerine, *I. Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı*, Edt. Emin Alıcı, Bildiri Sunusu, s. 1-26
- Koç, G., (2000), Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 19, s.220
- Kolomuç, A., Açıslı, S., (2012), 9.Sınıf Öğrencileri İle Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Olaylar Konusunda Ki Alternatif Kavramlarının Karşılaştırılması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C. 1, S. 4, s. 121-125
- Kurtuldu, M. K., (2007), Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leathwood, C., (2006), Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education, *Higher Education*, S.52, s. 611-633
- Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*, Sage Publication
- Ley, C., Young, D. B. (1999), *Instructional Principles for Self Regulation*, In: Proceedings Of Selection Research And Development Papers Presented At

- The National Convention Of The Association For Educational Communications And Technology.(AETC, 21st, Huston, TX.)
- Ley, K., Young, D. B., (2001); Instructional Principles for Self-Regulation, *Educational Technology, Research and Development*, 49, 2; Education Module
- Lichtinger, E., Kaplan, A., (2011), *Purpose of Engagement in Academic Self-Regulation*, In Self Regulated Learning: New Directions for Teaching and Learning (J-B TL Single Issue Teaching and Learning) (Edt.) Hefer Bembenutty, Jossey Bass; Number 126 edition
- Louca (2003). The Concept and İnstruction of Metacognition, *Teacher Development*, C. 7, S. 1, s. 9-30.
- Lunenbergl, M., Volman, M., (1999), "Active Learning: Views and Actions of Students and Teachers in Basic Education", *Teaching and Teacher Education*, S. 15, s. 431- 445,
- Magno, C., (2010), Assessing Academic Self-Regulated Learning among Filipino College Students: The Factor Structure and Item Fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, August (2010), C. 5, S. 1, s. 61-76
- MEB, (1996), 15. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar, Ankara, Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (2010), Millî Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliği, [04.04.2012] tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/50.html> adresinden alınmıştır.
- Megep Ders Notları, (2007), *Halkla İlişkiler Ve Organizasyon Hizmetleri, Tanıtım Organizasyonları*, Ankara, <http://megep.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır. [16.08.2012]
- Mentiş Taş, A., (2005), Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, C. 6, S. 2, s. 177-184
- Meydan, A., (2010), Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf “Yaşadığımız Yer” Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 23, s. 149-157
- Mick, D. G., Spiller, S. A., Baglioni, A. J., (2011), A Systematic Self-Observation Study of Consumers' Conceptions of Practical Wisdom in Everyday Purchase Events, *Journal of Business Research (JBR)*, C. 65, S. 7, p. 1051-1059

- Modell, H. I., (1996), "Preparing Students To Participate In An Active Learning Environment", *Advances Physiology Education*, C. 15, S. 1, s. 69-77
- Munzur, Z., (2012), Promoting Learner Autonomy Through Portfolio, *Journal of Education and Future*, S. 2, 75-92
- Muraven, M., Baumeister, R. F., (2000), Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle?, *Psychological Bulletin*, C. 126, S. 2, s. 247-259
- Nisbet, J., Shucksmith, J., (1986), *Learning Strategies*, Routledge & Kegan Paul Books
- Nur Aydede, M., Kesercioğlu, T., (2012), Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 43, s. 37-49
- O'Shea, E., (2003), Self-Directed Learning in Nurse Education: A Review of the Literature, *Journal of Advanced Nursing*, S. 43, s. 62
- Oh-Uchi, A., Nagao, H., Sakurai, S. (2008), Development of an Early Childhood Self-Regulation Scale: Social Skills and Problem Behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, C. 56, S. 3, s. 414-425
- Oktar-Ergür, D., (2010), Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım Antalya, s. 354-359
- Oladoke, O. A., (2006), Measurement of Self Directed Learning in Online Learners. Doktora Tezi, Capella Üniversitesi, ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3206369 s.1
- O'Malley J. M., Chamot, A. U., (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)*, Cambridge University Press
- Onursal-Ayırır, İ., Arıoğlu, S., Ünal, D. Ç., (2012), Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, S. 42, s. 60-71
- Öğrenmede Bağımsızlık Kazandırma, <http://notoku.com/> adresinden alınmıştır.
- Öktem, Ü., (2005), Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 45, S. 1, s. 27-55

- Önem, E., (2011), İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı.
- Öz, S., (2012), Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniv, Sosyal Bil Ens, Eğtm Bilm Anabilim Dalı, Adana
- Özden, Y., (1999), *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Özer, B., *Öğrenmeyi Öğretme*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Ders Notları, <http://w2.anadolu.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- Özgen, M., (2008), Dilbilgisinden Kullanıma: Bilişsel Yaklaşım Çerçevesinde İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemesi Oluşturma Önerisi, *Dil Dergisi*, S. 141, s. 36-54
- Özmenteş, S., (2008), Çalgı Eğitiminde Öz-düzenlemeli Öğrenme Taktikleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 9, S. 16, s. 157-175.
- Pajares, F.; Overwiev of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy, Retrieved 11.11.2011 tarihinde <http://www.eemory.edu/> adresinden alınmıştır.
- Paterson, C., (1996), Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. *Australian Science Teachers Journal*, C. 42 S. 2, s. 48-53.
- Pears, D., (2004), *Bilgi Nedir?* (Çev. Abdulkaki Güçlü), Bilim ve Sanat Yayınları
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P., (2002-a), *Positive Emotions in Education*, In Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges Ed. Erica Frydenberg, Oxford University Press, 2002, s. 149-173
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P., (2002-b), Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research, *Educational Psychologist*, C. 37, S. 2, s. 91-106
- Perry, N. E., Drummond, L., (2002), Helping Young Students Become Self-Regulated Researchers and Writers, *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Perry, N., Phillips, L., Dowler, J., (2004), Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning, *Teachers College Record*, C. 106, S. 9, s. 1854-1879.

- PISA, (2009), *Results: Learning to Learn* (Student Engagement, Strategies And Practices) Volume III
- Pintrich, P. R., (2000), *The Role of Orientation in Self-Regulated Learning*, In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- Pintrich, P. R., (1999), The Role Of Motivation in Promoting and Sustaining Self Regulated Learning, *International Journal Of Educational Research*, C. 31, S. 6, s. 459-470.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V., (1990), Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, C. 82, S. 1, s. 33-40
- QIA, (2008), *Independent Learning and the Expert Learner*, The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning,
- Randi, J., (2004), Teachers as Self-Regulated Learners, *Teachers College Record*, C. 106, S. 9, s. 1825-1853.
- Rebllon, C. J., Straus, M. A., Medeiros, R., (2008), Self-Control in Global Perspective, *European Journal of Criminology*, C. 5, S. 3, s. 331-362
- Reinders, H., Balçıkanlı, C., (2011), Do Classroom Textbooks Encourage Learner Autonomy?, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, C. 5, S. 2, s. 265-272.
- Reio, T. G., Davis, W., (2005), Age And Gender Differences İn Self-Directed Learning Readiness: A Developmental Perspective, *International Journal of Self-directed Learning*, C. 2, S. 1, s. 40-49
- Rizemberg, R., Zimmerman, B. J., (1992), Self-Regulated Learning in Gifted Student, *Roeper Review*, C. 15, S. 1, s. 98-101
- Robson, J., (1994), *Management Of Learning: Creating The Independent Learner*, Unedited Contribution to the HEC Conference on Using Independent Study in Higher Education, www.heacademy.ac.uk adresinden alınmıştır.
- Saban, A., (2004), *Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)*, Nobel Yayıncılık, Ankara, Mart
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010), Yüksek Öğretimin Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 18, S. 2, s. 587-596.

- Sağırlı, M. Ö., Azapağası, E., (2009), Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.42, S.2, s.129-161
- Schunk, D. H. (2000). *Learning Theories*, Prentice Hall, Third edition
- Schunk, D. H., (1994), *Motivating Self Regulation of Learning: The Role of Performance Attributions*, Paper to be Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, April-1994
- Schunk, D. H., Pajares, F., (2002), *The Development of Academic Self-Efficacy*. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J., (2007), Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling, *Reading and Writing Quarterly*, S. 23, s. 7-25
- Schunk, H. D., Self Regulated Learning, <http://www.education.com/> adresinden [12.06.2012] tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N., (2003), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Seven, S., (2008), Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 18, S. 2, s. 151-174
- Shubert Terrasa, H., (2004), *Applying Self-Recording and Self-Graphing Skills to Homework*, Kısmi Doktora Tamamlama Araştırması, Athens-Georgia
- Simons, P.R.J., (1997), "Definitions and Therories Active Learning". Stern, D. and Huber, G. L. (Ed). *Active Learning for Students and Teachers: Report From Eight Countries*. Paris: OECD.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., ve Çinko, M., (2008), *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, Beta Yayınları, 2. Baskı, İstanbul
- Snyder, C. R., Lopez, S., (2002), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press US
- Sonay-Polat, Z., Bulut, S., (2009), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir Çalışma, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim*, Bildiri Özeti: <http://www.pegem.net/> Adresinden Alıntı,
- Sönmez, M., Yücesoy-Özkan, Ş., (2010), Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Dışarı Çıkmak Üzere Uygun Şekilde Hazırlanma Becerisinin Öğretiminde

- Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkileri, *XX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Gaziantep, 21 Ekim-23 Ekim, Kongre Bildiriler Kitabı, s. 151-166
- Stein, K. F., (1995), Schema Model of the Self-Concept, *Journal of Nursing Scholarship*, C. 27, S. 3, s. 187-193
- Subaşı, G., (2000), Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 146 , <http://dhgm.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Şişman, M., (1998), Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar, *Selçuk Üniversitesieğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, s. 247-263
- Tay, B., Yangın, B., (2008), 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* C. 9, S. 3, s. 73-88
- Terzi, A. R., (2003), Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okul, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5, s. 58-63
- Topuzkanamış, E., (2010), Öz Düzenleyici Öğrenme ve İlköğretim Türkçe Programında Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, *III. Uluslar Arası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri*, 01-03 Temmuz, s. 25-34
- Tunçer, B. K., Güven, B., (2007), Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 4, S. 2, s.1-20
- Turan, S., Demirel, Ö., (2010), Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi (Hacettepe Tıp Fakültesi Örneği), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:3, s.283-284
- Turan, S., Demirel, Ö., (2010), Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, S. 38
- Turan, S., Sayek, İ., (2006), Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar, *Hacettepe Tıp Dergisi*, S. 37, s. 171-175
- TÜGEB, (2011), Eğitim Raporu, Tüm Genç Eğitimciler Federasyonu (TÜGEB) Araştırma Raporları.
- Türk, E., Ünsal, N., (2007), Eğitimde Stratejik Planlama, Milli eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

- Türk-İş Haber Bülteni, 27 Mart-2012, 2012-Mart Açlık ve Yoksulluk Sınırı, www.turkis.org.tr [09.04.2012]adresinden alıntı
- Türkmen, M., (2012), Öznel İyi Oluşun Yapısı ve Anababa Tutumları, Özsaygı ve Sosyal Destekle İlişkisi: Bir Model Sınaması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 5, S. 1, s. 41-73
- Üredi, I., Üredi, L., (2005), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 2, Aralık, s. 250-260.
- Üredi, I., Üredi, L., (2007), Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eylül, C. 1, S. 2, s. 250-260
- Vermunt, J. and Verloop, N. (1999). "Congruence and Friction Between Learning and Teaching", *Learning and Instruction*, S. 9, s.257-280.
- Vohs, K. D., Schmeichel, B. J., (2003), Self-Regulation and the Extended Now: Controlling the Self Alters the Subjective Experience of Time, *Journal of Personality and Social Psychology*, C. 85, S. 2, s. 217-230
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E., (1986), *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan
- Wiggins, (1990), The Case for Authentic Assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved December 2, 2012
- Wirth, K. R., Perkins, D., (2008), *Learning to Learn*, Version 16 September, <http://www.maclester.edu> adresinden 25.11.2012 tarihinde alınmıştır.
- Wolters, C. A., (1998), Self-Regulated Learning and College Student's Regulation of Motivation, *Journal of Education Psychology*, C. 90, S. 2, s. 224-235.
- Yalçınalp, S., Aşkar, P., (2003), Öğrencilerin Bilgi Arama Amacıyla İnternet'i Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, C. 2, S. 4, Makale 15. S. 100-107
- Yıldırım, C., Sedef, A., Can, B., (2012), Yaratıcı Dramanın Fen Öğretmen Adaylarının Özdüzenlemeli Öğrenmelerine Etkisi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran
- Yıldırım, R., (2002), *Öğrenmeyi Öğrenmek*, Sistem Yayıncılık, İstanbul

- Yıldız, G., Fer, S., (2008), Öz Kavram Envanteri-I'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 5, S. 2, s. 209-232
- Yılmazel, G., Günay, O., (2012), Çorum İli Kargı İlçesinde Öğrenim Gören 12-17 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Özsaygı ve Depresyon, *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, C. 21, S. 1, s. 20-29
- Yurdugül, H., Faktör Analizinde KMO ve Barlett Testleri Neyi Ölçer?, [04.09.2012] tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Zarai, A. A., Hatami, G., (2012), On the Relationship between Self-regulated Learning Components and L2 Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension, *Theory and Practice in Language Studies*, C. 2, S. 9, s. 1939-1944
- Zimmerman, B. J., (2000), *Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, Ca: Academic Press
- Zimmerman, B. J., (1989), A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning, *Journal of Educational Psychology*, C. 81, S. 3, s. 329-339
- Zimmerman, B. J., (1995), Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective, *Educational Psychologist*, C. 30, S. 4, s. 217-221
- Zimmerman, B. J., (1998-a), *Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models*, In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: Guilford, s.1-19
- Zimmerman, B. J., (1998-b), Academic studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective, *Educational Psychologist*, C. 33, S. 2/3, s.73-86
- Zimmerman, B. J., (2000), Becoming A Self Regulated Learner : An Overview, *Theory into Practice*, C. 41, S. 2, s.64-72
- Zimmerman, B. J., (2002), Becoming a Self-Regulated Learner, *Theory Into Practice*, C. 41, S. 2, s. 64-70
- Zimmerman, B. J., (2008), Investigating Self-Regulation and Motivation Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, *American Educational Research Journal*, C. 45, S. 1, s. 166-183

- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1986), Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies, *American Educational Research Journal*, C. 23, S. 4, s. 614-628.
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M., (1990), Student Differences in Selfregulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use, *Journal of Educational Psychology*, C. 82, S. 1, s. 51-59.
- Zimmerman, B.; *Learning and the Adolescent Mind, People*, http://learningandtheadolescentmind.org/people_04.html adresinden alıntı.

EKLER

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.23.20.02 – 605.01- 12048
Konu : Anket Uygulama İzni

26 Nisan 2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni Uygulama Yönergesi
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 16/04/2012 tarih ve 4417sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Osman KARAHAN'ın "Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi" isimli tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde İlgi(a) yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 25/04/2012 tarihinde MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu Genelgeye bağlı olarak komisyon tarafından başvuru değerlendirilmiş ve çalışmanın başvuruda belirtilen 02/05/2012 ile 31/05/2012 tarihleri arasında okul idaresinin de izni alınarak anket çalışmasını, İlimiz Merkez Kaya Karakaya Fen lisesi, Cemil Meriç Fen Lisesi ve Özel Yavuz Selim Fen Lisesi Öğrencilerine yönelik uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Zeki ULUFER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
26.04.2012
Reşat ÇETİN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670

E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr
Web: http://elazig.meb.gov.tr

AKADEMİK ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler, bu çalışma akademik bir araştırma çerçevesinde gerekli izinler alınarak uygulanmaktadır. Bu anket lise düzeyindeki öğrencilerin *öz düzenlemeli öğrenme (öğrencinin kendi öğrenmesini yönetme ve yönlendirme özelliği) becerilerinin ve öğrenmede motivasyonel (güdülenme) inançlarının* genel bir profilini çıkarmak amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Sorularda doğru-yanlış cevap diye bir şey söz konusu değildir; lütfen aşağıdaki cetveli esas alarak durumunuzu en iyi ifade eden rakamı işaretleyiniz.

Şimdiden vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Osman KARAHAN, Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖNEMLİ NOT: Bilgiler gizlilik esasına dayalı olarak saklanacaktır. İsim belirtilmediği için kişisel tespit söz konusu değildir. Amaç genel bilgi elde etmektir.

➡➡➡➡➡➡➡ Soru cevaplandırmada lütfen aşağıdaki cetvele göre hareket ediniz.

Likert Cetveli	1	2	3	4
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

KİŞİSEL BİLGİLER

Okulunuz	Fen Lisesi	Anadolu	Düz Lise	Meslek Lisesi		
	☐	☐	☐	☐		
Cinsiyetiniz	Kız	Erkek	Kardeş Sayısı	1 2 3 4 5 Diğer		
	☐	☐		☐ ☐ ☐ ☐ ☐		
Alan	Sayısal	Sözel	EA	Sınıf 1 2 3 4		
	☐	☐	☐	☐ ☐ ☐ ☐		
Ekonomik Düzeyiniz	Düşük (950 TL Altı)	Orta (950-3000 TL Arası)	Yüksek (3000 TL Üstü)			
	☐	☐	☐			
Aile Eğitim Durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Master	Doktora
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Anne	Baba				
	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Anket Maddeleri

Bölüm A - Hafıza Stratejileri					
No	Madde	1	2	3	4
1	Hatırlamaya ihtiyaç duyacağım bilgileri yazmak için not kartları kullanırım.	1	2	3	4
2	Bilgileri kendi kelimelerimle (ifadelerimle) yeniden düzenleyerek ders notlarımı tekrardan yazarım.	1	2	3	4
3	Kavramları çizimler gibi sembollerle gösteririm ki somutlaştırıp kolaylıkla hatırlayabileyim.	1	2	3	4
4	Derste gördüğüm her konunun ve yaptığım okumaların daha sonra çalışırken rehber olması için özetini çıkarırım.	1	2	3	4
5	Terimleri hatırlamak için zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4
6	Katıldığım dersleri kaydedirim. (ses kaydı-görüntü kaydı)	1	2	3	4
7	Bir konudan örnek sorular hazırlarım ve onlara ezberden cevaplar veririm.	1	2	3	4
8	Ödevlerimi bana hatırlatması için mesajlar (hatırlatmalar) yazarım.	1	2	3	4
9	Bir derste önemli kavramları hatırlatması için anahtar sözcükler ezberlerim.	1	2	3	4
Bölüm B - Hedef Belirleme					
No	Madde	1	2	3	4
1	Günlük aktivitelerimin (işlerimin) detaylı bir listesini (programını) yaparım.	1	2	3	4
2	Tamamlamak (yapmak) zorunda olduğum işlerin tümünün bir listesini yaparım.	1	2	3	4
3	Bir hafta içinde yapmak zorunda olduğum işleri planlarım.	1	2	3	4

4	Başaracağımı sandığım şeyleri dikkatlice izlemek için bir planlayıcıdan (öğretmen-rehber-akran-program) yardım alırım.	1	2	3	4
5	Yapmak zorunda olduğum her şeyi bir defter ya da takvim aracılığıyla takip ederim.	1	2	3	4
6	Bir çalışma programına bağlı kalmak bana zor gelir.	1	2	3	4
7	Hedefimi belirlerken yönlendirme ve rehberlik almanın faydalı olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4
8	Çalışmalarımın bir başkası tarafından kontrol edilmesini istemem.	1	2	3	4
Bölüm C - Öz Değerlendirme					
No	Madde	1	2	3	4
1	Her çalışma periyodunun (ders döneminin) sonunda başarılarımı değerlendiririm.	1	2	3	4
2	Çalışmalarımın (ödevlerimin) nasıl olduğunu hocalarıma vermeden önce başkalarına sorarım.	1	2	3	4
3	Yaptığım çalışma ve ödevlerdeki ilerlemelerimi (gelişmelerimi) düzenli olarak izlerim ve notunu alırım.	1	2	3	4
4	Çalışmamı (ödevimi) yorumlayan (eleştiren) insanları dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4
5	Çalışmalarımı (performansımı) geliştirmek için yeterli birinden dönütler alırım.	1	2	3	4
6	Gelişmemi görebilmek için eski çalışmalarımın tamamını gözden geçiririm.	1	2	3	4
7	Ödev ve raporlarımda yapılması gereken değişiklikleri başkalarına sorarım.	1	2	3	4
Bölüm D - Yardım Alma					
No	Madde	1	2	3	4
1	Araştırma raporlarımı hazırlarken çeşitli kaynaklar kullanırım.	1	2	3	4
2	İhtiyacım olan bilgiyi bulmak için kütüphane araştırmalarını kullanırım.	1	2	3	4
3	Derste kendi notlarımı alırım. (kendim not tutarım)	1	2	3	4
4	Birbirimize yardım ettiğimiz için grup çalışmalarından zevk alırım.	1	2	3	4
5	Kaçırdığım bir ödev hakkında sınıf arkadaşlarımı ararım.	1	2	3	4
6	Derste konuyu öğrenmede sıkıntı yaşasam bile görevimi (ödevimi) kimseden yardım almadan tek başıma yapmaya çalışırım.	1	2	3	4
7	İyi anlamadığım konuları netleştirmek için öğretmene sorarım.	1	2	3	4
8	Derste bir konuyu anlamadığımda sınıftaki farklı bir öğrenciden yardım isterim. (alırım)	1	2	3	4
9	Sınıfta gerektiğinde yardım isteyebileceğim (sorular sorabileceğim) kişileri saptarım.	1	2	3	4
10	Ödevlerimi tamamlamak için bu sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı denerim.	1	2	3	4
11	Ders çalışırken zorlandığımda ailemden yardım alırım.	1	2	3	4
12	Tek başıma çalıştığımda kolaylıkla (zorlanmadan) öğrenebilirim.	1	2	3	4
Bölüm E - Çalışma Ortamı					
No	Madde	1	2	3	4
1	Eğer yapacak ödevim varsa, televizyon izlemekten ve müzik dinlemekten kaçınırım.	1	2	3	4
2	Ders çalışırken gürültünün olumsuz etkisine karşı sessiz ortamları tercih ederim.	1	2	3	4
3	Ortamın fiziksel koşulları (ışık-ses-sıcaklık-havalandırma) çalışma performansımı ve motivasyonumu etkiler.	1	2	3	4
4	Genellikle dersime konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.	1	2	3	4
5	Çalışırken ders çalışmak için ayrılmış düzenli yerleri tercih ederim.	1	2	3	4
6	Çalışma ortamımı isteğime uygun şekilde düzenlerim.	1	2	3	4
7	Tek başıma çalışabileceğim ortamları tercih ederim.	1	2	3	4
8	Toplu çalışma ortamları (kütüphane-laboratuvar-çalışma salonu-okuma salonu) beni çalışmaya teşvik eder. (güdüler)	1	2	3	4
Bölüm F - Öğrenme Sorumluluğu					
No	Madde	1	2	3	4
1	Teslim etmeden önce ödevlerimi doğru yapıp yapmadığımı yeniden kontrol ederim.	1	2	3	4
2	Öğretmenin verdiği görevleri (ödevleri) hemen (verilir verilmez) yaparım.	1	2	3	4
3	Diğer aktivitelerimdense okul çalışmalarına (ödevlerime) öncelik verip, diğer işlerim çok önemli olsa bile ilk olarak çalışmamı tamamlarım.	1	2	3	4
4	Her gün belirli bir vakti düzenli olarak çalışmaya ayırırım.	1	2	3	4
5	Çalışmam için her zaman birilerinin teşvik etmesine ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4
6	Çalışmamda başkalarının (aile-arkadaş-öğretmen) görüş ve beklentileri benim için önemlidir.	1	2	3	4
7	Yapmam gerekenin sorumluluğunu kendim hissederim ve ona göre kendimi ayarlarım.	1	2	3	4

Bölüm G - Çalışma Düzeni					
No	Madde	1	2	3	4
1	Çalışmaya başlamadan önce ilk olarak eşyalarımı düzenlerim. (ayarlarım)	1	2	3	4
2	Eski defterlerimi, notlarımı ve çalışmalarımı belirli bir yerde muhafaza ederim.	1	2	3	4
3	Önceki sınavlara bağlı olarak sınavın nasıl olacağını zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4
4	Kendi hızımda (hızıma uygun) çalışırım.	1	2	3	4
5	Okumalarımda bulduğum önemli bilgi ve kavramları vurgularım. (işaretlerim)	1	2	3	4
6	Çalışmaya başlamadan önce çalışma alanımın temizliğinden emin olurum.	1	2	3	4
Bölüm H – Motivasyon					
No	Madde	1	2	3	4
1	Bir derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4
2	Derste öğretmen tarafından anlatılan en karışık konuları anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4
3	Derste yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak, beni gerçekten zorlayan ders konularını (çalışma ve ödevleri) tercih ederim.	1	2	3	4
4	Derste benim için öğrenmesi zor olsa bile merakımı uyandıran konuları tercih ederim.	1	2	3	4
5	Eğer konuyu anlamıyorsam veya bir şeyi öğrenemiyorsam bunun nedeni yeterince çalışmamamdır.	1	2	3	4
6	İyi bir meslek ya da kariyer (gelecek) elde etmek için çalışırım.	1	2	3	4
7	Derslerde iyi olmayı istiyorum çünkü aileme-arkadaşlarıma-patronuma ya da diğerlerine yeteneğimi (kapasitemi) göstermek benim için önemlidir.	1	2	3	4
8	Derslerin zorluğu, öğretmenlerim ve yeteneklerim göz önüne alınırsa iyi bir derece yapabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4
9	Yaptığımız şeyi sevmesem de derste iyi olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4
10	Konular sıkıcı olsa ve ilgi çekmese bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim. (çalışmayı sürdürürüm)	1	2	3	4
Bölüm I - Zaman Yönetimi					
No	Madde	1	2	3	4
1	Ders çalışma zamanımı iyi ayarlarım. (düzenlerim)	1	2	3	4
2	Verilen ödev ve görevleri zamanında bitiririm.	1	2	3	4
3	Çoğunlukla diğer aktiviteler nedeniyle ders çalışmaya çok zaman ayıramam.	1	2	3	4
4	Bir sınavdan önce nadiren notlarımı ve okumalarımı gözden geçirmeye vakit bulurum.	1	2	3	4
5	Sürekli ve düzenli bir çalışma programına sahibim.	1	2	3	4
6	Sadece sınav vakitleri yaklaştığında ders çalışırım.	1	2	3	4
7	Ne zaman çalışmaya başlayacağımı ve ne zaman çalışmaya son vereceğimi kendim ayarlarım. (Zamanımı kendim yönetirim)	1	2	3	4
8	Derslere düzenli olarak katılırım.	1	2	3	4
Bölüm J - Öğrenme Stratejileri					
No	Madde	1	2	3	4
1	Ders esnasında genellikle diğer şeyleri düşündüğüm için önemli noktaları kaçıırım.	1	2	3	4
2	Öğrendiklerimi sınıf arkadaşlarıma açıklarım. (anlatırım)	1	2	3	4
3	Derse çalışırken bir konuda karışıklık yaşadığımda geri döner ve onu anlamaya (çözmeye) çalışırım.	1	2	3	4
4	Yeni bir konuyu baştan sona çalışmadan önce, çoğunlukla nasıl düzenlendiğini (organize edildiğini) görmek için bir göz atarım.	1	2	3	4
5	Derste çalıştığımda ya da okuma yaptığımda bir konuyu anladığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4
6	Konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da yalnız kolay bölümlerine çalışırım.	1	2	3	4
7	Bir derste ki konularla diğer derslerdeki arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4
8	Bir derste ki konuları, okumalar ve derslerden çıkardığım genel fikirlerle bağlantı kurarak anlamaya çalışırım.	1	2	3	4
9	Bir derste ki konuları diğer derslerdeki etkinliklerde (tartışma-sunu) kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4
10	Sınavda kötü not alsam bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4

➤ **Öğrenme Kaynaklarınız nelerdir (Kutucuktan size uygun bir veya daha fazla ifadeyi seçiniz.)**

Öğretmen	Okul	Yazılı kaynaklar	Ders programı	İnternet kaynakları	Dershaneler	Eski tecrübe ve deneyimler	Arkadaşlar
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Diğer (Varsa Lütfen Belirtiniz)

➤ **Başarılı Olmanızın Sırrı Sizce Nedir (Kutucuktan size uygun bir veya daha fazla ifadeyi seçiniz.)**

Çok Çalışmak	Hırs - Azim	Düzenli Çalışmak	Okulum	Ailem	Başarma İsteğim	Mecbur Oluşum	Arkadaşlarım
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Diğer (Varsa Lütfen Belirtiniz).....

➤ **Bu Konuda Başka Söyleyecekleriniz Varsa Lütfen Yazınız.....**

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1987 yılında Elazığ'da doğmuştur. İlköğrenimini Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulunda, ortaöğrenimini ise Korgeneral Hulusi Sayın Lisesinde tamamlamıştır. 2005 yılında Fırat Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına yerleşmiş ve 2009 dokuzda buradan mezun olmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalında yüksek lisans eğitimini sürdürmekte ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Sahip Olma Durumlarının İncelenmesi isimli tez ile yüksek lisansını tamamlamayı amaçlamaktadır.