



**ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ÖĞRETİM PROGRAM TASARISININ
HAZIRLANMASI UYGULANMASI VE
ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Zeynep GÖKTEKE
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Ocak, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ÖĞRETİM PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI
UYGULANMASI VE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Zeynep GÖKTEKE

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR, 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “**Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Program Tasarısının Hazırlanması Uygulanması Ve Etkisinin Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/02/2024

İmza

Zeynep GÖKTEKE

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Zeynep GÖKTEKE
	Numarası	130627107
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Program Tasarısının Hazırlanması Uygulanması Ve Etkisinin Değerlendirilmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	16.02.2024	
Tez Savunma Sınav Saati	10:30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI UYGULANMASI VE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep GÖKTEKE

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Şubat, 2024

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Bu çalışmanın amacı ilkokul 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik özdenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Çalışma karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı desene göre tasarlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Kocatepe Ortaokulunda öğrenimlerine devam eden altıncı ve yedinci sınıf öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile elde edilirken, araştırmanın nitel verileri “Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Kazanım Özdeğerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve alanyazına dayalı olarak ihtiyaçlar belirlenmiş ve program tasarısı hazırlanmıştır. İkinci aşamada, hazırlanan program tasarısının pilot uygulamaları eylem araştırmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Üçüncü aşamada, programın öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal bir dağılım gösterdiği durumlarda, aynı örneklem grubu üzerinde puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Problem Çözmede Kendine Güven alt boyutunda Kontrol Grubu I öğrencilerinin son-test puan ortalaması ile Deney Grubu I öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna karşın Kontrol Grubu II ve Deney Grubu II öğrencilerinin problem çözme becerisi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Deney I ve Kontrol I grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri son test puanları arasında Deney I grubu lehine; Deney II ve Kontrol II grubu öğrencileri arasında da Deney II grubu son-test puanları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleyici öğrenme, problem çözme becerisi, program geliştirme, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES CURRICULUM AND INVESTIGATION ITS EFFECT

Zeynep GÖKDERE

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

January, 2024

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The aim of this study is to design and implement a self-regulated learning strategies curriculum for 6th and 7th grade primary school students and examine its effectiveness. The study was designed according to an exploratory design, one of the mixed method types. The research group of the study consists of the sixth and seventh grade students who continue their education at Afyonkarahisar Kocatepe Secondary School in the 2022-2023 academic year. While the quantitative data of the research were obtained with the “Self-Regulatory Learning Strategies Scale” and the “Problem Solving Inventory”, the qualitative data of the research were obtained with the “Student Journal, Researcher Journal” and “Learning Outcome Self-Evaluation Form”. Within the scope of the study, needs were determined, and a curriculum design was prepared based on teacher opinions, student opinions and literature. In the second stage, pilot applications of the prepared draft curriculum were carried out based on action research. In the third stage, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was used to determine the effectiveness of the program on students’ self-regulated learning and problem-solving skills. In cases where the data showed a normal distribution in the study, dependent groups t-test was performed to compare the mean scores on the same sample group. Findings obtained from student journals were examined using the content analysis method. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in favor of the Experimental Group between the post-test mean scores of Control Group I students and the post-test mean scores of Experimental Group I students in the Self-Confidence in Problem Solving sub-dimension. On the other hand, it was determined that there was no significant difference between the problem-solving skill post-test mean scores of Control Group II and Experimental Group II students. Among the post-test scores obtained by the Experimental I and Control I group students from the self-regulated learning strategies scale, there was significant difference in favor of the Experimental I group; significant differences were also obtained between the students of the Experiment II and Control II groups in favor of the post-test scores of the Experiment II group.

Keywords: Self-regulated learning, problem solving skills, program development, secondary school students

ÖN SÖZ

Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. İçinde bulunduğumuz yüz yıl bilgiye hızlı erişebilmenin yanı sıra elde edilen bu bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilen ve karşılaştığı yeni durumlarda bu bilgili kullanabilen, problem çözme becerilerine sahip ve sürekli öğrenmeye açık olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde hedeflenen niteliklerin değişmesine neden olmuştur. Öğrencilerin bilgiye erişme, üretme ve kullanma becerilerine sahip olmaları, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmeleri, işbirliği yapabilme, eleştirel düşünebilme ve sorunları demokratik çözümler üretebilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim üzerine gelişmeler, öğrenmeyi bilme, öğrenmeyi denetleme ve değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme gibi ilkeler üzerine odaklanmaktadır. Bu prensipler göz önüne alındığında, dünyanın giderek küreselleştiği bir ortamda bireyler, bilgiye erişim ve kullanım konusundaki becerilerini geliştirmeli, sorunları çözebilmeli ve kendi iç motivasyonlarıyla hareket ederek öğrenmeye devam etmelidir. Bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin rol oynaması, öğrenme stratejilerini etkili kullanabilmesi bir başka ifade ile öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum, bireyin öğrenmedeki etkisine ve önemine vurgu yapan öğrenme yaklaşımlarından biri olan öz-düzenleyici öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Öz-düzenleme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılma ve bu süreçleri yönlendirme becerisini ifade eder. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılması bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olan stratejilerdir ve bu stratejilerin etkili kullanımı hayat boyu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenmenin öneminden ve bu çoklu işlevselliğinden hareketle bu çalışmada öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine ilişkin bir program tasarısı hazırlanmış, uygulanmış ve bu programın etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumuna, önemine, sayıltı, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, sınıflandırılması ve öğretilmesinden, problem çözme stratejilerinden, program geliştirme süreçlerinden bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünü ise araştırmanın yöntemi oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik, güvenirlik çalışmalarına ilişkin deneyimler ile araştırmadan elde edilen deneyimlere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular; beşinci bölümde ise sonuç tartışma yer almıştır.

Doktora sürecinin en başından itibaren çalışmamın her aşamasıyla titizlikle ilgilenen, sabırla süreci yürütmeme yardım eden ve engin bilgileriyle hep yanımda olan danışman hocam Prof. Dr. Gürbüz Ocak'a, değerli görüşleriyle tez çalışmamı büyük katkı sağlayan ve sabırla inceleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Aytunga Oğuz'a ve Prof. Dr. Ahmet Ali Gazel'e, derin bilgilerinden hep istifade ettiğim Prof. Dr. Mustafa Ergün'e, tez izleme komitesinde yer alarak görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Çavuş Şahin ve Prof. Dr. Yavuz Erişen'e, yaşadığım sağlık sorunları sırasında tezin son dönemlerinde gözüm olan Şerife Köken'e, çalışmamın en bunalımlı dönemlerinde baş ucu kitabıma dönüşen teziyle imdadıma yetişen sevgili arkadaşım Emine Akkaş Baysal'a, müthiş desteğiyle her anımda yanımda olan sevgili eşim Mustafa Azmi ve canım kızım Sena Gökteke'ye çok teşekkür ediyorum.

Zeynep GÖKTEKE
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME	10
1.1. ÖZDÜZENLEME KAVRAMININ GELİŞİMİ, TANIMI, ÖNEMİ VE İÇERİĞİ.....	10
1.2. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME	14
1.3. ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE MOTİVASYONAL ÖGELER	19
1.3.1. Öz-yeterlik.....	21
1.3.2. Hedef Yönelimi	22
1.3.3. Atıflar.....	24
1.3.4. İlgiler.....	25
1.4. ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ	27
1.4.1. Pintrich'in Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri.....	27
1.4.2. Zimmerman'ın Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri	31
1.4.3. Butler ve Winne'in Öğrenen Etkinliği Listesi.....	36
1.5. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ	38
1.5.1. Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli.....	38
1.5.2. Zimmerman'ın Özdüzenleme Modeli	39
1.5.3. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli	40
1.5.4. Winn ve Hadwin'in Özdüzenleme Modeli	41
1.6. ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENENLERİN ÖZELLİKLERİ	43
1.7. ÖZDÜZENLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ.....	45
1.7.1. Özdüzenleme Stratejilerinin Geliştirilmesi.....	47
1.8. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN ÖLÇÜLMESİ	51
1.8.1. Yetenek Olarak Özdüzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi	51
1.8.2. Olgu Olarak Özdüzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi.....	52
2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ.....	53
2.1. PROBLEM	53
2.2. PROBLEM ÇÖZME	54
2.3. PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ	55
2.3.1. Problemin Anlaşılması	55
2.3.2. Problemin Çözümü İçin Bir Plan Yapılması	56
2.3.3. Çözüm Planının Uygulanması	57
2.3.4. Sonucun Tahmin Edilmesi.....	57
2.3.5. Sonucun Doğruluğunun Kontrol Edilmesi.....	57
2.4. PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ	57

2.5. ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME	58
3. PROGRAM GELİŞTİRME	60
3.1. PROGRAM KAVRAMI	60
3.2. PROGRAM GELİŞTİRME.....	60
3.3. PROGRAM GELİŞTİRME AŞAMALARI.....	61
3.3.1. Program Tasarısının Hazırlanması	61

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ÖZDÜZENLEME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	67
1.1. YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR.....	67
1.2. YURTİÇİ ÇALIŞMALAR	72
2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	79
2.1. YURTDIŞI ÇALIŞMALAR	79
2.2. YURTİÇİ ÇALIŞMALAR	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	88
2. ÇALIŞMA GRUBU	90
2.1. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMA GRUBU	90
2.1.1. Öğretmenler	90
2.1.2. Öğrenciler.....	91
2.2. PİLOT UYGULAMA ÇALIŞMA GRUBU.....	91
2.3. PROGRAMIN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ ÇALIŞMA GRUBU	92
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	92
3.1. ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	94
3.2. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	94
3.3. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ.....	94
3.4. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ	95
3.5. ÖĞRENCİ KAZANIM ÖZDEĞERLENDİRME FORMU	95
4. ARAŞTIRMA SÜRECİ	95
4.1. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI	95
4.2. PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI.....	103
4.2.1. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi	103
4.2.2. İçeriğin Belirlenmesi.....	104
4.2.3. Eğitim Durumlarının Belirlenmesi	104
4.2.4. Sınama Durumlarının Belirlenmesi	104
5. PROGRAMIN UYGULANMASI	104
5.1. PİLOT UYGULAMA SÜRECİ	105
5.2. ASIL UYGULAMA SÜRECİ.....	106
6. VERİLERİN ANALİZİ	107
6.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ	107
6.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ	111
7. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİ.....	112
8. ARAŞTIRMACI ROLÜ	113

9. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER.....	114
--	-----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN İHTİYAÇ ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	115
1.1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	115
1.1.1. Öğretmenlerin Mevcut Programda Özdüzenleme Süreçlerine Yönelik Kazanımlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	115
1.1.2. Öğretmenlerin Mevcut Programda Özdüzenleme Süreçlerine Yönelik İçeriğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	120
1.1.3. Öğretmenlerin Özdüzenleme Süreçlerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	124
1.1.4. Öğretmenlerin Özdüzenleme Stratejilerinin Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	128
1.2. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASINDAN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	129
2. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMI PİLOT UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR	141
2.1. EYLEM PLANLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	142
2.1.1. Birinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular	142
2.1.2. İkinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular.....	144
2.1.3. Üçüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular.....	146
2.1.4. Dördüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular	147
2.1.5. Beşinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular	150
2.1.6. Altıncı Eylem Planından Elde Edilen Bulgular	152
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR	153
3.1. PROGRAMIN UYGULANMASI ÖNCESİNDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR	154
3.2. PROGRAMIN UYGULANMASI ÖNCESİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	155
3.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİ ÖN-TEST VE SON-TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	156
3.3.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	157
3.3.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Elde Edilen Bulgular	161
4. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENCİ KAZANIM ÖZ DEĞERLENDİRME BULGULARI	166
5. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	179
5.1. MOTİVASYON ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	180
1.5.1. Hedef Belirleme Ünitesine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	181
1.5.2. Görev Analizi Ünitesine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	182
5.2. KAYNAK YÖNETİMİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	183

5.3. DERS DİNLEME STRATEJİSİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	184
5.4. OKUMA ÖNCESİ STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	185
5.5. OKUMA SIRASI STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	186
5.6. OKUMA SONRASI STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	187
5.7. PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME STRATEJİSİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	188
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	189
KAYNAKÇA.....	207
EKLER DİZİNİ	230



TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öz-düzenlemenin Döngüsel Aşamaları	14
Tablo 2. Öz-düzenleyici Öğrenme Aşamaları	17
Tablo 3. Zimmerman'ın Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri	31
Tablo 4. Butler ve Winne'in Öğrenme Etkinliği Listesi	36
Tablo 5. Pintrich'in Öz-düzenleme Modeli	38
Tablo 6. Felsefi Temeller	62
Tablo 7. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Aşamaları	89
Tablo 8. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	91
Tablo 9. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Aşaması Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler	92
Tablo 10. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları	93
Tablo 11. 21.yy. Becerilerinin Alanyazında Sınıflandırılması	100
Tablo 12. 6. Sınıf Düzeyi Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları	107
Tablo 13. 6. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	108
Tablo 14. 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları	109
Tablo 15. 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	110
Tablo 16. Öğretmenlerin Mevcut Programdaki Kazanımla İlişkin Görüşleri	116
Tablo 17. Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Öz-Düzenleme Stratejileri ile İlgili Bağlantısına Yönelik Görüşleri	117
Tablo 18. Mevcut Öğretim Programda Yer Alan Kazanımların Öz-Düzenleme Süreci Bakımından Ölçülebilirlik, Sınırlılık, Sadelik, Ulaşılabilirlik ve Öğrenci Seviyelerine Uygunluk Açısından Görüşleri	118
Tablo 19. Öğretmenlerin Mevcut Programda Öz-Düzenlemeye İlişkin Yer Alan Kazanımların Kazandırılmasında Yaşadığı Güçlükler	119
Tablo 20. Öğretmenlerin Programının İçeriğini Öz-düzenleme Süreçlerine İlişkin Görüşleri	120
Tablo 21. Öğretmenlerin Programın İçeriğinin Öz-Düzenleme Süreçleri Bakımından Anlaşılabilirlik, Sadelik, Ulaşılabilirlik ve Öğrenci Seviyelerine Uygunluk Açısından Görüşleri	121
Tablo 22. Öğretmenlerin Öz-düzenleme Becerilerini Kazandırmada Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Görüşleri	122
Tablo 23. Öğretmenlerin İçerikle İlgili Öz-düzenleme Becerileri Bakımından Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri	123
Tablo 24. Öğretmenlerin Bilgilendirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	124
Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrencilere Öz-düzenleme Stratejilerini Kazandırmaya Yönelik Uyguladıkları Yöntem ve Teknikler	124
Tablo 26. Öğretmenlerin Öz-düzenleme Stratejilerinin Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Önerilerine	126
Tablo 27. Öz-düzenleme Süreçlerini Değerlendirmeye Yönelik Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araçları	128
Tablo 28. Öğretmenlerin Mevcut Programda Öz-düzenleme Süreçlerine İlişkin Önerileri	128

Tablo 29. Ders Çalışma Stratejisi Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	129
Tablo 30. Ders Çalışırken Yapılan Hazırlıklar Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	131
Tablo 31. Dersi Daha İyi Anlamak İçin Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri	132
Tablo 32. Ödev Yaparken Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	133
Tablo 33. Sınavlara Hazırlanırken Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	135
Tablo 34. Derslerde Motivasyonu Sağlama Hakkında Öğrenci Görüşleri	136
Tablo 35. Derslerdeki Yeterlilik Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	138
Tablo 36. Birinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	142
Tablo 37. Birinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	143
Tablo 38. İkinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	144
Tablo 39. İkinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular	144
Tablo 40. Üçüncü Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	146
Tablo 41. Üçüncü Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	147
Tablo 42. Dördüncü Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	148
Tablo 43. Dördüncü Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	149
Tablo 44. Beşinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	150
Tablo 45. Beşinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	151
Tablo 46. Altıncı Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	152
Tablo 47. Altıncı Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular.....	153
Tablo 48. Kontrol I ve Deney I Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları.....	154
Tablo 49. Kontrol II ve Deney II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları.....	154
Tablo 50. Kontrol I ve Deney I Grubu Öğrencilerinin Özdüzenlemeli ÖğrenmeBecerisi Betimsel Analiz Sonuçları.....	155
Tablo 51. Kontrol II ve Deney II Grubu Öğrencilerinin Özdüzenlemeli ÖğrenmeBecerisi Betimsel Analiz Sonuçları.....	156
Tablo 52. Kontrol I Grubu Problem Çözme Ön-test ve Son-test Verilerinin Karşılaştırılması.....	157
Tablo 53. Deney I Grubu Problem Çözme Ön-test ve Son-test Verilerinin Karşılaştırılması.....	158
Tablo 54. Deney I ve Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Ön-Test/Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	158
Tablo 55. Deney II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	159
Tablo 56. Kontrol II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	160

Tablo 57. Deney II ve Kontrol II Gruplarının Problem Çözme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	160
Tablo 58. Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	161
Tablo 59. Deney I Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	162
Tablo 60. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	162
Tablo 61. Deney II Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öntest ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına	163
Tablo 62. Kontrol II Grubu Öğrencilerinin Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	164
Tablo 63. Deney II ve Kontrol II Öğrencilerinin Öz düzenlemeli Öğrenem Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	165
Tablo 64. Deney I Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları ...	166
Tablo 65. Deney II Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları..	172
Tablo 66. Motivasyon Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	180
Tablo 67. Hedef Belirleme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	181
Tablo 68. Görev Analizi Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	182
Tablo 69. Kaynak Yönetimi Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	183
Tablo 70. Ders Dinleme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	184
Tablo 71. Okuma Öncesi Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	185
Tablo 72. Okuma Sırası Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	186
Tablo 73. Okuma Sonrası Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	187
Tablo 74. Problem Çözme ve Karar Verme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	188

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖDÖ: Öz Düzenleyici Öğrenme

ÖDÖS: Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

ÖDÖSÖP: Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı



GİRİŞ

Günümüzde, eğitim sistemleri sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için gereken araçları sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerine (ÖDÖS) sahip olmaları, 21. yüzyıl becerilerinin kilit bir unsurunu oluşturmaktadır. Artık sadece belirli bir konuda bilgi sahibi olmak değil, aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilmek, problem çözme yeteneklerini geliştirebilmek ve sürekli öğrenmeye açık olabilmek, başarılı bir bireyin temel özelliklerini oluşturmaktadır.

Öz düzenleyici öğrenme (ÖDÖ), öğrencilerin hedeflerine ulaşmaya sistemli bir şekilde yönlendikleri bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçleri etkinleştirdikleri ve sürdürdükleri bir süreç olarak tanımlanır (Schunk & Zimmerman, 1994). ÖDÖ, öğrencilerin öğrenmelerini yönetmek için kullandıkları bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejileri tanımlar (Panadero, 2017). Üstbilişsel stratejiler, özellikle öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için bilişsel stratejileri nasıl kullanacaklarını yönlendiren bir süreci ifade eder. Bu kapsamlı süreç hedef belirleme, öğrenme sürecinin ilerlemesini izleme, gerektiğinde yardım arama ve hedefe ulaşmak için kullanılan stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirme gibi çeşitli unsurları içermektedir (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2008). Bununla birlikte ÖDÖ, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif bir şekilde katılımını sağlayan, motivasyonlarını ve davranışları etkili bir biçimde yönetmeyi hedefleyen son derece kapsamlı bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrencilere sadece bilgi aktarımının ötesine geçme fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirme ve kişisel gelişimlerine odaklanma imkânı da tanır. ÖDÖ'nün öğrencilere sunduğu bu çok yönlü perspektif, sadece ders içi başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin hayat boyu öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine de olanak tanır. Bu sayede, öğrenciler sadece derslerinde değil, aynı zamanda gerçek hayatta karşılaştıkları zorlukları aşma konusunda da daha etkili ve güçlü bireyler haline gelme potansiyeline sahip olabilirler (Zimmerman, 2000; Miksza, vd., 2018). Bu noktada, ÖDÖS'lere sahip öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilir ve değişen dünya şartlarına uyum sağlamada daha başarılı olabilirler.

ÖDÖ, problem çözme, akıl yürütme ve karmaşık konuları anlama süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır (Panadero, 2017). Okuldaki başarıda ÖDÖ'nün önemli bir

rol oynadığını gösteren birçok deneysel araştırma bulgusu bulunmaktadır (Greene, 2018). Araştırmalar, yüksek düzeyde ÖDÖ sergileyen öğrencilerin, düşük düzeyde ÖDÖ'ye sahip öğrencilere göre daha kararlı bir şekilde öğrenmeye istekli olduklarını göstermiştir (Wolters & Hussain, 2015). Bununla birlikte ÖDÖ müdahalelerine maruz kalan öğrencilerin, müdahalelere maruz kalmayanlara göre yaptıkları görevlerde daha fazla odaklanabildikleri belirtmiştir (Ganda & Boruchovitch, 2018). Bu durum, ÖDÖS'lerin uygulanmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirebileceği ve başarılarını artırabileceği göstermektedir.

Problem Durumu

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenmenin bireysel farklılıklara göre değiştiği gerçeği üzerine odaklanmıştır. Bu anlayış, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin ve bireylerin sahip olduğu farklılıklara uygun bir şekilde yapılandırılmasının, eğitimin hedeflediği becerilerin geliştirilmesinde hayati bir faktör olduğunu vurgular. Günümüz toplumunda bilgiye yönelik bakış açısı değişmiştir. Artık sadece bilgiyi hatırlamak değil, aynı zamanda bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmek, yeni bilgiler üretmek ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Eğitim, bu bağlamda bilginin öğretilmesinden ziyade bireyin nasıl öğrendiği üzerine odaklanmıştır. Bu yaklaşım, eğitimde hedeflenen niteliklerin değişmesine neden olmuştur. Öğrencilerin bilgiye erişme, üretme ve kullanma becerilerine sahip olmaları, kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmeleri, işbirliği yapabilme, eleştirel düşünebilme ve sorunları demokratik çözümlerle çözebilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Çiftçi vd., 2021).

Eğitimde yeni arayışlar ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretim kavramlarının içeriğinde ve işlevlerinde değişikliklerin doğmasına neden olmuştur. Bu bağlamda eğitim ve öğretim üzerine gelişmeler, öğrenmeyi bilme, öğrenmeyi denetleme ve değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, bireysel öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme gibi ilkeler üzerine odaklanmaktadır (UNESCO, 2012). Bu prensipler göz önüne alındığında, bilgi teknolojisi ve iletişim çağının etkisi altında, dünyanın giderek küreselleştiği bir ortamda bireyler, bilgiye erişim ve kullanım konusundaki becerilerini geliştirmeli, sorunları çözebilmeli ve kendi iç motivasyonlarıyla hareket ederek öğrenmeye devam etmelidir. Ayrıca, bireylerin kendi öğrenmelerini izleyerek kontrol etmeleri, etkinliklerini yönlendirmeleri ve işbirliğine dayalı çalışma ilkelerine uyum sağlamaları, eğitim sisteminin temel amacını oluşturmaktadır. Bu ilke ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin rol oynaması, öğrenme

stratejilerini etkili kullanabilmesi bir başka ifade ile öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum, bireyin öğrenmedeki etkisine ve önemine vurgu yapan öğrenme yaklaşımlarından biri olan ÖDÖS'leri gündeme getirmiştir.

Öz-düzenleme kavramı, sosyal bilişsel öğrenme kuramının öncüsü olan Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura'ya göre öğrenme, gözlem yoluyla gerçekleşen bir süreçtir. Ancak bu, sadece bir kişinin diğerlerini taklit etmesi değil, aynı zamanda çevresel olayları bilişsel olarak işlemesi yoluyla elde edilen bir bilgidir. Bandura, bilginin bilişsel olarak işlenmesinin, bireyin kendi yetenek ve kapasitesi üzerine derinlemesine düşünmesiyle gerçekleştiğini savunmaktadır. O'na göre, insanlar kendi davranışlarını gözden geçiren, değerlendiren ve düzenleyen varlıklardır. Bandura, bireylerin kendi belirledikleri ölçütlere göre performanslarını gözlemleme, denetleme, yönlendirme ve değerlendirme sürecini öz-düzenleme olarak adlandırmaktadır. Bireyler, öz-düzenleme aracılığıyla kendi davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilirler. Zimmerman (1990) öz-düzenlemeyi bireylerin üstbiliş, güdü ve davranış bakımından kendi öğrenme süreçlerine aktif bir biçimde katılma derecesi olarak tanımlamıştır. Öz-düzenleme kavramı, bir öğrencinin akademik motivasyonu ve kendi öğrenmesine etki etmek amacıyla planlı ve sistematik bir biçimde uyarlanmış kendi ürettiği düşünceleri, duyguları ve eylemleri de içerir (Schunk & Ertmer, 2000: 632). Bu bağlamda, öz-düzenleme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılma ve bu süreçleri yönlendirme becerisini ifade eder.

ÖDÖS'lerin kullanılması öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olan stratejilerdir ve bu stratejilerin etkili kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Çakıroğlu, 2007: 25). Dolayısıyla, öz-düzenleme stratejilerini öğrenen öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dahil olurlar (Eker ve Arsal, 2014: 84). Öğrencilerin öğrenme ortamlarında duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilme becerisine sahip olmaları, genellikle akademik anlamda daha başarılı olmalarını sağlar (Linares vd., 2005). Bu nedenlerle, öz düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenme başarılarını açıklamada önemli bir anahtar olarak kabul edilmiştir (Stehle vd., 2019). ÖDÖ üzerine yapılan araştırmalarda, öz-düzenleyici öğrenenlerin etkili bilişsel stratejileri (örneğin, tekrar, ayrıştırılma, düzenleme ve metabilgi) ve davranışsal stratejileri (örneğin, görev düzenleme, çaba, zaman, çevre ve yardım arama) kullanma eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir (Hofer, 2004).

Teknolojik gelişmeler ve bilgiye erişimdeki değişiklikler nedeniyle, ilkököl öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmelerini sağlayan yetkinlikler daha da önemli hale gelmiştir (Dignath vd., 2008). Bu bağlamda, bu yetkinliklerden birisi öz ÖDÖ becerisidir. ÖDÖ, öğrencilerin biliş (farklı öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi), üstbiliş (öğrenme davranışlarını düzenleyip kontrol eden beceri ve stratejiler gibi), motivasyon (öğrencilerin motivasyonel inançları, öz-yeterlilik ve ilgi alanları gibi), duygular (öğrencilerin duygularını anlama, dengeleme veya değiştirme yeteneği gibi) ve davranışlar (zaman yönetimi, çaba kontrolü ve yardım arama gibi) dahil olmak üzere öğrenme hedeflerine ulaşmak için çeşitli öğrenme bileşenlerini sistematik olarak izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları bir süreçtir (Boekaerts, 2011). Öğrencilerin bu süreci etkili bir şekilde geçirdiklerinde, daha yüksek düzeyde başarı elde ettikleri ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda daha az yetenekli olan akranlarına göre daha motive oldukları düşünülmektedir (Chung, 2000).

Başarının en önemli etkenlerinden biri olan öz-düzenleme, küçük yaşlardan ergenliğe kadar gelişmekte, yapılan müdahaleler ile her öğrenim düzeyinde öğretilmekte ve öz-düzenleme çalışmalarıyla kazanılan beceriler, öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağlamaktadır (Weinstein vd., 2000). Buna karşın, ÖDÖ becerilerinin ve stratejilerinin gelişimi uzun süre yüksek düzeyde düşünce becerileri gerektiren bir süreç olarak algılanmış ve bu nedenle okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin bu konuda yetersiz olduğu düşünülmüştür (Veenman & Spaans, 2005). Ancak, genel beklentilere karşın, ÖDÖ becerilerinin küçük yaşlardaki çocuklarda geliştirilmesi son derece önemlidir (Salisch vd., 2015). ÖDÖ davranışlarının daha erken yaşlarda geliştirebileceklerini destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Lenes vd., 2020; Pas vd., 2021; Perry & VandeKamp, 2000). Dignath vd. (2008), ilkököl düzeyinde ÖDÖ için yapılan öğretim programlarının öğrenme sürecinde son derece etkili olduğunu ve bu nedenle ilkököl öğrencilerinin öz düzenleyici davranışları oldukça etkili bir şekilde öğrenebileceklerini ortaya koymuştur.

Alanyazında ÖDÖ stratejilerinin çeşitli olumlu yönleri vurgulanmasına rağmen, ÖDÖ'yü geniş bir eğitim çerçevesine yaymak oldukça zorlu bir süreçtir. Alanyazında ÖDÖ genellikle müzik (Miksza vd., 2018), matematik (Sun vd., 2018) ve dil öğrenimi (Alotumi, 2021) gibi belirli konularda gereken bir beceri olarak ele alınmıştır. Ancak, ÖDÖ'nün diğer öğrenci grupları ve farklı konulardaki etkinliğini artırmaya yönelik pedagojik yaklaşımlara dair yeterince kanıt bulunmamaktadır. ÖDÖ, öğrencilerin yaşam

boyu öğrenme süreçleriyle yakından ilişkilendirildiğinden günümüz dijital dünyasında ÖDÖ daha geniş bir eğitim bağlamında teşvik edilmelidir (Anthonysamy vd., 2020) Bu bağlamda, ÖDÖ'nün çeşitli öğrenci grupları ve farklı konular üzerindeki etkisinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim reformu çalışmaları, birçok ülkede olduğu gibi, yapılandırmacı öğrenmeyi vurgulamış ve öğretim faaliyetlerini bu yaklaşım doğrultusunda etkilemiştir. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de özdüzenleme sürecini etkin yürütebilen öğrenenlere duyulan ihtiyacı artırmış ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında yenilenen tüm öğretim programlarında özdüzenleme becerileri daha önceki programlara göre daha ağırlıklı biçimde yerini almıştır. Yeni eğitim programının değerlendirme bölümünde yer alan öz değerlendirme formları, yapılandırmacı öğrenmenin doğal bir gerekliliği olarak ele alınabilir. Bu durum, dikkatlerin öğrencinin kendi başına çalışma durumuna, akranlarıyla işbirliği yapma durumuna, içinde bulunduğu öğrenme koşullarına ve kullandığı öz düzenleyici öğrenme stratejilerine yönelmesine neden olmuştur. Yenilenen öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler ile ilişkili bilgi, beceri ve tutumlar şu şekildedir:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematik Yeterliği
- Bilim ve Teknoloji Yeterliği
- Dijital Yeterlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik algısı
- Sosyal ve Kamusal Yeterlikler ve
- Kültürel Farkındalık ve İfade şeklinde belirlenmiştir.

Bunların içinde özellikle “öğrenmeyi öğrenme hedefinin”, öğretim programlarının kazandırmak istediği hedefler arasında daha belirgin şekilde yerini aldığı görülmüştür. Öğrenmeyi öğrenme hedefi ile;

- Kendi öğrenme stratejilerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilme
- Öğrenmeyi ve kariyerini yönetme
- Öz disiplin ve bağımsız çalışma becerileri edinme
- Öğrenme sürecinin bir parçası olarak iş birlikli çalışma, heterojen gruplardan faydalanma, öğrendiklerini paylaşma
- Kendi öğrenmesini ve çalışmasını değerlendirme
- Gerek duyduğunda nasihat ve bilgi alma
- Kendisini motive etme ve kendisine güven duyma
- Problem çözme becerisi geliştirme
- Engel ya da değişikliklerle baş edebilme
- Önceki öğrenmelerinden ve deneyimlerinden yararlanma
- Öğrendiklerini çeşitli hayat durumlarında uygulama
- Öğrenme fırsatlarını arama ve değerlendirme süreçleri gibi doğrudan özdüzenleme süreçlerini içeren süreçleri kapsadığı görülmektedir (TTK, 2017).

Görüldüğü üzere, öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin ÖDÖS kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi, yeni eğitim anlayışının temelini oluşturur. Bu bağlamda, ÖDÖ becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde daha etkin olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, ilköğretim kademesinde yer alan öğrencilere yönelik geliştirilecek öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programlarının (ÖDÖSÖP) gerekliliği açıktır. Bu programlar, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirerek, onları geleceğin bilgi çağında başarılı ve etkin bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik özdüzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi; “Öz düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının 6. ve 7. sınıf öğrencilerin öz-

düzenleyici öğrenme stratejileri ve problem çözme becerilerine etkisi nasıldır?” şeklindedir.

Alt Problemler

Araştırma özdüzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemleri bu doğrultuda düzenlenmiştir.

1.Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının tasarlanması kapsamında yürütülen ihtiyaç analizinin sonuçları nelerdir?

2.Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının pilot uygulaması elde edilen sonuçlar nelerdir?

3.Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında;

a)Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri,

b)Problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Öğrencilere yönelik kazanım öz değerlendirme formundan elde edilen bulgular nelerdir?

5.Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulamasına yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu tez çalışması, Türkiye’deki ilkokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik ÖDÖSÖP’nin tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine odaklanmıştır. Bu programın amacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktır. Bunun sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının artması beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilere öz düzenleyici stratejilerin öğretilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla kontrol sağlamalarına ve bu sayede motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Tasarlanan program, öğretmenlere ÖDÖS’leri etkili bir şekilde öğretme konusunda rehberlik sağlayarak, öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli bir katkıda bulunabilir. Bu program aynı zamanda, öğretmenlere öğrencilere öz düzenleyici öğrenenler olma becerilerini nasıl kazandırabilecekleri konusunda rehberlik ederek,

sınıf içinde daha etkili bir öğretim sağlama konusunda yardımcı olabilir. Öğrencilere ÖDÖ becerilerinin öğretilmesi, sınıf içi yönetimi kolaylaştırabilir ve öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Öğretmenler, bu becerileri öğrencilere kazandırarak daha düzenli ve motive bir sınıf ortamı oluşturabilirler.

Bu çalışmada tasarlanan öğretim programı ilkokul 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Programın erken yaşlarda başlaması, öğrencilerin bu becerileri hayatları boyunca kullanma olasılığını artırabilir ve böylece onları sürekli bir öğrenme sürecine yönlendirebilir.

Bu çalışma, tasarlanan öğretim programının gerçek sınıf ortamlarında nasıl uygulanabileceğini değerlendirmiş ve bu programın genel uygulanabilirliği üzerinde durmuştur. Yani, araştırma, öğretmenlerin kendi sınıflarında benzer bir yaklaşımı uygulamalarına yönelik rehberlik sağlamayı amaçlamıştır. Gerçek sınıf deneyimlerine dayanan bulgular, öğretmenlere tasarlanan öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde uygulama konusunda yol gösterebilir. Bu sayede, öğretmenler, öğrencilerin ÖDÖ becerilerini güçlendirmeye ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmeye yönelik daha etkili bir öğretim pratiği benimseyebilirler. Bu, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Bu çalışma ayrıca öğrencilerin genel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik bir adım niteliği taşımaktadır. Öğrencilere ÖDÖS'lerin kazandırılması, onların öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak sağlayarak, daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayabilir. Böylece, öğrencilerin akademik başarıları artabilir ve öğrenme süreçleri daha keyifli hale gelebilir. Son olarak, bu çalışma eğitim sisteminin öğrenci merkezli bir yaklaşıma evrilmesine yardımcı olabilir. Öğrencilere ÖDÖS'leri kazandırmak, onları öğrenme süreçlerine daha fazla kontrol sağlamalarını ve kendi öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmelerini sağlayabilir. Bu da eğitim sisteminin daha öğrenci odaklı ve katılımcı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayabilir. Bu şekilde, eğitim sistemi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve onların potansiyellerini daha iyi şekilde geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde 10 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

- Afyonkarahisar il merkezi ile sınırlıdır.

- Kocatepe Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

- ÖDÖS kullanım becerisi kazandırmak için altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri için geliştirilmiş öğretim programı ve veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

- Tasarlanan ÖDÖSÖP tasarısı ve tasarlanan programın öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ve problem çözme becerisine etkisi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada katılımcıların veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde öncelikle özdüzenleme kavramına, özdüzenleyici öğrenme stratejilerine, öz düzenleyici öğrenmenin bileşenlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın bir diğer değişkeni olan problem kavramına, problem çözme sürecine ve problem çözme ile özdüzenleme kavramları arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

1. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME

Bu başlık altında özdüzenleme kavramının, gelişimine tanımı, önemine ve içeriğine değinilmiştir.

1.1. ÖZDÜZENLEME KAVRAMININ GELİŞİMİ, TANIMI, ÖNEMİ VE İÇERİĞİ

Öz düzenleme, bireyin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yönlendirme yeteneğini ifade eder. Bu yetenek, bireyin hedeflerine ulaşmak için kendini kontrol etme, dikkatini odaklama, düşünme süreçlerini yönetme ve uygun tepkiler verme becerisini içerir. Öz düzenleme kavramı, psikolojik, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda önemli bir rol oynamaktadır ve bireyin yaşamında başarıyı ve uyumu etkileyebilir. Bu nedenle, öz düzenlemenin tarihsel gelişimi, psikoloji ve eğitim alanyazınında önemli bir konu olarak ele alınmış ve araştırılmıştır. Post vd. (2006) öz düzenlemeyi tanımlayan ve gelişimsel süreçlerini belirleyen çalışmaları incelemiş, öz düzenlemeyi etkileyen faktörleri ortaya koymuş ve öz düzenlemenin genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Analiz sonuçlarına göre, araştırmacılar öz düzenlemenin teorik bakış açısını “öncü, gelişme, çağdaş ve genişleme” olarak dört ana kategoride kronolojik sırayla gruplamışlardır.

Öncü dönemde, öz-düzenleme, dış faktörlerin kişisel kontrolü etkilediği şeklindeki davranışçı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Yirminci yüzyılda, öz düzenleme kavramı kendini gerçekleştirme, acıyı reddetme ve reddetmeyi ima şeklinde birçok kavramlar ifade edilmiştir (Thorndike, 1898). Freud (1924), içsel dürtülerin kontrolüne bağlı olarak öz-düzenleyici süreçleri belirlemiştir. Pavlov (1927), dış etkenlere bağlı olarak öz-düzenlemeyi göstermiş ve öğrenmeyi, koşullu bir uyarıcıya verilen otomatik bir tepkiyle ilişkilendirmiştir. 1930’larda, davranışçılık perspektifinin oluşumu görülmüştür. 1940’ta, psikolojik araştırmalar gizli öğrenme, pekiştirme, direnç, ayırıcı koşullama ve tekrar uyarılmayı incelemiştir. Miller & Dollard (1941), davranışçılık

perspektifini Freud'un bakış açısıyla bütünleştirmiştir. Thorne (1946) da öz düzenleme kavramı hakkında ilk makaleyi yazmış. Öz düzenlemeyi de akıllıca uyum olarak adlandırmıştır (Post vd., 2006).

1950-1970 dönemi (Gelişme Dönemi), öz düzenlemenin bilişsel açılardan ele alındığı ve dış faktörlerin eylemi kontrol etme yaklaşımının reddedildiği bir dönemdir. Bu dönemde araştırmalar, yansıtma, tepki ve yeniden değerlendirmeye odaklanmıştır. Öz-düzenleme süreçlerini etkileyen faktörler arasında korkunun sınırlanması ve pekiştirmelere yönelik motivasyon seviyeleri gibi unsurlar önemlidir. Bilişsel bilimcilerin çalışmaları, öz-düzenleme perspektifini etkilemiştir. Piaget, zihinsel yapıların uyum ve dışsal çevresel faktörlerin düzenlenmesi süreçlerindeki rolünü vurgulamıştır. Vygotsky, öz-düzenleme süreçlerinin sosyal ve kültürel çevreyi nasıl etkilediğini açıklamıştır. 1970'ler ve 1980'li yılların başında öz-düzenleme kavramı henüz bilinmemekle birlikte, Dale Schunk, Ann Brown, Michael Pressley, Joel Levin ve Donald Meichenbaum gibi bilim insanları, hayal kurma, öz-talimat, hedef belirleme ve stratejilerin etkili kullanımı gibi öz-düzenleme süreçlerinin çeşitli yönlerini incelemiştir. Öz-düzenlemenin gelişiminde bir dönüm noktası, 1986'da Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Yıllık Toplantısı'nda Zimmerman tarafından yapılan bir simpozyumda yaşanmıştır. Bu simpozyumda Zimmerman, öz-düzenlemeyi farklı süreçlerden oluşan bir metakognitif yapı olarak tanımlamıştır. O zamandan beri, Barbara McCombs, Lyn Corno, Mary McCaslin, Richard Newman, Dale Schunk ve Monique Boekaerts gibi araştırmacılar, öz-düzenlemeyi öz-kontrol, öz-izleme, öz-kavram ve öğrenme stratejilerini içeren bütünsel bir sistem olarak incelemiştir (Post vd., 2006).

Çağdaş dönem (1970-1990), Flavell, vd., (1970) tarafından yapılan çalışmalarla başlar. Bu dönemde, üstbilişsel stratejilerin, izleme ve öz-düzenleme gibi, bilişsel yeteneklerden ayrıldığı belirtilir. Bandura'nın (1991) Sosyal Bilişsel Kuramı'nın katkısı, sosyal gözlemle öğrenme sırasında öz-değerlendirmenin önemli olduğu öz-düzenleme çalışmalarını ileri taşımıştır. Daha sonra, bilgi işleme modeli bireylerin bilgiyi nasıl organize ettiğini ve bu bilgiyi kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek aracılığıyla nasıl işlediğini göstermiştir. Bu şekilde, öz kontrol bireylere dikkati önemli bilgilere yönlendirme ve dikkati dağıtan uyaranları engelleme veya yok sayma konusunda yardımcı olmuştur. Winne (1995), bilgi işleme teorisine dayalı olarak öz-

düzenlemeyi kavramlaştırmak için bir model geliştirmiştir. Bu model, 1998’de Winne-Hadwin Öz-düzenli Öğrenme Modeli olarak güncellenmiştir.

Genişleme Dönemi (1990-2006) boyunca, eğitimde temel amaç öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleme yeteneklerini geliştirmek olmuştur. Bu nedenle, çoğu araştırma, öz-düzenlemeyi göstermek için Vygotsky’nin (1962) ve Bandura’nın davranışçılık perspektiflerini birleştirmiştir. Diğer çalışmalar ise öz-düzenlemeyi farklı kültürler, farklı yaş grupları ve çeşitli öğretim yaklaşımları ve özel ihtiyaçlar açısından incelemeye odaklanmıştır. Araştırmacılar, sosyal ve bilişsel etkiler çerçevesinde öz-düzenleme yapısını göstermek için çeşitli modeller geliştirmiştir. Zimmerman (1989) tarafından geliştirilen *A Triadic Analysis of Self-regulated Functioning modeli*, Bandura’nın perspektifiyle uyumludur ve çevresel, kişisel ve davranışsal olmak üzere üç faktörü içerir. Zimmerman, öz-düzenleme alanında önemli katkılarda bulunarak iki önemli model geliştirmiştir. İlk olarak, “Çok Seviyeli Modeli”ni (2000) önermiştir. Bu model, öğrencilerin öz-düzenlemeyi geliştirmek için dört aşamayı içermektedir: gözlem, taklit, öz-kontrol ve öz-düzenleme. Bu aşamalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olur. İkinci olarak, “Kendini Düzenlemenin Döngüsel Fazı” (2009) adlı modeli önermiştir. Bu model, üstbilişsel ve motivasyonel süreçlerden oluşur. Öğrencilerin öz-düzenlemeyi sürdürülebilir bir şekilde uygulamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur. Pintrich’in “Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli” (2000), öz-düzenleyen öğrenme süreçlerini açıklar. Bu modelde dört aşama bulunur: önceden düşünme, izleme, kontrol ve tepki ve yansıma. Bu aşamalar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarına, izlemelerine, yönetmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olur. 1980’lerde, öz-düzenlemenin yapısını ölçmek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bunlar arasında *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI; Weinstein vd., 1987), *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) ve *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich vd., 1993) yer alır. Bu araçlar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Özetle, psikolojik, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda önemli bir rol oynayan öz düzenleme, tarihsel olarak farklı perspektiflerden ele alınmış ve geliştirilmiştir. Günümüzde öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olacak çeşitli modeller ve ölçme araçlarıyla ele

alınmaktadır. Bu çalışmalar, bireylerin yaşamlarında başarı ve uyumun sağlanmasına önemli katkılarda bulunmaktadır.

Öz düzenleme, bir bireyin kendi davranışlarını gözlemleyerek, belirlediği standartlarla karşılaştırıp değerlendirme yapması ve gerektiğinde bu davranışları standartlara uygun hale getirmesi sürecidir. Başka bir deyişle, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir (Bandura, 2006). Günümüz dünyasında değişime uyum sağlayabilmek hatta bu değişime yön verebilmek için çağın ve toplumun ihtiyaçlarını iyi okuyan ve analiz edebilen bireyler yetiştirmek, çağın getirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları bireylere kazandırmak eğitimin görevidir. Bu yaklaşım içinde, ihtiyaç duyulan beceriler; bilgiye hızlı ve kolay ulaşma, ulaşılan bilgileri eleştirel yöntemle sorgulama ve karşılaşılan yeni durum ve problemlerin çözümünde kullanma, öğrenmeyi öğrenme, kendini yönetme, planlama, iletişim, empati farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlama, karmaşık ve önceliklerin değiştiği ortamlarda etkin olarak çalışma becerileri olarak sıralanmaktadır (OECD, 2018). Bütün bu 21. yüzyıl becerilerinin öğrenenlere kazandırılabilmesinde öz düzenleme kavramı kilit bir rol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazın öz-düzenleme kavramının biliş, amaç, davranış, uyum sağlama problemleri çözmek, karar vermek, üst biliş, güdülenmek, irade sahibi olmak gibi üst düzey eylemlerin tümünden meydana gelen karışık bir yapı olarak karşımıza çıktığını göstermektedir (Müldür ve Yalçın, 2019). Öz-düzenleme, bireyin hedefleri doğrultusunda, bilişini, duygularını ve devinışsel özelliklerini çok bileşenli olarak kullandığı öz-yönetim işidir (Cascallar vd., 2006). Bireylerin amaçları doğrultusunda uygun yöntem ve tutumu geliştirmeleri ve bunun için gerektiği zamanlarda yardım alarak kendisini etkili bir biçimde yönetmesi öz-düzenleme olarak değerlendirilebilir (Orange, 1999). Pintrich öz-düzenlemeye çevresel faktörleri de dâhil ederek öğrenme amaçlarının belirlenip sonrasında düşünce, motivasyon ve eylemlerin çevresel faktörlere göre düzenlenmesi olarak yorumlamıştır (Pintrich, 2000). Bir başka ifade de öz-düzenleme, bir öğrencinin amaçlı davranışları ile karışık öğrenme etkinliklerini kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak açıklanmıştır (Kauffman, 2004). Schunk (1994) öz-düzenleme kavramını gerçekleştirilen aktiviteler yönünden ele alarak, öz-düzenlemeyi bireyin öğrenmeye dikkatini vermesi, yoğunlaşması, kodlamasını, tekrar etmesini ve bu konudaki bütün kaynakları etkili bir şekilde kullanma olarak belirtmiştir. Bu

tanımlamalardan yola çıkarak öz-düzenlemeyi, bireyin herhangi bir iş veya görevinde başarıya ulaşabilmek için düşünce, duygu ve davranışlarını organize edebilmesidir.

Öz-düzenleme kavramının gelişmesine fazla sayıda çalışmasıyla katkıda bulunan Zimmerman öz-düzenleme kavramını döngüsel aşamalar halinde açıklayarak öngörü, performans ve yansıtma şeklinde üç ana başlıkta ele almıştır. Zimmerman'a ait öz-düzenlemenin döngüsel aşamalarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öz-düzenlemenin Döngüsel Aşamaları

Öz-Düzenlemenin Döngüsel Aşamaları		
Öngörü	Performans / Kontrol	Yansıtma
Görev analizi -Hedef belirleme -Stratejik planlama	İrade -Kendi kendine eğitim -Zihinde canlandırma -Odaklanma -Görev stratejileri	Öz yargı -Öz değerlendirme -Nedene dayandırma
Öz Motivasyon inançları -Öz-yeterlik -Sonuç beklentisi -İçsel değer -Hedef yönelimi	Kendini gözlemleme -Öz kayıt -Öz deneyim	Öz tepki -Öz tatmin -Savunma

Kaynak: Zimmerman, 2000.

Tablo 1'e göre, Zimmerman'ın döngüsel öz-düzenleme modelinde öngörü aşaması, hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşabilme için motive olabilme inançlarını, ikinci aşama hedeflere ulaşma sürecindeki adımları, üçüncü ve son aşama ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmeyi ve bu değerlendirme sonucunda varılan kararı yani yansıtmayı ifade etme şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, öz-düzenleme, bireyin kendi davranışlarını, fikirlerini, düşüncelerini ve duygularını istediği yönde kontrol etme yeteneğini ifade eden bir kavramdır. Bu, hedef belirleme, planlama yapma, süreç içerisinde planlananları yapma, kendini değerlendirme, düzenli geri bildirim yapma ve gerektiğinde düzeltme yapma becerilerini içerir. Öz-düzenleme süreci bireylerin kişisel sorumluluk, öğrenme ve adaptasyon becerilerini de geliştirerek yaşam kalitesini artırabilir.

1.2. ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME

Öğrenme hayat boyu süren bir süreçtir. Birey gerek okulda gerekse okul dışında bireysel sürekliliğini sağlamak ve toplumsal, siyasi, ekonomik ve teknolojik açıdan

değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bu değişimin getirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmak durumundadır. Karmaşık ve önceliklerin değiştiği ortamlarda bireyin kişisel sürekliliğini ve gelişimini sağlayabilmesi, karşılaşılan yeni öğrenme durumları ile problemlere çözüm önerileri getirebilmesi, istendik bilgi beceri tutum ve davranışları geliştirebilmesi dolayısıyla içinde bulunduğu durum ve şartlarda farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlayabilmesi için kendi öğrenmelerini düzenlemeyebilmeleri gerekir.

1900'lü yıllar ile 2000'li yılların başlarında öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının zekâ veya ders çalışma becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığı öne sürülmüştür. Günümüzde ise her bireyin farklı olduğu ve kendine ait bireysel öğrenme farklılıkların olduğu ayrımına varılmıştır (Akdoğan vd., 2015). Bu ayırmadan hareketle öğrenmede birey aktif olduğu için öz düzenlemeli öğrenme kavramı ortaya atılmıştır. ÖDÖ, kelime anlamından da anlaşılacağı üzere bireylerin öğrenme süreçlerinin farkında olup bu süreçlerini düzenleyebilmesidir.

ÖDÖ kavramı, 1980'li yıllarda yaygın bir kullanım bulmuştur. Ancak, bu kavram öne çıkmadan önce, 1960-70'li yıllarda bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme becerilerinin öğrenme üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yapılan araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu dönemdeki araştırmaların bazıları akademisyenlerin strateji öğretimine odaklanırken bazılarının ise öz düzenleme temelli öğrenme sürecinde motivasyonun rolünü anlamaya çalıştığı görülmektedir (Zimmerman & Schunk, 2011). 1980'lerin ortalarında, Bandura'nın (1989) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, öz düzenleme sürecine detaylı bir vurgu yaparak, bireylerin çevreleriyle etkileşim halinde kendi öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerini ve kontrol ettiklerini açıklamaktadır. Aynı dönemde, Rohrkemper ve Corno (1988) ise öz düzenleme kavramını kullanmasa da öğrencilerin uyum süreçleri ve öğrenme stratejilerine odaklanarak uyarlanabilir öğrenme (adaptive learning) kavramını geliştirmişlerdir. Bu bağlamda, öz düzenleme sürecinin bireyin öğrenme deneyimlerindeki etkisi ve uyarlanabilir öğrenme yaklaşımının önemi vurgulanmıştır. Sosyokültürel perspektife odaklanan araştırmacılar, sınıflardaki öğretim süreçlerini ve öğrencilerin bağlam içindeki konumlarını değerlendirmişlerdir (Perry & Rahim, 2011). Bu dönemden itibaren, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bir dizi teorik çerçeve içinde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu süreçte, davranışçı-operant yaklaşım (Mace vd., 1989), fenomenolojik bakış açısı (McCombs, 2001), sosyal bilişsel öğrenme kuramı (Zimmerman, 1989), bilgiyi işleme

kuramı (Winne, 2005), sosyokültürel yaklaşım (McCaslin Rohrkemper, 1989), yapılandırmacı yaklaşım (Paris vd., 2001) gibi pek çok öğrenme teorisi ve yaklaşımının perspektifinden öz düzenlemeli öğrenme incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda, bazen tek bir kuramın bazen de birden fazla kuramın varsayımları ve yorumları temel alınarak öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri geliştirilmiştir.

ÖDÖ, bir hedefe ulaşmak için bireyin ürettiği düşünce, duygu ve davranışlardır. Yani, zihinsel bir performans sonucu üretilen yeteneklerin akademik performansa dönüştürülmesini sağlayan öz-yönlendirici bir süreçtir (Zimmerman, 2002). Wong vd. (2019) ÖDÖ'yi, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olup süreci nasıl yönlendirebileceklerini bilmeleri şeklinde tanımlamıştır. Bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirleyerek öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması bilgilerini, duygularını, motivasyonunu ve çevresel etmenleri düzenlemesi ve aktif olarak kontrol etmesi öz-düzenlemeli öğrenme olarak değerlendirilebilir (Pintrich, 2004). ÖDÖ, bireyin öğrenme sürecini kendine has yöntemlerini kullanarak gerçekleştirip akabinde değerlendirmesini sağlamadır. Bunu gerçekleştirebilen öğrenci kendi öğrenmelerinin üzerinde etkindir ve süreçte karşılaşılabileceği avantaj ve dezavantajların farkında olarak süreci yönetebilir (Demir ve Budak, 2016). Bu tanımlamalardan yola çıkarak ÖDÖ'yü, bireyin belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi bilgi, fikir, bakış açısı, duygu ve davranışlarını bilinçli bir şekilde yönlendirerek zihinsel performansın elde edildiği ve bunların akademik başarıya dönüştürülme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Öz düzenleme sürecini karmaşık yapısının alanyazındaki tanımlara da yansıdığı görülmektedir. ÖDÖ'ye ilişkin en etkili tanımlardan birisi Schunk ve Zimmerman (1994) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre ÖDÖ, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla kendi kendine ürettiği düşünceleri, duyguları ve davranışları sistemli bir şekilde kullanma sürecidir (Schunk & Zimmerman, 1994). Bu ifade, öz düzenlemenin temel öğelerini kapsayan kapsamlı bir perspektifi yansıtarak bireyin içsel süreçlerini, duygusal durumlarını ve hedef odaklı davranışlarını vurgular. Pintrich öz düzenlemeyi, “öğrenenin belirlediği hedeflere ulaşma çabası olarak; bilişsel durumu, motivasyonu ve davranışları izleme, düzenleme ve kontrol etme süreci” olarak ifade etmiştir. Bu süreç, belirlenen hedefler ve bağlamın özellikleri tarafından yönlendirilmekte ve sınırlanmaktadır (Pintrich, 2000). Bu tanım ve açıklamalar çerçevesinde, ÖDÖ'de şu temel özellikler öne çıkmaktadır:

(a) Amaç Odaklı Bir Süreç: Bu süreçte öğrenci belirli bir hedefe ulaşmayı amaçlar ve bu hedefin farkındadır.

(b) Bağımsız Çalışma ve Sorumluluk: Öğrenci, hedefe ulaşmak için kendi çabalarını gösterir ve inisiyatif alır. Bu süreçte sorumluluk üstlenir.

(c) Bilişsel Farkındalık: Öğrenci, görevin gereksinimlerini anlamakta, kendi beceri seviyesini değerlendirmekte ve görevi tamamlamak için uygun stratejileri seçme sürecinde yüksek düzeyde bilişsel farkındalığa sahiptir.

(d) Stratejik Davranış: Öğrenci, hedefe ulaşmak için çeşitli stratejileri bilinçli bir şekilde kullanır ve bu stratejileri gerektiğinde uyarlar.

(e) Yüksek Motivasyon: Öğrenci, hedefe ulaşmaya yönelik güçlü bir arzuyla hareket eder ve bu sürece yüksek bir motivasyonla yaklaşır.

Öğrenme sürecinde kim, ne, nerede, nasıl, neden ve niçin soruları süreci daha anlamlı hale getirmektedir. Ayrıca bu sorular öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin unsurlarını daha net bir şekilde ortaya konmasını sağlamaktadır. Ne sorusu öğrenenlerin akademik hedeflere ulaşabilmek için öz-düzenleme argümanlarını nasıl ayırt edeceğini, Nerede veya Kim sorusu öğrenme sürecinde fiziki ve sosyal çevreyi organize etme, Neden sorusu motive durumlarını ve Nasıl sorusu öğrenenlerin akademik hedefleriyle alakalı durumların tespit edilmesini sağlar (Schunk, 2001). Benzer şekilde Pintrich (1995) ÖDÖ'nün aşamalarını öngörü, süreci takip, kontrol ve tepki/yansıtma olarak sıralamıştır. Bu aşamalar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Özdüzenleyici Öğrenme Aşamaları

Düzenleme Alanları				
Aşamalar	Biliş	Motivasyon	Davranış	Bağlam
1.Öngörü, planlama ve aktivasyon	-Hedef ayarı -Ön bilgileri harekete geçirme -Üst bilişsel bilgileri harekete geçirme	-Hedef yönelimi benimseme -Etkinlik yargıları -Öğrenme zorluğu ve kolaylığı yargıları -Görev değeri belirleme	-Zaman ve çaba planlaması -Davranışın kendi kendine gözlenmesi için planlama	-Görev algıları -Bağlam algıları

Tablo 2 (Devam). Özdüzenleyici Öğrenme Aşamaları

Düzenleme Alanları				
Aşamalar	Biliş	Motivasyon	Davranış	Bağlam
2-Süreci takip	-Üst bilişsel farkındalık ve izleme	-Motivasyonun ve etkinin farkındalığı ve izlenmesi	-Çaba, zaman kullanımı, yardıma ihtiyaç konusunda farkındalık ve izleme	Değişen görev ve bağlam koşullarını izleme
3-Kontrol	-Öğrenme, düşünme için bilişsel stratejilerin uyarlanması	-Motivasyonu ve duygularını yönetmek için stratejilerin seçimi ve uyarlanması	-Davranışın kendini gözlemlemesi -Çabanın artıp azalması	-Görevi değiştirme veya gözden geçirme -Bağlamı değiştirme ve bırakma
4-Tepki ve yansıtma	-Bilişsel yargılar -Nitelikler	-Duygusal tepkiler -Nitelikler	Diretme, vazgeçme -Yardım arama -Seçim davranışı	-Görev değerlendirmesi -Bağlam değerlendirmesi

Tablo 2’de ÖDÖ’nün alanları ve aşamaları iki boyutlu olarak her bir aşamada her bir düzenleme alanları verilmiştir. Buna göre düzenleme alanları biliş, motivasyon, davranış ve bağlam aşamalarında incelemiştir. Aşamaları ise öngörü, süreci takip, kontrol ve tepki/yansıtma olarak sıralanmıştır.

21. yüzyılda, dünya hızla değişirken, bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi ve hatta bu değişimi yönlendirebilmesi için, eğitim sistemimizin temel bir dönüşüme ihtiyacı vardır. Bu dönüşüm, bireyleri çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını anlayabilen, yaratıcı düşünebilen, bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde erişebilen ve en önemlisi hayat boyu öğrenmeyi bir yaşam tarzı olarak benimseyen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir (Uçak ve Erdem, 2020).

ÖDÖ, birçok açıdan önemlidir, çünkü öğrenenlere süreçte olup bitenden haberdar olma ve süreci etkin bir şekilde yönetebilme becerisi kazandırır. Yaklaşımın önemli olmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Bağımsız Öğrenme Yeteneği: ÖDÖ, bireylere öğrenme sürecinde aktif olma ve sorumluluk alma ve sonunda değerlendirme imkânı sunduğu için öğrenme sürecini bağımsız bir şekilde yürütme imkânı sağlar.

2. Sorumluluk Alma Yeteneği: Öğrenenlerin öğrenme sürecinde bağımsız bir şekilde öğrenme tercihlerini belirlemesi sürecin sorumluluğunu almalarını sağlar. Bu, öğrencilerin kendi eğitimlerine daha fazla katılım göstermelerini sağlar.

3.Motivasyonu Artırma: ÖDÖ’de birey aktif ve sorumluluk alan durumunda olduğu için öğrenmeye duyulan ilgiyi ve motivasyonu artırabilir.

4.Uzun Süreli Bilgi Saklama: ÖDÖ’de öğrenen derinlemesine ve bilgiyi yapılandırarak öğrendiği için bilgileri sadece geçici değil uzun vadede anlamasını ve hatırlamasını sağlayacaktır.

5.Yaşam Boyu Öğrenme Becerisi: ÖDÖ, bireylere öğrenmeyi sadece akademik amaçlı değil sürekli devam eden bir olgu olarak görmelerini sağlayacağı için sürekli öğrenme ve gelişme kültürünü teşvik eder.

6.Problem Çözme Becerisi: ÖDÖ, bireylere aktif bir şekilde bilgiyi edinme ve bunu günlük hayatına yansıtabilme becerisi sağladığı için karşılaştıkları problem durumlarında bu edinimlerini kullanarak problem çözme yeteneklerini artırabilir.

7. Kişisel Gelişim: ÖDÖ’de birey hem sürecin hem de kendinin avantaj ve dezavantajlı durumlarını bilmesini sağlayacağı için bireyin kişisel gelişimini destekler (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman & Moylan, 2009).

Bu nedenlerle, ÖDÖ, bireylerin öğrenmeyi sadece bilgi kazanma değil, aynı zamanda bilgiyi anlama, değerlendirme ve kendi gelişimlerine uyarlamaya yönelik bir süreç olarak görmelerini sağlayarak, daha etkili öğrenme deneyimleri sunar.

1.3. ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENMEDE MOTİVASYONAL ÖGELER

ÖDÖ, içerdiği birçok bileşen ve etken nedeniyle karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklık, öz düzenleme bileşenlerinin çeşitliliğinden, bu bileşenler arasındaki farklı ilişkilerden, her bir bileşenin kendi araştırma geçmişine sahip olmasından ve bu bileşenlerin farklı kavramlarla adlandırılmasından kaynaklanmaktadır (Boekaerts, 1997). ÖDÖ, çok sayıda bileşeni ve etkeni içerdiği için, araştırmalarda bu unsurların tümünü aynı anda ele alan bütünlüklü bir perspektifin nadir olması, bu alandaki çalışmaların karmaşıklığına işaret etmektedir. Ancak yapılan çalışmalar, özellikle öz düzenleme sürecine önemli katkıları olduğuna inanılan belirli bileşenleri tanımlamıştır. Bu bileşenler arasında, öğrencinin hedef belirleme, motivasyonu yönetme, strateji geliştirme ve uygulama, öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme gibi unsurlar bulunmaktadır (Çiltaş, 2011).

ÖDÖ sürecinin karmaşıklığını anlamak için bu bileşenlerin birbirleriyle olan etkileşimini ve öğrenme sürecine katkılarını detaylı bir şekilde incelemek önemlidir.

Araştırmacılar, bu bileşenlerin nasıl etkileşim içinde olduğunu ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine nasıl ulaştıklarını anlamak için çeşitli teorik modeller ve yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bu modeller, öğrenme sürecinin karmaşıklığını açıklamada ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yönelik rehberlik etmede kullanılmaktadır. Bu temel bileşenler, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendiren ve etkileyen unsurları kapsar. Motivasyon yapısı, öğrencinin bir göreve veya hedefe karşı duyduğu istek, ilgi ve bağlılığı içerir. Bu, öğrencinin öğrenme sürecinde ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar direnç göstereceğini etkiler (Aktan, 2012).

Sınıftaki öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, akademik başarının bilişsel ve motivasyonel boyutlarının her ikisinin de önemini vurgulamaktadır. Motivasyonel unsurlar, kişinin kendi değerleri, ilgileri, değer inancı ve kişisel hedefleri gibi inançlarının yanı sıra sınıf ortamıyla ilgili algılamalarını da içerir. Bilişsel unsurlar ise öğrencilerin düzenleyici öğrenme, planlama ve gözlemlleme gibi metabilişsel stratejileri kullanmasının yanı sıra tekrarlama, örgütleme ve eklemlleme gibi çeşitli öğrenme stratejilerini içerir. Ayrıca, öğrencilerin içerikle ilgili bilgi seviyelerini de kapsar (García & Pintrich, 1995). Bununla birlikte bilişsel ve bilişüstü stratejilerin bilgisi öğrenci başarısını yükseltmede yeterli değildir. Öğrenciler kendi biliş ve çabalarını düzenlemelerinin yanı sıra stratejiler kullanımını etkileyen çeşitli motivasyonel süreçler vardır.

Motivasyon, ÖDÖ'yü temel bir unsur olarak birçok araştırma tarafından vurgulanmıştır (Paulsen & Feldman, 2005; Rozendaal vd., 2003). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin anlaşılması, sadece bilişsel süreçlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda motivasyonel faktörleri de içermelidir. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecini sadece bilgi işleme kapasitesi ile değil, aynı zamanda motivasyon düzeyi ve yönlendiren duygusal faktörlerle birlikte ele alır. Başlangıçta üst bilişin vurgulanması, daha sonraki çalışmalarda motivasyonun ve öğrencinin bilişsel süreçlerle etkileşimini anlamada kritik bir rol oynayan motivasyonel unsurların keşfiyle genişlemiştir (Zimmerman, 1995). Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini etkileyen ve öğrenmeyi yönlendiren faktörlerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Motivasyonel inançlar, öğrencinin bir görevi başarmak için kendi yetenekleri hakkındaki beklentilerini içeren bir beklenti boyutunu, görevlerine ve hedeflerine ilişkin

inançlarını içeren bir değer boyutunu ve bir göreve duygusal tepkilerini içeren bir duygusal boyutu içerir (Pintrich & De Groot, 1990). Zimmerman ve Schunk'un (2007) vurguladığı bir diğer önemli nokta, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmaya yönelik strateji öğretimine dayalı müdahalelerin genellikle elde ettikleri başarıyı sürdürme konusunda zorluklarla karşılaşmasıdır. Bu durum, öğrencilerin motivasyon yapılarının, özellikle öz yeterlilik algıları, atıflar, hedef yönelimleri ve sonuç beklentileri gibi faktörlerin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmak sadece stratejik öğrenme yöntemlerini öğrenmekle değil, aynı zamanda bu motivasyonel faktörleri etkili bir şekilde yönetmekle de mümkündür. Sonuç olarak, ÖDÖ'nün kritik bileşenlerinden biri olan motivasyon yapıları, güncel araştırmalarda öne çıkan önemli bir alanı temsil etmektedir. Bu çalışmada ele alınan motivasyon yapıları, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkileyen temel faktörler arasında bulunmaktadır. Bu faktörler arasında öz yeterlilik algısı, atıflar, hedef yönelimleri ve ilgiler yer almaktadır.

1.3.1. Öz-yeterlilik

Öz yeterlilik algısı, bireyin kendi yetenekleri ve becerileri hakkındaki değerlendirmelerine dayanır ve belirli bir görevi başarma konusundaki kişisel güven ve inancını ifade eder (Bandura, 1986). Bu algı, bireyin motivasyonunu, hedeflerini belirleme yeteneğini ve öğrenme sürecine katılımını etkiler. Yüksek öz yeterlilik algısına sahip olan bireyler, daha zorlu görevlere meydan okuma eğilimindedir ve başarılı olma olasılıklarını artırırlar. Öz yeterlilik algısı, bireyin öğrenme sürecindeki çabalarını yönlendirirken, hedef belirleme, çeşitli stratejileri kullanma ve başarıya ulaşma konusundaki kararlarını etkiler (Schunk, 1984).

Öz yeterlilik algısı, dört temel kaynaktan beslenir: geçmiş deneyimler, sosyal modelleme, doğrudan öğretim ve geribildirim, fizyolojik ve duygusal durumlar. Geçmiş başarılar ve başarısızlıklar, bireyin gelecekteki başarılarına dair inancını etkilerken, model olarak alınan kişilerin performansı da öz yeterlilik algısını etkiler. Ayrıca, doğrudan öğretim ve geribildirim ile bireyin fizyolojik ve duygusal durumu da algıyı şekillendirir (Bandura, 2002). Öz yeterlilik algısı, bireyin kendine güvenini belirler ve motivasyonu, öğrenme süreçlerini ve hedeflere yönelik tutumları etkiler. Sosyal modellerin rolü, bireyin modelle özdeşleşme derecesine ve gözlemlenen modelin özelliklerine bağlı olarak değişir. Sözlü ikna çalışmaları da öz yeterlilik algısını etkiler ve başkalarından gelen destekleyici sözlü ikna, bireyin başarıya ulaşma çabalarında

önemli bir rol oynar. Öz yeterlilik algısı, bireylerin akademik davranışlarını ve performanslarını etkileyen kritik bir faktördür. Bu algılar, öğrencilerin kendilerine güvendikleri faaliyetlere yönelme eğiliminde olmalarını ve daha zorlu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmelerini sağlar. Akademik başarı ile pozitif bir ilişki gösteren öz yeterlilik algısı, öğrencilerin okuma ve öğrenme süreçlerini etkiler (Schunk & Zimmerman, 2007). Akademik davranışlarla doğrudan ilişkili olan öz yeterlilik algısının etkisi, bireylerin akademik başarılarına da yansımaktadır. Yapılan araştırmalar, öz yeterlilik algısı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öz yeterlilik algısının yükseldikçe, bireylerin akademik başarılarının da arttığı gözlemlenmiştir (Bandura & Locke, 2003). Bu bağlamda, bireylerin kendi yeteneklerine duydukları güvenin artması, akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Öz yeterlilik algısının güçlü olması, bireylerin daha zorlu akademik hedeflere yönelme eğiliminde olmalarına ve bu hedeflere daha fazla çaba sarf etmelerine neden olabilir.

Öz yeterlilik algısı, ÖDÖ süreçlerinde önemli bir rol oynar ve bireylerin motivasyonlarını, hedeflerini belirlemelerini ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirmelerini destekler. Bu algılar, bireylerin başarıya yönelik bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olur (Schunk & Ertmer, 2000). Öz yeterlilik algıları, içsel ve dışsal motivasyon, atıflar ve hedef yönelimleri gibi diğer motivasyon yapılarıyla da sıkı bir şekilde ilişkilidir. Bireylerin kendi başarılarına duydukları güven, öğrenme süreçlerini etkileyerek öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi destekler. Örneğin, öz yeterlilik algıları yüksek olan bireylerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğu ve bu nedenle daha etkili bir şekilde öğrenme süreçlerini yönlendirebildikleri belirlenmiştir (Wigfield & Guthrie, 1997).

1.3.2. Hedef Yönelimi

ÖDÖ bağlamında, “hedef” kavramı iki temel şekilde ortaya çıkar. Birincisi, motivasyon yapısı olarak “hedef yönelimleri” olarak adlandırılan bir özelliktir; diğeri ise bir strateji olarak “hedef belirleme” sürecini içerir (McWhaw ve Abrami, 2001).

1.Hedef Yönelimleri (Achievement Goal Orientations): Bu kavram, bireylerin belirli görevlere, derslere veya etkinliklere katılmalarının temel nedenlerini ifade eder. Bu, bireylerin öğrenme süreçlerine yaklaşım şeklini ve motivasyonlarını anlamak için önemlidir. Başarı hedef yönelimleri, bireylerin öğrenmeyi başarı elde etme ve yeteneklerini geliştirme amacıyla ele almalarını ifade eder (Anderman vd., 2002).

2. Hedef Belirleme: Hedef belirleme, ÖDÖ süreçlerinde kullanılan bir stratejidir. Bireyler, kendilerine ulaşılabilir, ölçülebilir ve motive edici hedefler koyma sürecini içerir. Hedef belirleme, bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine ve motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olabilir.

Bu iki farklı hedef kavramı, ÖDÖ süreçlerinde bireylerin motivasyonlarını ve öğrenme stratejilerini etkileme açısından önemlidir. Hedef yönelimleri, bireylerin öğrenmeye nasıl yaklaştıklarını belirlerken, hedef belirleme ise bireylerin öğrenme hedeflerini belirleyip bu hedeflere ulaşma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Patrick vd. (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme hedef yönelimlerinin ÖDÖ sürecine olan etkisi incelenmiş ve kız öğrencilerde öğrenme hedef yönelimlerinin artışının öz yeterlilik algılarını nasıl etkilediği belirlenmiştir. Aynı araştırmada, kız öğrencilerin bilişsel stratejileri ve ÖDÖS'leri ne ölçüde kullandıklarının öngörüldüğü ve öğrenme hedef yönelimlerinin bu stratejiler üzerindeki etkisinin gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Ancak, erkek öğrencilerde aynı etkinin gözlenmediği saptanmıştır. Diğer araştırmalar da öğrenme hedefine sahip öğrencilerin genellikle içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu, öz düzenleme stratejilerini sıkça kullandıklarını, zorlu görevlere meydan okuma eğiliminde olduklarını, etkili stratejileri daha fazla benimsediklerini, karşılaştıkları zorluklarla daha kararlı bir şekilde başa çıktıklarını, yaratıcı olduklarını, daha fazla çaba gösterdiklerini, derslere olumlu bir tutum sergilediklerini ve çaba sarf etmeleri durumunda başarılı olacaklarına inandıkları tespit edilmiştir (McWhaw & Abrami, 2001; Miller vd., 1996).

Performans hedef yönelimlerinin, bireyin içsel motivasyonunu düşürdüğü ve bu öğrencilerin genellikle yeteneklerini diğerleriyle kıyaslamaya odaklandığı belirlenmiştir. Bu öğrenciler ayrıca, başarısızlıklarını genellikle kendi yeteneksizlikleriyle ilişkilendirdikleri ve akademik görevlerde bazı hilelere başvurabilecekleri gözlemlenmiştir (Anderman vd., 1998; McWhaw & Abrami, 2001). Bu bağlamda, performans hedef yönelimine sahip öğrencilerin genellikle diğerlerinin üstünlüğüne odaklandıkları ve sık sık yeteneksizlik endişeleri taşıdıkları da vurgulanmıştır. Bu durum, performans hedef yönelimlerinin öğrenciler arasında rekabetçi bir ortam oluşturabileceğini ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

1.3.3. Atıflar

Atıflar, bir motivasyon yapılanması olarak değerlendirilir ve başarı veya başarısızlığın nedenlerine dair açıklamalar olarak işlev görürler (Weiner, 2012). Bu teori, bireylerin başarı veya başarısızlık durumlarında olayları neye bağladıklarını anlamaya yöneliktir ve bilişsel süreçlerini, duygusal tepkilerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini inceler. Weiner tarafından detaylandırılan atıf teorisi, bireylerin başarı veya başarısızlıkla ilgili deneyimlerini açıklamak için önemli bir çerçeve sunar. Bu teori, atıfların özelliklerini ve belirli atıfların bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlarını detaylı bir şekilde ele alır (Graham & Williams, 2009). Atıfların, bireyin motivasyonunu, öz yeterlilik algısını ve gelecekteki davranışlarını şekillendirmedeki rolü üzerinde durulmuştur.

Atıflar, genellikle bireyin başarı veya başarısızlığını neye bağladığına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Örneğin, birey başarısızlığı kendi yeteneksizliğine veya dış faktörlere atfederse, bu durumun duygusal tepkilerini, gelecekteki beklentilerini ve öğrenme stratejilerini etkileyebilir. Bu nedenle, atıf süreçlerini anlamak, bireylerin motivasyonel yapılarını ve öğrenme süreçlerini daha iyi kavramak için önemlidir. Atıfların bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlarını belirlemek için üç temel özellik dikkate alınır: atıf yapılan sebebin kaynağı, kontrol edilebilirlik durumu ve durağanlık derecesi (Weiner, 2012). Örneğin, birey başarısızlığını kendi yeteneksizliğine atfederse, bu durumun kontrol edilebilir olmadığını düşünebilir ve motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkisi olabilir.

Atıfların öğrenme süreçlerine etkisi, özellikle ÖDÖ süreçlerinde belirgindir. Öğrencilerin atıflarını yönetme becerisi, strateji seçimi, hedef belirleme ve benzeri aşamalarda öz düzenleme becerilerini artırabilir ve öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunabilir (Schunk, 2008). Öğrencilere verilen geri bildirimlerin atıfları şekillendirebileceği göz önüne alındığında, sistematik geri bildirim programlarının kullanılması önemlidir. Bu programlar, öğrencilere başarılarını olumlu bir şekilde değerlendirme ve başarılarından sorumlu tutma konusunda rehberlik ederek atıfları olumlu bir yönde etkilemeyi amaçlar (Craven vd., 1991).

Sonuç olarak, atıfların bireylerin motivasyonunu, duygusal durumlarını ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamak, öğrenme ortamlarını geliştirmek ve öğrencilerin başarılarını artırmak için önemlidir. Atıf süreçlerinin bilinçli bir şekilde

yönetilmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendirebilir ve başarılarını artırabilir.

1.3.4. İlgiler

İlgiler, psikolojik bir durumu veya kişisel eğilimleri ifade eden kavramlar olarak alanyazında yer almaktadır. Bu psikolojik durum veya eğilim, bir nesne, konu veya olayla ilgili olarak ortaya çıkar ve bu bağlamda belirgin özellikler gösterir. İlgiler, ilgili nesne, konu veya olaya karşı duyulan ilgi, bu konuyla meşgul olma isteği, meşguliyet sırasında dikkatin daha uzun süreli bir şekilde sürdürülmesi ve aynı zamanda zihinsel becerilerin daha etkili bir şekilde kullanılması gibi unsurları içerir (Renninger & Hidi, 2002).

Bu motivasyon yapılarını diğerlerinden ayıran temel özellik, ilgilerin doğrudan belirli bir nesne veya konuyla ilişkilendirilmiş olmalarıdır (Krapp, 1999). Başka bir deyişle, ilgiler, belirli bir hedefe odaklanma eğiliminde olan, o hedefle bağlantılı olarak ortaya çıkan psikolojik durum ve eğilimlerdir. Bu özellikleriyle ilgiler, bireyin dikkatini çeken, onu meşgul eden ve zihinsel çabalarını bu belirli alan üzerinde yoğunlaştıran öznel deneyimleri temsil eder. İlgiler, alanyazında farklı bakış açılarına göre değerlendirilen bir kavramdır. Bazı araştırmacılar ilgileri bilişsel bir yapı olarak ele alırken (Zimmerman, 2002), diğerleri ilgilerin temelde bir duygu olduğunu savunmaktadır (Panksepp, 2000). Bir grup araştırmacı ise ilgilerin hem duygusal hem de bilişsel bileşenleri içerdiğini vurgular (Ainley & Hidi, 2008; Krapp, 1999).

Araştırmalarda temel olarak iki tür ilgi üzerinde durulmaktadır: Durumsal ilgiler ve kişisel ilgiler (Ainley vd., 2002). Durumsal ilgiler, belirli bir nesnenin veya olayın anlık etkisiyle ortaya çıkan, kısa süreli ve çevresel koşulların bir sonucu olarak gelişen psikolojik durumları ifade eder (Schraw & Lehman, 2001). Bu tür ilgilerde, bir nesne veya olayın anında dikkat çekmesiyle beraber kısa süreli bir dikkat odaklanması, merak, hatta bazen hoşlanma gibi duygular ve zihinsel faaliyetlerde artış gözlemlenir (Schiefele, 2009). Diğer yandan, kişisel ilgiler daha uzun vadeli ve genelde bireyin genel eğilimlerini yansıtan ilgi türleridir. Bu ilgiler, bireyin daha kalıcı ve derinlemesine meşgul olduğu konuları kapsar. Bu ayrım, araştırmacılara bireyin anlık çevresel etkilere karşı verdiği tepki ile daha kalıcı ve derinlemesine ilgi alanları arasındaki farkları anlamalarında yardımcı olur. İlgilerin gelişimi ve değişimi üzerine yapılan araştırmalar, çeşitli faktörlerin ilgileri etkilediğini göstermektedir. Bunlar arasında bireysel

farklılıklar, deneyimler, öğrenme süreçleri, çevresel etkiler, sosyal etkileşimler ve kültürel faktörler gibi unsurlar bulunmaktadır (Ainley vd., 2002).

Hidi ve Ainley'in (2008) çalışmasında detaylıca ele alınan ÖDÖ bağlamında, iki temel yaklaşımın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu perspektiflerden biri, öz düzenlemeyi kişisel ilgilerin doğal bir uzantısı olarak görmektedir. Bu görüşe göre, ilgi gelişimi çevresel faktörlerle etkileşim içindedir ve bu nedenle, ilgi gelişiminde diğer insanların, çevresel koşulların ve bireyin kendi çabalarının -kendi öz düzenleme süreçleri dahil- etkili olduğu vurgulanır (Hidi & Renninger, 2019). Bu bağlamda, öğrenme süreçlerinde öz düzenleme, bireyin kendi ilgi ve motivasyonunu yönlendirmek, öğrenme hedeflerini belirlemek ve öğrenmeye aktif katılımını sağlamak adına kilit bir rol oynamaktadır. Bireyin kendi çabalarının, çevresel etkenlerin ve diğer bireylerin etkileşimi, öz düzenleme becerilerinin gelişimine ve bu süreçte kişisel ilgilerin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu çerçevede, öğrenme süreçlerindeki öz düzenleme ve kişisel ilgiler arasındaki bu dinamik etkileşim, bireyin öğrenmeye yönelik tutumunu, motivasyonunu ve başarısını belirleyen kritik bir faktördür. Çevresel faktörler, diğer bireylerin etkisi ve bireyin kendi çabalarının birleşimi, öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek öz düzenleme becerilerini güçlendirebilir ve bu, kişisel ilgilerin oluşumunu şekillendirebilir.

Diğer bir grup araştırmacı ise ilgilerin, öz düzenleme temelli öğrenmenin gelişimini ve sürekli sürdürülmesini destekleyen temel bir motivasyon yapısı olduğunu vurgulamaktadır (Pintrich & Zusho, 2002). Bu bakış açısına göre, ilgiler bireyin öğrenme süreçlerini düzenleme, hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda kilit bir rol oynamaktadır. İlgiler, bireyin kendi öğrenme yolculuğunu şekillendirme ve sürdürme konusunda güçlü bir içsel motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öz düzenleme ve ilgiler arasındaki bu karşılıklı etkileşim, bireyin öğrenme süreçlerini etkileme yeteneğini yansıtarak, öğrenme motivasyonunu artırabilir. Bireyin kendi ilgi alanlarını belirleme ve bu alanlarda öz düzenleme becerilerini kullanma süreci, öğrenmeye yönelik içsel bir güdülenmeyi tetikleyebilir. Bu durum, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder.

1.4. ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilere ilişkin alanyazında pek çok farklı adlandırma ve sınıflandırma mevcuttur. Alanyazında, öğrenme stratejileri genellikle duyuşsal ve güdüsel stratejiler ya da yürütücü biliş stratejileri olarak adlandırılmakta ve ÖDÖS (SRL-Self Regulated Learning) kapsamında ele alınmaktadır.

1.4.1. Pintrich'in Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri

Pintrich ÖDÖS'leri bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere 3'e ayırmıştır.

1.4.1.1. Bilişsel Stratejiler

Öz düzenlemeli öğrenme bağlamında, öğrencilerden beklenen ilk strateji grubunu oluşturan bilişsel stratejiler, öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme becerilerini içerir. Bu stratejiler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetmek için bilinçli bir şekilde kullanılan, belirli hedeflere odaklanan zihinsel süreçleri ifade eder. Bilişsel stratejiler, uygun öğrenme stratejilerini seçme, kendi anlayışlarını izleme ve geri bildirim temelinde öğrenme stratejilerini uyarlamayı içeren çeşitli faaliyetleri kapsar (Pintrich, 2000). Araştırmacılar, ÖDÖ becerileri gelişmiş öğrencileri tanımlarken, genellikle bu öğrencilerin karşılaştıkları zorlu görevleri başarıyla tamamlamak ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için bir veya birden fazla bilişsel stratejiyi etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmektedir (Hilden & Pressley, 2007). Bu bağlamda, bilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini en etkili şekilde yönetmelerine yardımcı olan önemli araçlardır.

1.4.1.1.1. Ön Bilgileri Devreye Sokma ve Kullanılma

Okumaya başlamadan önce, öğrencinin zihninde canlandığı, daha önce öğrendiği ve deneyimlediği bilgileri kullanarak metni anlama sürecini başlatma aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencinin sahip olduğu ön bilgiler, metnin konusu, türü, yazarı gibi faktörlerle birleştirilerek, uzun süreli bellekten çağrılarak okuma sürecinde anlam oluşturmayı yönlendirir. Öğrencinin geçmiş deneyimleri, okuma esnasında metni anlamlandırma çabasında rehberlik eder ve yeni bilgilerle bağlantı kurma sürecine katkı sağlar (Guthrie & Taboada, 2004). Farklı deneyim ve bilgilerle donatılmış öğrenciler, bu bilgileri etkili bir şekilde kullanamadıkları takdirde yeni öğrenme deneyimine yeterince katkı sağlayamazlar. Öğrencilerin kendi aralarında, geçmiş hatıraları, duygusal deneyimleri, önceki bilgileri ve konuyla ilgili bildikleri gibi unsurlar arasında

bağlantılar kurmaları, ön bilgileri etkili bir biçimde kullanabilmeleri için önemlidir (Brassel & Rasinski, 2008). Bu bağlamda, öğrencinin geçmiş deneyimleriyle metni entegre etme ve yeni bilgilerle ilişkilendirme yeteneği, anlama sürecini derinleştirecek ve zenginleştirecektir.

1.4.1.1.2. Görselleştirme Stratejisi

Görselleştirme stratejisi, öğrencinin metin içeriklerini kafasında canlandırma ve bazen bu görsel imgeleri bir kâğıt üzerine aktarma yöntemini içeren bir stratejidir (Harvey & Goudvis, 2007). Bu strateji genellikle uzun metinler, özellikle romanlar okunurken kullanılır ve genellikle zihinsel resimler oluşturmayı içerir. Ancak, kısa metinlerde bu stratejiyi daha etkili bir şekilde uygulayabilmek için genellikle kalem ve kâğıt kullanmak tercih edilir. Görselleştirme, sadece metin okuma süreçlerinde değil, aynı zamanda yeni bilgilerin somutlaştırılması gereken çeşitli etkinliklerde (örneğin, bir yol tarifi oluştururken) veya geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilebilecek uyaranlarla karşılaşıldığında (bir müzik dinlerken geçmişte yaşanan bir olayın hatırlanması gibi) zihinsel bir faaliyet olarak ortaya çıkar (Dorn & Soffos, 2005).

1.4.1.1.3. Tahmin Etme Stratejisi

Bu strateji, öğrencilerin metni anlama sürecini güçlendirmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımı temsil eder. Temelde, metindeki görsel veya ipuçlarından hareketle ilerleyen bölümlerde neler olacağına dair öngörülerde bulunmayı içerir. Tahmin etme stratejisi, öğrencilerin sadece metindeki ipuçlarına değil, aynı zamanda kendi ön bilgilerine ve daha önce karşılaştıkları metinlerden elde ettikleri bilgilere dayanmalarını gerektirir (Brassel & Rasinski, 2008). Dolayısıyla, tahmin etme stratejisi, metinle etkileşim kurma becerisini artırarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağlamı anlama yeteneklerini geliştirmeye katkıda bulunabilir.

1.4.1.1.4. Yineleme Stratejileri

Bu stratejiler, öğrencilerin bilgi seçme ve öğrenme süreçlerini yönlendiren temel zihinsel tekrarı içerir. Bu stratejiler özellikle metin tabanlı öğrenme durumlarında etkilidir. Sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcükleri not alma, satır altı çizme gibi teknikler, öğrencilere bilgiyi işleme ve anlama konusunda yardımcı olur (Güven, 2004). Yineleme stratejileri, öğrencilere bilgi seçme ve öğrenme yetenekleri kazandırarak, öğrenilen bilgilerin bellekte daha uzun süre kalmasına katkıda bulunur (Özer, 2008). Bu stratejiler, öğrencilere önemli noktalara odaklanma ve bilgi transferi

yapma konusunda rehberlik eder, böylece öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur.

1.4.1.1.5. Açıklama (Anlamlandırma Stratejileri)

Bu stratejiler, öğrencilerin karmaşık öğrenme birimleriyle başa çıkarken, yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirmek amacıyla kullanılan yöntemleri ifade eder. Metin üzerinde uygulandığında soru-yanıtlama, not alma, analogiler yaratma, özetleme ve yorumlama gibi teknikleri içerir (Weinstein & Mayer, 1986). Soru-yanıtlama, öğrencinin metnin ana noktalarıyla ilgili kendi ya da öğretmen tarafından verilen soruların cevaplarını bulma sürecini içerir. Not alma, metnin ana noktalarını bölümler arasındaki ilişkileri anlayacak şekilde yazarak bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı hale getirme pratiğini içerir. Analoji yaratma ise öğrenilecek bilgi ile önceden edinilmiş bilgiler arasında yapay benzerlikler kurma sürecini ifade eder (Özer, 2008).

1.4.1.1.6. Anlamayı İzleme Stratejileri

Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine, devam ettirmelerine ve değerlendirmelerine rehberlik eden yaklaşımları içermektedir. Anlamayı izleme stratejileri, bilişsel bilgiye dayalı olduğu için, bilişsel bilgi stratejileri bu bağlamda önem kazanmaktadır. Geliştirilen anlamayı izleme stratejileri, sorunları tanımlama ve belirleme, dikkati toplama ve tepkileri yönlendirme, kendi performansını değerlendirme ve pekiştirme, hataları düzeltme ve çözüm üretme becerilerini içermektedir (Özer, 2008). Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır ve öğrenme deneyimlerini daha etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur.

1.4.1.2. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbiliş, bilişin farkındalığını ifade eder ve bu kavram, bilişsel deneyimlerin ve bilişüstü bilginin birleşiminden oluşur. Üstbilişsel bilgi, öğrencilerin kendilerinin ve diğerlerinin bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları bilgilere vurgu yapar. Bu bilgi genellikle deneyimlerle kazanılır ve genellikle sabittir. Buna karşılık, bilişüstü deneyimler, bir bireyin bilişini düzenleme ve değerlendirme süreçlerini içerir. Bilişüstünün bilişüstü deneyimler bölümü, bilişüstü stratejilere vurgu yapar. Bilişüstü öz-düzenleme aktivitelerini oluşturan planlama, izleme ve kontrol olmak üzere üç genel süreç bulunmaktadır (Stolp & Zabrocky, 2009). Bu süreçler, bireylerin bilişsel

kapasitelerini yönetmelerine ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde düzenlemelerine olanak tanır.

1.4.1.2.1. Planlama Stratejileri

Planlama stratejileri, bir öğrenme görevinin hedefini belirleme, bilgiyi organize etme ve bir eylem planı geliştirme süreçlerini içerir (Pintrich, 1999). Bu stratejilere örnek olarak, bir öğrenme görevinin amacını netleştirmek, uygun kaynakları seçmek ve tamamlanması için bir zaman çizelgesi oluşturmak verilebilir (Pintrich & Garcia, 1994).

1.4.1.2.2. İzleme Stratejileri

İzleme stratejileri, bireyin kendi kavrayışını değerlendirmesi ve öğrenme hedeflerine yönelik ilerlemesini kontrol etmesini içerir. Bu stratejilere örnek olarak, anladığı konuları kontrol etmek amacıyla sorular sorma, önemli noktaları özetleme veya kendi kendini sınamak gösterilebilir (Pintrich, 1999). Bu stratejiler, öğrencinin dikkatini dağıtan veya anlam eksikliği yaşadığı konuları belirleyip düzenlemesine yardımcı olur

1.4.1.2.3. Düzenleme Stratejileri

Düzenleme stratejileri, bireyin öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendirmesine katkı sağlar. Bu stratejiler, geri bildirim ve deneyime dayalı olarak öğrenme stratejilerinde düzenlemeler yapmalarına yardımcı olur. Örneğin, eylem planını gözden geçirmek, ek kaynak veya geri bildirim aramak, kendi öğrenme sürecini değerlendirmek bu stratejilere örnek olarak verilebilir (Pintrich, 1999). Üst düzey bilişsel öz düzenleme ise okuma için hedefler belirleme, okurken anlama izleme ve bir görevde ilerledikçe öğrenmede değişiklikler veya düzenlemeler yapma gibi çeşitli planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini içerir (Wolters vd., 2003).

1.4.1.3. Kaynak Yönetimi Stratejileri

Kaynak yönetimi stratejileri, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenlemek ve akademik hedeflerine ulaşmak için kullandıkları stratejilerle ilgilidir. Bu stratejiler, çabayı kontrol etme, akran öğrenimi ve yardımı arama, zamanı ve çalışma ortamını yönetme gibi çeşitli alt boyutlardan oluşur (Pintrich, 1999). Kaynak yönetimine yönelik stratejiler, öğrenenlerin çevrelerine etkili bir şekilde uyum sağlamalarına ve hedeflerine ulaşmak ve gereksinimlerini karşılamak için çevrelerini değiştirmelerine olanak tanır (Hofer vd., 1998). Bu stratejilere örnek olarak, zaman yönetimi stratejileri kullanmak (örneğin, görevlere öncelik verme, büyük projeleri küçük görevlere bölme, bitirme

tarihi belirleme) ve yardım arama stratejileri gösterilebilir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

1.4.2. Zimmerman'ın Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz düzenleme kavramı ile ilgili temel çalışmaları yapan Zimmerman (1989) öğrencilerin gösterdiği ÖDÖS'leri sıralamıştır:

Tablo 3. Zimmerman'ın Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri

Kategoriler	Tanımlar/Açıklamalar
Kendini (Öz değerlendirme)	Öğrencinin çalışmalarının kalitesiyle ve gelişimiyle ilgili etkinliklerdir. Örneğin, doğru yaptığından emin olmak için çalışmasını kontrol etmesi.
Düzenleme ve dönüştürme	Öğrencinin, öğretim malzemelerini, öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde açık ya da kapalı olarak yeniden düzenlemesidir. Örneğin, raporunu yazmadan önce planlamayapması.
Hedef belirleme ve planlama	Öğrencinin amaç koyma, yapılacakları listeleme, zamanlama ve bitirme ile ilgili planlarıdır. Örneğin, sınavlardan birkaç gün önce çalışmaya başlama ve kendini hızlandırma.
Bilgi arama	Öğrencinin gerekli olabilecek bilgileri ve kaynakları sağlamasıdır. Örneğin, çalışmaya başlamadan önce kütüphaneye gidip mümkün olduğu kadar çok bilgi ve kaynak toplama.
Not- kayıt tutma	Öğrencinin olayları ve sonuçları kaydetmesidir. Örneğin, tartışmalarda not alma, bilmediği sözcüklerin listesini yapma
Çevresel düzenleme	Öğrencinin fiziksel çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almasıdır.
Ödül-ceza verme	Öğrencinin, başarı ve başarısızlık durumlarındaki ödül ya da cezaları tasarlamasıdır. Örneğin, sınavı iyi geçerse kendini sinemaya giderek ödüllendirmeyi planlaması.
Tekrarlama ve ezberleme	Öğrencinin öğrenme malzemesini ezberlemeye çalışmasıdır. Örneğin, matematik formüllerini ezberleyene kadar her yere yazması.
Sosyal yardım arama	Öğrencinin çalışırken karşılaştığı güçlüklerde arkadaş, öğretmen ya da başka kişilerden yardım almasıdır. Örneğin, matematik ödevini yaparken takıldığı yerleri arkadaşına sorması.
Kayıtları -kaynakları gözden geçirme	Öğrencinin; notları, testleri ya da kitapları tekrar gözden geçirmesidir. Örneğin sınavlara hazırlanırken önceki sınavlara tekrar bakması.
Dikkati toplama konsantrasyon	Öğrencinin öğrenmeyi sağlayabilmesi, geliştirebilmesi adına davranışlarını, dikkatini düzenleyebilmesi. Örneğin probleme çok çaba harcanması, hesaplama basamaklarına yoğunlaşması.

Öz Değerlendirme: Öğrencinin geçmiş etkinliklerini, mevcut durumunu, çalışmalarının kalitesini vb. belirleyerek kendi kendisini değerlendirmesidir

(Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). ÖDÖ, etkili öz düzenlemeli öğrenmenin kişinin yeteneklerini ve öğrenme gelişimini değerlendirmesine dayandığı varsayımını destekler. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri zaman, öz düzenlemeli öğrenenler olma olasılığı daha yüksektir (Schunk, 1994). Öz değerlendirme, aynı zamanda bireylerin diğer öz düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri için de temel oluşturur. Güçlü ve zayıf yönlerini tespit edemeyen bireyin, amaç belirleme, planlama, çevresel yapılandırma ve yardım arama gibi stratejileri işlevsel olarak kullanması mümkün değildir (Zimmerman vd., 1996). Özetle, öz değerlendirme; bireyin, kendisi ya da başkası tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için ortaya koyduğu performans ve geçirdiği öğrenme süreci hakkında kendi yaptığı değerlendirme şeklinde tanımlanabilir ve bu strateji öz düzenlemenin temel unsurlarından birini oluşturur.

Düzenleme ve Dönüştürme: Örgütlenme ve dönüştürme stratejisi olarak da bilinen düzenleme ve dönüştürme stratejisi, öğrencinin bilgiyi farklı formatlarda düzenlemek için gerçekleştirdiği işlemlerin bütünüdür (Zimmerman & Martinez-Pons, 1989). Bu strateji, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgileri, önceki bilgilerini kullanarak daha anlamlı bir şekilde yeniden yapılandırmasını içerir. Ader (2014)'e göre, düzenleme ve dönüştürme stratejisi, öğrencilerin karşılaştıkları bilgiyi veya kullanabilecekleri materyalleri farklı bir düzenleme biçiminde bir araya getirme çabalarını ifade eder. Örneğin, öğrencinin ödev yapmadan önce internetten bulduğu bilgileri bir dosyada derlemesi, önemli bulduğu kısımları işaretlemesi ve bunları listeleyerek özetlemesi gibi davranışlar, bilgiyi organize etme stratejilerine örnek teşkil eder.

Hedef Belirleme ve Planlama: Öğrencilere kendi kişisel hedeflerini belirleme fırsatı sunmak, öz düzenlemenin temel özelliklerinden biridir (Boekaerts & Niemivirta, 2005). Hedef belirleme, insanların yaşamlarına anlam katar, hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur ve başarı için olumlu beklentiler oluşturur. Hedefleri belirleyen ve onlara ulaşmak için planlar geliştiren öğrenciler, kendi yaşamları için sorumluluk alır ve başkalarının talimatlarını beklemeksizin harekete geçerler (Dembo, 2004). Zaman yönetimi, zamanı verimli kullanma çabasıdır ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynaktır. Etkili zaman yönetimi, işlerin organize edilmesi ve öz kontrolü içerir (Vatan ve Özsoy, 2002). Zaman yönetimi, öğrencileri diğer öz düzenleme süreçlerini kullanmaya teşvik ederken aynı zamanda öğrenme ve akademik performanslarını düzenlemek için kullanabilecekleri bir araç olarak da görülebilir.

(Zimmerman vd., 1994). Bu nedenle, öğrencilerin zamanı etkili bir şekilde yönetmek için belirli hedefler belirlemeleri, sonuçları strateji kullanımına yönlendirmeleri ve ayrılan süre içinde görevleri öğrenmek için kendilerini etkin hissetmeleri gerekmektedir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992).

Hedef belirleme ve planlama stratejisi ile öz değerlendirme stratejileri birbirini destekler niteliktedir. Hedefleri olan bir öğrenci, aynı zamanda öz değerlendirme için ana hatları ve kriterleri belirlemiş olur. Güçlü ve zayıf yönlerini bilen ve kendisine uygun çalışma yöntemini tespit eden bir öğrenci tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş çalışma planı daha işlevseldir ve uygulanabilir.

Bilgi Arama: Bilgi arama işlemi, mevcut gereksinimlere en uygun bilgi kaynağını tanımlama ve seçme sürecidir (Uçak, 1997). Bu süreçte, insan faktörü en önemli etkidir. Bilgi arama stratejileri, kişinin bilgi ihtiyacıyla yakından ilişkilidir ve karar verme, problem çözme veya kaynak bulma gibi diğer süreçlerin bir parçası olabilir veya ayrı bir işlem olarak gerçekleşebilir (Rouse & Rouse, 1984). Bu işlemde gereksinim, öğrenmenin başlangıç noktasını oluşturur. Bilgi kaynağının belirlenmesi, bilgiye erişimin en kritik aşamasıdır. Öncelikle muhtemel bilgi kaynakları tanımlanmalıdır, ki bunlar kişiler, kütüphaneler, gözlem, deney, medya, yazılı materyaller (ansiklopediler, kitaplar, sözlükler vb.) ve internet gibi çeşitli kaynaklardır. Dolayısıyla, aranan bilgi farklı kaynaklarda bulunabilir ve bu durumda bilginin formatı önem kazanır. Örneğin, eğer bilgi dijital ortamda saklanacak veya paylaşılacaksa internet tercih edilirken, fotokopi veya mikrofilm olarak saklanacaksa kütüphaneler tercih edilebilir. Bulunan bilginin değerlendirilmesi de önemlidir, özellikle internet kaynaklarının doğruluğu konusunda şüphe vardır. Basılı kaynaklar ise daha güvenilirdir ancak basılı kaynaklardaki bilgilerin değişmeyeceği garantisi yoktur. Bu nedenle, bilgiyi sağlayan kaynağın güvenilirliği ve güncelliği dikkate alınmalıdır (Başaran, 2005). Özetle, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bilgi arama stratejisi, öğrencilerin belirli bir bilgiye erişme ve bu bilgiyi düzenleme çabası olarak tanımlanabilir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşabilme yeteneği, günümüzdeki gerekliliklerden biri haline gelmiştir.

Not-Kayıt Tutma: Bu strateji, öğrencilerin etkinliklerini, durumlarını ve sonuçlarını kaydetme ve bu süreçleri izleme çabasıdır (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip öğrenciler arasında en yaygın kullanılan stratejilerden birinin kayıt tutma ve izleme olduğunu göstermektedir

(Cennamo vd., 2000). Birçok öğrenme stratejisi programı, etkili çalışma için davranışsal gözlem ve kayıt tutma önermektedir (Pintrich, 2000). Öğrenciler, belirledikleri hedeflere ulaşmak için öğrenme süreçlerini veya elde ettikleri ürünleri izler ve bu süreçler sırasında kendilerine fayda sağlayabilecek bilgileri kaydetmeye çalışırlar (Ader, 2014). Bu strateji, öz kayıt ve dışsal kayıt olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Öz kayıt, genellikle öğrencinin akademik performansının fiziksel kaydını içerir ve öğrencinin performansı hakkında bilgi sağlar. Örneğin, öğrenciler okuma ödevleri için harcanan zamanı veya elde edilen sınav notlarını kaydedebilirler (Zimmerman & Paulsen, 1995). Dışsal kayıt olan not alma stratejisi ise öğrencilerin bilgileri yeniden organize ederek kendi cümleleriyle yapılandırması ve ana düşünceleri özetleyerek notlar oluşturmasıdır. Bu, sunulan bilgiyi daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Faber vd., 2000). Her iki boyutta da tutulan kayıtlar uygun zamanlarda güncellenmelidir, aksi halde bilgi akışına ulaşmak zorlaşır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1988), kayıt tutma ve izleme ile kayıtların güncellenmesini iki ayrı strateji olarak ele alsa da bu konuların bütünlüğünü göz önünde bulundurarak ortak bir başlık altında incelenmiştir.

Çevresel Düzenleme: Öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla fiziksel ortamın seçilip düzenlenmesi olarak tanımlanan çevresel yapılandırma, öz düzenlemeli öğrenmeyle yakından ilişkilendirilmiştir (Ley & Young, 2001). Bu strateji, öğrencinin dış uyaranlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesini içerir. Öz düzenleme sürecinde, bireyler çevreleriyle etkileşim halindedir ve çevre hem öz düzenlenmesine katkı sağlayan hem de engel olabilen bir faktördür. Örneğin, ders çalışmaya başlamadan önce dağınık bir masayla karşılaşan bir öğrenci, uygun bir çalışma ortamı oluşturmak için masayı toplayabilir ve çevresini düzenleyerek öz düzenleme sürecini destekleyebilir (Zimmerman, 2000)

Ödül-Ceza Verme: Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla kendilerine kısa veya uzun vadeli ödüller belirlemesi veya kaçınmak için cezalar uygulaması olan kişisel sonuçlandırma stratejisi, sıkça kullanılan öz düzenleme stratejilerinden biridir (Ader, 2014). Zimmerman (2002) tarafından öne sürülen öz düzenlemeli öğrenme modelinde, pekiştirmenin ve pekiştireçlerin önemi vurgulanmaktadır. Kişisel sonuçlandırma stratejisi, öğrencilerin eğitim hedeflerini belirleme konusunda önemli bir role sahiptir. Bu strateji, öğrencilerin başarı veya başarısızlık durumlarına göre kendilerine ödül veya ceza verme düşüncesiyle ilgilidir. Teorik olarak, bu strateji,

öğrencilerin ek çalışma motivasyonunu arttırarak öğrenme çabalarını sürdürmelerini sağlamalıdır (Nota vd., 2004).

Tekrar Yapma ve Ezberleme: Bilginin tekrarlanması için kullanılan yöntemler arasında bilgiyi sözlü olarak tekrar etmek, altını çizmek ve özetlemek bulunmaktadır. Ancak, sadece tekrara dayalı ezberleme, bilgiyi anlamlı bir şekilde işlemez. Tekrarlama ve ezberleme, bilgiyi düzenleyip anlamlandırmaz ve uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamaz. Bu nedenle, bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmek için tekrar yöntemlerinden daha fazlası gerekmektedir. Altını çizme ve özetleme gibi etkili tekrar yöntemleri öğrenme sürecini destekler, ancak bu yöntemlerin aşırı kullanımı etkisini azaltabilir (Schunk, 2009).

Yardım Arama: Öğrencilerin öz düzenleme becerileri kapsamında önemli bir yetenek olan yardım arama, belirsizliklerle ve zorluklarla başa çıkmak için başkalarından yardım alma yeteneğini ifade eder (Newman, 1991). Yardım isteme süreci, öğrencilerin üstbiliş, motivasyon ve davranış düzeylerinde farkındalık gerektirir. Yardım arama, başarısızlığı önleyebilir, bağlılığı artırabilir ve öğrenme sürecini destekleyebilir. Bu strateji, sosyal bir etkileşim olduğu için diğer öğrenme stratejilerinden farklıdır ve sosyal güdüler yardım arayışını etkileyebilir (Ryan & Pintrich, 1998). Öğrencilerin proaktif olarak yardım aramaları, öz düzenleme çabalarını içerir ve uzun vadede öğrenme başarısını artırabilir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Kayıtları-Kaynakları Gözden Geçirme: Kayıtları ve kaynakları gözden geçirme stratejisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Bu strateji, öğrencilerin öğrenme materyallerini ve kaynaklarını düzenli olarak gözden geçirmelerini, önemli bilgileri vurgulamalarını ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları belirlemelerini içerir. Kayıtları ve kaynakları gözden geçirme stratejisi, öğrencilerin öğrenme sürecini takip etmelerini, eksiklikleri tespit etmelerini ve öğrenme stratejilerini gerektiği şekilde ayarlamalarını sağlar (Zimmerman, 2002). Bu strateji, öğrencilerin öğrenme materyallerini düzenlemelerine ve bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemelerine olanak tanır, böylece öğrenme hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlar.

Dikkati Toplama ve Konsantrasyon: Dikkati toplama ve konsantrasyon stratejisi, öğrencilerin dikkatlerini odaklayarak öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Bu strateji, öğrencilerin dikkat dağınıklığını azaltarak

öğrenme materyallerine daha derinlemesine odaklanmalarını sağlar. Bu stratejiyi uygulamak için öğrenciler, dikkatlerini dağıtan dışsal faktörleri azaltmak veya ortadan kaldırmak için çeşitli teknikler kullanabilirler. Örneğin, sessiz bir ortamda çalışmak, dikkati dağıtan cihazları kapatmak veya çalışma alanını düzenlemek gibi yöntemler kullanılabilir. Ayrıca, zaman yönetimi stratejileri de dikkati toplama ve konsantrasyonu artırmada önemli bir rol oynar. Belirli bir süre boyunca kesintisiz çalışma ve düzenli ara verme periyotları oluşturarak, öğrenciler dikkatlerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler. Bu strateji aynı zamanda öğrencilere, dikkatlerini sürdürmek için içsel düşünce kontrolü tekniklerini kullanmayı öğretir. Örneğin, zihinsel olarak odaklanmak için meditasyon veya derin nefes alma egzersizleri yapmak gibi teknikler kullanılabilir. Bu içsel teknikler, öğrencilerin dikkatlerini dağıtan düşünceleri bastırarak ve odaklanma yeteneklerini geliştirerek öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir (Zimmerman, 2002).

Sonuç olarak, dikkati toplama ve konsantrasyon stratejisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkatlerini etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayarak öğrenme performanslarını artırır. Bu strateji, öğrencilerin dışsal ve içsel dikkat dağıtıcı faktörleri azaltmalarına ve dikkatlerini öğrenme materyallerine odaklamalarına yardımcı olur, böylece öğrenme hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlar.

1.4.3. Butler ve Winne'in Öğrenen Etkinliği Listesi

Butler ve Winne (1995), Zimmerman'ın modelini temel alarak öz düzenleme ile ilgili öğrenme etkinlikleri modelini geliştirmişlerdir. Dört aşamadan oluşan bu model, öncelikle belirlenen öğrenme görevinin tanımlanması ve genellenmesi ile başlar. Bu aşamayı bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere yönelik planlarını organizasyonu takip eder. Belirlenen hedeflere uygun taktik ve stratejilerin gerçekleştirilmesi aşamasını ise bilişüstü stratejilerin geliştirilme süreci izler. Araştırmacılar, söz konusu aşamalarda benzer yapıların varlığına dikkat çekmiş ve bu benzerlikleri şartlar, uygulamalar, ürün, değerlendirmeler ve standartlar olarak ifade etmişlerdir. Bireylerin performanslarına katkı sağlamak amacıyla kendileri tarafından alınan karar örnekleri ve stratejiler aşağıda sunulmuştur (Açıkgöz, 2008).

Tablo 4. Butler ve Winne'in Öğrenen Etkinliği Listesi

Kategori	Öğrenen Etkinliği
Amaçlara ve hareketlere yönelme	Olası amaç ve etkinlikleri düşünme
Amaç seçimi	Kişisel öğrenme amaçlarını seçme
Amaçların uyumu	Amaçların neden uyumlu olduğunun farkında olma

Tablo 4 (Devam). Butler ve Winne'in Öğrenme Etkinliği Listesi

Kategori	Öğrenen Etkinliği
Özgüven	Kendine güvenme, özgüvenini geliştirme
Öğretim etkinliklerinin planlanması	Öğrenme etkinliklerini planlama ve seçme
Öğrenciyi güdüleme	Kendini güdüleme
Başlama	Dikkatini toplama, ön öğrenmeleri hatırlama
Kavrama	Okuma, dinleme, analiz etme
Bütünleştirme	İlişkilendirme, şema oluşturma
Uygulama	Yeni durumlara uygulama, olası uygulamaları
Yönetme	Bilme duygusunu yaşama
Sınama	Anlayıp anlamadığını görmek için kendi ifadeleri ile anlatma
Gözden geçirme	Yeni bir strateji deneme
Yansıtma	Başarı nedenlerini düşünme
Değerlendirme	Öğrenme süreci değerlendirme
Geri bildirim	Dışsal geri bildirim alma
Yargılama	Kendi edimini yargılama
Güdü	İlerideki ödülleri düşünme
Konsantre olma	Ara verme

Bu sınıflandırmaların yanı sıra O'Malley vd. (1985) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, öz düzenleyici stratejiler biliş bilgisi, bilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejileri kategorilerinde yer almaktadır. Bu stratejiler, kendini yönlendirme ve değerlendirme gibi biliş bilgisi stratejileri, yineleme, not tutma, anlamlandırma gibi bilişsel stratejiler, işbirliğinde bulunma ve yardım arama gibi sosyoduyuşsal stratejilerle birleştirilerek 3 ana başlık altında gruplandırılmıştır.

Gagné ve Driscoll (1988), öğrenme stratejilerini beş ayrı sınıfta ele alarak bilgi işleme kuramına uygun bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflar dikkat stratejisi, kısa süreli belleği geliştirme stratejisi, kodlamayı artırma stratejisi, geri getirmeyi artırma stratejisi ile izleme ve yöneltme stratejileridir. Dikkat stratejisi, anahtar kelimeleri vurgulama ve not alma gibi bilgiye odaklanmayı içerirken, kısa süreli belleği geliştirme stratejileri zihinsel yineleme, gruplama ve grafik çizme gibi yöntemleri içermektedir. Kodlamayı artırma stratejileri özetleme, not tutma ve bilgi haritası çıkarma gibi teknikleri içerirken, geri getirmeyi artırma stratejileri benzetimler kurma, zihinsel canlandırma ve kendi kendine soru sorma gibi yöntemleri kapsamaktadır. Son olarak, izleme ve yöneltme stratejileri bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, etkili soru sorma ve kendi kendini denetleme gibi stratejileri içermektedir.

1.5. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME MODELLERİ

Alanyazında yer alan çeşitli özdüzenleyici öğrenme modelleri aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1.5.1. Pintrich'in Genel Çerçeve Modeli

Pintrich'in modeli, ÖDÖ ile ilgili kapsamlı bir çalışma olup, motivasyonel yapıların bu süreçle nasıl entegre olduğunu ele almaktadır (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Pintrich (2000), öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirlediği ve daha sonra bu hedeflere ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını aktif ve yapıcı bir şekilde izleyip düzenleyip kontrol etmeye çalıştıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Pintrich (2000), öz düzenleme modelinde sosyal bilişsel temeli vurgulayarak, öz düzenleyici süreçte yer alan farklı işlemleri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırmış ve analiz etmiştir. Bu yaklaşım, öz düzenleme sürecini planlama, kendini izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört temel evrede ele almaktadır. Her bir evrede, öz düzenleme becerilerini bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve içerik kategorilerinde detaylı bir şekilde yapılandırmıştır (Montalvo & Torres, 2004). Pintrich'in sınıflandırması Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Pintrich'in Öz düzenleme Modeli

	Senaryo Geliştirme Aşamaları
Planlama Evresi	Hedef belirleme, önceki bilgileri kontrol etme, zaman ve çabayı planlama gibi durumlar söz konusudur.
Kendini İzleme Evresi	Biliş ötesi farkındalık, zamanın ve harcanacak çabanın, ihtiyaç duyulan yardımın farkındalık esastır.
Kontrol Evresi	Öğrenme için kullanılacak stratejilerinin seçimi ve uyarlanması, yardım arama davranışı gibi davranışlar sergilenir.
Tepki Evresi (Yansıtma veya değerlendirme evresi)	Durum değerlendirmesi ve tutumlar ön plandadır.

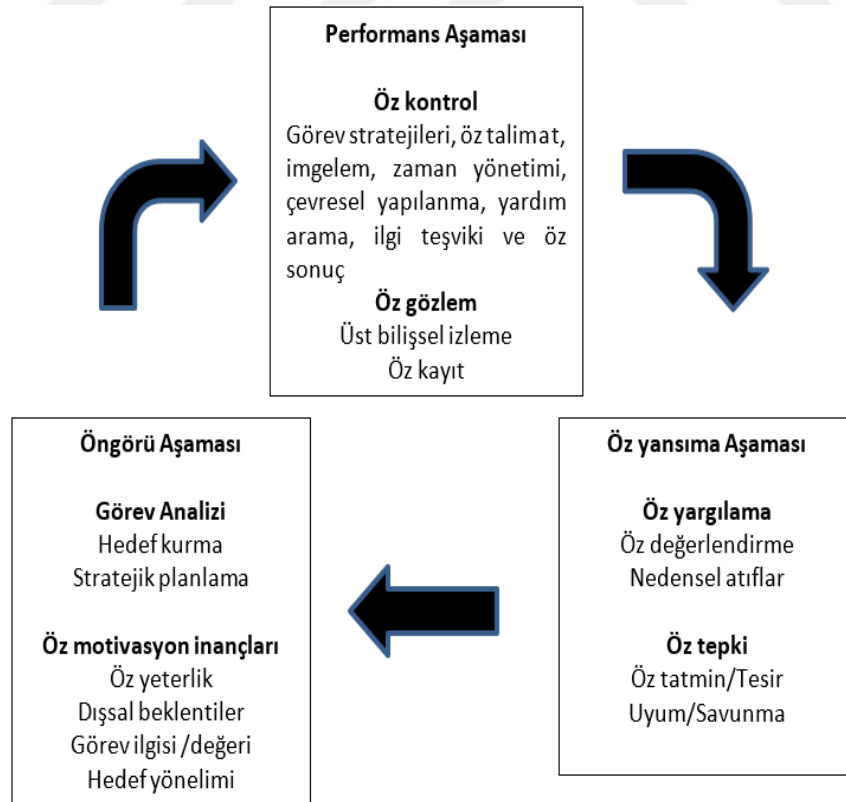
İlk aşama, görevin, durumun ve görevle ilgili kişinin algısını, bilgi aktifleşmesini, hedef belirlemeyi ve planlamayı içerir. İkinci aşama, çeşitli izleme süreçlerini içererek görevin ve bireyin farklı yönleriyle ilgilidir, bu da bilişüstü farkındalığı temsil eder. Üçüncü aşama, kişinin kendisinin, görevin ve durumun çeşitli yönlerini düzenleyip kontrol etme çabalarını içerir. Bu aşama, öğrenenlerin bilişsel ve bilişüstü aktiviteleri kullanarak bilişlerini değiştirmek ve uyum sağlamak için nasıl kontrol ettiklerini kapsar. Bilişsel izleme sırasında, öğrenenler stratejilerini değiştirmeleri gerektiğine inanırlarsa, bunu gerçekleştirirler. Son olarak, dördüncü

aşama, görevin, durumun ve kişinin kendisinin üzerinde çeşitli yansıtma ve tepkileri temsil eder. Bu aşama, öğrenenlerin performansları hakkındaki öz-düzenlemelerini, yargılarını ve düşüncelerini içerir (Pintrich, 2000).

1.5.2. Zimmerman'ın Özdüzenleme Modeli

Zimmerman (2002), öz-düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve kazanılması için belirli süreçlerin sağlanması gerektiğini belirterek, özdüzenlemenin kazandırılabilirliği konusunda önemli bir vurgu yapmıştır. Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını destekleme konusunda, öncelikle ebeveynlerin etkileşimde bulunması gerektiğini belirtmiştir. Öz-düzenleme becerilerinin gelişimine olanak tanıyan bir ortamda büyüyen çocuk, yaşamda diğerlerine göre daha avantajlı bir konumda olabilir (Demir ve Budak, 2016). Bu bağlamda, ebeveynlik tutumları, çocukla yoğun etkileşimde bulunma yönüyle önemlidir. Öz-düzenlemenin gelişimine katkıda bulunan bir ebeveynlik yaklaşımı, çocuğun girişimlerine engel olmamak ve bu girişimleri destekleyecek fırsatlar sağlamakla ilgilidir (Spruijt vd., 2018). Zimmerman öğrenme sürecini üç döngüsel aşamada ele almıştır. Bu aşamalar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Zimmerman'ın Özdüzenleme Modeli



Öngörü Aşaması, görev analizi ve öz motivasyon olmak üzere iki temel adıma ayrılır. Görev analizi, hedef belirleme ve stratejik planlamayı içerir. Araştırmalar, yakın hedefler belirleyen ve doğru stratejilerle planlama yapan öğrencilerin akademik başarılarında artış gösterdiğini göstermektedir. Öz-motivasyon ise öğrencilerin kişisel yeteneklere olan öz-yeterlik inançları ve öğrenmenin kişisel sonuçları hakkındaki beklentilerinden kaynaklanır (Zimmerman, 2002).

Performans Aşaması, öz-gözlem ve öz-kontrol olmak üzere iki ana bölüme ayrılır. Öz-kontrol aşaması, öngörü aşamasında seçilen strateji ve yöntemlerin düzenlenmesine odaklanır. Öz-izleme ise deneyimlerin ve kişisel olayların kaydedilmesine vurgu yaparak olayların nedenlerini belirlemeyi içerir. Örneğin, öğrencilerin çalışma sürelerini kaydetmeleri, zaman yönetimine dair farkındalık oluşturabilir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıtma Aşaması, öz-tepki ve öz-yargılama olmak üzere iki kritik adıma ayrılır. Öz-yargılama, bireyin kendi performansını belirli standartlara göre değerlendirmesini içerir. Nedensel yükleme ise başarı veya başarısızlıkla ilgili inançları içerir. Pozitif öz-yargılama, performansla ilgili memnuniyeti ve tatmini içerirken, bu tür öz-yargılamaların motivasyonu artırdığı, olumsuz öz-yargılamaların ise öğrenme çabasını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Zimmerman, 2002).

1.5.3. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Uyarlanabilir öğrenme modeli, öz-düzenleme kavramını derinlemesine inceleyen bütüncül bir yaklaşımdır. Bu model, bilişüstü kontrolü, motivasyon kontrolü, duygu kontrolü ve davranış kontrolü gibi iç içe geçmiş süreçleri birbirinden ayırt eder. Boekaerts (1999), farklı kontrol türlerini analitik olarak ayrıştırarak öz-düzenlemenin belirli yönlerine odaklanmayı mümkün kıldığını belirtir.

Boekaerts'in (1997) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, değerlendirmeyi merkeze alır. Bu model, öğrenme durumları algısı, bilişüstü bilgi ve öz-sistem olmak üzere üç temel bileşenden oluşur. Öğrenme durumları algısı, görevi, öğretmen talimatlarını ve fiziksel-sosyal durumu içerir. Bilişüstü bilgi, açıklayıcı/prosedürel bilgi ve bilişsel stratejileri içerir. Öz-sistem ise durum tarafından etkinleştirilen öğrenci hedefleri, değerleri ve motivasyonel inançları içerir. Model, bu öğelerin motivasyonel etkisi üzerinde odaklanır ve değerlendirmenin öğrenci davranışlarını yönlendirdiğini varsayar. Bu modelde, pozitif değerlendirmelerin bilgi ve becerinin genişlemesine yol

açtığı, negatif değerlendirmelerin ise ego korumaya yönlendirdiği varsayılır. Uyarlanabilir öz-düzenleme modeli, bu iki tür arasında bir denge unsurunu temsil eder (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

1.5.4. Winn ve Hadwin'in Öz düzenleme Modeli

Winne and Hadwin'in (1998) ÖDÖ modeli, öğrencileri aktif ve üstbilişsel süreçleri kullanarak öğrenmeyi kontrol eden bireyler olarak tanımlar (Panadero, 2017). Bu model, güçlü bir üstbilişsel perspektife dayanır. Özellikle, öğrencilerin bilişsel taktik ve stratejilerini görevlere uygun şekilde uyarlamalarını sağlayan üstbilişsel olarak yönlendirilen davranışları vurgular. Bu modele göre, ÖDÖ, öğrencilerin bir görevle karşılaştıklarında bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanma yeteneklerini içerir. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içerir. Öğrenmeyi kontrol etme sürecinde, öğrenciler aktif bir rol oynarlar ve kendi öğrenmelerini sürekli olarak izlerler (Winne & Nesbit, 2009).

Öğrenme sürecinin birinci aşamasında, öğrencilerle karşılaşılan bir görevin belirlenmesi ön plandadır. Bu aşamada öğrenciler, görevin özelliklerini ve gerekliliklerini değerlendirir, standartlarını oluşturur. Özellikle bilgi çeşitliliği içeren görevler, öğrencinin görevi tam olarak anlamasını sağlamak açısından önemlidir. Alıştırmalar, bilişüstü bir kontrol gerektirir ve bu da görev koşullarının yeniden değerlendirilmesine ve görevin tanımlanmasına yol açar. Bu evre sonunda görevin karakteristikleri net bir şekilde ortaya çıkar. Görevin çerçevesi belirlendikten sonra, öğrenciler ilk aşamada oluşturdukları çerçeve ile ilgili planlar yaparlar ve hedefler belirlerler. Öğrenenler, görevin niteliklerini anlamak ve başarı için ne gerektiğini düşünerek bir veya birden fazla hedef belirlerler. Hedefler, öğrenme sürecinde sürekli olarak güncellenir. Hedefler aktive olduğunda, bellek otomatik olarak bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak taktik ve stratejileri geliştirir. Üçüncü aşamada, ikinci evrede belirlenen hedefe ulaşmak için strateji ve taktiklerin uygulanması yer alır. Dördüncü aşama ise öğrenenlerin, bilişüstünün uyarlamalarına odaklanır. Bu aşamada, önceki evrelerde ortaya çıkan ürünleri incelerler ve önemli uyarlamalar yaparlar. Bu sayede öğrenenler, görevin tamamlanmasında kullanılan yöntemleri değerlendirir ve ihtiyaç duyulması halinde nasıl değiştirebilecekleri üzerine düşünürler (Winne & Nesbit, 2009)

Winne ve Hadwin'in modeline göre, öz düzenlemeli öğrenmenin aşamalarında bilgi işleme modeli (information processing theory-IPT) etkisindeki süreçlerin yer aldığı ifade edilmektedir. Bu süreçleri tanımlamak için COPES kısaltması kullanılmış ve bu

kısaltma, öz düzenlemenin kişinin koşulları (Conditions), işlemleri (Operations), ürünleri (Products), değerlendirmeleri (Evaluations), ve standartları (Standards) arasındaki etkileşimi temsil etmektedir (Greene & Azevedo, 2007).

COPES kısaltması şu şekilde tanımlanmıştır:

Conditions (Koşullar): Öğrenme sürecinde etkili olan dışsal faktörler veya koşullar. Öğrencinin çevresi, görevin zorluğu, zaman baskısı gibi unsurları içerir.

Operations (İşlemler): Öğrencinin bilişsel süreçleri ve stratejileri kullanma şekli. Bilgiyi işleme, hatırlama, dikkatini odaklama gibi bilişsel işlemleri içerir.

Products (Ürünler): Öğrencinin öğrenme sürecinde elde ettiği somut sonuçlar veya ürünler. Bu, öğrencinin çözümler, projeler, notlar veya diğer öğrenme çıktıları olabilir.

Evaluations (Değerlendirmeler): Öğrencinin kendi performansını ve öğrenme sürecini değerlendirdiği aşama. Başarı, hata analizi, güçlü ve zayıf yönlerin değerlendirilmesi gibi unsurları içerir.

Standards (Standartlar): Öğrencinin belirlediği veya dışsal olarak belirlenmiş başarı standartları. Bu standartlar, öğrencinin neyin başarı olarak kabul edileceği konusundaki beklentilerini belirler.

COPES modeli, öğrencinin öz düzenlemesi için önemli olan dışsal koşullar, bilişsel işlemler, elde edilen ürünler, değerlendirmeler ve standartlar arasındaki karmaşık etkileşimi açıklar. Bu bileşenlerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak, öğrencinin öz düzenleme sürecini anlamak için önemlidir.

Bilişsel mimariye dahil edildiği için, izleme ve kontrolün öz düzenleme sürecinin her aşamasını etkilediği öne sürülmektedir (Winne & Hadwin, 1998). Modelde, öğrencilerin öz düzenleme için belirlenen dört aşamada, yinelemeli kontrol ve izleme döngüleri üzerinde durulmaktadır (Azevedo vd., 2004). Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır:

Belirleme (Forethought): Öğrenci, öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için kullanacağı stratejileri planlar. İzleme ve kontrol süreçleri, öğrencinin bu planlama aşamasında devreye girer ve öğrencinin belirlediği hedefleri ne kadar başarılı bir şekilde takip ettiğini değerlendirir.

Uygulama (Performance): Öğrenci, belirlediği plana göre öğrenme görevini uygular. Bu aşamada izleme ve kontrol, öğrencinin gerçek zamanlı performansını değerlendirir. Hedeflere ulaşma sürecinde ortaya çıkan zorluklar veya başarılar izlenir ve gerekirse stratejiler yeniden düzenlenir.

İzleme (Self-reflection): Öğrenci, kendi performansını değerlendirir ve hedeflere ulaşma sürecindeki deneyimlerini düşünür. İzleme ve kontrol, öğrencinin öğrenme stratejilerini ve performansını kritik bir şekilde gözden geçirmesine yardımcı olur.

Değerlendirme (Self-regulation): Bu aşamada, öğrenci öğrenme sürecinin sonuçlarını değerlendirir ve hedeflere ne kadar başarıyla ulaşıldığını belirler. İzleme ve kontrol, öğrencinin gelecekteki öğrenme deneyimleri için stratejilerini geliştirmesine olanak tanır.

Bu aşamalar, öğrencinin öz düzenleme sürecinde izleme ve kontrolün sürekli olarak etkin olduğu ve öğrenme stratejilerini uyarlamasına yardımcı olan döngüleri içerir.

1.6. ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENENLERİN ÖZELLİKLERİ

Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilen, bilişsel, duygusal ve motivasyonel olarak aktif katılımcılar olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Bu öğrenciler, sadece öğretmenlerinden gelen talimatları takip etmek yerine, belirli stratejileri kullanarak kendi öğrenmelerini yönlendirir ve düzenlerler (Zimmerman, 189). Öz-düzenlemeli öğrenenler, belirgin ve ulaşılabilir hedeflere sahiptirler, bu hedeflere ulaşmak için motivasyonları yüksektir. Hedef belirleme konusunda gerçekçi ve zorlayıcı hedefler seçerler ve bu hedeflere doğru ilerlemelerini sistemli bir şekilde izlerler. Kendi performanslarını değerlendirme ve öğrenme stratejilerini buna göre uyarlama konusunda öz-yansıtmayı etkin bir şekilde kullanırlar (Zimmerman & Schunk, 2004).

Yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, düşük öz-düzenleme becerisine sahip olanlara kıyasla çeşitli avantajlara sahiptir. Bu avantajlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağlar ve genel başarılarını olumlu bir şekilde etkiler. Zimmerman ve Schunk'un (2004) ifade ettiği üzere, yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

Bilişsel Stratejilere Hakimiyet: Yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, tekrar, detaylandırma ve düzenleme gibi bilginin depolanmasını ve

öğrenilmesini sağlayan bilişsel stratejilere hakimdirler. Bu stratejileri etkili bir şekilde kullanarak öğrenme süreçlerini optimize ederler.

Zihinsel Süreçleri Etkili Yönetme: Bireysel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yönlendireceklerini bilirler. Bu, öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için etkili bir stratejik yaklaşım benimsemelerine olanak tanır.

Yüksek Akademik Öz-Yeterlilik: Yüksek düzeyde akademik öz-yeterliliğe sahiptirler ve öğrenme hedeflerini benimseyerek görevlere yönelik olumlu duygu geliştirirler. Bu, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırarak motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlar.

Zaman ve Çaba Yönetimi Becerisi: Herhangi bir görevle ilgili zaman ve çaba yönetimini iyi yaparlar. Aynı zamanda ideal çalışma ortamını hazırlama ve gerektiğinde öğretmen veya arkadaşlarından yardım alma konularında başarılıdır.

Yüksek İsteklilik: Çalışma ortamı elverdiği ölçüde, akademik görevlere katılımda oldukça isteklidirler. Bu özellikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılma ve ilgili görevlere odaklanma konusunda avantaj sağlar.

Yüksek İrade Gösterme: Akademik görevleri gerçekleştirirken, konsantrasyonlarını, çabalarını ve motivasyonlarını korumada yüksek irade gösterirler. Bu öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında dahi hedeflerine ulaşma konusunda kararlılık gösterirler.

Zimmerman (1989), öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimini değerlendirirken, bu becerilerin üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal yönlerini içeren kendi öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları oldukları durumlarla ilişkilendirilebileceğini ifade eder. Bu tür öğrenciler, belirli bir hedefe ulaşmak için kendi motivasyonlarını güçlendirerek ebeveyn ya da öğretmen gibi yetişkinlere bağımlı olmaktan ziyade, kendi inisiyatiflerini kullanarak harekete geçerler. Ayrıca, çalışmalarını kendi kendilerine yönetme becerisiyle öne çıkarlar, bu da onların öğrenme sürecinde daha bağımsız ve etkili olmalarını sağlar. Perry (1998), öz düzenleme kavramının üst düzey bilişsel farkındalığa sahip, içsel olarak motive olan ve stratejik bir yaklaşım benimseyen öğrencileri tanımlamak için kullanılabileceğini ifade etmektedir. Üst düzey bilişsel farkındalık kavramı, bu öğrencilerin zorlu görevlerle karşılaştıklarında kendi beceri seviyelerini (hem zayıf hem güçlü yönlerini) ve bu

görevlerle başa çıkmak için kullanabilecekleri stratejileri etkili bir şekilde değerlendirebildikleri anlamına gelir. Yani, bu öğrenciler, öz düzenleme becerilerini geliştirmiş ve görevlerle başa çıkma yeteneklerini stratejik bir şekilde yönlendirebilen bireylerdir. Bunun yanı sıra, bu öğrenciler, becerilerinin gelişebileceği güçlü bir inanca sahiptirler. Kişisel gelişimleri ve öğrenme düzeylerine odaklanarak sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olduklarıdır. Becerilerinin gelişimine odaklanmış bir tutum, onları beceri setlerini daha da güçlendirecek zorlu görevlere katılmaya motive eder. Yüksek öz yeterlilik algıları, çalışmalarının sonuçlarını kontrol edebilecekleri değişkenlere odaklanarak motivasyonlarını yüksek tutmalarına katkıda bulunur. Son olarak, karşılaştıkları zorlu görevlerle başa çıkarken, stratejik bir yaklaşım sergilerler. Bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak, en uygun stratejiyi seçip uygulama konusunda stratejik bir davranış sergilerler. Bu, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerine ve başarı elde etmelerine olanak tanır (Perry & Drummond, 2002; Perry vd., 2003). Sonuç olarak, öz-düzenleme becerisi, öğrencilere sadece belirli bir dersin içeriğini öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve düzenleme becerisi kazandırır. Bu da öğrencilerin daha etkili, motive ve bağımsız öğrenenler olmalarına olanak tanır. Bu becerinin geliştirilmesi, eğitim süreçlerinde öğrencilerin başarısını artırabilir ve ömür boyu öğrenme becerilerini destekleyebilir.

1.7. ÖZDÜZENLEME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ

Öğrencilerden, yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanarak kendi öğrenmelerini etkili bir şekilde düzenlemeleri beklenmektedir. Bu çerçevede, öğrencilere sadece nasıl öğrendikleri değil, aynı zamanda nasıl hatırladıkları, düşündükleri, öz-düzenleme ve yansıtma ile nasıl öğrendikleri ve motive oldukları konularında öğretim yapılması gerekmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Artık, sadece temel alan bilgi veya becerilerin ötesinde, öğrencilere geniş bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve tutumu birleştirebilmeleri öğretilmektedir. Öz-düzenleme stratejileri, 21. yüzyıl için öngörülen en önemli beceri ve tutumları içermektedir. Bu kavramsal benzerlik, öz-düzenlemenin temel boyutlarıyla büyük ölçüde paralel bir yapı sergilemektedir. Öz-denetim, duruma uyarlama, esneklik, işbirliği gibi önemli faktörler, öz-düzenleme stratejilerini uygulayan öğrencilerin sahip olduğu beceriler arasında yer almaktadır. ÖDÖ, sadece öğrencinin akademik çevrede etkili performansını kolaylaştıran bir süreç olmakla kalmayıp aynı zamanda okullaşma sürecinin değerli bir ürünü olarak da kabul edilmektedir (Wolters, 2010).

Öz-düzenleme becerilerinin öğrenilmesi, sadece öğrencilere okulda kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri için değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi kendilerini eğitmeleri ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmeleri için kritik önem taşımaktadır (Boekaerts, 1997). Günümüzde, yaşam boyu öğrenmenin temel niteliklerinin eksik olmadığı bir dönemde, öz-düzenleyici öğrenme süreçlerinin öğretimi daha da önemli hale gelmiştir (Zimmerman, 2002). Çünkü günümüz formel eğitim sistemleri, bireylere çağa uygun beceri ve bilgi kazandırmak için yeterli olanakları sağlamada sınırlı kalmaktadır. Ancak kendi öğrenmelerine sorumluluk duyan, öz-düzenleyici bireyler, bu eksiklikleri aşma konusunda daha etkin bir konumda olacaklardır. Bu aşamada, öz-düzenleyici öğrenmenin öğretimi önem kazanmaktadır. Öğrenme ortamı, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine odaklanacak şekilde düzenlenebilir. Bu tür bir ortamda, öz-düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, öğrenme stratejilerini ve bilgilerini etkin bir şekilde kullanarak öğrenirken, öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler ise kendi öğrenmelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenme fırsatı bulurlar (Üredi ve Üredi, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilere öz-düzenleme yeteneklerini geliştirme konusunda rehberlik etmek ve onların öğrenmelerini daha etkili bir biçimde yönlendirmelerini sağlamak adına etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

ÖDÖS'lerin öğretimi için bir dizi etkili yöntem bulunmaktadır. Doğrudan öğretim, öğrencilere farklı stratejileri açıkça açıklamayı, bu stratejilerin nasıl kullanıldığını ve bu stratejileri kullanmak için hangi becerilerin gerektiğini içerir (Zimmerman, 2008). Bu tür öğretimin odak noktası modelleme ve gösterimdir. Öğretmenler, etkinlikleri ve ödevleri tamamlamak için gereken düşünme süreçlerini modelleyip açıkladıklarında, öğrenciler aynı süreçleri kendi başlarına kullanmaya başlarlar (Boekaerts & Corno, 2005). Doğrudan öğretim, tüm öğrencilerde öz düzenlemeyi teşvik etmek için gerekli olmayabilir, ancak birçok öğrenci için—özellikle daha genç öğrenciler için—öz düzenleme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmada bağımsız olamayanlar için önemli olabilir (Zimmerman, 2000). Araştırmalar, bu tür öğretimin öğrencileri daha fazla öz düzenleyici olmaya teşvik etmek için en iyi başlangıç stratejisi olabileceğini göstermektedir (Levy, 1996).

Vygotsky'nin önerdiği güdümlü ve daha sonra bağımsız şekilde yapılan diğer yöntemler de kullanılabilir (Montalvo & Torres, 2004). Güdümlü uygulama, öğretmenlerin öz düzenleme ve motivasyonu artırmaya yardımcı olabileceği başka bir

yöntemdir (Lee vd., 2010). GÜdümlü uygulamalarda, öğrenme stratejisinin uygulanma sorumluluğu öğretmenden öğrenciye kayar. Örneğin, bir öğrenci belirli bir yazma stratejisini uygulamayı pratik yaparken, öğretmen gerekli olduğunda dikkatlice gözlem yapar ve yardım sunar. Okuma başarısı üzerine yapılan bir araştırmada, Vidal-Abarca, Mana ve Gil (2010), özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin rehberli uygulamasının beşinci sınıf öğrencilerinin test puanlarını artırıp artıramayacağını incelemiştir. Bulgular, ÖDÖ stratejilerinin rehberli uygulamasının okuma beceri test puanlarını artırdığını, okuma motivasyonu artırdığını ve katılımı artırdığını ortaya koymuştur (Montalvo & Torres, 2008). GÜdümlü uygulama sonunda yapılacak bağımsız çalışma uygulaması da öğrencilere stratejiyi kendi başlarına uygulama fırsatları verir, bu da sonunda özerkliği pekiştirebilir (Schunk & Zimmerman, 1994).

Sosyal destek ve geri bildirim yönteminde de öğrencilerin -düzenleme becerisi kazanması sağlanırken, öğretmenlerden ve akranlardan gelen sosyal destek de önemli bir rol oynayabilir. Beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmanın bulguları, öğretmenlerinden ve akranlarından düzenli olarak destek alan öğrencilerde görevle ilgilenme ve ÖDÖ stratejilerinin kullanımının daha yaygın olduğunu göstermiştir (Patrick vd., 2007). Sosyal destek genellikle geri bildirim şeklinde gelir. Araştırmalar, etkili geri bildirimin öğrencilerin neleri iyi yaptığını, neyi geliştirmeleri gerektiğini ve işlerini nasıl iyileştirebileceklerini içermesi gerektiğini göstermektedir (Hattie & Timperley, 2007). Bu tür geri bildirim genellikle ilerleme geri bildirimi olarak adlandırılır (Duijnhouwer vd., 2010). İlerleme geri bildirimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmanın yanı sıra öğrenci motivasyonunu (Wigfield vd., 2011) ve öz-düzenlemeyi teşvik edebilir. Labuhn vd. (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını artırmak için ÖD stratejilerini kullanmada öğretmen geri bildirimlerinin etkilerini inceledi. Sonuçlar, öğretmenlerinden geri bildirim alan öğrencilerin matematik puanlarını iyileştirmek için ÖD stratejilerini daha doğru bir şekilde kullandıklarını göstermiştir.

1.7.1. Özdüzenleme Stratejilerinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenlemeleri beklenir. Bu anlamda, öğrencilere nasıl öğrendiklerini, nasıl hatırladıklarını, nasıl öz-düzenleme ve yansıtma yoluyla öğrendiklerini ve motive olduklarını öğretmek önemlidir (Weinstein & Mayer, 1986). Artık sadece temel alan bilgi ve becerilerden çok, okulda ve hayatta daha geniş bir bakış açısıyla bilgiyi,

beceriye ve tutumu birleştiren bir anlayış aranmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri, 21. yüzyıl için öngörölen en önemli becerileri ve tutumları içermektedir. Hatta, bu kavramsal benzerlik, öz-düzenlemenin temel boyutlarıyla hemen hemen aynı paralelliktedir. Öz-denetim, duruma uyum sağlama, esneklik, işbirliğı gibi önemli faktörler, öz-düzenleme stratejilerini uygulayan öğrencilerin sahip olduğı becerilerdir. ÖDÖ, öğrencinin akademik çevrede etkili performansını kolaylaştıran bir süreç olmakla birlikte, aynı zamanda okullaşma sürecinin değerli bir ürünü olarak kabul edilmektedir (Wolters, 2010).

Öz-düzenleme stratejilerinin yaş gruplarına özgü olarak geliştirilmesi gerekliliğı vurgulanmaktadır. Erken yaşta başlanan strateji öğretimi, stratejilerin uzun vadeli etkisinin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Üniversite öğrencileri, esnek yapılarına rağımen zaman yönetimi ve planlama konularında zorluklar yaşayabilirler. Bu nedenle, öğrencilere çalışma süreçlerini ve öğrenmeyi kontrol etme becerisi kazandırıldığında, üniversite beklentilerine daha etkili bir şekilde cevap verebilmektedirler. Pintrich (1995) tarafından belirtilenler doğırtusunda, öğrencilerin kendi davranışları, motivasyonları ve bilişsel süreçleri hakkında bilinçli olmaları ve olumlu motivasyonel inançlara sahip olmaları gerekmektedir. Okul ortamında öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan araştırmaların çoğı, ilkokul üstü yaş gruplarındaki daha büyük öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (Perry vd., 2004). Üstbilişsel bilgi ve öz-düzenleyici öğrenmenin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, anaokulu çağı ile altıncı sınıf arasında büyük bir değışim olduğunu bildirmiştir (Schneider & Lockl, 2002). Purdie vd. (1996), en küçük çocukların eğitimden en çok fayda sağladığını belirtmişlerdir. Eğitim hayatlarının başında çocuklara öğrenmeyi öz-düzenleme becerilerini öğretmenin en büyük avantajı, bu kritik ilk yıllarda öğrencilerin öğrenme ve öz-yeterlik tutumlarını oluştırmalarıdır (Whitebread, 2010). Bu tutumlar, öğrenciler olumsuz öğrenme tarzları ve davranışları geliştirmeden önce değıştirilmesi daha kolay olduğı için önemlidir (Purdie vd., 1996).

Araştırmalar, öğrencilerin ÖDÖS'leri etkili bir şekilde öğretebileceğini göstermektedir. Örneğın, bazı çalışmalar, öğrencilerin ÖDÖ stratejilerinin açıkça öğretilmesinden fayda sağladığını göstermiştir (Boekaerts & Corno, 2005; Hattie vd., 1996; Perry vd., 2004). Bu ifade, öğretmenlerin öğrencilere ÖDÖ stratejilerini modellemesi ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını açıklaması gerektiğı anlamına gelir. Ayrıca öğretmenler, bu stratejilerin uygulanmasının öğrencilerin

öğrenmesine nasıl katkı sağladığını da anlatmalıdır (Harris vd., 2013; Schuster vd., 2023). Greene (2021), öğretmenlerin ÖDÖ stratejileri bilgisi, beceri veya eğilimlerini açıkça öğretmekten ziyade, öğrencilerin ÖDÖ etkinlik becerisini gerektiren öğrenme ortamları oluşturmayı daha çok tercih ettiklerine dair ikna edici kanıtlar olduğunu belirtmektedir (Bolhuis & Voeten, 2001; Dignath-Van Ewijk vd., 2013).

Öz-düzenleme için kritik olan bilişsel, biliş bilgisi ve motivasyon stratejilerini birkaç haftalık bir uygulama sürecinde öğretmek zordur. İlköğretim seviyesinde yapılan çalışmalarla üniversite düzeyindeki çalışmalar arasında gelişimsel bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Özellikle erken yaşlarda öz-düzenleme öğretimi için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulmaktadır (McKeachie vd., 1985). Hatta daha kısa süreli uygulamaların bile etkili olabileceği belirtilmiştir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin küçük yaştaki öğrencilere kıyasla daha fazla biliş bilgisi stratejisi ve öz-düzenleme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Üniversite öğrencilerine strateji öğretimi uygulamak, yaşça küçük öğrencilere göre daha kolaydır çünkü bu öğrencilerin bilişsel, biliş bilgisi ve öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri daha yüksektir (Hofer vd., 1998).

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini sürdürülebilir bir şekilde uygulamaları önemlidir. Stratejilerin etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için zaman ve fırsat yaratılmalıdır. Tek bir derste öğrenilen stratejiler yeterli olmayıp, öğrencilerin öğrencilere düzenli olarak geri bildirim vermesi ve öz-düzenlemeyle ilgili rehberlik sunmaları gerekmektedir. Öz-düzenleme öğretimi uygulamaları, bilişsel, biliş bilgisi ve motivasyonel stratejileri içermelidir. Uygulamaların tasarlanması aşamasında programın etki kapsamı, içeriği ve süresi dikkate alınmalıdır (Hofer vd., 1998).

Öğretmenler, örtük olarak öz-düzenleme stratejilerini öğrencilerine öğretebilir (Brown vd., 1981). Örtük strateji öğretimi, örneğin bir öğretmenin bir stratejiyi uygulayan bir rol model olarak davranması ve düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade etmesiyle gerçekleşebilir (Collins vd., 1991). Benzer şekilde, öğretmen öğrencilerini stratejik davranışlara katılmaya teşvik ederek sorular sorarak bunu sağlayabilir. Özellikle zayıf öğrenciler için, öğretmenler öz-düzenleyici öğrenme etkinliklerinin ne olduğu, ne zaman, neden ve nasıl kullanılacağını açıkça açıklamalıdır (Veenman, 2007). Benzer şekilde, Pintrich (2002), üstbilişsel bilginin açıkça öğretilmesine olan ihtiyacı belirtmiştir.

Öğretmenlerin kullanabileceği bir diğer seçenek, dolaylı olarak öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmek için destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Otto, 2010). Öğrenme ortamı, sadece öğrenci ve öğretmen özelliklerinden değil, aynı zamanda öğrenme içeriklerinden, görevlerden ve öğretim yöntemlerinden de oluşur. Öz düzenlemeyi sınıfta uygulamanın önemli bir öncülü, öğrencilerin kendi kararlarını alarak öğrenmelerini sağlayan ve teşvik eden bir öğrenme ortamının olmasıdır (Kistner vd., 2010).

Paris ve Winograd (2001) tarafından ortaya konulan önerilere göre, öğrenci ve öğretmenlerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmek için şu önlemler alınabilir:

Kendi Kendini Değerlendirme: Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri, öğrenmeyi daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir. Bu, bireysel öğrenme stillerini ve stratejilerini analiz etmeyi, diğerleriyle karşılaştırmayı ve farklı öğrenme yollarına duyarlılık geliştirmeyi içerir. Öğretmenler, kendi öğrenmelerinin bilincinde olduklarında, bu bilgiyi daha etkili bir şekilde öğrencilere aktarabilirler. Ayrıca, bilinen ve bilinmeyen değerlendirilmesi önemlidir, bu aşamada öğretmenler ve öğrencilerden performansla ilgili geri bildirim almak faydalı olabilir.

Düşünme, Çaba ve Duygusal Boyutla İlgili Öz-Denetim: Öğrencilere, duruma uygun, kalıcı, stratejik ve hedefe yönelik problem çözme yaklaşımlarını desteklemek için düşünme, çaba ve duygusal boyutla ilgili öz-denetim yapma becerisi kazandırılmalıdır. Öz-düzenleme, karmaşık yapıda problem çözme gerektirdiği için zaman ve kaynak yönetimi önemlidir. Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler, değişen koşullara uyum sağlayabilir ve problemle karşılaştıklarında etkili tepkiler geliştirebilirler.

Öz-Düzenlemenin Öğretimi: Öz-düzenleme farklı yöntemlerle öğretilir. Bu, açık bir şekilde öğretim, yönlendirilmiş yansıtma, biliş bilgisi ile desteklenmiş öğretim ve dolaylı öğretimi içerir. Öğrenci düzeyine bağlı olarak, erken yaş gruplarında biliş bilgisi becerileri yeterince gelişmediyse doğrudan öğretim tercih edilebilir. Ürün dosyaları, öğrenci ve öğretmenler için gelişimin doğrudan gözlemlenebildiği etkili uygulamalardır.

İşbirliği ve Yansıtma: Öz-düzenleme, betimsel yaşantılar ve bireyin kimliğiyle örtüşen ancak grup niteliklerine bağlı olarak şekillenen bir özelliktir. İşbirliği önemlidir

ve yansıtma bu süreçte kritik bir faktördür. Öğretmenler, birbirlerinin derslerini izleyerek, kullandıkları stratejileri açıklayarak ve etkili olduğunu düşündükleri yöntemleri paylaşarak bu işbirliğini sağlayabilirler.

1.8. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN ÖLÇÜLMESİ

ÖDÖ'nün değerlendirilmesi, bireylerin gelecekteki öğrenme durumlarını geliştirmek, öz-düzenleyici süreçleri açıklamak, tanımlamak ve diğer motivasyonel niteliklerle ilişkileri belirlemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öz-düzenleyici öğrenmeyi ölçme amacıyla çeşitli yöntemler önerilmiştir. Winne ve Perry, öz-düzenleyici öğrenmeyi iki ana kategoriye ayırmıştır: i) yetenek olarak öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesi ve ii) olgu olarak öz-düzenleyici öğrenmenin ölçülmesi. Yetenek olarak öz-düzenlemenin ölçülmesinde, öğrencilerin kararlı niteliklerinin ve yeteneklerinin tanımlanarak gelecekteki davranışlarının öngörülmesi amaçlanır. Olgu olarak öz-düzenlemenin ölçülmesinde ise ölçümler, öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerini ve sorumluluklarını üstlendikleri daha karmaşık süreçlere dayanır ve bu süreçler ve durumlar üzerinde bilgi birikimine odaklanır (Montalvo & Torres, 2004).

1.8.1. Yetenek Olarak Özdüzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

En yaygın kullanılan öz-düzenleme ölçme araçları anket ve ölçeklerdir, çünkü tasarımlarında, uygulamalarında ve sonuçların yorumlanmasında kolaylık sağlarlar. Bu araçlar genellikle doğrudan bireyin bildirimine dayanır. Öne çıkan iki ölçme aracı şunlardır:

Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri (The Learning and Study Strategies Inventory-LASSI): Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen bu envanter, üniversite öğrencilerinin çalışma stratejilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. 77 maddeden oluşur ve tutum, motivasyon, zaman düzenlemesi, kaygı, dikkat, bilgiyi işleme süreci, temel fikirlerin seçimi, destek materyallerinin ve tekniklerinin kullanımı, öz-değerlendirme ve test stratejilerini içeren on farklı boyutu değerlendirir (Montalvo & Torres, 2004).

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ): Pintrich vd. (1991) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, 81 madde içerir ve farklı motivasyon bileşenlerini ve öğrenme stratejilerinin kullanımını ölçer. MSLQ'nun avantajları arasında farklı eğitim kademelerinde

uygulanabilir olması ve geçerliliğinin kanıtlanmış olması bulunmaktadır. Aşağıda MSLQ ölçeğinin boyutları bulunmaktadır.

Yapılandırılmış görüşmeler, özellikle öğrencinin öğrenme süreci hakkında detaylı bilgi sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Öz-Düzenlemeyle Öğrenme Görüşme Programı, Zimmerman ve Martinez Pons (1986) tarafından geliştirilmiş ve ortaokul öğrencileri arasında en çok kullanılan on dört stratejinin değerlendirilmesi için tasarlanmıştır. Bu stratejiler arasında bilgiyi düzenleme ve dönüştürme, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt ve kontrol, çevresel yapılandırma, gerekçelendirme, tekrar ve ezber, akranlardan ve öğretmenlerden yardım alma, sınav tekrarı, defterler ve ders kitaplarıyla ilgili stratejiler bulunmaktadır (Montalvo & Torres, 2004).

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği, öğrencinin öğrenme sürecine dair detaylı bilgi sağlama potansiyeli taşır. Bu tür görüşmelerde öğrenciye, ne öğrendiği, öğrenmenin gerçekleştiği ortam bilgileri, öğrenme isteği, planları süreçte değiştirip değiştirmediği, niye öğrenmek istediği, nasıl öğrendiği, hangi stratejileri kullandığı ve gerekçeleri, yardım alıp almadığı, öğrendiğini nasıl anladığı, bu öğrenmenin özgüven ve motivasyona etkisi ve bir sonraki öğrenmeye dair elde ettiği kazanımlar gibi konularda detaylı sorular yönlendirilebilir (Endedik vd., 2006).

Öğretmen değerlendirmesi, öğrencilerin günlük akademik etkinliklerinin niteliklerini ölçmeyi içerir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), öğretmen değerlendirmesi için “Öğretmenler İçin Öğrenci Öz-Düzenleme Ürünü Puanlama Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Bu ölçek, 12 maddeden oluşan bir 5’li Likert tipi puanlama sistemini içermektedir (Montalvo & Torres, 2004).

1.8.2. Olgu Olarak Özdüzenleyici Öğrenmenin Ölçülmesi

Sesli Düşünme Ölçümleri, öğrencilerin bir görevi yerine getirirken düşüncelerini, bilişsel süreçlerini ve stratejilerini dile getirdikleri bir yöntemdir. Sesli düşünme, özellikle okuma alanında sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sözel cevapları Zimmerman ve Martinez-Pons’un (1988) yöntemi ile analiz edilebilmektedir.

Görevlerde Hata Bulma Yöntemleri, bilişüstü izleme tarafından yürütülen bilişsel değerlendirmelerle bir hedef ve bir görev arasındaki farkı belirleyerek öz-düzenleme sürecine başlatıcı bir rol oynar. Bu yöntem, öğrencilerin görevle ilgili hataları keşfetme yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlar. Bilişüstü izleme, öğrencilerin

göreve başlama kararları üzerinde etkili olur ve bilişüstü kontrolü etkinleştirir. Hata bulma yöntemleri, öğrencilerin çalışma konularındaki hataları ortaya çıkararak, bu hataların keşfedilip keşfedilmediğini ve öğrencilerin hataları keşfettikleri durumlarda nasıl tepki verdiklerini gözlemleyerek bilişüstü izlemeyi ölçmeyi amaçlar. Bu yöntem, öğrencilerin hataları ifade ettiği durumlar ve hataların ortaya çıkışını yansıtan ölçümler aracılığıyla çeşitli hata bulma stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanır (Baker & Cerro, 2000).

İz Yöntemleri, öğrencilerin bir görevle meşgulken bilişsel süreçlerini gösteren gözlemlenebilir göstergelerdir. Örneğin, bir öğrenci bir metindeki konuyu altını çiziyorsa veya vurguluyorsa, bu, bilgileri ayırt etme becerisini işaret eder. Eğer öğrenci işaretli konu hakkında sayfanın kenarına yorum ve etiket ekliyorsa, bu dipnotlar, öğrencinin seçtiği standartlar doğrultusunda bilgileri değerlendirmesine olanak tanır. Ayrıca, bu dipnotlar, öğrencinin bilişüstü kontrolü hakkında bilgi sağlar. Örneğin, metinde geçmeyen ancak hatırlatıcı bir ipucu içeren bir not, öğrencinin bilgiyi daha sonra tekrar kullanma olasılığını kontrol etme çabasını yansıtabilir (Winne & Perry, 2000).

Performansın Gözlemlenmesi, öz-düzenleme araştırmalarındaki ölçümler arasında yer alır. Gözlemler, öğrencilerin hatırlama stratejilerini yansıttığı gibi görev durumları ile öğrenci davranışları arasındaki bağlantıları da ortaya koyar. Küçük çocukların öz-düzenleme yeteneklerini değerlendirmede gözlemler etkili bir araç olabilir (Winne & Perry, 2000).

2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Bu bölümde problem çözmenin tanımına, problem çözme sürecine, öz-düzenleme stratejileri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

2.1. PROBLEM

“Problema” kelimesinden türemiş olan “problem”, Latince kökenli bir kavram olup, “proballo” kelimesiyle ilişkilendirilen ve karşılaşılan engelleri ifade edilir. Türkçe’de, Arapça ve Osmanlıca’da “mesele” olarak kullanılan bu kavram, ülkemizde aynı anlamı taşıyan “sorun” kelimesiyle de ifade edilmektedir (Dinç Artut vd., 2015). Başaran (1993) ise problemi, bireyi rahatsız eden ve çözülmesi beklenen maddi ve manevi durumlar olarak tanımlar. Kneeland (2001) problemi, “bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark veya olayların şu anda bulunduğu yer ile

onların olmasını istediğimiz yer arasındaki fark” olarak tanımlar. Yazgan ve Arslan (2018), problemi, çözümün bilgiye dayanarak bir bakışta belirlenemeyen durumlar olarak tanımlar. Baykul (2014) ise problemi, zihni meydan okuyan ve karıştıran durumlar olarak açıklar. Bireyin bir durumu problem olarak algılayabilmesi için, bu durumla ilk defa karşılaşması, rahatsızlık duyması ve bu rahatsızlığı ortadan kaldırmak istemesi gerekmektedir.

Problem, öğrencinin hemen anlayamadığı belirli bir kural veya ezberlenmiş bilgilerle çözülemeyen karmaşık bir durumdur (Van de Walle, 2003). Ayrıca, bir durumun problem olabilmesi için daha önce karşılaşılmamış, çözüm için hazır bir yönergesi olmayan, ancak bireyin çözüm arzusuyla bilgi ve deneyimlerini kullanabildiği durumlar olması gerekmektedir (Olkun ve Toluk, 2004). Adair (2000) ise problemin, bireyin önüne engel olarak konan bir durum olduğunu belirtir ve çözümün verilerin yeniden düzenlenmesiyle mümkün olduğunu ifade eder. Sonuç olarak, problem kavramı kişiden kişiye, kültürden kültüre farklılık gösterse de genel olarak bir durumun çözümünü zorlaştıran veya engelleyen bir etmeni ifade eder. Problemler, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve çeşitli durumları anlama yeteneklerini artırmalarına olanak tanır.

2.2. PROBLEM ÇÖZME

Günlük yaşamın farklı alanlarında, evde, okulda, işte ve oyunlarda karşılaşılan zorluklar, çeşitli düzeylerde karmaşıklık ve bileşenlere sahip bir dizi problemi içermektedir. Bu zorluklar, sadece bireyin kişisel düzeyinde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde değişim ve adaptasyonun önemli birer parçası olarak kabul edilebilir.

Problem çözme, bir hedefe ulaşırken karşılaşılan güçlükleri aşma sürecini ifade eder. Bu süreçte birey, karşılaştığı zorluklar nedeniyle ortaya çıkan gerginlikten kurtulmanın ve iç dengeye ulaşmanın yollarını arar. Bu arayış, koşullara uygun bir şekilde gerçekleştirilir ve öğrenilmesi gereken bir yetenektir. Bingham (2004) tarafından belirtildiği gibi, bu yeteneğin geliştirilmesi için süreklilik, enerji, yardım, zaman, alıştırma ve çaba gereklidir. Polya (1990), problem çözmeyi, “hemen ulaşılmayan ama açık bir şekilde şekillendirilmiş amaca ulaşmak için gösterilen çabalar” olarak tanımlar.

Problem çözme süreci, problemi hissetme aşamasından başlayıp doğru çözüm yolunu bulana kadar geçen süreci içerir (Güçlü, 2003). Bu süreç, yalnızca doğru cevabı bulmakla sınırlı olmayıp, tüm aşamalarına önem verilmesi gereken bir süreç değerlendirmesini kapsar (Çakmak, 2001). Öğrencilerin problemleri çözme sürecinde, doğru cevaba ulaşırken farklı stratejiler kullanmış olmaları veya işlem hatası yapmış olmaları mümkündür. Bu nedenle, problemin çözümüne verdikleri doğru cevaplar, öğrencilerin problem çözme becerilerine sahip oldukları anlamına gelmez (Van de Wella, 1989).

2.3. PROBLEM ÇÖZME SÜRECİ

Qin, Johnson ve Johnson (1995) tarafından ifade edildiği üzere, problem çözme süreci genellikle üç ana aşamadan oluşur. İlk aşama, problemin anlaşılması ve çözüm için atılacak adımların belirlenmesidir. İkinci aşama, problem çözümünün planlanmasıdır, yani mevcut stratejilerin değerlendirilmesi ve seçilmesi. Son aşama ise planın uygulanması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesidir.

Problem çözme süreci üzerine yapılan çalışmalarda en yaygın ve kabul gören model, George Polya (1990) tarafından öne sürülen dört aşamalı süreçtir. Bu dört süreci, 1) Problemin Anlaşılması, 2) Problemin Çözümü için Bir Plan Yapılması, 3) Çözüm Planının Uygulanması ve 4) Sonucun Doğruluğunun Kontrol Edilmesi şeklindedir.

2.3.1. Problemin Anlaşılması

Baykul'a (2014) göre, okuduğunu anlayabilen bir kişi, içeriği kendi sözleriyle açıklayabilir, özetleyebilir ve içeriğe uygun şekil veya şema çizebilir. Matematik problemlerinde, verilen bilgilerin anlaşılmasının önemli olduğu düşünüldüğünden, problemin açıklanması, verilen ve istenenlerin ne olduğunun belirtilmesini içerir. Problemin anlaşılması, verilenlerin ve istenenlerin kısaltılarak veya sınıf seviyesine uygun semboller kullanılarak yazılması anlamına gelir.

Baykul (2014), problemi anlama sürecinde kritik davranışları şu şekilde açıklar:

- Problemin verilen ve istenenlerinin belirlenmesi
- Öğrencinin problemi kendi ifadeleriyle açıklaması
- Problemi açıklayan bir şekil veya şema çizilmesi
- Problemin özet olarak yazıya dökülmesi

Problemın anlaşılması aşaması, problem çözme sürecinin en kritik adımlarından biridir. Problemi anlamayan bir öğrenci, çözüm için herhangi bir plan yapma veya strateji geliştirme konusunda zorluk yaşayabilir (Temel, 2018).

Polya (1990), problemin anlaşılması basamağında şu sorulara cevap aranması gerektiğini belirtir:

- Problemde bilinmeyen nedir?
- Problemde verilenler nelerdir?
- Problemin koşulları nelerdir?
- Problem için verilen bilgilerle bilinmeyen ve çözüm arasında bir bağlantı kurulabilir mi?

2.3.2. Problemin Çözümü İçin Bir Plan Yapılması

Problemın çözüme ulaşmada en kritik adım, problemin çözümü için bir plan yapılmasıdır. Bu adım, problemin anlaşılmasıyla başlar ancak yeterli değildir; kendisi de kritik bir davranıştır. Bu aşama, bütünlük içinde bir stratejinin belirlenmesini gerektirir. Strateji belirlenmesi için, ilişkisel anlama yeteneğine ihtiyaç duyulur. Baykul (2014) bu adımda olması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Verilenler ve istenenlerde bulunan matematik kavramlarının bilinmesi
- Verilen matematik kavramlarından problemle ilgili olanların seçilmesi
- Seçilen bilgi ile verilenler ve istenenler arasında ilişkilerin kurulması

Polya (1990), problemin çözümü için bir plan yapılması basamağında şu sorulara cevap aranması gerektiğini belirtir:

- Probleme daha önce rastladınız mı?
- Aynı problemin daha farklı bir biçimini gördünüz mü?
- Önünüzdeki problemle ilgili başka bir problem biliyor musunuz?
- Problemi çözmeye yardımcı olabilecek bir teorem biliyor musunuz?
- Problemi tekrar ifade edebilir misiniz?
- Problemin bir kısmını çözebilir misiniz?
- Problemde verilen tüm koşulları kullandınız mı?

- Problemde verilen tüm verileri kullandınız mı?
- Problemin içerdiği temel kavramları göz önünde bulundurdunuz mu?

2.3.3. Çözüm Planının Uygulanması

Problemin çözümü için, verilenler ve istenenler arasında gerekli ilişkiler kurulduktan ve strateji belirlendikten sonra, bir sonraki adım çözüm planının uygulanmasıdır. Çözüm planının uygulanması aşaması, dört işlem problemleri gibi durumlarda işlemlerin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesini içerir. Planını doğru bir şekilde oluşturan öğrenci sadece cevabı bulmakla kalmaz, aynı zamanda cevabı yaklaşık olarak tahmin edebilir.

2.3.4. Sonucun Tahmin Edilmesi

Problemin çözümü için kullanılacak planın yapılması ve dört işlem problemlerindeki işlemlerin yapılması gerekmektedir (Baykul, 2014). Polya (1990) çözüm planının uygulanması basamağında aşağıdaki sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmektedir:

- Uyguladığınız basamakların doğru olduğunu net bir şekilde görebiliyor musunuz?
- Uyguladığınız basamakların doğruluğunu kanıtlayabilir misiniz?

2.3.5. Sonucun Doğruluğunun Kontrol Edilmesi

Problemin çözümünde elde edilen sonucun mantıksal doğruluğu, tahmin edilen değere uygunluğu ve işlemlerin doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığının kontrolü bu aşamada gerçekleştirilir. Problemin çözümünün mantıksal kontrolü, verilenler ile istenenler arasındaki ilişki gözetilerek yapılır ve çoğunlukla çözümün sonucunda istenen değerin elde edilip edilmemesine odaklanır. Kontrol aşaması, bazı durumlarda kullanılan stratejiden farklı bir yaklaşımla problemin tekrar çözülmesini de gerektirebilir. (Baykul, 2014).

Polya (1990), sonucun doğruluğunun kontrol edilmesi basamağında aşağıdaki sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmektedir:

2.4. PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ

Kahney (1993), problem ve problem çözme kavramlarının temel ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır: Her problem, kendine özgü bir çözüm yolu içermekte ve

bireylerin bu çözüm yolu ulaşabilmeleri için belirli problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan birçok problem durumu bulunmaktadır. Bu durumlarla başa çıkabilmek ve yaşamla uyum içinde olabilmek için bireyler, daha önce deneyimledikleri çözüm yollarını kullanmaktadır. Ancak, bu yolların yetersiz olduğu durumlarda bireyler sahip oldukları tecrübe ve bilgileri kullanarak yeni çözüm yolları bulmaya çalışırlar (Senemoğlu, 2018).

Bir hedefe ulaşmak için kullanılacak teknik, yöntem, süre ve araçları belirleyen en genel yaklaşım stratejidir. Problem çözerken izlenecek yol ise problem çözme stratejisi olarak adlandırılır (Altun, 2005). Her bir problem için birden fazla çözüm yolu bulunabilir (Bingham, 1998). Problem çözme stratejilerini bilmek önemlidir; ancak aynı zamanda bu stratejilerin hangi durumda ve zamanda kullanılacağını bilmek de kritiktir (Polya, 1990). Altun (2005) ve Fan ve Zhu (2007) tarafından yaygın olarak kabul gören problem çözme stratejilerinin toplamda 19 adet olduğu belirtilmektedir. Bu stratejiler şu şekildedir: *Matematik Cümlesi Yazma (Kural Tabanlı Çözüm Stratejisi), Sistematik Liste Yapma, Model Kullanma, Tahmin ve Kontrol, Diyagram (Şekil) Çizme, Örüntü Arama, Rol Yapma, Başka Açıdan Yaklaşma, Varsayımda Bulunma, Problemi Kendine Göre Yapılandırma, Problemi Basitleştirme, Problemi Parçalara Ayırma, Öncesi ve Sonrası Tekniğini Kullanma, Değişken Kullanma, Benzer Problem Çözümlerinden Yararlanma, Geriye Doğru Çalışma, Eleme, Tablo Yapma, Muhakeme Etme.*

2.5. ÖZ DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME

Öz düzenleme kavramı, matematiksel problem çözme alanında özellikle şu şekilde açıklanabilir: Problem çözme sürecinde öz düzenleme, problem metninin titizlikle çözümlenmesini ve problem bileşenleri arasındaki ilişkileri anlamayı içerir, böylece zihinsel bir modele dönüştürme sürecine dönüşür. Bu zihinsel model, problem çözücüye, problemi çözmek için ya bir matematiksel algoritmayı seçme ya da oluşturma yeteneği sağlar. Algoritma belirlendikten sonra, bireyin sonuca ulaşmak için algoritmayı nasıl uygulayacağını kontrol etmesi gereklidir. Son olarak, problem çözücü kendi sonucunu verilen probleme göre kontrol etmelidir. Bu süreçte, öngörü, planlama, çözüm yönteminin doğruluğunu denetleme ve problemin derinlemesine düşünme gibi beceriler önemlidir (Pape & Smith, 2002). Problemin çözümünün doğruluğunu ve çözüm yönteminin başarılı olup olmadığını değerlendirmek için tüm bu aşamalarda öz düzenleme ön plandadır. Üstbiliş, öz düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkide çok önemli bir rol oynar. Özellikle rutin olmayan ve daha önce çözülmemiş

problemleri çözerken öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu şey, bildiklerinin farkında olmaları ve bu bilgiyi ne zaman ve nasıl uygulayacaklarıdır. Bu noktada, öz düzenlemenin başka bir boyutu olan üstbilis vurgulanmaktadır (Baker, 1989). Öğrenciler dikkatli düşünmeyi ve önceden edinilen bilgilerin uygulanmasını gerektiren rutin olmayan problemlerle karşılaştıklarında üstbilisel farkındalık etkili hale gelir. Üstbilis iki temel bileşeni kapsar: bilis bilgisi ve bilisin düzenlenmesi. Bilis bilgisi, kişinin bilisel yeteneklerini anlamayı ve problem çözmeye için hangi stratejilerin veya yaklaşımların mevcut olduğunu bilmeyi içerir. Öte yandan, bilisin düzenlenmesi, biliseli kontrol etme ve ayarlama yeteneğini ifade eder ve genellikle üstbilisin düzenleyici boyutu olarak kabul edilir ve bu, iki kavram arasında yakın bir bağlantı olduğunu düşündürür (Özcan, 2016).

Alanyazında, öz düzenleme becerileri ile problem çözmeye becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004; Ercoşkun ve Köse, 2014; Mega vd., 2014). Öz düzenleme, bireyin kendisini yönetme kapasitesidir (Baumeister & Vohs, 2007), ve bu beceri problem çözmeye sürecinde kullanılan stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin uygulanmasıyla problem çözmeye becerisini artırır (Zimmerman & Schunk, 2011). Çeşitli araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin problem çözmeye yeteneğini nasıl etkilediğini incelemiştir ve öz düzenleme becerilerinin problem çözmeye becerisini artırdığını göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990; DiDonato, 2013). Benzer şekilde, yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin problem çözmeye becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Fuchs vd. (2008), üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, öz düzenleme stratejileri öğreniminin öğrencilerin matematik problem çözmeye becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda, öz düzenleme stratejilerinin öğrenilmesinin öğrencilerin daha etkili problem çözmeye stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir (Howard vd., 2000). Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin etkisinin, problem çözmeye sürecinde kullanılan stratejilere ve problem türlerine göre değişiklik gösterebileceği belirtilmiştir (Winne vd., 1998).

Sonuç olarak, öz düzenleme, üst bilis ve problem çözmeye becerileri arasındaki sinerji eğitim bağlamlarında açıkça görülmektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme çerçevesinde üstbilisel becerilerini geliştirmek, onların yeni ve zorlayıcı problemlerle başa çıkma yeteneklerini geliştirerek daha usta bir problem çözmeye zihniyetini teşvik

eder. Bu bilişsel süreçler arasındaki karmaşık etkileşim, üstbilişin, problem çözme bağlamında öz düzenlemenin daha geniş yapısı içinde hayati bir boyut olarak değerlendirilmesinin önemini altını çizmektedir.

3. PROGRAM GELİŞTİRME

Bu bölümde program kavramına, program geliştirme sürecine ve program geliştirme aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. PROGRAM KAVRAMI

Program kavramı, eğitim alanında geniş bir anlam yelpazesine sahip olup farklı tanımlarla ele alınmıştır. Arthur W. Foshay'ın belirttiğine göre, programın kesin bir tanımının yapılmasının zor olduğu görülmektedir. Bu kavramın çeşitli tanımları, eğitim bilimleri alanında farklı anlamlar içermektedir. Programın kökeni 1918'de Bobbit'in "The Curriculum" kitabında kullanılmasıyla başlamıştır ve bu tarihten itibaren araştırmacılar, programa çeşitli anlamlar yüklemişlerdir. Tyler (1957), eğitim programını okul tarafından planlı bir şekilde uygulanan öğrenci öğrenmelerinin tamamı olarak tanımlar. Bu, eğitimdeki amaçlara ulaşmada kullanılan bir araçtır. Ronald Doll (1970), programı genel olarak öğrencilerin okul himayesi altında edindiği deneyimlerin tümü olarak görür, bu da öğrencilerin genel eğitim deneyimini kapsar. Jackson (2003), programı okul dışındaki deneyimleri de içeren ve tüm süreçleri kapsayan geniş bir anlam taşıyan bir kavram olarak tanımlar. Mckimm (2007), öğretim programını sürekli olarak yenilenmesi gereken dinamik bir yapı olarak görür ve bu bağlamda programın evrim geçiren bir yapı olduğuna vurgu yapar. Bu tanımlar, program kavramının geniş ve karmaşık yapısını açıklamaya yardımcı olur ve programın eğitimdeki önemini vurgular.

3.2. PROGRAM GELİŞTİRME

Program geliştirme, okul içinde ve dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik yapılan koordine çalışmalarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1988). Bir başka tanıma göre ise program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2007). Program geliştirme süreci, "ne, niçin, nasıl, ne zaman, kim" ve "ne ile" sorularının cevapları üzerine kurulur. Programın unsurlarından hedef boyutunda, "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna cevap aranır. Hedefler büyük ölçüde, ülkenin

eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Programın kapsam boyutunda, "belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ne öğretilim?" sorusuna cevap aranır. Programın eğitim durumları boyutunda ise, "kapsamın öğrenciye nasıl aktarılacağı" belirlenir. Yani, "öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve kaynaklar neler olacaktır?" sorusu cevaplandırılır. Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise, "yapılan öğretimin kalite kontrolü" yapılır. Değerlendirme sonuçları da eğitimin amaçlarına "ne kadar?" ulaşıp ulaşılamadığını ortaya koyar (Karataş, 2007).

3.3. PROGRAM GELİŞTİRME AŞAMALARI

Program geliştirme süreci, tasarlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamayı içerir. Tasarlama, program geliştirme sürecinin başlangıç aşamasıdır ve bilimsel yöntemlere dayalı olarak toplanan veriler ışığında tasarım oluşturulur. Uygulama aşaması, tasarlama aşamasında hazırlanan planların gerçekleştirildiği aşamadır. Değerlendirme, programın üçüncü ve son aşamasıdır ve uygulama aşamasında elde edilen bulguların analiz edildiği, etkinliğin değerlendirildiği ve geri bildirimlerin sağlandığı aşamadır (Oliva & Gordon, 2018). Bu süreç, programın etkili bir şekilde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemlidir.

3.3.1. Program Tasarısının Hazırlanması

Program geliştirme sürecinin başlangıç aşaması, tasarım aşamasıdır ve bu aşamada uzmanlar, programın dört temel unsurunu ve bu unsurların nasıl hazırlanacağını belirlemeye odaklanırlar. Program tasarımı, program geliştirme sürecinin ilk adımıdır ve sonraki aşamaları etkileyebileceği için kritiktir. Uzmanlar, program geliştirme teorilerine dayanarak tasarım sürecine başlamalıdır. Bu bağlamda, programın hangi unsurlardan oluşacağına karar vermekle başlanır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları, program tasarısına bağlı olarak şekillenecektir. Bu unsurlar genellikle hedefler, içerik, eğitim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarını içerir. Program tasarımını gerçekleştiren uzmanlar, bu unsurları mantıksal ve sistemli bir şekilde düzenleyerek programın yapısını, hangi sorulara cevap vereceğini ve bireylere kazandırılacak davranışları belirlemelidirler (Adıgüzel, 2017).

Program tasarımı, programın temel unsurları ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin bütünü, farklı program tasarısı modellerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bir program tasarımında şu dört soruya cevap aranır:

- Program tasarısı niçin yapılmalıdır?

- Neler öğretilmeli, konu alanı nelerden oluşmalıdır?
- Öğretimde hangi strateji, yöntem, teknik, kaynak ve materyal kullanılmalıdır?
- Ne kadar öğrenildi ve değerlendirme için hangi ölçme ve değerlendirme tekniği kullanılmalıdır?

Program tasarımı sürecinde bilim, toplum, ahlaki değerler, konu alanı ve öğrenciler gibi birçok farklı faktör dikkate alınır. Bazı program tasarımcıları programı bilimsel yöntemlere dayanarak ve nicel olarak ifade edilebilecek şekilde tasarlarlar. Program tasarımında toplumu kaynak olarak gören uzmanlar, okulları toplumun bir parçası ve toplumsal yaşama hazırlayıcı bir kurum olarak kabul ederler ve programı toplumsal durumu analiz ederek tasarlarlar. Bazı program tasarımcıları ise konu alanını öne çıkararak, geçmişteki büyük düşünürlerden etkilenecek ve onların eserlerinden ilham alarak uygun içeriği oluştururlar. Program tasarımında öğrencileri kaynak olarak gören tasarımcılar ise öğrencilerin ilgi, beklenti, değer ve tutumlarını tasarıya yansıtırlar (Ornstein & Hunkins, 2018).

3.1.1.1. Programın Felsefesi

Eğitim programları, çeşitli kaynaklardan beslenir ve bu kaynaklardan biri de eğitim felsefesidir. Büyükkaragöz (1997)'e göre, eğitim felsefesi, bir programın doğru temeller üzerine inşa edilmesi için bir gerekliliktir. Eğitim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencinin görevleri, programın odak noktası ve amacı, eğitim felsefesinden etkilenir. Eğitim felsefesi, felsefi temellere dayanarak şekillenir. Eğitim felsefelerinin temel yapıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Felsefi Temeller

Eğitim Felsefesi	Felsefi Temeli	Eğitimsel Amaç	Öğretmen Rolü	Odak Nokta
Daimicilik	Realizm Klasik dersler, edebi analiz	Rasyonel, gerçekçi akılcı bireyler yetiştirmek	Öğrencilerin rasyonel düşünmesine yardım eder, sokratik yöntem kullanılır, geleneksel değerler öğretilir.	Klasik dersler, edebi analiz
Esasicilik	Realizm İdealizm	Bireyin entelektüel gelişimi ve üstün yetenekli insan yetiştirmek	Alanında otoritedir geleneksel değerleri öğretir.	Gerekli beceriler İngilizce Aritmetik-Fen-Tarih

Tablo 6 (Devam). Felsefi Temeller

Eğitim Felsefesi	Felsefi Temeli	Eğitimsel Amaç	Öğretmen Rolü	Odak Nokta
İlerlemecilik	Pragmatizm	Demokratik bir toplum hayatı oluşturmak	Problem çözme ve bilimsel araştırmaya öncülük etmek	Humanistik, alternatif ve özgür eğitim
Yeniden Kurmacılık	Pragmatizm	Toplumu yeniden yapılandırmak	Değişimin öncüsü, proje koordinatörü, araştırma lideri	Kültürel Çoğulculuk Uluslararası eğitim

Kaynak: Ornstein & Hunkins, 2018.

Williams (1990), her felsefi akımın odak noktasının farklı olduğunu belirtir. Bir programın hedefleri, içeriğin seçimi, içeriğe ayrılacak süre ve kapsamının hangi sınıf düzeyi için uygun olacağı gibi unsurların belirlenmesinde felsefenin belirleyici olduğunu vurgular.

3.1.1.2. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi

Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1997). Kazanım ise kazanımı planlı ve düzenli yaşantılar aracılığıyla öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlar. Kazanımların belirlenmesinde ihtiyaç analizi sonuçlarına dayanılarak elde edilen bulgular, içeriğin oluşturulmasında da kazanımların rehberlik edici bir rol oynamaktadır (Yazıcı ve Koca, 2008).

Belirlenen hedeflerin belirli bir kural çerçevesinde ifade edilmesi, anlaşılmasını kolaylaştırırken değerlendirme sürecini de kolaylaştırır. Eğitim sürecinin planlanmasında hedeflerin ifade edilmesi genellikle üç aşamadan oluşur. İlk aşamada, hedefler geniş bir anlam içerir ve sosyal koşullara, bireyin ihtiyaçlarına ve demokratik amaçlara uygun olmalıdır. Ayrıca, ulaşılabilir olmalı ve davranış değişikliği olarak ifade edilmelidir. Kendi içinde çelişki taşımamalıdır. Örneğin, “okul ortamı öğrenme ve öğretmeyi destekleyecek biçimde oluşturulmalıdır ve bu esnada güvenlik en önemli unsurdur” cümlesi birinci aşamaya örnek olarak verilebilir. İkinci aşamada, alanyazında öğretimsel hedefler olarak ifade edilen daha spesifik hedefler yer alır. Üçüncü aşamada ise sınıf içinde gerçekleşmesi beklenen aktivitelere yönelik bir yapı söz konusudur (Saylor vd., 1981). Bu aşamada, belirlenen hedeflerin nasıl uygulanacağına dair detaylı planlar oluşturulur ve öğrenme sürecinin işleyişi hakkında yol gösterici bilgiler sağlanır.

3.1.1.3. İeriğın Belirlenmesi

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2013). İçerik hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için araçtır. Çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa oğ hedef ve davranışta hedef ve davranış değil içerik ne çıkmıştır (Sönmez, 2001). İyi bir öğretimin temel esaslarından biri, programa alınan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içeriğın seçilmesi ve aşamalı bir şekilde sıralanmasıdır. Ancak içeriğın seçilip sıralanması, belli bir ğretim durumunda öğretimin yapılması için tek başına yeterli değildir. Seçilmiş olan içeriğın öğretme-öğrenme sürecinde bir karışıklığı neden olmadan yürütülmesi ve işlenmesi için düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle öğretilecek ieriğ destekleyici kaynak kitapları, diğerk yazılı ve basılı ğretim materyalleri, yaptırılacak dev ve projeleri, görsel ve işitsel araç-gereçleri de dikkate alıp kullanılacak şekilde kapsamlı olarak yapılmalıdır (Kazu, 2006).

3.1.1.4. ğrenme Yaşantıları

ğrenme yaşantıları hedefler olarak saptanan yeterlilikleri öğrenciye kazandırmak için hazırlanması gereken yaşantıları içerir. Eğitimde yeterlilik kazandıracak davranışlara konu denir. Konu, eğitilene eğitim hedeflerine ulaştıracak araçlardır (Başaran, 1993). ğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının ğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir dzeneğ göre sıralanmasıdır. Bu dzeneğın sıralanması: 1) Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri, 2) Gelişme Etkinlikleri, 3) Sonuç Etkinlikleri şeklinde sıralanabilir. ğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Bu nedenle, öğrenme yaşantılarını düzenlerken öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme modelleri dikkate alınmalıdır (Demirel, 2013). Tyler (1957), öğrencilerde meydana gelecek derin değışikliklerin eğitim yaşantılarının birikimi ile ortaya çıkacağını belirtmiştir. Eğitim yaşantılarının birikimli etki oluşturması için, birbirlerini pekiştireç şekilde organize edilmeleri gerekir. Bu sebeple organizasyon, program geliştirmede önemli bir sorun olarak görülür. Çünkü organizasyon, öğretimin etkililiğ ve öğrencide meydana getirilen temel eğitim değışikliklerinin derecesini büyük ölçüde etkiler. ğrenme yaşantılarının organizasyonu

göz önüne alırken, zaman içindeki ilişkileri ve bir alandan diğerine ilişkileri şeklinde açıklanan dikey ve yatay ilişki olarak ilişkilendirilir. Bu yatay ve dikey şekilde ilişkilendirme içinde yer alan yaşantılar birbiriyle çelişik olmamalıdır. Çelişik olduğunda birbirlerini geçersiz kılarlar veya yeterince ilişkili olmadıklarında, öğrenci günlük yaşamında kendisine faydalı olmayan bölük öğrenmeler edinir.

3.1.1.5. Değerlendirme

Değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Diğer bir ifade ile ölçülen nesnenin ya da niteliğin, hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işlemidir (İşman, 2003). Uşun farklı kaynaklardan yaptığı aktarmalara göre program değerlendirme sürecinin farklı tanımlarına yer vermiştir. Yaptığı aktarmalarda Doll (2008) program değerlendirmeyi, programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının ve çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma sürecidir (Uşun, 2012). Kaufman ve Thomas (1980), program değerlendirmeyi, eğitim programının etkililiği hakkında karar verilmesi, varsa program uygulanırken yaşanan sorunların ve bu sorunların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi ve gerekli görülen düzeltmelerin yapılması gibi çeşitli görevlerin yerine getirildiği çalışmalar olarak tanımlamışlardır.

Ertürk (1997) değerlendirmeyi, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci olarak tanımlamıştır. Varış'ın da belirttiği gibi program değerlendirme sürecini bir masa başı çalışması değil, “operasyonel süreç” şeklinde kavamsallaştırmıştır. İstendik bireylerin yetiştirilmesinde ve hedeflenen amaca ulaşmada kılavuzlama aracı olarak görülen eğitim programının, hedeflenen amaca hizmet edip etmediğinin kontrol edilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle uygulanmakta olan eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiye gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesi anlamına da gelmektedir. Buna göre, eğitim programlarının sadece sistematik, koordineli ve bilimsel olarak nitelikli biçimde geliştirilmesi kadar, etkin ve sürekli biçimde değerlendirilmesi de gerekmektedir (Uşun ve Özdemir, 2006).

Ornstein ve Hunkins (2018), bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın iş görürlük derecesini sürekli araştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitim programlarının uygulanmasıyla elde edilecek sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da sürekli bir kalite kontrolü zorunlu hale getirmektedir. Değerlendirme, bir eğitim programını olduğu gibi kabul etmeli mi, programda bazı değişiklikler yapmalı mı yoksa programı uygulamaya devam etmemeli mi gibi konularda karar verebilmek amacıyla bilgi toplamayı sağlar. Sonuç olarak, program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu dikkate alınır; programın etkililiğine, verimliliğine ve sürdürülebilirliğine karar verme açısından program değerlendirme sürecinin kapsamlı, tutarlı ve sürekli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan ÖDÖ ve problem çözme değişkenleri ile ilgili yapılan yurtdışı ve yurtiçi çalışmalar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1. ÖZDÜZENLEME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.1. YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), ÖDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla yürüttükleri bir çalışmada, 10. sınıf öğrencileri üzerinde bir dizi görüşme gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, 40 yüksek başarı düzeyine sahip ve 40 düşük başarı düzeyine sahip öğrenciyle yapılan görüşmelerde, öğrencilere ortak öğrenme problemleri ve durumları sunulmuştur. Katılımcılardan farklı öğrenme durumlarında kullandıkları stratejileri tanımlamaları istenmiş ve bu doğrultuda 14 kategoriden oluşan öz-düzenleme stratejileri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yüksek başarı gösteren öğrencilerin 13 öz-düzenleme stratejisini anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde kullandığı tespit edilmiştir. Ancak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, başarıdaki değişkenliğin %93'ünü açıklamakla birlikte, başarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi en çok yordayan değişkenin öz-düzenleme olduğu belirlenmiştir.

Pintrich ve De Groot (1990), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 173 katılımcı üzerinde yaptıkları bir çalışmada, motivasyonel inançlar, ÖDÖS ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Motivasyonel öğeler içsel değer, kaygı düzeyi ve öz-yeterlik olarak tanımlanmış, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ise bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ÖDÖS ile içsel değer ve öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ancak kaygı düzeyi ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve sınav kaygısı başarının anlamlı yordayıcıları olarak belirlenirken, içsel değer in doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

García ve Pintrich (1991), içsel hedef yönelimi, öz-yeterlik ve ÖDÖ arasındaki ilişkileri keşfetmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, dönemin başında ve dönemin sonunda olmak

üzere iki aşamada, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'ni kullanarak veri toplamışlardır. İlk aşamada, Garcia ve Pintrich, öz-yeterlik ve içsel motivasyonun öz-düzenleyici öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Aynı zamanda içsel motivasyonun öz-yeterlik üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. İkinci aşamada ise, ilk aşamaya göre biraz düşük olsa da öz-yeterlik ve içsel hedef yöneliminin ÖDÖ üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu, ayrıca içsel hedef yöneliminin öz-yeterlik üzerinde de anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar, öz-yeterlik ve içsel hedef yöneliminin ÖDÖ sürecinde önemli birer belirleyici olduğunu göstermektedir.

Wolters ve Pintrich (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 7. ve 8. sınıftan 545 öğrenci üzerinde yapılan incelemede görev değeri, öz-yeterlik, kaygı, bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımı ile akademik performans değişkenleri, cinsiyet ve matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce konu alanları açısından ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler matematik dersini sosyal bilgiler ve İngilizce derslerine göre daha değerli, önemli ve faydalı görmektedirler. Öz-yeterlik açısından, erkekler her üç alanda benzer düzeyde öz-yeterliğe sahipken, kızlar İngilizce'de matematik ve sosyal bilgiler derslerine göre daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir. Ayrıca, kızlar her üç alanda da erkeklere göre daha yüksek bilişsel strateji kullanma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bilişüstü öz-düzenleme strateji kullanımında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Pape vd. (2003) yaptıkları çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin ÖDÖ ve matematiksel düşüncelerinin gelişimini incelemişlerdir. Bu kapsamda bir matematik öğretim programı tasarlamışlardır. Araştırmanın sonucunda programın, öğrencilerin problem çözme, matematiksel düşünme, öz-yeterlik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hong vd. (2009) tarafından yapılan çalışma, 330 ilköğretim 6. sınıf ve 407 ortaöğretim 11. sınıf öğrencisi üzerinde öğrencilerin ev ödevi yaparken sergiledikleri öz-düzenleme durumlarını (içsel değer, fayda, çaba, sebat, planlama ve öz kontrol) cinsiyet, başarı farklılıkları ve sınıf değişkenleri açısından incelemiştir. Bulgulara göre, 12. sınıf öğrencileri, ev ödevlerini 7. sınıf öğrencilerine göre daha az faydalı görmekte, daha az çaba ve sebat göstermekte, daha az planlama ve öz kontrol stratejileri kullanmaktadırlar. Ayrıca, daha başarılı öğrencilerin ev ödevlerinde daha fazla öz-düzenleme sergilediği belirlenirken, 12. sınıf öğrencilerinde başarı düzeyinin öz-düzenleme üzerinde anlamlı farklılıklara neden olmadığı görülmüştür. Son olarak,

cinsiyet değişkeninin ev ödevlerindeki öz düzenleme üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığı tespit edilmiştir.

Clearly ve Chen (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin motivasyon ve öz-düzenleme becerileri incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin motivasyon ve öz-düzenleme becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi (6-7. Sınıf), başarı durumu (yüksek-orta-düşük) ve matematik ders türü (olağan-gelişmiş) değişkenleri açısından analiz etmiştir. Ayrıca, motivasyonun öz-düzenleme becerilerini nasıl yordadığı da araştırılmıştır. Motivasyon, görev ilgisi, algılanan araçsallık ve öz standart olarak üç boyutta ele alınırken, öz-düzenleme becerileri çevre ve davranış yönetimi, bilgi öğrenme ve arama, ve uyumsuz öz-düzenleme olarak üç boyutta değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, 7. sınıf öğrencileri 6. sınıf öğrencilerine göre daha az öz-düzenleyici davranış sergilemekte ve daha uyumsuz motivasyonel inançlara sahip olmaktadır. İleri düzey matematik derslerine katılan öğrencilerle sıradan matematik derslerine katılan öğrenciler arasında ise yalnızca öz standart değişkeninde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Son olarak, görev ilgisi, algılanan araçsallık ve öz standart, öz-düzenlemedeki değişkenliğin %27'sini oluştururken, uyumsuz öz-düzenleme değişkenliğinin %19'unu oluşturmaktadır.

Barnard-Brak vd. (2010) öz-düzenleme becerisine sahip bireylerle sahip olmayan bireyleri karşılaştırmıştır. Öğrenme sürecinde kendi kendini düzenleyen öğrenme davranışları sergileyen öğrenenler sergilemeyenlere göre akademik sonuçlarının daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir.

Núñez vd. (2013) öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili bir mentörlük programı geliştirmişlerdir. 7. Sınıf öğrencileri ile bir yıl boyunca matematik dersi kapsamında sürdürülen çalışmada programın, öğrencilerin, ÖDÖS'leri kullanma, öz-yeterlikleri, öz-düzenlemeli öğrenmenin kullanışlılığını ve matematik ve dil başarısına etkisi incelenmiştir. İkisi deney ikisi kontrol grubunda olmak üzere, kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mentor destekli deney grubunda öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma, öz-yeterlikleri, öz-düzenlemeli öğrenmenin kullanışlılığı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır. Kontrol grubundaki artışın ise daha az olduğu belirlenmiştir.

Lawanto vd. (2014) çevrimiçi olarak düzenlenen mühendislik kursuna katılan öğrencilerden öz-düzenlemeli öğrenme becerileri yüksek olanlar ile olmayanlar arasında karşılaştırma yapmışlardır. Yüksek performansa sahip öğrencilerin, öğrenme sürecini daha düzenli olarak yürüttükleri, çevrimiçi öğrenme materyallerine düşük

performanslılara göre daha fazla bağlandıkları ve araştırma ödevlerinde düşük performanslara göre hızlı oldukları ortaya konulmuştur.

Ebadi ve Shakoorzadeh (2015) ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme, akademik öz-düzenleme ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem akademik öz-düzenleme hem de başarı motivasyonunun akademik erteleme davranışını yordadığı belirlenmiştir. Dikkat çeken sonuç ise öz-düzenleme, akademik erteleme davranışlarını negatif olarak yordamaktadır. Aynı zamanda başarı motivasyonu yüksek öğrenciler, başarı motivasyonu düşük öğrencilere kıyasla akademik erteleme davranışlarını az göstermektedir.

Roelle vd. (2017) kendine aşırı güvenin öğrencilerin ÖDÖ süreçlerini olumsuz etkilediğini bunun sonucunda öğrenme süreçlerini yeterince izleyemediklerini ve başarısız oldukları sorunsalından yola çıkarak çalışma yapmışlardır. Bu kapsamda katılımcılara aşırı kendine güvenin zararları konusunda eğitim vermişlerdir. Çalışma 3 aşamada yürütülmüştür. 42 üniversite öğrencisi ise yürütülen Çalışma 1’de, bu müdahale sonucunda, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi izledikleri, öğrenmeleri hakkında daha doğru yargılarda bulundukları görülmüştür. 13 ila 15 yaşındaki lise öğrencileri ile yapılan Çalışma 2’ de aynı müdahalenin öğrencilerin öğrenmelerini izlemeyi artırmasına rağmen, sonraki çalışmalarında öğrenmelerini izleyeceklerine dair yorumlara rastlanmamıştır. Çalışmanın 3. aşamasında 2. gruptaki öğrencilere öğrenme konusunda aşırı kendine güvenen yargılarda bulunmanın sıklığı ve zararlı sonuçları ve etkili öz-düzenleme stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Sonuçlar 2. aşama sonuçları ile tekrar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin sonraki çalışmalarında da öğrenmelerini izleyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında yetersiz izlemeye sahip olmalarının nedeninin ise öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmamaları olarak belirlenmiştir.

Zheng vd. (2018) mobil bir öğrenme uygulaması geliştirerek öğrenenlerini akademik başarılarına ve ÖDÖ becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma deneysel desende yürütülmüş olup 60 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda geliştirilen mobil uygulamanın öğrenenlerin akademik başarıları ile ÖDÖ becerilerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mobil uygulamanın bilişsel yüke sebep olmadığı aynı zamanda uygulamanın öğrenenler tarafından faydalı ve etkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaniawati vd. (2019) yaptıkları çalışmada, ÖDÖ'yü geliştirmek için e-öğrenme destekli probleme dayalı öğrenmenin (PBL) etkinliğini ve bunun üniversite öğrencilerinin matematiksel problem çözme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, e-öğrenme destekli PBL ve geleneksel öğrenme gruplarının karşılaştırıldığı deney ve kontrol grupları üzerinde gömülü karma yöntem ile yürütülmüştür. Veriler, başarı testi, ölçek, görüşme ve gözlem formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, E-öğrenme destekli PDÖ kullanan öğrencilerin hem matematiksel problem çözme yetenekleri hem de öz-düzenlemeli öğrenmeleri geleneksel öğrenmeyi kullanan öğrencilere göre daha iyidir. Ayrıca ÖDÖ'nün matematiksel problem çözme becerisi üzerinde etkisi vardır.

Jansen vd. (2020) çevrimiçi dersler kapsamında öz-düzenlemenin geliştirilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Zimmerman'ın (2000) ÖDÖ modelini temel alarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada uygulama sürecinde öğrencilere ÖDÖ ile ilgili 3 video izletilmiş ve videolardaki stratejileri uygulamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu videoları izleyen ve stratejileri uygulayan öğrencilerin dersi tamamlama davranışları olumlu yönde etkilenmiştir. Uygulamayan öğrenciler ise dersi bırakma davranışı içerisine girmişlerdir.

Gregory vd. (2021) yaptıkları çalışmada döngüsel bir süreç içerisinde yaratıcı problem çözmenin yordayıcısı olarak ÖDÖ'yü incelemişlerdir. Çalışmada, yaratıcı problem çözme süreci öncesi, sırası ve sonrasında katılımcıların öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri arasındaki döngüsel ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın teorik yapısı olarak, öngörünün performansı, performansında öz değerlendirmeyi etkilediğini öne sürmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı problem çözme sürecinde strateji kullanımının öz değerlendirmenin en iyi yordayıcısı olacağı varsayımlarının aksine, katılımdan önceki öz yeterlik, öz değerlendirmeyi en yüksek şekilde yordamıştır.

Nunez vd. (2022) ilkokul öğrencilerinde Öz Düzenli Öğrenme (SRL) ve Okuduğunu Anlama (RC) stratejileri üzerine olan bir eğitim programının, bu yetkinliklerde nasıl bir iyileşmeye yol açtığını analiz etmeyi ve bu yetkinliklerdeki gelişmelerin akademik başarıdaki iyileşmelerle ilişkisini incelemişlerdir. Deneysel olarak yürütülen çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Çalışmaya toplamda 758 ilkokul öğrencisi katılmıştır (403 deney grubu ve 355 kontrol grubu). Araştırma sonucunda ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen müdahalenin,

ÖDÖS'leri kullanımını artırmada etkili olduğu, ancak bu iyileşmenin akademik başarı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

ÖDÖ ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik başarıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öz-düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin öz-yeterliklerini ve motivasyonlarını artırdığı ve dolayısıyla akademik performanslarını etkilediği söylenebilir. Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin problem çözme becerilerini, matematiksel düşünme yeteneklerini, öz-yeterlik algılarını ve motivasyonlarını geliştirmekte ve bu da akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öz-düzenleme stratejilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığı ve öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenlerle, eğitimcilerin öğrencilere ÖDÖ becerilerini öğretmek ve geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanmaları önemlidir. Bu stratejiler arasında mentorluk programları, öğrencilere öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini öğreten özel eğitim programları ve ders içi uygulamalar gibi yöntemler bulunmaktadır. Buradan hareketle ÖDÖSÖP'ye ihtiyaç olduğu, programın hem öğretmen hem de öğrenciler için olumlu katkılar getireceği söylenebilir.

1.2. YURTIÇİ ÇALIŞMALAR

Üredi ve Üredi'nin (2005) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin matematik başarısını öngörmek için kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlarının etkisini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar matematik başarısının %30'unu açıklamaktadır; bu yordama gücünün en etkili bileşeni ise bilişsel strateji kullanımıdır. Ayrıca, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların, matematik başarısını öngörmek konusundaki etkisi, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha belirgin bir güce sahiptir.

Yumuşak vd. (2006) 10. sınıf öğrencileri üzerinde ÖDÖS'ler ile biyoloji başarısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, tekrar stratejisi, örgütleme stratejisi, çalışma çevresi ve zaman yönetimi stratejisi ile akranla öğrenme stratejisi, akademik başarının anlamlı bir şekilde yordayıcıları olarak ortaya çıkmıştır.

Özsoy (2007) ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde üst biliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına olan etkisini incelemiştir. Ayrıca, üst biliş stratejileri

öğretiminin, problem çözme aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine kurulan araştırma, 2006–2007 öğretim yılında 47 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, üst biliş bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla dokuz hafta boyunca üst biliş stratejileri kazandırılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, “Problem Çözme Başarı Testi” ve “Üst Bilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üst biliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğunu göstermiş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları plan yapma puanındaki artışın, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, üst bilişsel problem çözme etkinlikleri aracılığıyla üst biliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa neden olduğunu göstermektedir.

Yazgan Sağ (2012) doktora çalışmasında üstün yetenekli orta öğretim öğrencilerinin problem çözme sürecindeki öz-düzenlemeli öğrenmeli davranışlarını incelemiştir. Çalışma bütüncül çoklu durum desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, bir Bilim ve Sanat merkezinde seçilen üç üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşmeler, problem çözme oturumları, mikro analitik yöntem ile sorulan sorular, öğrencilerin çizimleri, işlemleri, araştırmacının alan notları ve gözlemleri kullanılmıştır. Ayrıca veri kaybını önlemek için video kamera kullanılmış ve kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenmeye yönelik hedef yönelimlerine sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin, çözüm yolunu kendileri üretebilecekleri, problemleri daha değerli bulduklarını ve bu problemler için öz yeterlilik inançlarının da yüksek olduğunu göstermiştir.

Ilgaz ve Gül (2014) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyini belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 1286 öğrenci katılmış ve tarama modelinde yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, Bilişsel Öğrenme

Stratejilerinden en çok Örgütlenme Stratejilerini, en az Grafik Örgütleyici Stratejileri; Kaynak Yönetim Stratejilerinde en çok Yardım Arama Stratejilerini, en az Zaman Yönetim Stratejilerini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte Biliş Bilgisi ve Bilişin Düzenlemesi Stratejilerinin kullanımları “çok sık” düzeyindedir. Cinsiyete göre strateji kullanımları incelendiğinde Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Zaman Yönetim Stratejileri hariç tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre durumlar incelendiğinde ise, sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımında anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Doğan (2015) ve Vandavelde vd. (2013) tarafından geliştirilen 75 maddelik "Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri"ni (ÇÖÖKE) Türkçeye uyarlamayı amaçlamıştır. 4.sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu incelenmiş, daha sonra ise ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonunda, binişiklik gösteren toplam 32 madde, faktör yük değeri düşük 5 madde ve faktör oluşturamayan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 32 madde için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AFA analizi aracılığıyla elde edilen modelin doğrulandığı ve geçerli olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,972 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin ilk ve ikinci uygulamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ise 0,999 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe halinin geçerlik ve güvenilirliği sağlanarak, 32 maddelik son hali elde edilmiştir. Ölçme aracı ilkokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin ve bunlara yönelik algılarının belirlenmesinde faydalı olacağı ortaya konulmuştur.

Çatalbaş ve Semerci (2016) Hayat bilgisi dersi için hazırlanan ÖDÖ modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 20 öğrenci deney grubu, 20 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere ÖDÖ'ye dayalı Hayat Bilgisi dersi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise Hayat Bilgisi dersleri, Hayat Bilgisi programına dayalı hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenme ve Çalışma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanların arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. ÖDÖ modeli

destekli etkinliklerin uygulanması sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluklarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca ÖDÖ destekli hazırlanan etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri yüksek ve kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Duman ve Duman (2017) ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. 728 öğrencinin katıldığı çalışma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Verilerin analizinde, Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testleri yapılmıştır. 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin algılanan öz düzenlenme ölçeğinin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kızların erkek öğrencilere göre öz düzenleme becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyleri arasında öz düzenleme becerileri ölçeğine verilen yanıtlar boyutunda ölçek geneli ile açık olma ve arayış alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Karakaş'ın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımı ve görüşleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğrenci görüşleri ışığında, matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının, öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ve öz-değerlendirme yetilerini geliştirdiği, ancak öğrencilerin sadece kendi çalışmalarının olması nedeniyle uzun ve zaman alıcı etkinliklerden kaçındıkları sonucuna varılmıştır.

Kızılkapan vd. (2018) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri-hedef belirleme düzeylerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik stratejiler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 368 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Tarama modelinde yürütülen çalışma verileri ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Veriler istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiş ve 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin not ortalamasının erkek öğrencilerden, 5. sınıf ortalamasının 6. sınıftan ve il merkezindeki okul ortalamasının kırsal bölgedeki okuldan daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Ayrıca 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin öz düzenleme puanlarının

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin öz düzenleme puanı köyde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Öz (2020) ÖDÖ'nün ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. İki sınıfın deney grubu, iki sınıfın kontrol grubu olarak belirlendiği araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine ÖDÖ etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planları sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılan çalışmada araştırma sonuçlarına göre, öz-düzenlemeli eğitim ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaşam boyu öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bilgici (2021) öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, 60-72 aylık çocuklardan oluşan iki sınıftaki toplam 34 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri yer almıştır. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama araçları arasında, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)", öğrenme davranışlarını belirlemek için "Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği", çalışma grubunun aile özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", ve deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin öz düzenleme becerisini geliştirici etkinliklere ilişkin düşüncelerini ölçmek için "Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri Uygulama Gözlem Kaydı Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Öz Düzenleme Eğitimi Etkinlikleri, deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca toplam 24 etkinlik olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise araştırma verileri toplanana kadar öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik uygulanmamış, normal eğitim öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubu çocuklarının kontrol grubuna göre öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışlarının tüm alt boyutlarında daha yüksek beceri gösterdiğini ortaya koymuştur.

Süzer (2021) ilkokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini, bu beceri düzeylerini etkileyen değişkenleri ve problem çözme süreç becerilerini kullanma düzeylerini belirlemiştir. Araştırma, 4. sınıflarında öğrenim gören 105 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Problem Çözme Başarı Testi" ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, öğrencilerin problemleri çözme süreçlerinde yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla

rutin ve rutin olmayan problemlere verdikleri cevaplar incelenmiş ve ortak hatalar belirlenerek temalandırılmıştır. Sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine, kendi odasının olup olmamasına ve matematikte ek çalışma yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin başarı testinde yer alan rutin ve rutin olmayan problemlere verdikleri cevaplar incelendiğinde problem çözme süreçlerinde başarısız oldukları belirlenmiştir.

Akça (2022) doktora çalışmasında çevrimiçi derslerde öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirme modeli önerisi getirmiştir. Seçmeli bir ders kapsamında 14 hafta uygulanan etkinlikler sonucunda; hazırlanan model önerisinde yer alan görev ve etkinliklerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri alt faktörlerinden düzenleme, öz yeterlik, görev değeri, sınav kaygısı, üstbilişsel strateji kullanımı ve eleştirel düşünme üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca önerilen model kapsamında, öz düzenleme becerisini geliştirme amaçlı görev ve etkinliklerden haftalık plan yapma, haftalık değerlendirme yapma ve haftalık not tutma görevlerini düzenli bir şekilde yerine getirmenin öğrencilerin ders başarısını anlamlı olarak yordadığı ortaya konmuştur.

Dağılmaz (2023) 6.sınıf fen bilimleri dersi kapsamında stem etkinlik temelli tersyüz öğrenme yönteminin ÖDÖ'lerine etkisini incelemiştir. 42 katılımcının 21'i deney, 21'i ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın deneysel sürecinde; deney grubuna STEM etkinlikleri destekli ters yüz sınıf yöntemi, kontrol grubuna ise öğretim programının ön gördüğü öğretim yöntemi temelinde öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, stem temelli tersyüz öğrenme etkinliklerinin deney ve kontrol gruplarının öz düzenlemeli düşünme beceri puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı fakat son testlerde deney grubu ortalama puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşmıştır.

Kumek (2023) 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin yordayıcıları olarak ders çalışmaya motive olma ve derse katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 205 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği ve Derse Katılım Ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme

ile ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri arttıkça ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları da artmaktadır.

Çolak (2023) hibrit öz düzenlemeli öğrenme modeli temelli öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler kazanımlarına yönelik akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda hibrit öz-düzenlemeli öğrenme modeline göre oluşturulan etkinlikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler akademik başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖDÖ becerileri bakımından ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen nitel verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştiği ve geliştirdikleri bu beceriler sayesinde akademik başarılarının arttığını da ifade etmişlerdir.

Doğan (2023) ÖDÖ'yü güçlendirme programının ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli temelinde bir öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı geliştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu, rastgele seçilen ve 15 er kişiden oluşan bir deney grubu ve bir kontrol grubu sınıfı oluşturmuştur. Araştırma süresince, öz düzenlemeli öğrenme öğrencilere ders dışı oturumlarla tanıtılmış, program dâhilinde uygulamalar yapılmıştır. Programın strateji öğretimi ve yansıtma aşamaları, derslerle bütünleşik şekilde devam etmiştir. Programın uygulanması sonucu yapılan son testlerde, deney grubunun güdüsel düzenleme bölümünde öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve öz yeterlik inançlarının; öğrenme stratejileri bölümünde ise, çaba yönetimi, üst bilişsel stratejiler, yineleme, düzenleme stratejilerinin uygulamadan olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme güçlendirme programı, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1. YURTDIŞI ÇALIŞMALAR

Ford (1994) beşinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematiksel problem çözme konusundaki düşüncelerini incelemiştir. Araştırmaya dört farklı okuldan 10 beşinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Her öğretmen, kendi sınıfından biri başarılı, biri başarısız olmak üzere iki öğrenci belirlemiştir. Öğretmen ve öğrencilerle paralel görüşmeler yapılmış, öğrencilere 9 kelimelik problemler sunulmuş ve öğretmenlerden öğrencilerin doğru cevaplama olasılığını tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmanın dört genel sonucu bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmenler matematiksel problem çözmenin hesaplama becerilerinin bir uygulaması olduğuna inanmaktadır. İkinci olarak, sınıf öğretmenleri başarıyı ve başarısızlığı öğrencilerin yeteneklerine bağlarken, öğrenciler başarıyı ve başarısızlığı yetenek ve çabanın birleşimine bağlamışlardır. Üçüncü olarak, sınıflardaki problem çözme etkinlikleri hesaplama yeteneğini geliştirirken, son olarak, öğretmenler öğrencilerin hesaplama içeren problemleri çözme yeteneklerini abartırken, muhakeme problemleri çözme yeteneklerini hafife almışlardır.

Cai (2003) Singapurda, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin problem kurma ve çözme esnasında matematiksel düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin problem çözme aşamasında uygun strateji belirleyerek uyguladıklarını görülmüştür. Problem kurma aşamasında ise verilenler dışındaki bilgileri kullanarak da akıl yürütme yoluyla problem kurabildikleri görülmüştür. Sınıf seviyeleri açısından bakıldığında ise dördüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilirken beşinci ve altıncı sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Fuschs vd. (2003), 3. sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin gelişimini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu, 395 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere 16 hafta boyunca öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Problem Çözme Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin matematiksel problem çözme becerilerinde olumlu bir etki gösterdiğini göstermektedir.

Timmermans ve Lieshout (2007) düşük performans gösteren öğrenciler için matematik öğretiminin problem çözme davranışı üzerindeki cinsiyete bağlı etkilerini

incelemiştir. Çalışma grubu, 5 farklı okuldan toplamda 40 öğrenciden oluşmaktadır ve öğrenciler 8 ile 11 yaş arasındadır. Bu öğrenci grubu, normal okullarda matematikte düşük performans gösterenlerden seçilmiştir. Araştırma grubu iki farklı öğretim yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Veriler, çıkarma problemlerini çözmede "rehberli" ve "doğrudan" öğretim yöntemlerinin etkilerini karşılaştırarak toplanmıştır. Çocuklar 34 ders boyunca eğitilmiştir. Sadece kızlar, çıkarma problemlerini çözmede rehberli eğitim koşulunda doğrudan eğitime göre daha iyi performans göstermiştir. Sonuçlar, kızların daha yapılandırmacı bir ortamda öğrenmeye daha yatkın olduğu düşünülerek açıklanmıştır.

Pimta vd. (2009) 6. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, matematikte problem çözme becerisini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak problem çözme becerisi testi ve ölçekler kullanılmıştır. Tarama yöntemiyle yürütülen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme davranışlarının üzerinde, öğretmen davranışlarının, matematiğe karşı tutumun, öz saygının doğrudan etkili, motivasyon ve öz-yeterliğin ise dolaylı olarak etkili olduğu belirlenmiştir.

Karamarski vd. (2010) üst bilişsel sorgulamayla desteklenen öz-düzenlemeli öğrenmenin matematiksel problem çözme, problem çözme sürecinin üç aşamasında üst bilişsel stratejiyi kullanma ve matematik kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 140 3.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, üst bilişsel sorgulamayla desteklenen öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerinin matematiksel problem çözme performansını etkilediği, deney grubundaki öğrencilerin üst bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını ve kaygıda daha fazla azalma gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Ge (2013) kitap bölümünde iyi düzenlenememiş problem çözme sürecinde öz-düzenlemeyi desteklemek için web tabanlı veri tabanına dayalı bilişsel destek sunmayı amaçlamaktadır. Öz-düzenleme teorisi, bu bilişsel aracın tasarımında yol gösterici bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Sistemin tasarım özellikleri, işlevleri ve gerekçeleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Kötü yapılandırılmış problem çözme sırasında öz izlemeyi, öz düzenlemeyi ve öz yansıtmayı destekleyen soru yönlendirme mekanizmaları, uzman görüşü ve akran değerlendirmesi mekanizmaları özellikle önemlidir. Alanyazın taraması olarak yürütülen çalışmada, bilişsel destek sisteminin

kendini izleme ve öz düzenleme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bunun da kötü yapılandırılmış problem çözme süreçlerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Kargas ve Stephens (2014) matematikte 8. sınıf öğrencilerine problem çözme öğretimini geliştirmek için koçluk sistemini kullanmışlardır. Uygulama Melbourne'de bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmada koçluk öğretmenlere uygulanarak, öğrencilere problem çözme öğretiminin nasıl geliştirileceği amaçlanmıştır. Koçluk, bazıları problem çözme konusunda sınırlı deneyime sahip beş öğretmeni desteklemek ve öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek, bilgi ve stratejilerle donatmak için kullanılmıştır. Sonuç olarak, koçluk sistemi, tüm öğretmenlerin problem çözme stratejilerinin çeşitliliği ve kullanımı konusunda güvenlerini artırdığı ve öğrenciler için problem çözme stratejilerin kullanımını ve muhakeme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Phonapichat vd. (2014) ilköğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözmedeki zorluklarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; 1) Öğrencilerin problemlerde ortaya çıkan anahtar kelimeleri anlamada zorluk çektikleri, bu nedenle bunları matematiksel cümlelerde yorumlayamadıkları, 2) Öğrenciler problemin çözümü için hangi bilgilerin gerekli olduğunu anlayamadıkları, 3) Öğrencilerin problemi anlamadıklarında, herhangi bir düşünme süreci olmadan cevabı tahmin etme eğiliminde oldukları, 4) Öğrencilerin sabırsız olduğu ve matematik problemlerini okumayı sevmedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin matematik problem çözme becerilerini geliştirmek için öğretmenlere yönelik matematik problem çözme teşhis testlerinin oluşturulmasını önermişlerdir.

Hargrove ve Nietfeld (2015) üst bilişsel yaklaşımın yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma 122 kişiyle 16 haftalık bir uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, üst-bilişsel yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı problem çözme başarı puanlarını artırdığı ayrıca üst-bilişsel farkındalık envanteri puanlarının da deney yapılan grup lehine artış gösterdiği belirlenmiştir.

Argaw vd. (2017) probleme dayalı öğrenme stratejisinin öğrenciler üzerindeki problem çözme becerilerini ve fizik motivasyonu üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model olarak yürütülen

çalışmada 40 kişilik deney ve 40 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme programı uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan probleme dayalı öğrenme programının öğrencilerin problem çözme becerilerini deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, fizik motivasyonu üzerinde ise etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Nopriani Lubis vd. (2017) ortaokul öğrencilerinin lineer denklemler ve eşitsizlikler konusundaki problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Çalışmalarında problem çözme becerisinin problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve çözümü kontrol etme aşamalarından oluştuğunu vurgulayarak bu aşamalarda öğrencilerin neler yaptıklarını inceleme yoluna gitmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problemi anlama oranlarının yüksek olduğu görülürken plan yapabilme ve plana göre çözüme ulaşma oranları düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin buldukları sonucu kontrol etme eğilimde olmadıkları ve genel olarak problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Prasetya vd. (2017) beşinci sınıf ilkokulda eğitim ve öğretim alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin oluşturduğu ilişkisel farklılıkları cinsiyet bağlamında analiz etmiştir. Çalışma, Kebuman şehrinde altı ilköğretim okulundan seçilen beşinci sınıf üç kız ve üç erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada insanların yaşamları boyunca önemli bir beceri olarak tanımlanan problem çözme becerisinin kız ve erkeklere göre manidar bir farkın olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Öğrenciler seçilirken akademik düzeylerinin aynı olmasına dikkat edilmiş ve her sınıfın birincileri seçilmiştir. Nitel olarak yürütülen çalışmada Polya'nın problem çözme teorisi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, problem çözme adımlarından planlanma ve planı uygulama aşamalarında kızların erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı ve problem çözme adımlarını uygulamada daha dikkatli oldukları sonucuna varılmıştır.

Rohmah ve Sutiarto (2018) 147 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik problemi çözerken yaptıkları hataları incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin problem çözerken, %4,35 okuma hatalarını, %17,39 anlama hatalarını, %34,78 dönüşüm hatalarını, %23,91 süreç becerileri hatalarını ve %19,57 ise eşleştirme (kodlama) hatalarını yaptıkları belirlenmiştir.

Yandari vd. (2019) beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinde alışkanlıklarının etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında incelenen zihin alışkanlıkları ısrarcı olma, üst biliş, esnek düşünme ve geçmiş bilgileri

yeni durumlara transfer edebilme becerileri kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta eğitim-öğretim gören 49 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar verilerin analizi sonucunda, zihin alışkanlıkları puanlarını 68.26 olarak bulunmuştur. Yani zihin alışkanlıklarının matematiksel problem çözme becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak zihinsel alışkanlıkların problem çözme becerisi ve üst biliş becerilerinde önemli rol oynadığı görülmüştür.

Rahayuningsih vd. (2021) öz düzenlemenin öğrencilerin matematik problem çözme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemeyi ve düşük ve yüksek öz düzenlemeye sahip, yüksek problem çözme yeteneğine sahip öğrencilerin gerçekleştirdiği bilişsel süreçleri tanımlamayı amaçladıkları çalışmaları açıklayıcı karma yöntem tasarımıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, Endonezya’da özel bir lisedeki 19 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öz düzenlemenin öğrencilerin matematik yetenekleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, yüksek öz düzenlemeye ve yüksek problem çözme yeteneğine sahip öğrencilerin gerçekleştirdiği bilişsel süreçler arasında yüksek okuryazarlık becerisi, yüksek üstbilişsel farkındalık, proaktif ancak esnek olmayan davranışlar bulunmaktadır. Düşük öz düzenlemeye sahip ancak yüksek problem çözme yeteneğine sahip öğrencilerin bilişsel süreçler arasında düşük okuryazarlık becerisine sahip oldukları ancak daha esnek tutumlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Winarti vd. (2022) öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı problem çözme ile öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenen 216 lise son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu tasarımla yarı deneysel bir yöntem uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında test, günlük, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, problem çözmeye dayalı Öz Düzenlemeli Öğrenme stratejisi öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerini etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin üst bilişsel becerileri, öz düzenlemenin her göstergesinde bulunmuştur.

Sapulete vd. (2023) 7.sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliklerinin sosyal aritmetik durumlardaki problem çözme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu rastgele örneklemeyle belirlenen 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ölçekler ve test kullanılmıştır. Veri analizinde basit doğrusal regresyon analizi, çoklu korelasyon

katsayılarının bulunduğu çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin sosyal aritmetik materyalinde öz-düzenlemeli öğrenmenin problem çözme üzerinde etkisi yoktur. Öz-düzenlemeli öğrenmenin problem çözme üzerinde etkisi yoktur. Ayrıca sosyal aritmetik materyalinde öz-düzenlemeli öğrenme ve problem çözme üzerinde etkisi yoktur.

Problem çözme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenenlerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerine çeşitli stratejilerin incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, problemleri anlama, planlama, uygulama ve çözümü kontrol etme aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalar, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmak için öğretmenlere yönelik problem çözme teşhis testlerinin geliştirilmesini önermektedir. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için problem çözme sürecinde öz-düzenleme stratejilerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Öz-düzenleme stratejileri, problem çözme yeteneklerini olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin matematiksel problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olmaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim yöntemleri gibi faktörlerin de problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmaların sonuçları, matematik problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini destekleyici yaklaşımlar benimsemelerinin önemini vurgulamaktadır.

2.2. YURTIÇİ ÇALIŞMALAR

Kayapınar (2015) doktora çalışmasında Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak modellenen çalışma sonucunda problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme performanslarını, matematik başarı durumlarını, öz-düzenleme becerilerini ve öz yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir.

İncebacak ve Ersoy (2016) ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve problem çözme stratejisi seviyelerini araştırmışlardır. Çalışma, 2014-2015 akademik yılının ikinci döneminde Türkiye'nin Karadeniz bölgesindeki iki ilde öğrenim gören ve rastgele seçilen toplam 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Smith'in geliştirdiği beş yaratıcı

problem, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Problemler, Polya'nın problem çözme aşamalarına göre değerlendirilmiştir. Problemler, problemi anlama, bir strateji seçme, seçilen stratejiyi uygulama ve çözümü değerlendirme gibi aşamalara göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin problem çözme kağıtları incelenirken, daha önce karşılaştıkları veya daha önce çözdükleri problemlere daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun rutin olmayan problemleri çözmekte zorlandığı belirlenmiştir.

Sağ ve Argün (2016) üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları matematik problemleri ile ilgili bilişsel öngörülerini incelemiştir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerle 10 tane problem çözme oturumu gerçekleştirilmiş ve bilişsel öngörülerini derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, üstün yetenekli öğrencilerin bazı problemlerin benzerleri ile nasıl karşılaştıklarını ve çözüm yolunda attıkları adımları hatırladıkları ve uyguladıkları görülmüştür. İlk defa karşılaştıkları problemlerin bazıları için öz-düzenlemeli öğrenmelerini kullanıp çözüm planı geliştirebildikleri bazıları için ise üretemedikleri belirlenmiştir.

Öztürk vd. (2018) çalışmalarında 6. sınıf ile 8. sınıf aralığında olan 9 üstün yetenekli öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada, düşük orta ve yüksek derecede başarı düzeylerine ayrılan 9 öğrencinin 2 cebir problemi çözme sürecindeki üstbilişsel becerileri araştırılmış ve karşılaştırılmıştır. Durum çalışması kullanılan bu çalışmada sesli düşünme ve gözlem formları kullanılmış tematik analiz yapılmıştır. Çözüm aşamasında ise öğrencilere ek sorular sorulmuş, yarı yapılandırılmış gözlem formları sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, Öğrencilerin tamamı, tüm problem çözme süreçlerinde üstbilişsel beceri sergilemiş ve sınıf seviyesi arttıkça gözlemlenen beceri de artmıştır. Genel olarak kendine güven, hedefi tekrar gözden geçirme ve her basamakta kendini değerlendirme ve kontrol davranışları gibi öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarını öğrencilerin kullandıkları gözlemlenmiştir.

Aldan vd. (2019) ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ege bölgesindeki bir ilde öğrenim gören 289 ortaokul öğrencisi ile ilişkisel tarama modeli ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda ortaokul öğrencilerinin, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyli ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Aydın vd. (2019) Türkiye’de eğitim alan yedinci sınıf öğrencilerinin rutin-olmayan problem çözme başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, 2016-2017 akademik yılında, Denizli ve Bursa illerinde rastgele seçilen 133 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan rutin/olmayan problem çözme testleri ve Öğrenmeye Yönelik Motive Edici Stratejiler Anketi (MSLQ) uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin rutin problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerektiği ve daha çok olmayan rutin problem çözme becerilerine odaklanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin rutin problem çözme ve öz düzenleme becerileri ile olmayan rutin problem çözme ve öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde ve olumlu ilişkiler bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Boncukçu (2020) Sürdürülebilir kalkınma konusunda probleme dayalı öğrenme modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerine etkisi adlı çalışmasında 61’i deney 53’ü kontrol grubu olmak üzere 114 öğrenci ile deneysel çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda probleme dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Deney grubunda öğrencilerin sınav yaklaştıkça kaygılarının artmadığı belirlenen bir diğer sonuçtur. Bunlara karşın probleme dayalı öğrenme modelinin öz düzenleme, öz yeterlilik, içsel değerler ve çevreye yönelik davranışları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2022) doktora çalışmasında tersyüz öğrenme modelinin problem çözme ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimini 13 öğrenci ile yürüttüğü durum çalışması ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, ters yüz öğrenme modelinin derste sağladığı esneklik ve aktif öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin beklentilerini karşıladığı, probleme yaklaşım ve öz-yeterliklerinde olumlu bir değişimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel bulguların analizinde ise tersyüz öğrenme modelinin öğrencilerin, akademik başarı, problem çözme ve öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Ercan (2022) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine, inançlarına ve sınav kaygılarına olan etkisini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla, araştırma deneysel bir desenle gerçekleştirilmiş ve sekizinci sınıfta eğitim gören toplam on sekiz öğrenci (deney grubu 9 öğrenci; kontrol grubu 9 öğrenci) üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Ön-test sonuçlarının ardından, deney grubundaki öğrencilere on hafta boyunca problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu süre zarfında kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğretim süreci aynı şekilde devam etmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde ve derslere olan inançlarında artış olduğunu, aynı zamanda sınav kaygılarında ise azalma yaşandığını göstermiştir.

Köten (2022) 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin matematik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel veriler kullanılarak karma yöntemle yürütülmüştür. 15 deney ve 15 kontrol grubu öğrencisinin katıldığı çalışmada deney grubunda matematik dersleri problem çözme ağırlıklı etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda problem çözme etkinliklerinin akademik başarıyı ve öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşar Yusumut (2023) erken çocuklukta öz düzenleme ve problem çözme: Sayı hissinin aracı rolü adlı çalışmasında 5 yaş grubu 244 çocukla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerisinin problem çözme ve sayı hissi becerilerini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşımlardır.

Yurtiçi alan yazında yer alan bu çalışmalar problem çözme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli açılardan incelemiş ve çeşitli bulgular ortaya koymuştur. Birçok çalışma, problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve öz düzenleme yeteneklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar, öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin yaşla ilişkili olarak geliştiğini ve yaşla birlikte olgunlaştığını göstermektedir. Sonuç olarak, problem çözme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin karmaşıklığını anlamak ve bu alanda yapılan araştırmaların bulgularını değerlendirmek, eğitimde etkili stratejilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlayabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması, analizi, araştırmacının rolü, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmanın amacı, ÖDÖS'lere yönelik bir öğretim programının tasarısının hazırlanması uygulaması ve bu programın öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırmalar nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu tür araştırmada, nicel ve nitel araştırma arasında bir sentez oluşturularak her iki yöntemin zayıf yönlerinin giderilmesi amaçlanır (Creswell, 2021). Karma yöntem araştırması, bir araştırma probleminin çözümü için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirilerek analiz edilmesini ve bu sentezin daha etkili sonuçlar ile problemin çözümüne yönelik önerilerin ortaya konmasını sağlar (Creswell & Clark, 2017). Karma araştırma, bir araştırma yönteminin sınırlamalarının diğerinin güçlü yönleriyle dengelemesini mümkün kılar ve nicel-nitel verilerin etkileşimi sayesinde araştırma problemi daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir hale gelir. Bu yaklaşım, her iki yöntemin birleştirilmesiyle ortaya çıkan sentezin, araştırma sürecine derinlik kazandırdığı ve elde edilen bulguların daha zengin ve anlamlı olmasını sağladığı bir perspektife işaret etmektedir. Bu şekilde, karma araştırma, bilgi üretme sürecinde çeşitli bakış açılarını birleştirerek daha kapsamlı ve güçlü sonuçlara ulaşmayı hedefler (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu çalışmada da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve incelenmesi aşamalarında nitel ve nicel yöntemler kullanılarak araştırma bulguları güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın, araştırma sürecine çeşitli bakış açıları ve derinlik kazandırdığı, böylece daha kapsamlı ve güçlü sonuçlara ulaşılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

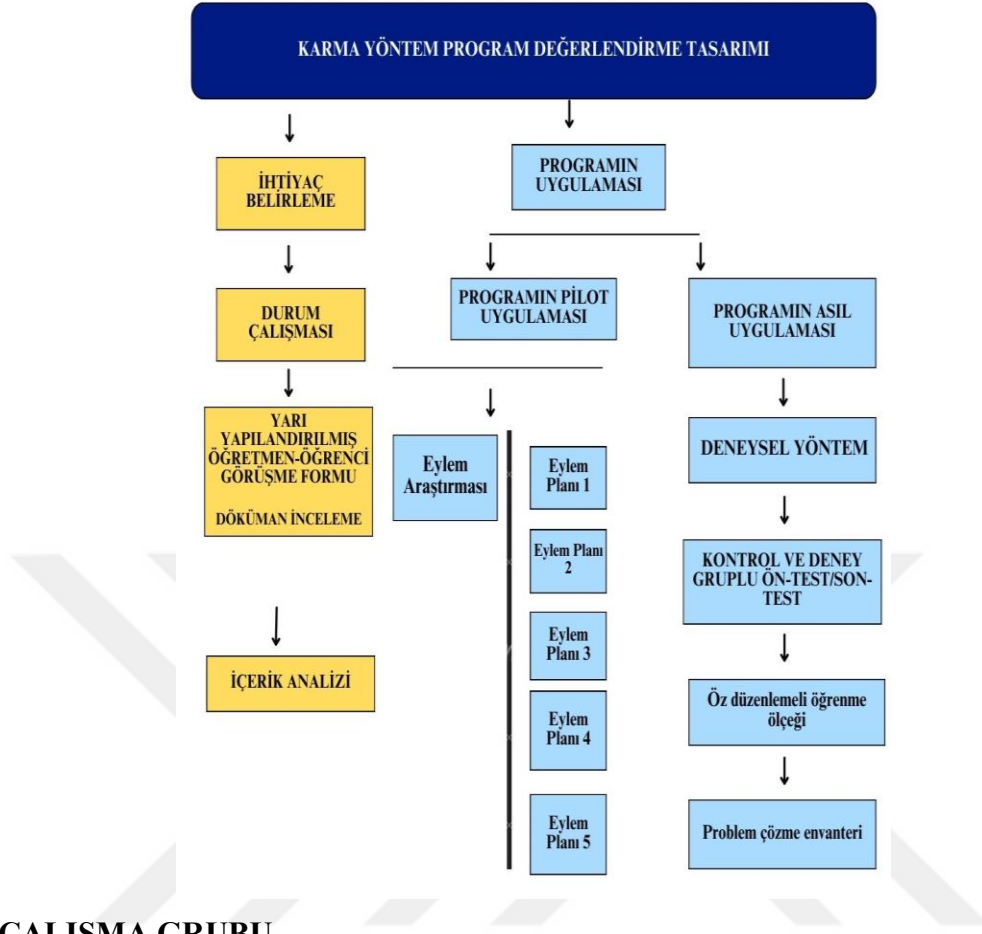
Araştırma, ÖDÖS'lere dayalı bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve programın öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Belirtilen bu aşamaların uygulanması süreci Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Aşamaları

Aşamalar	Yapılan İşlemler	Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi	Yöntem
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Tasarlanması	İhtiyaçların belirlenmesi	-Alanyazın (Kaynak taraması) -Eğitim Uzmanları -Öğretmenler - Öğrenciler	Görüşme Formu	İçerik analizi	Durum çalışması
	Tasarımın oluşturulması	-Tasarıyı değerlendirmek için uzman grup	Görüşme Formu	İçerik analizi	
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Pilot Uygulama Çalışması	Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Modüllerinin Uygulanması	Katılımcılar	-Öğrenci Günlükleri -Araştırmacı gözlem formu	İçerik analizi	Eylem Araştırması
Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	Uygulama ve İnceleme	-Öntest ve Sontest için kontrol ve deney grupları öğrencileri	-Öntest ve son test sonuçları		DeneySEL Desen

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ilk aşamada ihtiyaçlar belirlenmiş ve program tasarısı hazırlanmıştır. İhtiyaç belirleme aşaması durum çalışması ile yürütülmüştür. İkinci aşamada, programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasına dayalı yürütülen pilot uygulamada uygulayıcı saha notları, öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemlerini kullanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak ÖDÖSÖP’nin öğrencilerin ÖDÖ ve problem çözme becerilerine etki incelenmiştir. Belirtilen bu aşamaşar “Araştırma Süreci” alt başlığında detaylandırılmıştır. Bununla birlikte Şekil 2’de ÖDÖSÖP’de uygulanan araştırma süreci sunulmuştur.

Şekil 2. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Araştırma Süreci



2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmada üç farklı katılıcı grup yer almıştır. İlk grupta çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasına katılan öğretmenler ve öğrenciler yer almaktadır. İkinci grupta hazırlanan öğretim programının tasarımının pilot uygulama çalışmasında yer alan öğrenciler yer almaktadır. Üçüncü grup ise programın uygulama aşamasında yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu gruplarda yer alan katılımcı özellikleri ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmanın ihtiyaç analizi belirleme aşamasında, görüşleri alınacak katılımcılardan oluşan örneklem, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. İhtiyaç analizi belirleme aşamasında yer alan öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin bilgiler ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.1. Öğretmenler

İhtiyaç analizi sürecinde yer alan sınıf öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Branş	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi
Kadın	Türkçe	12 yıl	Lisans
Kadın	Türkçe	13 yıl	Lisans
Erkek	Türkçe	8 yıl	Lisans
Erkek	Matematik	2 yıl	Yüksek Lisans
Kadın	Matematik	20 yıl	Lisans
Kadın	Matematik	5 yıl	Lisans
Kadın	Sosyal	19 yıl	Lisans
Kadın	Sosyal	15 yıl	Lisans
Kadın	Sosyal	10 yıl	Yüksek Lisans
Kadın	İngilizce	10 yıl	Lisans
Kadın	İngilizce	10 yıl	Lisans
Erkek	İngilizce	11 yıl	Lisans
Kadın	Fen Bilgisi	10 yıl	Yüksek Lisans
Kadın	Fen Bilgisi	7 yıl	Lisans
Kadın	Fen Bilgisi	7 yıl	Lisans

Tablo 8’de görüldüğü üzere ihtiyaç analizi sürecinde yer alan öğretmenlerin 3’ü erkek, 12’si ise kadındır. Öğretmenlerden 3’ü 15 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. 3 öğretmen de yüksek lisans mezunudur.

2.1.2. Öğrenciler

İhtiyaç analizi çalışması kapsamında 30 öğrenciden görüş alınmıştır. Bu öğrenciler 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 14’ü kız, 16’sı erkektir. Bu öğrencilerin 15’i 6. sınıf düzeyinde, 15’i ise 7. sınıf düzeyindedir.

2.2. PİLOT UYGULAMA ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada ihtiyaç analizi çalışmaları sonucu hazırlanan ÖDÖSÖP’nin pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışmasının yürütülmesi 2020-2021 öğretim yılı yaz döneminde gerçekleştirilmiştir. Covid 19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk ve orta okullar ile liseler için 16 Mart’ta 1 hafta tatil edileceği, 23 Mart’tan itibaren de öğrenciler uzaktan eğitim sistemi ile eğitim faaliyetlerine devam edecekleri açıklanmıştır. Öğrencilere yönelik yaz döneminde tamamlama kurslarının açılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla, 2020-2021 öğretim yılı yaz döneminde 05/07/2021 ve 31/08/2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Telafide Ben de Varım” Programı kapsamında, hazırlanan programın pilot uygulama çalışmaları

gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışması 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 8'i erkek, 13'ü kızdır.

2.3. PROGRAMIN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ ÇALIŞMA GRUBU

ÖDÖSÖP'nin etkililiğinin incelendiği çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde MEB'e bağlı Kocatepe Ortaokulunun 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz örnekleme ile seçilen 6/F ve 7/A (Deney Grupları); 6/D ve 7/F (Kontrol Grupları) olmak üzere 144 öğrenci oluşturmuştur. Kocatepe Ortaokulu'nda 6. Sınıf seviyesinde toplam altı sınıf yer almaktadır Benzer şekilde 7. sınıf kademesinde de toplam 6 sınıf yer almaktadır. Toplam 264 öğrenciye öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeği ve problem çözme envanteri uygulanmış, öğrencilerin veri toplama araçlarından elde ettikleri puanlar hesaplanmış, ortalama puanları yakın olan sınıflar deney ve kontrol sınıfları olarak belirlenmiştir. Hangi sınıfın deney hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağı seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise seçkisiz bir şekilde belirlenen 10 öğrenciden elde edilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde yer alan deney gruplarından 5+5 nitel veriler elde edilmiştir.

Tablo 9. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Aşaması Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet	N	%
6D (Kontrol I)	Kız	19	54.3
	Erkek	16	45.7
6F (Deney I)	Kız	19	54.3
	Erkek	16	45.7
7A (Deney II)	Kız	16	42.1
	Erkek	22	57.9
7F (Kontrol II)	Kız	16	44.4
	Erkek	20	55.6

Tablo 9'da görüldüğü üzere deney grubunu oluşturan 6/F sınıfındaki 35 öğrencinin 19'u (%54.3) kız öğrenci, 16'sı (%45.7) erkek öğrencidir. 7.sınıf düzeyinde ise 16 öğrenci (%42.1) kız, 22'si ise (%57.9) erkek öğrencidir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında araştırma problemlerine cevap bulabilmek için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile elde edilirken, araştırmanın nitel

verileri “Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü, Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, veri türleri ve veri kaynakları Tablo 10’da verilmiş ve her bir veri toplama aracına ilişkin bilgiler alt başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 10. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Araştırmanın Alt Problemi	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Kaynağı
Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının tasarlanması kapsamında yürütülen ihtiyaç analizinin sonuçları nelerdir?	- İhtiyaç Belirleme öğretmen ve öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formları	Nitel	Öğrencilerden ve öğretmenlerden ihtiyaç belirlemeye yönelik bilgi almak
Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının pilot uygulaması elde edilen sonuçlar nelerdir?	-Öğrenci günlükleri -Araştırmacı Günlüğü	Nitel	
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında;	Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Nicel	Öğrencilerim öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerini belirlemek
c)Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri, d) Problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Problem Çözme Envanteri	Nicel	Öğrencilerim problem çözme becerisi düzeylerini belirlemek
Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulamasına yönelik araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular nelerdir?	-Öğrenci günlüğü -Araştırmacı günlüğü	Nitel Nitel	Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek Araştırmacının öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin deneyimlerini belirlemek
Öğrencilere yönelik kazanım öz değerlendirme formundan elde edilen bulgular nelerdir?	-Öğrenci kazanım değerlendirme formu	Nicel	Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek

3.1. ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin ÖDÖ düzeylerini belirlemek amacıyla Öz (2020) tarafından geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda beş alt boyut ve 39 maddeden oluşan “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” oluşturulmuştur. Maddelerin faktör yükleri - .687 ile .797 arasında değişmektedir. Alt boyutlar; *çalışma stratejileri, öz değerlendirme, yardım arama, zaman yönetimi ve planlama, bilgi arama* şeklinde isimlendirilmiştir. Beş alt boyut ve toplam 39 maddeden oluşan ölçeğin iki eş yarı korelasyonları 0.90; Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0.90; GuttmanSplit-Half değeri 0.90; Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı alt boyutlarda sırasıyla .749, .495, .689, .566 ve .696 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin toplamından elde edilen Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise .876 şeklindedir.

3.2. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerini belirlemek için Serin vd. (2010) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, toplam üç faktörden oluşan 24 maddelik güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Faktörlerde yer alan maddelerin özellikleri doğrultusunda birinci faktör “problem çözme becerisine güven”, ikinci faktör “öz denetim” ve üçüncü faktör “kaçınma” olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 1. Faktör için 0,84, 2. faktör için 0,79, 3. faktör için 0,70 ve ölçeğin tamamı için 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Problem çözme becerisine güven alt boyutu için .716, öz denetim alt boyutu için .531, kaçınma alt boyutu için .670 ve toplam puan alt boyutu için .614 şeklinde elde edilmiştir.

3.3. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

Öğrenci günlükleri olarak adlandırılan yansıtma günlükleri, öğrencilerin belirli bir zaman diliminde öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimleri, öğretmen ve öğrenci etkileşimlerine dair düşüncelerini içeren yazılı belgelerdir (Thorpe, 2004). Araştırmada ÖDÖSÖP kapsamında uygulanan etkinlikler ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla öğrenciler her bir ünite sonunda günlükler tutmuştur. Öğrenciler

günlükleri sınıf ortamında tutmuştur. Öğrencilerden, günlük tutarken yapılan etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini anlatmaları, etkinliklerle ilgili düşüncelerinin neler olduğunu yazmaları istenmiştir. Araştırmacı, öğrenci günlüklerini tek tek ve ayrıntılı olarak incelemiş, öğrenci görüşlerine dayalı notlar çıkarmış ve böylece öğrencilerin ÖDÖSÖP'ye ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemiştir.

3.4. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Araştırmacı günlüğü, araştırmacılara araştırma sürecindeki gözlemlerini, düşüncelerini ve duygularını yansıtmaya, ayrıca yansıtıcı değerlendirmeler yapma imkânı sunan bir veri kaynağıdır. Koshy'e (2005) göre, araştırmacı günlükleri, uygulamalarda değişiklik yapma sürecinde araştırmacılara rehberlik etmektedir. Çalışmada araştırmacı ÖDÖSÖP'nin uygulanması sürecinde günlükler tutmuş, öğrenci tutumlarını, ilgilerini, derse katılımlarını betimlemiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları ve zorlukları detaylı olarak not etmiştir. Bu şekilde araştırmacı öğrencileri herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan gözlemlerini ve uygulama sürecini not etmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bilgiler, araştırmada ölçeklerden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularının desteklenmesi için de kullanılmıştır.

3.5. ÖĞRENCİ KAZANIM ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmada her ünite uygulaması sonunda öğrencilere öğrenci kazanım öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Bu form ile öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini kendilerinin değerlendirebilmesi amaçlanmıştır. Formda yer alan maddeler kazanımlara uygun olarak hazırlanmış ve maddeler “evet”, “kısmen” ve “hayır” olarak derecelendirilmiştir.

4. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bu bölümde çalışma kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, öğretim programının tasarımı, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi aşamaları detaylı olarak sunulmuştur.

4.1. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

ÖDÖSÖP'nin geliştirilmesi sürecinin birinci aşaması ihtiyaç belirleme aşamasıdır. İhtiyaç analizi aşamasında programın en önemli paydaşlarını oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin öz düzenlemeye ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu

aşamada mevcut durumun ortaya konulması amacıyla nitel bir desen olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir durum veya olayın derinlemesine farklı veri toplama araçları kullanarak verilerin sistematik bir şekilde toplanıp incelendiği ve gerçek ortamda neler olduğuna bakılan çalışmalardır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliği çokça eleştiri eleştiri alan zayıf yönlerinden biri olarak görülmektedir (Ocak ve Karakuyu, 2021). İhtiyaç belirleme aşamasında öğretmenlerin mevcut programların öz-düzenlemeye yönelik öğrenme stratejileri kazandırma durumu, tasarlanacak olan programda yer alması gereken hususlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin de öz-düzenleme ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ne düzeyde ve nasıl kullandıkları öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelenerek Türkiye’de öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini konusundaki eksikliklerin neler olduğu belirlenmiştir. Böylece, öğretmenler, öğrenciler ve alanyazına dayalı olarak ihtiyaçlar belirlenmiştir. Tasarlanan program, uzmanlar ve öğretmenler tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu düzenlemeler, programın daha etkili ve uygun hale getirilmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, tasarlanan program, katılımcıların geri bildirimleri doğrultusunda zenginleştirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşama, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir adım olmuştur.

Stufflebeam vd. (1985) ihtiyaç analizi sürecini, beş aşamada ele almıştır. İlk olarak, Hazırlık Aşaması’nda ihtiyaç analizi için bir zemin hazırlanır. Bu aşamada, planlama ve iletişim işlemleri gerçekleştirilir ve ihtiyaç analizinin amacı, hedef kitle ve veri toplama yöntemleri belirlenir. Ardından, Verilerin Toplanması aşamasında veri toplama süreci planlanır, veriler toplanır ve saklanır. Üçüncü olarak, Verilerin Analizi aşamasında toplanan bilgiler detaylı olarak analiz edilir, sınıflandırılır ve yorumlanır. Bu aşamada istatistiksel tablolar ve hesaplamalar kullanılarak veriler detaylı bir şekilde incelenir. Dördüncü aşama, Sonuçların Raporlanmasıdır. Bu aşamada, ihtiyaç analizi süreci ve elde edilen sonuçlar ilgili paydaşlara doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarılır. Son olarak, Bilgilerin Kullanımı aşaması, ihtiyaç analizi sonuçlarının programın tasarımında nasıl kullanılacağını içerir. Bu süreç, elde edilen bilgi ve sonuçların etkin bir şekilde kullanılmasını amaçlar. Bu çalışmada da Stufflebeam vd.’nin (1985) belirttiği bu aşamaların her biri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Hazırlık aşamasında, ihtiyaç analizinin amacı net bir şekilde belirlenmiştir. Bu aşamada, ihtiyaç analiziyle belirlenen unsurlara dayanak oluşturacak olan öğretim

programının hedefleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme durumları belirlenmiştir. Verilerin toplanacağı hedef kitle belirlenerek, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulması kararlaştırılmıştır. Bu sayede farklı paydaşlardan görüşler alınarak kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, veri toplama yöntemlerinin belirlenmesi de bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Çeşitli tekniklerin kullanılması planlanmış ve ÖDÖP'nin ihtiyaç analizi için doküman incelemesi ve öğretmen ve öğrencilerle görüşme tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın inandırıcılığını artırmak için birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılmasını ve veri çeşitliliğinin sağlanmasını amaçlamıştır. Bu sayede, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin birbirini desteklemesi ve en önemli yaşam becerilerinin belirlenmesi mümkün olmuştur.

İhtiyaç analizinde verilerin toplanması aşamasında, öncelikle özdüzenleme, özdüzenlemeli öğrenme, özdüzenleme stratejileri kavramlarıyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından, ihtiyaç analizi için öğretmen ve öğrencilerle görüşme tekniği kullanılarak detaylı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, farklı paydaşlardan gelen görüşler ve değerlendirmeler, ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir kaynak olmuştur.

Verilerin analiz edilmesi aşamasında, toplanan veriler detaylı bir şekilde incelenmiş, sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan görüşlerin analizi ve yorumlanması şeklinde ayrı başlıklar altında detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu süreçte, her bir paydaştan gelen verilerin özenle değerlendirilmesi ve analiz edilmesi, ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

ÖDÖS'ler, bilişsel, üstbilişsel ve kaynakları kullanma stratejilerden oluşmaktadır. Motivasyon stratejileri, öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynaklarıdır. Bu kaynaklardan biri olan amaç yönelimi, öğrencinin, öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını içerir. Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunun öğrenmenin bilişsel süreçleri hakkında farkındalık sahibi olduğu ancak öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını dolayısıyla başarılı olmalarını sağlayan kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme, denetleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel düşünme becerileri gerektiren öz düzenleme süreçleri takip etmede zorlandıkları

görülmüştür. Özdüzenlemeli öğrenme teorilerinin hepsi öğrencilerin bilgi ve beceri elde etmek için yaptıkları girişimleri açıklamaya çalıştığından dolayı, hepsi öğrenme süreçleriyle birbirine bağlı olan motivasyonel inançları ele alır (Zimmerman, 1990). Öğrencilerin özdüzenleme stratejileri kullanmaları başarılı olmaları için tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun yanında özdüzenleme stratejileri kullanmaları için motive olmaları da gerekmektedir (Pintrich & De Groot, 1990).

Öğrenmeyle ilişkili genellikle üç tip motivasyonel inanç üzerinde durulmaktadır. Bunlar: Özyeterlik inancı, göreve verilen değer ve amaç yönelimidir (Pintrich, 1999). Yapılan uygulama sonucunda, özdüzenleme öğrenme süreci kapsamında, öğrencilerin çoğu başarısız olduklarını düşündükleri derslerde özyeterlik inançlarının düşük olduğu, bağlamsal süreçte baskılarla baş edemedikleri, başarıma inançlarını çok çabuk yitirdikleri, çabuk pes ettikleri ve motivasyonlarını kaybettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yarıya yakını etkili bir amaç yöneliminin gerçekleştirilememesi ve göreve biçilen düşük değer gibi etkenlerden dolayı motivasyonel stratejileri kullanamamaktadır. Bu nedenle de öğrenme hedefine ulaşmada zorlandıkları yönünde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda öğrenme hedefinin gerçekleşmesinde özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin önemli boyutlarını oluşturan üstbilişsel stratejiler ve motivasyon stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasını sağlayacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Ayrıca çalışmada, ihtiyaç belirlemeye yönelik olarak Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile İngilizce öğretmenlerine özdüzenleyici öğrenmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Formada yer alan sorular, programın öğeleri olan kazanımları içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerinin özdüzenleyici öğrenme ile ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yapılan uygulama sonucuna göre; öğretmenlerin yarıdan fazlası özdüzenleme öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, derste ve ders sonrasında öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik bazı yöntem ve teknikler uyguladıkları ancak bunları bilinçli bir biçimde uygulamadıklarını ifade etmiştir. Ancak araştırmacı tarafından özdüzenleyici öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilmesinden sonra öğretmenlerin tamamı ortaokul öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme ve kendi öğrenmelerine aktif biçimde katılımını sağlayacak etkin yollarından biri olan

özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişiminin yanı sıra öğrenme sürecinde motivasyonel stratejileri de etkin biçimde kullanmasını gerektiren özdüzenleyici öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Yenilenen öğretim programlarında öz düzenleyici öğrenmeye eski programlara göre daha belirgin biçimde yer verilmesi bu becerilerin öğrencilere öğretilmesine ilişkin ihtiyacı doğurmuştur. Öte yandan yenilenen bu programlarla hedeflenen özdüzenleyici öğrenme bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen yükünün artmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin çoğu “öğrenmeyi öğrenme”, “özdüzenleyici öğrenme” kavramlarına ilişkin kavram karmaşası yaşamaktadır. Özdüzenleme kavramına ilişkin görüşleri net olmamakla birlikte, öğretmenlerin çoğu özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğu, hangi stratejileri içerdiği, hangi kazanımları içerdiği, nasıl kazandırılacağı, hangi içeriklerle ve etkinliklerle destekleneceği ve süreç içinde öğrenmeyi görünür hale getiren hangi izleme ve denetleme araçlarıyla ve nasıl değerlendireceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda stratejilerin kazandırılması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin rehberliğe ihtiyaç duydukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilere özdüzenleyici öğrenme becerilerini kazandırmasında yardımcı olacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenlerden elde edilen görüşler bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Öz-düzenlenmeli öğrenme stratejilerinin öğretilmesine duyulan ihtiyaç, benzer biçimde dünyadaki gelişim ve değişim süreci dikkate alındığında da varlığını göstermektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan çağın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları belirlemek amacıyla farklı uluslararası kurum ve kuruluşlarca çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar ışığında 21. yüzyıl becerileri belirlenmiştir. Bu becerilerin yalnız başına ne beceriyi ne de bilgiyi kapsadığı görümlü ve 21. yüzyıl becerilerinin, anlamayı ve performansı içerdiği ifade edilmiştir. Başka bir deyişle beceri; bilgi ile becerinin harmanlandığı bir kavramdır. 21. yüzyıl becerilerini farklı kurum ve kuruluşlar, ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North

Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. 21.yy. Becerilerinin Alanyazında Sınıflandırılması

P21 (Partnership for 21st Century Learning),	NCREL (North Central Regional Educational Laboratory),	ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills),	NETS/ISTE (National Educational Technology Standarts)	EU (European Union)	OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Yaratıcılık ve Yenilenme Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme İletişim ve İşbirliği	Yaratıcı Düşünme Uyum, karmaşıklığın üstesinden gelme be öz yönetim Meraklı, risk alma ve yaratıcılık Etkili iletişim Takım halinde işbirliği içinde çalışma Kişisel, sosyal ve vatandaş sorumluluğu İnteraktif etkileşim	Düşünme Yolları Yaratıcılık ve İnovasyon Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme Bilişüstü farkındalık Çalışma Yolları İletişim İşbirliği	Yaratıcılık ve İnovasyon Yaratıcı düşünme, bilgiyi yapılandırma ve ürünü dönüştürme ve süreçte teknoloji kullanımı Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme İletişim ve işbirliği Dijital medya kullanımı İletişim kurma İşbirliği içinde çalışma	Öğrenmeyi öğrenme İletişim Ana dilde iletişim kurma Yabancı dil ile iletişim kurma	Heterojen gruplarla etkileşim Diğerleriyle iyi ilişkiler kurma İşbirliği içinde takım halinde çalışma Karmaşık olayları yönetme ve çözme
Yaşam ve Kariyer Becerileri Esneklik ve Uyum Yeteneği Girişim ve Öz Yönetim Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler Liderlik ve Sorumluluk	Yüksek Üretkenlik Planlama ve Yönetim Araçları Etkili Kullanma Üretim Yeteneği ve Yüksek Kalite	Dünyada Yaşama Küresel ve yerel vatandaşlık Yaşam ve Kariyer Kişisel ve Sosyal Sorumluluk (Kültürel Farkındalık)	Dijital Vatandaşlık Kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığı ile anlamak		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Bilgi Okuryazarlığı Teknoloji Okuryazarlığı	Dijital Çağ Okuryazarlığı Temel, bilimseli ekonomik ve Teknoloji okuryazarlığı Görsel bilgi okuryazarlığı Çok kültürlü okuryazarlık be küresel farkındalık	Çalışma Araçları Bilgi Okuryazarlığı Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojik Uygulamalar ve Kavramlar Teknolojinin anlamını, sistemlerini ve uygulamalarını kavrama Araştırma ve Bilgi akıcılığı Bilgiyi elde etmek, bilgiyi kullanmak ve değerlendirmek için dijital araç uygulamalarını kullanma	Dijital yeterlilik	Teknoloji araçlarının kullanımı Dil, sembol ve metin kullanımı Bilgi kullanımı Teknoloji kullanımı

Kaynak: Voogt, Robin, 2010’den akt. Anagün vd., 2016.

Bu sınıflandırılmalara bakıldığında öğrenme ve yenilenme becerileri, düşünme yolları eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, öz yönetim, karmaşıklığın üstesinden gelme, planlama, yaratıcı düşünme), ve öz yönetim ile planlama ve yönetim, biliş üstü farkındalık, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma ve karmaşık olayları yönetme ve çözme gibi becerilerden oluşan çağın hedeflediği becerilerin doğrudan ya da dolaylı biçimde özellikle de üst bilişsel düşünme becerilerini içeren özdüzenleyici öğrenme süreçlerinden oluştuğu ortadadır (Anagün vd., 2016: 162). Bu bağlamda bu üstbilişsel düşünme becerilerin geliştirilmesi yoluyla dünyadaki gelişmeleri takip ederek çağın ihtiyaç duyduğu, bilgi, beceri, tutum ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak olan özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Özetle özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının geliştirilmesine ilişkin yapılan ihtiyaç analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yapılan birçok eğitim araştırmaları sonucunda özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenmeye katkısı nedeniyle özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

2. Özdüzenleme becerilerinin “öğrenmeyi öğrenme” sürecine dolayısıyla da “yaşam boyu öğrenmeye” katkısı bireylerin karşılaştıkları her yeni durum, hedef ve sorunların çözümüne ilişkin rehberlik etmesi nedeniyle sadece okulda değil aynı zamanda kendi öğrenmeleri yoluyla kendine, topluma ve dünyaya ilişkin değerlendirmeler yaparak yaşama daha etkin ve verimli katılımını sağlayan özdüzenleme stratejilerini içeren bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

3. Özdüzenleyici öğrenme, öğrencinin tek başına yürütmekte zorlandığı üstbilişsel, kaynakları yönetme ve motivasyonel beceriler gibi oldukça karmaşık süreçleri içerir. Bu süreçlerin yürütülmesinde rehber olacak ve dolayısıyla da öğrenciye katkıda bulunacak özdüzenleme stratejilerini içeren bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

4. Alanyazın tarandığında karmaşık üstbilişsel düşünme becerileri içeren özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesine rehberlik edecek bir öğretim programına rastlanmamıştır. Bu alandaki boşluğu doldurma hem de özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesi yoluyla öğretmenlere

dolayısıyla da öğrencilere rehber olacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

5. Uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin üstbilişsel, kaynakları yönetme ve motivasyonel stratejilerin yürütülmesinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır bu bağlamda, öğrenme hedefinin gerçekleşmesinde özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin önemli boyutlarını oluşturan üstbilişsel stratejiler, kaynakları yönetme ve motivasyon stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasını sağlayacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

6. Uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin stratejilerin kazandırılması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin rehberliğe ihtiyaç duydukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilere özdüzenleyici öğrenme becerilerini kazandırmasında yardımcı olacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

7. Dünyadaki gelişmeler ışığında ulusal ve uluslararası örgütlerin 21.yy becerilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda çağın ihtiyaç duyduğu, bilgi, beceri, tutum ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak olan özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

8. Öğrenmeyi öğrenme hedefinin özdüzenleme ve problem çözme becerileri gibi üst bilişsel düşünme beceriler içeren yenilenen öğretim programları içinde özdüzenleyici öğrenme becerilerinin eski programlara göre daha belirgin bir biçimde yerini alması öğretmene rehber olacak dolayısıyla da öğrenciye katkıda bulunacak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim programının hazırlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

9. Öğrencilerin daha çok üstbilişsel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan uluslararası sınavlardaki Türkiye'nin başarı düzeyinin düşük olması, her ne kadar tüm bu gelişmeler ışığında yenilenen eğitim programlarının öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme boyutunda istendik sonuçlara ulaşamadığını göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilere özdüzenleme becerileri ile ölçülmeye çalışılan üst bilişsel düşünme becerilerinin daha etkin biçimde kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle

öğrencilere özdüzenleme becerileri kazandıracak özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

4.2. PROGRAM TASARISININ HAZIRLANMASI

İhtiyaç analizi sonucu elde edilen bulgular sonucunda program tasarısı hazırlanmıştır. Programın öğelerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar olarak sunulmuştur.

4.2.1. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi

İhtiyaç belirleme aşamasından sonra programın hedef ögesine geçilmiştir. Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1997). Bir eğitim hedefi demek, eğitim amacının bir kesimini gerçekleştirmek için, eğitilenlere kazandırılacak davranış ya da davranış kümesi demektir (Başaran, 1993). Hedef sözcüğü, Sönmez'e (2001) göre, "varılmak istenen nokta" olarak ifade etmiştir. Hedefler belirlenirken toplumun ihtiyaçlarını, eğilimlerini, ilgilerini ve gelecekle ilgili beklentileri göz önünde tutulmalıdır. Toplumun kültür yapısı irdelenmeli, bugünkü durumu bütün boyutlarıyla bilinmelidir. Toplumsal gerçekleri bilmekle beraber eğitilecek insanında tüm boyutlarının bilinmesi gerekmektedir. İnsanın biyo-kültürel-sosyal yapısı irdelenmeli, amaçlar bu yapıya göre belirlenmelidir. Bu bağlamda bu tasarının hedeflerinin belirlenmesinde yapılacak ihtiyaç analizi ışığında, ulusal ve uluslararası eğilimleri, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alan bireyin üst bilişsel becerilerini özdüzenleme stratejileri yoluyla etkili biçimde kullanabilmesini hedefleyen, bireyin öğrendiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını günlük hayatla ilişkilendirmeyi amaçlayan hedeflerin yazımı gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan hedeflere uygun olarak Bloom'un yenilenen taksonomisi dikkate alınarak kazanımlar düzenlenmiş ve öz düzenlenmeli öğrenme konusunda çalışma yapmış 3 uzman ve mesleki kıdemi on yılın üstü olan 8 öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Bununla birlikte Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan 2 Prof. Dr.'nin, 2 Dr. Öğretim Üyesi'nin görüşlerine başvurulmuştur. Kazanımların Türkçe yazım dili açısından kontrolünün sağlanması amacıyla bir devlet üniversitesinin Türk Dili Bölüm Başkanlığı'nda görev yapan bir Öğr. Gör. Dr.'nin görüşleri alınmış, yazımsal açıdan gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.2. İeriğın Belirlenmesi

ÖDÖSÖP tasarısının içerik boyutu, ortaokul düzeyinde belirlenen özdüzenleyici öğrenme stratejilerini elde etmek için ihtiyaç analizi çalışması sonunda yer alacak öz düzenleyici öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Daha sonra her bir strateji için belirlenen kazanımlara yönelik üniteler hazırlanmıştır.

4.2.3. Eğitim Durumlarının Belirlenmesi

Uygulamanın gerçekleştirileceğı 10 haftalık süreçte kullanılacak etkinliklerin oluşturulması için öncelikle öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine yazılan kitap, makale ve tezlerdeki etkinlik örnekleri incelenmiştir. Bu etkinlikler ile araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlikler, etkinlik havuzunda toplanmıştır. Her bir etkinliğın hangi kazanımları ölçebileceğı “etkinlik-kazanım” listesi oluşturularak gösterilmiştir. Etkinlik havuzunda yer alan etkinliklerden uygulamada kullanılması uygun olanları tespit etmek amacıyla iki alan uzmanı ile bir Türkçe öğretmeninın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan etkinlikleri; a) Kazanımlara, b) Sınıf seviyesine, c) Temalara uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. Bu üç ölçütün tamamından “uygun” görüşü alan etkinlikler uygulamada kullanılmak üzere ayrılmıştır. Ardından bu etkinlikler uygun olacak şekilde haftalara göre listelenmiş, buna uygun ders planları hazırlanmıştır.

4.2.4. Sınama Durumlarının Belirlenmesi

Çalışmada ÖDÖSÖP’nin sınama durumlarında öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerisi ve problem çözme becerisi düzeylerini belirlemek için özdüzenlemeli öğrenme öleğı ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olarak ise araştırmacı ve öğrenciler uygulama sürecinde günlükler tutmuşlardır. Ayrıca, her bir ünite sonunda öğrencilerden sürece yönelik yaşadıkları deneyimler, edindikleri izlenimler, etkinliklere dair görüşleri ve gerçek hayata yansımaları doğrultusunda bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

5. PROGRAMIN UYGULANMASI

ÖDÖSÖP’nin tasarlama aşaması bittikten sonra program 7. sınıf öğrencileri uygulanarak pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Programın pilot uygulama sürece 9 hafta planlanmış ancak pandemi nedeniyle kısa tutulmuş toplam altı hafta sürmüştür. Pilot uygulama süreci eylem araştırması olarak yürütölmüştür. Pilot

uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve eksiklikler doğrultusunda programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, programın öğrencilerin ÖDÖ ve problem çözme becerilerine etkisini tespit etmek için ön test son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Programın etkililiğinin incelenmesi süreci 10 hafta sürmüştür. Belirtilen bu aşamalar aşağıda ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

5.1. PİLOT UYGULAMA SÜRECİ

Programın pilot uygulama çalışması eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırmaları, eğitimcilerin okul veya sınıflarında belirledikleri bir sorunu kendi girişimleri ile çözmek için uygulama yaparak eleştirel bakış açısıyla değerlendirmedir (Akkaş Baysal, ve Ocak, 2020). Eylem araştırmaları planlama, verilerin toplanması, analizi ve yansıtma şeklinde dört temel aşamadan oluşur. Planlama aşamasında, çalışma ile ilgili planlamalar yapılarak veri toplama araçları ve veri kaynakları belirlenir. Veri toplama aşamasında eylem planları uygulanarak veriler elde edilir. Üçüncü aşama olan analiz aşamasında veriler analiz edilir. Dördüncü ve son aşama olarak yansıtma aşamasında elde edilen bulgular yorumlanır (Henning vd., 2009). Bu çalışmada da hazırlanan program tasarımı uygulanmış, karşılaşılan güçlükler ve sorunlara dayalı yeniden düzenlemeler yapılmıştır.

ÖDÖSÖP'nin tasarımında yer alan eğitim durumları, öncelikle pilot uygulama grubunda deneyimlenmiş ve elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde yapılan gözlemler ve oluşturulan araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile eylem planları incelenerek eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksiklikler değerlendirilmiş ve alanyazın incelemesine dayanılarak giderilmiştir. Her pilot uygulama sonrasında toplanarak günlükler ve gözlemlerle elde edilen verileri incelemiş ve esas uygulama grubuna yönelik eylem planlarını oluşturmuştur. Elde edilen bulgular “Bulgular” başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur.

Pilot uygulama çalışmasında Kemmis ve McTaggart (2005) ile Ekiz (2006) tarafından önerilen eylem araştırması süreci temel alınarak eylem planları uygulanırken, “Eylemlerin Planlanması”, “Eylem Planlarının Uygulanması”, “Gözlemlerin Yapılması/Verilerin Değerlendirilmesi”, “Eylemlerin Değerlendirilmesi” ve “Eylem Planlarının Yeniden Düzenlenmesi” süreçlerini içeren bir eylem döngüsü takip edilmiştir.

Araştırmacı, eylem planlarını uygulama sürecinde detaylı notlar alarak, karşılaşılan zorluklara, öğrenci tutumlarına ve davranışlarına odaklanmıştır. Her dersin ardından, karşılaşılan sorunları ve öğrencilerin etkinliklere yönelik tutumlarıyla ilgili kişisel gözlemlerini içeren günlükler yazmıştır. Ayrıca, her eylem planı uygulandıktan sonra, öğrencilerin etkinliklere ve uygulamaya ilişkin görüşlerini alarak değerli geri bildirimleri dikkate almıştır.

5.2. ASIL UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmada, ÖDÖSÖP'nin asıl uygulaması aşamasında “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, uygulanan işlemin sonucunda karşılaştırma imkânı sağlayarak bilimsel araştırmalar içinde net sonuçlar ortaya koyan araştırmalardır. Bu desenin avantajlarından biri, aynı denekler üzerinde işlem yapılması ve hata riskini azaltarak daha yüksek istatistiksel ilişki sağlamasıdır. Diğer bir avantaj ise homojen gruplarda az sayıda ve aynı deneklerin kullanılmasıyla deneysel işlemin etkisini göstermesidir. Deneysel desende, araştırmacı, uygulama yapacağı gruba özel bir işlemde bulunarak bu işlemin etkililiğini belirlemeye çalışmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Bu bağlamda araştırmada 6. sınıf düzeyinde yer alan iki sınıf ve 7. sınıf düzeyinde yer alan iki sınıfta öğrenim gören öğrencilerle deneysel çalışma gerçekleştirilerek programın etkililiği değerlendirilmiştir. 6. Sınıf düzeyinde yer alan iki sınıftan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde 7. sınıf düzeyinde yer alan iki sınıftan birisi kontrol diğeri de deney grubu olarak belirlenmiştir. Grupların belirlenmesi sürecinde 6. sınıf kademesinde yer alan üç ayrı sınıfta öğrenim gören ve 7. sınıf düzeyinde üç ayrı sınıfta öğrenim gören toplam 264 öğrenciye öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeği ve problem çözme envanteri uygulanmış, öğrencilerden veri toplama araçlarından elde ettikleri puanlar hesaplanmıştır. Bu bağlamda puan ortalamaları birbirine yakın olan sınıflardan toplam 4 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflar arasından hangi sınıfın deney hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağı seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Uygulama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Kocatepe Ortaokulunun 6. ve 7.sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme ile seçilen 6/F ve 7/A (Deney Grupları); 6/D, 7/F (Kontrol Grupları) olmak üzere 144 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık bir süre boyunca özdüzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programı haftada 2 ve 3'er sat olarak uygulanmıştır. Öğrenciler toplamda 20 ders saati özdüzenleme stratejileri eğitimi

almışlardır. Uygulama sürecinin başında Deney I (6/F), Deney II (7/A) ve Kontrol I (6/D) ve Kontrol II (7/F) grubu öğrencilerine özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeği ve problem çözme becerisi envanteri ön test olarak uygulanmıştır. İkinci haftadan itibaren deney gruplarında yer alan öğrencilere ÖDÖSÖP kapsamında hazırlanan etkinlik planları uygulanmıştır. Kontrol I ve Kontrol II gruplarında yer alan öğrencilerle ise 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde uygulanan mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerden yapılan uygulamalara ilişkin daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla, her dersin ardından günlük tutmaları talep edilmiştir. Son hafta ise ön test olarak uygulanan veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere son test olarak yeniden uygulanmıştır.

6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler incelenmiş, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

6.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel boyutunda öz- ÖDÖSÖP'nin uygulanmasından önce ve sonra uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinden elde edilen ön test-son test puanları analiz edilmiştir. Öğrencilerin ilgili ölçeklerden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında uygun analiz yöntemini belirlemek için, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, “Shapiro-Wilk Normallik Testi” uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi, örneklem sayısının 50 ve daha az olduğu çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlar verdiği için tercih edilmiştir. Normallik testi sonuçlarında elde edilen p değerinin 0.05'ten büyük olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). 6. sınıf düzeyinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden elde ettiği verilerin normallik testi sonuçları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. 6. Sınıf Düzeyi Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön test 6D- Problem Çözmede Güven	,970	35	,436
Öntest 6D-Özdenetim	,970	35	,448
Öntest 6D-Kaçınma	,958	35	,195
Öntest 6D-Toplam Puan	,943	35	,069

Tablo 12 (Devam). 6. Sınıf Düzeyi Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Sontest 6D-Problem Çözmede Güven	,992	35	,994
Sontest 6D-Özdenetim	,953	35	,137
Sontest 6D-Kaçınma	,947	35	,089
Sontest 6D-Toplam Puan	,972	35	,490
Ön test 6F- Problem Çözmede Güven	,968	35	,401
Öntest 6F-Özdenetim	,968	35	,401
Öntest 6F-Kaçınma	,960	35	,226
Öntest 6F-Toplam Puan	,965	35	,332
Sontest 6F-Problem Çözmede Güven	,953	35	,141
Sontest 6F-Özdenetim	,975	35	,579
Sontest 6F-Kaçınma	,962	35	,257
Sontest 6F-Toplam Puan	,958	35	,200

Kontrol Grubu 1 (6D) ve Deney Grubu 1 (6F) öğrencilerinin ÖDÖSÖP'nin uygulanması öncesinde ve sonrasında Problem Çözme becerisi ölçeği at boyutu puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$).

6. Sınıf düzeyinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerisi ölçeğinden elde ettiği verilerin normallik testi sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. 6. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön-test 6D- Çalışma Stratejileri	,941	35	,060
Ön-test 6D-Özdeğerlendirme	,923	35	,017
Ön-test 6D-Yardım Arama	,948	35	,096
Ön-test 6D- Zaman Yönetimi ve Planlama	,926	35	,022
Ön-test 6D-Bilgi Arama	,901	35	,004
Ön-test 6D-Toplam Puan	,939	35	,051
Son-test 6D- Çalışma Stratejileri	,947	35	,093
Son-test 6D- Özdeğerlendirme	,953	35	,141
Son-test 6D-Yardım Arama	,970	35	,430
Son-test 6D- Zaman Yönetimi ve Planlama	,941	35	,060
Son-test 6D-Bilgi Arama	,943	35	,070

Tablo 13 (Devam). 6. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Son-test 6D-Toplam Puan	,919	35	,014
Ön-test 6F- Çalışma Stratejileri	,958	35	,193
Ön-test 6F-Özdeğerlendirme	,973	35	,524
Ön-test 6F-Yardım Arama	,965	35	,324
Ön-test 6F- Zaman Yönetimi ve Planlama	,962	35	,271
Ön-test 6F-Bilgi Arama	,960	35	,236
Ön-test 6F-Toplam Puan	,988	35	,959
Son-test 6F- Çalışma Stratejileri	,901	35	,004
Son-test 6F- Özdeğerlendirme	,913	35	,009
Son-test 6F-Yardım Arama	,733	35	,000
Son-test 6F- Zaman Yönetimi ve Planlama	,936	35	,043
Son-test 6F-Bilgi Arama	,853	35	,000
Son-test 6F-Toplam Puan	,961	35	,244

Kontrol Grubu 1 (6D) ve Deney Grubu I (6F) öğrencilerinin ÖDÖSÖP'nin uygulanması öncesinde ve sonrasında Problem Çözme becerisi ölçeği at boyutu puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$).

7.sınıf düzeyinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin problem çözme envanterinden elde ettiği verilerin normallik testi sonuçları Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön test 7A- Problem Çözmede Güven	,984	38	,844
Öntest 7A-Özdenetim	,968	38	,334
Öntest 7A-Kaçınma	,954	38	,124
Öntest 7A-Toplam Puan	,980	38	,722
Sontest 7A-Problem Çözmede Güven	,962	38	,215
Sontest 7A-Özdenetim	,915	38	,007
Sontest 7A-Kaçınma	,854	38	,000
Sontest 7A-Toplam Puan	,937	38	,033
Ön test 7F- Problem Çözmede Güven	,942	36	,057
Öntest 7F-Özdenetim	,955	36	,152
Öntest 7F-Kaçınma	,964	36	,280
Öntest 7F-Toplam Puan	,968	36	,369

Tablo 14 (Devam). 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Problem Çözme Envanteri Verileri Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Sontest 7F-Problem Çözmede Güven	,975	36	,574
Sontest 7F-Özdenetim	,923	36	,016
Sontest 7F-Kaçınma	,954	36	,138
Sontest 7F-Toplam Puan	,980	36	,742

Kontrol Grubu II (7F) ve Deney Grubu II (7A) öğrencilerinin ÖDÖSÖP'nin öncesinde ve sonrasında Problem Çözme becerisi ölçeği at boyutu puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$).

7.sınıf düzeyinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerisi ölçeğinden elde ettiği verilerin normallik testi sonuçları Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15. 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Özdüzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön-test 7A- Çalışma Stratejileri	,976	38	,592
Ön-test 7A-Özdeğerlendirme	,772	38	,000
Ön-test 7A-Yardım Arama	,977	38	,619
Ön-test 7A- Zaman Yönetimi ve Planlama	,974	38	,513
Ön-test 7A-Bilgi Arama	,929	38	,019
Ön-test 7A-Toplam Puan	,946	38	,066
Son-test 7A- Çalışma Stratejileri	,882	38	,001
Son-test 7A- Özdeğerlendirme	,811	38	,000
Son-test 7A-Yardım Arama	,847	38	,000
Son-test 7A- Zaman Yönetimi ve Planlama	,884	38	,001
Son-test 7A-Bilgi Arama	,827	38	,000
Son-test 7A-Toplam Puan	,878	38	,001
Ön-test 7F- Çalışma Stratejileri	,991	36	,992
Ön-test 7F-Özdeğerlendirme	,985	36	,894
Ön-test 7F-Yardım Arama	,982	36	,799
Ön-test 7F- Zaman Yönetimi ve Planlama	,972	36	,470
Ön-test 7F-Bilgi Arama	,972	36	,471
Ön-test 7F-Toplam Puan	,992	36	,996
Son-test 7F- Çalışma Stratejileri	,942	36	,059

Tablo 15 (Devam). 7. Sınıf Kontrol ve Deney Grubu Öğrencileri Özdüzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Son-test 7F- Özdeğerlendirme	,978	36	,674
Son-test 7F-Yardım Arama	,958	36	,184
Son-test 7F- Zaman Yönetimi ve Planlama	,959	36	,199
Son-test 7F-Bilgi Arama	,898	36	,003
Son-test 7F-Toplam Puan	,973	36	,521

Araştırmada verilerin normal bir dağılım gösterdiği durumlarda, aynı örneklem grubu üzerinde puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-testi (Kalaycı, 2014) kullanılmıştır. Çalışmada, ortalamalar arasındaki farkların etki büyüklüğünü değerlendirmek için Cohen d ve eta kare (η^2) değerleri kullanılmıştır. Elde edilen etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen d değeri için şu kriterler temel alınmıştır: $0 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,20$ (Zayıf Etki), $0,21 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,50$ (Küçük Etki), $0,51 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 1,00$ (Orta Etki), 1,00'den büyük Etki büyüklüğü değeri (Güçlü Etki) (Dinçer, 2014). Ayrıca, Eta kare (η^2) değerinin yorumlanmasında küçük=.01, orta=.06, geniş=.14 değerleri referans olarak kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi cinsiyete ve sınıf seviyesine göre, özdüzenlemeli öğrenme becerisi ve problem çözme becerisi düzeylerini tespit etmek için betimsel analiz ile ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

6.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ

ÖDÖSÖP'ye ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Öğrenci günlüğü, uygulama sürecinin her etkinliğinin ardından gerçekleştirilen değerlendirmeler, eksikliklerin düzeltilmesi, karşılaşılan sorunların betimlenmesi ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerden içeriğe uygun geçerli çıkarımlarda bulunmak için kullanılan bir metodolojidir. Bu analizde, ele alınan konunun kapsamlı ve geniş bir tanımını elde etme amaçlanmıştır (Elo & Kyngäs, 2008). İçerik analizi, metinlerin düzenlenmesini, sınıflandırılmasını, karşılaştırılmasını ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasını içeren bir araştırma tekniğidir (Cohen vd., 2007). Bu çalışmada da öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler özenle okunmuş ve incelenmiştir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler doğrudan sunulmuş ve ilgili temalarla

ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmemiş, bunun yerine her bir öğrenci Ö1, Ö2, Ö3, Ö14 şeklinde kodlanmıştır. Benzer şekilde, araştırmacı da uygulama sürecinde günlükler tutmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan bulgular doğrudan alıntılar şeklinde öğrenci günlüğünden ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgularının desteklenmesi için kullanılmıştır.

7. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİ

Geçerlik, nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan ve veri toplama ile analizi sırasında güvenilirliği doğrulayan stratejilere atıfta bulunan bir kavramdır. Bir araştırmanın geçerliğini sağlamak için, iç geçerlik, dış geçerlik ve ölçme aracındaki geçerliğin güvence altına alınması gerekmektedir. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme gücünü ifade eder. Dış geçerlik, araştırma bulgularının başka araştırmalara ve evrene genellenebilme gücünü temsil eder. Ölçme aracındaki geçerlik ise, ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni doğru bir şekilde ölçmesi ve başka şeylerle karıştırmama derecesini ifade eder (Ocak, 2019).Aşağıda, çalışmanın nicel ve nitel yöntemlerine ilişkin iç geçerlik ve dış geçerlik sağlanması hakkında bilgi verilmiştir.

İç geçerlilikte, üçleme yöntemi sıkça kullanılmaktadır. Araştırmacı, farklı veri toplama tekniklerinden elde ettiği bilgilerin birbirleriyle uyumlu olup olmadığını doğrulamayı hedeflemektedir. Karma çalışmalarda geçerliliğin üçleme, tamamlama ve geliştirme ile artırılabilir. Üçleme, farklı yöntemlerden elde edilen sonuçların bir araya gelmesini, doğrulanmasını ve uygunluğunu araştırır (Greene vd., 1989). Bu çalışmada, karma desen kullanılarak farklı nicel ve nitel yöntemlerle veriler elde edilmiş, bu farklı yöntemler arasındaki sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, veri yorumlamalarında mümkün olduğunca nesnel olmaya özen göstermiş, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Veri analizinin her aşamasında uzman görüşü alınarak doğruluk kontrolü yapılmış ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Tamamlayıcılık, bir yöntemden elde edilen sonuçların diğer yöntemden elde edilen sonuçları detaylandırma, geliştirme, örnekleme ve açıklığa kavuşturma amacını taşır (Greene vd., 1989). Nitel ve nicel veriler, aynı fenomenin tamamlayıcı yönlerini aydınlatmak için bir araya getirilebilir (Patton, 2002). Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak farklı ölçme araçlarından veriler toplanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bu veri çeşitliliği, birbirleriyle ilişkilendirilmiştir ve nitel veriler, nicel verileri desteklemek amacıyla entegre edilmiştir.

Deneysel çalışmalarda, iç geçerlik ve dış geçerliğe özel bir önem verilmelidir. İç geçerlik, deneysel işlemde gözlenen bağımlı değişkendeki farklılıkların açıklanma derecesini ifade eder. Deneysel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden çeşitli faktörler bulunmaktadır, bunlar arasında zaman, deneklerin olgunlaşması, deneklerin geçmişi, veri toplama aracı, denek seçimi ve denek kaybı yer almaktadır (Creswell, 2021). Bu çalışmada, bu faktörlere özel bir dikkat gösterilmiştir.

Nitel boyutun iç geçerliliği, nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramının yerine tutarlılık ve inandırıcılık kavramlarının kullanıldığı bir bağlam sunmaktadır. İnandırıcılık, verilerin nesnel bir şekilde elde edilmesi ve sonuçların nesnel bir biçimde sunulması anlamına gelirken, tutarlılık ise değişkenlerin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, araştırma kapsamında toplanan verilere, veri analizine ve araştırma sonuçlarının yazımına kadar tüm aşamalarda görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, araştırmacının gerçekleştirdiği işlem adımlarında tutarlı davrandığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için birden fazla veri toplama aracı (yarı yapılandırılmış görüşme, günlük, dereceli puanlama anahtarı) kullanılarak veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler birleştirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu şekilde, nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış ve veriler incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın tüm süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bulgular sunulurken örnek doğrudan alıntılar verilerek geçerlik desteklenmiştir.

8. ARAŞTIRMACI ROLÜ

Araştırmacı, bu çalışmanın yürütüldüğü okulda, Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması aşamalarındaki potansiyel sorunları katılımcılara yansıtmamak için özen gösterilmiştir. Araştırmada, verilerin kaydedilmesi, incelenmesi ve katılımcı görüşlerinin yazılı olarak aktarılmasında, bu işlemlerin katılımcıların izni doğrultusunda gerçekleştiği ve gizliliğin korunduğu bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmacı, özdüzenlemeli öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi, hazırlanması, pilot uygulama çalışmalarının ve

değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi süreçlerinde aktif rol üstlenmiş ve her aşamada uzman görüşlerine başvurmuştur. Programın uygulanmasında araştırmacı programın bizzat uygulayıcısı konumundadır. Araştırmacı öğretmenlik yaptığı okuldaki öğrencilere seçmeli ders olarak programı uygulamıştır. Bunun yanı sıra sürecin başında, uygulama sürecinde ve süreç sonunda tüm ölçme ve değerlendirme eylemleri de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

9. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER

Bilimsel araştırmalarda etik ilkelere uyulması, araştırmanın doğruluğu, şeffaflığı ve güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacının dürüst bir yaklaşım sergilemesi, verilerin titizlikle kaydedilmesi, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması, araştırmanın iyi niyet ve saygı çerçevesinde, aynı zamanda yasal süreçlere uygun olarak yürütülmesi, bilimsel araştırmaların temel etik prensipleridir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu bağlamda, bu araştırmada da bilimsel etik ilkelerine tam bir uyum sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının etik açıdan herhangi bir sorun oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu'na başvurulmuş, kurul tarafından veri toplama araçları detaylı bir şekilde incelenmiş ve etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı bir katılım sağlanmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması aşamalarında bilimsel araştırma yöntemleri titizlikle uygulanmış, verilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve doğruluğu korunmuştur. Kullanılan kaynaklar, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzu kurallarına uygun olarak kullanılmıştır. Bu sayede, araştırmanın bilimsel ve etik standartlara uygunluğu sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sunulmuştur.

1. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TASARLANMASI KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN İHTİYAÇ ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

İhtiyaç analizi kapsamında öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1.1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenlere mevcut öğretim programında özdüzenleme süreçlerine yönelik kazanımlara, içeriğe, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri sonucu elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin mevcut öğretim programına ilişkin görüşlerini değerlendirerek, öz düzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim programının geliştirilmesi için belirli ihtiyaçları belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mevcut programdaki özdüzenleme süreçlerine yönelik kazanımlar, içerik, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini dikkate alarak, eksiklikler ve iyileştirme alanları belirlenmiştir. Bu şekilde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için öz düzenleyici öğrenme stratejilerine dayalı öğretim programının nasıl tasarlanacağına dair bilgi edinilmiştir. Öğretmen görüşleri sonucu elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1.1.1. Öğretmenlerin Mevcut Programda Özdüzenleme Süreçlerine Yönelik Kazanımlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İhtiyaç analizi kapsamında öncelikle öğretmenlere “*Mevcut programda yer alan kazanımlar öğrencilerin daha çok hangi yönlerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır?*” sorusu yöneltilmiş, elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.Öğretmenlerin Mevcut Programdaki Kazanımla İlişkin Görüşleri

Kazandırılan Beceriler	Görüşler	<i>f</i>
İletişim becerisi	Ö9, Ö12, Ö15	3
Demokratik yaşam	Ö1, Ö13, Ö14	3
İnsan haklarına saygı	Ö1, Ö4, Ö6	3
Kendini ifade etme becerisi	Ö1, Ö9, Ö8	3
Okuma ve yazma becerileri	Ö3, Ö4, Ö5	3
Okuduğunu anlama	Ö4, Ö8, Ö11	3
Problem çözme becerisi	Ö7, Ö10	2
Analitik düşünme	Ö2	1
Planlama	Ö2	1
Çıkarımda bulunma	Ö4	1
Görsel beceri	Ö4	1
Kelime bilgisi açısından öz-düzenleme yapma	Ö5	1
Eksiklikleri görme	Ö6	1
Kendini geliştirme	Ö6	1
Portfolyo geliştirme	Ö8	1
Akran değerlendirmesi	Ö8	1
Türkçeyi düzgün kullanma	Ö9	1
Sözcük dağarcığını zenginleştirme	Ö9	1
Toplam		31

Tablo 16’da öğretmenlerin mevcut programda yer alan kazanımların öğrencilerin daha çok hangi yönlerini geliştirdiğine yönelik farklı becerilere yer verdikleri görülmüştür. Bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö3: “*Programda daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar yer alıyor.*”

Ö4: “*Görsel beceri ve okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar var.*”

Ö7: “*Problem çözme becerisi yer alıyor.*”

Öğretmenlere mevcut öğretim programında yer alan kazanımların öz-düzenleme stratejileri ile ilgili bağlantısına yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Öz-Düzenleme Stratejileri ile İlgili Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt tema	f
İlişkili Olma	Kazanımların öz-düzenleme sürecinde kullanılabilmesi (Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö15)	5
	Detaylı kazanımların olması (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14)	4
İlişkili Olmama	Teorik olması (Ö3, Ö7)	2
Sınırlı Olması	Kazanımların sınırlı olarak yer alması (Ö6)	1
Dolaylı Olması	Kazanımların dolaylı olarak yer alması (Ö12)	1
Toplam		13

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu mevcut öğretim programında yer alan kazanımların öz-düzenleme stratejileri ile ilgili bağlantılı olduğu görüşündedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler (f=2) mevcut öğretim programında yer alan kazanımların öz-düzenleme stratejileri ile ilgili bağlantılı olmadığı, sınırlı bir bağlantının olduğunu (f=1) ve dolaylı olduğunu (f=1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise bu soruya açık bir yanıt vermemiştir. Bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö1: “Özdüzenlemeye yönelik detaylı olarak yer alan kazanımlar var. Örneğin, arkadaşları içinde, okul ortamında kendini ifade etme, sınıf başkanlığına aday olma. Özdüzenleme becerisi sayesinde bu süreçlere öğrenciler daha etkili bir şekilde katılabilirler.

Ö2: “Tahmin etme kazanımlarda çetele tutma, tablo oluşturma, grafik oluşturma kazanımları öz düzenleme sürecinde kullanılabilir.”

Ö3: “Teorik olduğu içim özdüzenleme stratejileri ile ilgili olduğunu düşünmüyorum.”

Ö10: “Bağlantı var. Kazanımlara uygun çalışma ortamı hazırlar.”

Ö6: “İlişkisi var, ancak izleme açısından çok sınırlı.”

Ö7: “Teorik olarak var ancak ne kadar uygulanabilir olduğu tartışılır.”

Ö9: “Birebir örtüşen, bağlantılı olan kazanımlar var.”

Ö12: “Doğrudan değil dolaylı olarak özdüzenlemeyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Analitik düşünmeye yönelik okuma parçasından önce resim vererek düşünme becerisini geliştirmeye çalışıyoruz. Kelimeleri hazır vermek yerine mümkün

olduğunca araştırarak buluyorlar.”

Öğretmenlere mevcut öğretim programda yer alan kazanımların öz-düzenleme süreci bakımından ölçülebilirlik, sınırlılık, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyelerine uygunluk açısından görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Mevcut Öğretim Programda Yer Alan Kazanımların Öz-Düzenleme Süreci Bakımından Ölçülebilirlik, Sınırlılık, Sadelik, Ulaşılabilirlik ve Öğrenci Seviyelerine Uygunluk Açısından Görüşleri

Kazandırılan Beceriler	Görüşler	<i>f</i>
Ölçülebilirlik	Ölçülebilir (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14)	7
	Sınırlı düzeyde ölçülebilir olma (Ö13)	1
Sınırlılık	Sınırlı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)	8
	Sınırlı değil (Ö5, Ö7)	2
Sadelik	Sade (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9,	4
	Sade değil (Ö8)	1
Ulaşılabilirlik	Ulaşılabilir olma (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9)	4
	Ulaşılabilir olmama (Ö3)	1
Öğrenci seviyesine uygunluk	Öğrenci seviyesine uygun olma (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9)	5
	Öğrenci seviyesine uygun olmama (Ö1, Ö3, Ö7)	3
	Sınırlı düzeyde uygun olma (Ö11)	1
Toplam		37

Öğretmenler mevcut programda yer alan kazanımlarının öz-düzenleme süreci bakımından ölçülebilir, sınırlı, sade, ulaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından farklı görüşleri dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “*Öğrenci seviyesine uygun değil. Seviyenin üstünde.*” (Öğrenci seviyesine uygun olmama)

Ö2: “*Çok geniş değil, çok az olduğu için sınırlı buluyorum.*” (Sınırlı olma)

Ö3: “*Öğrenci seviyesine göre değişiyor. İyi bir öğrenci kazanımlara ulaşabilir, ancak düşük düzeydeki öğrencilerin kazanımlara ulaşması zor olabilir.*” (Ulaşılabilir olmama)

Ö7: “*Daha sınırlı olabilir, çok geniş buluyorum.*” (Sınırlı olmama)

Ö11: “*Uygun buluyorum ancak yüzdesi az olabilir.*” (Sınırlı düzeyde uygun olma)

Ö8. “*8. Sınıflar için sade değil.*” (Sade olmama)

Ö13: “Sınırlı ölçüde ölçülebilir buluyorum.” (Sınırlı düzeyde ölçülebilir olma)

Öğretmenlerin mevcut programda öz-düzenlemeye ilişkin yer alan kazanımlara ilişkin yaşadığı güçlüklerle yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Mevcut Programda Öz-Düzenlemeye İlişkin Yer Alan Kazanımların Kazandırılmasında Yaşadığı Güçlükler

Tema	Alt-tema	f
Sınırlılıklar	Sürenin yeterli olmaması (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15)	7
	Pekiştirme olmaması (Ö4, Ö12)	2
	Sınırlı aile desteği (Ö9, Ö10)	2
	Öğrenci seviyesine uygun olmama (Ö8, Ö14)	2
	Diğer kazanımlara vakit ayıramama (Ö2, Ö5)	2
	Ayrı kazanımların olmaması (Ö2)	1
	Kazanımların nasıl kazandırılacağına açık olmaması (Ö8)	1
	Ödev vermede sorun yaşama (Ö3)	1
Öneriler	Ayrı kazanımların olması (Ö2, Ö9, Ö12, Ö14)	4
	Kazanımların daha sade ve net olması (Ö7, Ö9, Ö13)	3
	Sürenin artırılması (Ö4, Ö7, Ö15)	3
Toplam		28

Öğretmenler, kazanımların pekiştirilememesi, öğrencilerin ödevlerini yapmaması, aile desteğinin olmaması, diğer kazanımlara vakit ayıramaması durumlarının programda öz-düzenlemeye ilişkin yer alan kazanımların kazandırılması açısından zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen bazı görüşler şu şekildedir:

Ö2: “Ders kazanımların dışında diğer kazanımlara vakit ayıramıyorum.”

Ö3: “Güçlük çekiyorum görev verirken, herkes görevini yerine getirme bilncine sahip olamayabiliyor. Bu yaşlarda artık ilkokul çocuğu gibi ddeğiller hedef ve kararlar belirleme bunları gerçekleştirebilmek için neler yapmaları gerektiğini bilmeleri gerekiyor.”

Ö4: “Pekiştirme olmadığı için kazanımlar zayıf kalıyor.”

Ö6: “Süre yeterli değil. Çünkü her öğrenciye ayrılan zamanın fazla olmasından dolayı süre yeterli değil.”

Ö7: “Ders süresi az olduğu için sınıflar kalabalık olduğu için süreyi yeterli bulmuyorum.”

Ö8: “Öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için zorluk yaşıyorum. Ayrıca oyunlar ve şarkılar yoluyla farklı etkinliklerle kazanımlar kazandırılabilir. Ancak konular çok ağır olduğu için zorlanıyorum. Süre yetersiz kalıyor.”

Ö9: “Evde takip edilememesi, Aile desteğinin eksik olması.”

Bununla birlikte öğretmenler mevcut programda yer alan öz-düzenleme süreçlerini içeren kazanımlara ilişkin ayrı kazanımların olması, kazanımların daha sade ve net olması ve kazanımlar için ayrılan sürenin artırılması yönünde görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö4: “Bazen aynı konuyla ilgili çok fazla kazanım oluyor. Kazanımlar daha net ve sade olabilir.”

Ö8: “Öz-düzenleme becerileri kazanımda açık verilmemiş, bu nedenle olumsuz buluyorum. Öğretmen inisiyatifine bırakılmış. Kazanımlar listeleniyor, ancak tamamen öğrencinin izleyeceği metoda bağlı. Öğretmen yalnız bırakılmış.”

Ö15: “Süre verilmeli, daha açıklayıcı olmalı.”

1.1.2. Öğretmenlerin Mevcut Programda Özdüzenleme Süreçlerine Yönelik İçeriğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru, mevcut programın içeriğinin özdüzenleme süreçleri bakımından incelenmesidir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlere programının içeriğini özdüzenleme süreçleri bakımından yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Programının İçeriğini Özdüzenleme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

İçeriğin yeterli olması	Görüşler	f
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
Yetersiz	Ö4, Ö5	2
Toplam		15

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (f=13), programının içeriğini özdüzenleme süreçleri bakımından yeterli bulmadıklarını, buna karşın iki öğretmen programının içeriğini özdüzenleme süreçleri bakımından yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “İçerik yeterli değil.”

Ö4: “Yeterli”

Ö5: “Yeterli.”

Ö6: “Hayır, yeterli bulmuyorum.”

Ö8: “Yeterli bulmuyorum.”

Ö9: “Yetersiz çünkü metinler basit düzeyde.”

Ö12: “Yeterli değil.”

Öğretmenlere mevcut öğretim programın içeriğinin öz-düzenleme süreçleri bakımından anlaşılabilirlik, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyelerine uygunluk açısından görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Programın İçeriğinin Öz-Düzenleme Süreçleri Bakımından Anlaşılabilirlik, Sadelik, Ulaşılabilirlik ve Öğrenci Seviyelerine Uygunluk Açısından Görüşleri

Mevcut öğretim programı içeriği	Görüşler	<i>f</i>
Anlaşılabilirlik	Anlaşılır olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	13
	Anlaşılır olmama (Ö8, Ö15)	2
Sadelik	Sade olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	11
	Sade olmama (Ö8, Ö14, Ö15)	3
	Sınırlı düzeyde sade olma (Ö5)	1
Ulaşılabilirlik	Ulaşılabilir olma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	12
	Ulaşılabilir olmama (Ö1, Ö8, Ö9)	3
Öğrenci seviyesine uygunluk	Öğrenci seviyesine uygun olma (Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	7
	Öğrenci seviyesine uygun olmama (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö15)	5
	Sınırlı düzeyde uygun olma (Ö5, Ö7, Ö9)	3
Toplam		60

Öğretmenler mevcut program içeriğinin öz-düzenleme süreci bakımından anlaşılabilirlik, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından farklı görüşleri dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “İçerik karışık, öğrenci seviyesinin üstünde, ulaşılabilir ve ölçülebilir bulmuyorum.”

Ö3: “Fazla sade ve yüzeysel. Ek kaynağa ihtiyaç duyuyoruz.”

Ö2: “Çok eksik, anlaşılır değil.”

Ö5: “Bazı sınıflarda seviye uygun ama bazı sınıflarda uygun değil.”

Ö5: “Gereksiz kelime bilgisinden kaynaklı olarak bazı parçalar sade değil.”

Ö6: “Programın içeriği özdüzenleme süreçleri açısından insan seviyesine uygunluk bakımından sıkıntılıdır. Yeterli değildir.”

Ö7: “Öğrenci seviyesine uygun olma durumu konuya göre değişiyor. Bazı konular öğrenci seviyesine uygun değil.”

Ö9: “Özellikle 6. Sınıf düzeyinde öğrenci seviyesine uygun değil. Çok yoğun dilbilgisi konuları olduğu için uygulanması zor oluyor.”

Öğretmenlerin mevcut programda yer alan özdüzenleme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Özdüzenleme Becerilerini Kazandırmada Kendilerini Yeterli Görmelerine İlişkin Görüşleri

Kendini yeterli görme	Görüşler	<i>f</i>
Yeterli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15	11
Yetersiz	Ö1, Ö9, Ö12, Ö14	4
Toplam		15

Tablo 22’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu ($f=11$) mevcut programda yer alan özdüzenleme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın dört öğretmen bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Yardım alabileceğimi düşünüyorum. Tam yeterli bulmuyorum.”

Ö2: “Yeterli buluyorum. Özdeğerlendirmeyi yapabiliyorum.”

Ö4: “Buluyorum, pek çok çalışma var. Test, pekiştirme notları, ünite sonu kişiye özel test notu bırakıyorum”.

Ö6: “Evet, buluyorum. Öğrencilere bu konuda rehberlik yapıyorum. Öğrencilerin takibini yapıyorum. Demokratik ve öğrencinin daha rahat kendini ifade edebileceği bir ortam hazırlıyorum. Veli ile iş birliği içerisinde olup öğrencinin evde de kendini değerlendirmesini sağlıyorum.”

Ö8: “Buluyorum. Örneğin, öğrencinin araştırıp bilgiye ulaşip kendi öğreniminden sorumlu olmasını isterim. Seviyelerine uygun etkinlik vererek özgünlüğe

önem veririm. Öğrencilere dersle ilgili çizelgeler, alıştırmalar veririm. Sorumluluk becerisinin artması için araştırmalar veririm. Akran değerlendirmesi yaptırarak sorumluluk veririm.”

Ö9: “Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum.”

Ö11: “Yeterli buluyorum. Role-play, drama, sınıf içi konuşma ve eba üzerinden etkinlik yaptırıyorum.”

İçerikle ilgili olarak son olarak öğretmenlere mevcut programda genel olarak içerikle ilgili özdüzenleme becerileri bakımından olumlu ve olumsuz düşünceleri sorulmuş ve bu konudaki önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşler Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin İçerikle İlgili Özdüzenleme Becerileri Bakımından Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri

Tema	Alt-tema	f
Sınırlılıklar	İçeriğin yetersiz olması (Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13)	5
	Kazanımlarla uyumlu olmaması (Ö1, Ö4, Ö9)	3
	İçerikte gereksiz bölümlerin olması (Ö5, Ö6, Ö10)	3
	Kitap içeriğinin dengeli olmaması (Ö4, Ö15)	2
	Kültürel farklılıkların yer alması (Ö5)	1
Öneriler	İçeriğin düzenlenmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö12, Ö14)	6
	Aile desteğinin sağlanması (Ö9)	1
	Kitap içeriklerinin düzenlenmesi (Ö4)	1
Toplam		22

Öğretmenlerin içeriğe ilişkin çeşitli sınırlılıklara ve bu konudaki önerilerine ilişkin görüşlerine yönelik bazı örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö9: “Kazanım ve özdüzenleme becerilerinin birbiri ile uyumlu olmamasının olumsuz bir yön olduğunu düşünüyorum. İçeriğin düzenlenmesi, aile desteği ile özdüzenleme becerilerinin uygulanmasının öğrencilere olumlu katkıları olacağını düşünüyorum.”

Ö8: “İçeriği yetersiz bulduğum için çocukların kendi başlarına yapabileceği, anlayabileceği içerik olabilir.”

Ö4: “Kitaplar konu dağılımı bakımından dengeli değil. Her sınıfın algılama seviyesine uygun olmalı.”

Ö5: “Günlük hayatta çok kullanılmayan kelimelere yer verilince içerik karmaşık

olabiliyor. Örneğin, 8'lerin cooking ünitesinde arpa şehriyenin İngilizcesinin öğretilmesi. Bazen kitaplar Türkiye şartlarına uygun değil. Türkiye yaşam tarzını göz önüne almadan parçalara yer verilebiliyor. Bu da çocuğun özdüzenlemesini olumsuz etkiliyor. Örneğin, Kruvasan bizim kültürümüzün bir ürünü olmadığı halde kitapta bu örneği verince çocuk yaşama yakınlık ilkesinden uzaklaşıyor.”

Ö6: “İçerik sade, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.”

Ö1: “İçerik daha sade olmalı.

1.1.3. Öğretmenlerin Özdüzenleme Süreçlerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere özdüzenleme stratejilerinin uygulanmasıyla ilgili olarak yeterince bilgilendirme alıp almadıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Bilgilendirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Bilgilendirme	Görüşler	f
Hayır, bilgilendirilmedim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	13
Evet, bilgilendirildim.	Ö4, Ö8	2
Toplam		15

Tablo 24’te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (f=13) özdüzenleme stratejilerinin uygulanmasıyla ilgili olarak herhangi bir bilgilendirme almadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilere özdüzenleme stratejilerini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrencilere Özdüzenleme Stratejilerini Kazandırmaya Yönelik Uyguladıkları Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Yöntem	Görüşler	F
Ödev verme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14	7
Portfolyo	Ö6, Ö8	2
Soru-cevap	Ö2, Ö4,	2
Gözlem	Ö4	1
Beyin fırtınası	Ö8	1
Analiz	Ö8	1
Sentez	Ö8	1

Tablo 25 (Devam). Öğretmenlerin Öğrencilere Özdüzenleme Stratejilerini Kazandırmaya Yönelik Uyguladıkları Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Yöntem	Görüşler	F
Deney	Ö6	1
Tablolaştırma	Ö8	1
Sorumluluk verme	Ö3	1
Strateji Kullanmama		
Herhangi bir strateji kullanmama	Ö2, Ö13, Ö15,	3
Toplam		21

Kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Ödev veriyorum, nasıl çalışma yapacağı konusunda kontrol ediyorum Eksiklikleri belirliyorum.”*

Ö2: *“Farkında olmadan gerçekleştiriyor olabilirim. Ama özellikle bir strateji kullanmıyorum.”*

Ö7: *“Özellikle yeni nesil sorular olarakta tabir ettiğimiz soruları ve yeni sınav sisteminde öğrencilerin başarılı olabilmesi için mutlaka çok okuma ve okuduğunu anlaması gerekir. Matematik dersi de dahil olmak üzere bütün derslerde öğrencilerin mutlaka okuduğunu anlaması ve anlamlandırabilmesi gerekiyor. Bu yüzden 5N 1K metodunu sıklıkla kullanmaya çalışıyorum.”*

Ö3: *“Ödev verme.”*

Ö4: *“Soru-cevap. Gözlem, birebir görüşme.”*

Ö6: *“Öğrenci merkezli yöntemler kullanıyorum. Deney, yazılım vb. teknikler kullanıyorum.”*

Ö8: *“Beyin fırtınası, analiz, sentez, tablolaştırma, portfolyo, vb.”*

Ö3: *“Problem çözme yöntemini kullanmaya çalışıyorum. Ödev verirken çalışma yaparken planlama konusunda yardımcı oluyorum. Bu yönlendirmelerle öğrencilerin kendi başlarına bir işi tamamlamanın mutluluğunu yaşayarak özgüvenlerini sağlamaya çalışıyorum. Bunu en iyi ortaokul çaığında kazanabileceklerini düşünüyorum.”*

Ö2: *“Sınava çalışırken neler yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini söylüyorum. Planlama yapması gerektiğini belirtiyorum.”*

Öğretmenlerin özdüzenleme stratejilerinin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ve önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 26’da yer almıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Öz düzenleme Stratejilerinin Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Önerilerine

Kod	Tema	Alt Tema	f
Sınırlılık	Öğretmenden Kaynaklı	Bilgi Eksikliği (Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö13)	5
		Sabrın tükenmesi (Ö4)	1
		Öğrenciyi takip edememe (Ö6)	1
		Sınıf yönetiminde zorlanma (Ö6)	1
	Sistem Kaynaklı	Etkinlik eksikliği (Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö15)	5
		Sınav odaklı sistem (Ö3)	1
		Sürecin somut olmaması (Ö8)	1
		Sınırlı düzeyde sade olma (Ö5)	1
	Donanım eksikliği	Öz düzenleme süreçlerini kazandırmada kullanılan ders araç gereci, materyal ve kaynakların eksik olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14)	7
	Aileden Kaynaklı	Aile desteğinin yetersiz olması (Ö4, Ö5, Ö8)	3
Öneriler	Öğretmenlere yönelik	Öğretmenlere destek sağlanması (Ö1, Ö8)	2
	Öğrencilere yönelik	Öğrenci bu fırsatın erken yaşlardan itibaren verilmesi (Ö5)	1
		Öğrenme ortamının sağlanması (Ö2)	1
		İçeriğin genişletilmesi (Ö3)	1
Toplam			31

Tablo 26’da görüldüğü üzere öğretmenler öz düzenleme stratejilerinin uygulanması sürecinden öğretmen kaynaklı, sistem kaynaklı, donanım eksikliği kaynaklı ve aile kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğretmenlere ve öğrencilere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Öğretmenlere yönelik de etkinlikler olmalı.”

Ö3: “Bence öz-düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerde geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilere problem çözme ve karar verme becerilerinin kazandırılması gerekir. Özellikle gen yetiştikliğe geçecekleri bu dönemde birşeyleri çözüp sonuca ulaşmaları öz-yeterliklerini ve öz-düzenlemelerini olumlu yönde etkileyecektir.”

Ö2: “Etkinlik yok. İçerik daha genişletilebilir. Öz düzenlemeye yönelik ayrı etkinlikler olabilir.”

Ö7: “Maalesef millet olarak zaman yönetimi konusunda genel olarak sıkıntılıyız. Öğrencilerimizde zamanın kıymetini bilmiyorlar. Bu yüzden ne oynamaya ne ders çalışmaya ve ne de sosyal etkinlik yapmaya vakit bulamıyorlar. Lise sonu sınavlarda da

ve denemelerde de çoğu zaman yetiştiremediğini söylüyor. Öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin kazanılabilmesi için gerekli şartlardan biri de zaman planlayabilme etkili kullanabilme olduğunu düşünüyorum.”

Ö4: “Aslında öğrenemeyecek çocuk yok fakat temelden aileden gelen davranış bozukluğu.”

Ö5: “Çocuklara ilkokuldan itibaren bu fırsatın aileleri tarafından verilmemesi.”

Ö6: “Öğrenciyi takip ve kontrol etmekte sıkıntı yaşıyorum. Ders içerisinde sınıf kontrolünün zorlaması ve zamanın yetersizliği en büyük sıkıntı.”

Ö8: “Çocukların hazır alışı olmaları, sistemden kaynaklı sorunlar var. Aileler de çocuğa yeterince özgüven ve sorumluluk vermiyor. Bundan dolayı sıkıntılar yaşıyorum. Öğretmenin bu konuda etkisi oluyor, öğrenciyi yönlendirmesi gerekiyor. Örneğin, öğrenciye not al demedikçe öğrenciler sürece çok katılmıyor. Çocuklar henüz o bilinçte değil.”

Ö3: “Dayatılan program olduğu için, not odaklı olduğu için sorun yaşıyorum.”

Ö13: “Etkinlik ve bilgi eksikliği.”

Ö2: “Eksik hissediyorum. Kavramın tanımını biliyorum, ancak öğrenciye bu beceriyi kazandırmak için neler yapma gerektiğini bilmiyorum.”

Ö4: “Sabrın tükenmesi.”

Ö5: Soyut olan şeyleri somutlaştırarak çeviri yapmak, onların algılamasını sağlamak.

Ö6: Sınıf yönetimini sağlamada ve öğrencinin hepsine ayrı ayrı zaman ayırmada sıkıntı yaşıyorum bazen.”

Ö8: Oluyor tabi ki. Sürecin somut olmaması, basamak basamak yer verilmemesi beni zorluyor. Bu nedenle dağınık bir çalışma oluyor.”

Ö10: “Sadece öğretmene bırakılması sorun oluyor.”

Ö12: “Özdüzenlemeye yönelik doğrudan bir öğretim süreci yok. Bireysel çalışmayı destekleyen etkinlik var ancak özdüzenlemeyi geliştirecek açıklama, yönlendirme yok, rehberlik verilmeli.”

1.1.4. Öğretmenlerin Özdüzenleme Stratejilerinin Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye yönelik kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Özdüzenleme Süreçlerini Değerlendirmeye Yönelik Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araçları

Ölçme-değerlendirme araçları	Görüşler	f
Rubrik	Ö5, Ö12	2
Gözlem	Ö4, Ö5	2
Takip çizelgeleri	Ö4, Ö6	2
Çetele	Ö4,	1
Öz değerlendirme formu	Ö8	1
Kullanmama		
Herhangi bir ölçe-değerlendirme aracı kullanmama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	11
Toplam		19

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (f=11) özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeleriyle ilgili olarak son olarak öğretmenlere mevcut programda özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye yönelik önerileri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Mevcut Programda Özdüzenleme Süreçlerine İlişkin Önerileri

Kod	Tema	Alt-tema	f
Öneriler	Öğretmenlere Yönelik	Öğretmenlere yönelik eğitim verilmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11)	9
	Uygulama sürecine Yönelik	Ölçütlerin belirlenmesi (Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13)	5
		Ölçme-değerlendirmenin program yer alması (Ö8)	4
Toplam			15

Öğretmenlerin mevcut programda özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye yönelik önerilerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö8: “Buna yönelik ölçme-değerlendirme programda yer almıyor. Bu yüzden güçlük yaşıyorum.”

Ö5: “Değerlendirme basit bir şey değil, herkese eğitim verilmeli.”

Ö8: “Programda bunu kazandıracak ve ölçecek herhangi bir bilgilendirme yok. Tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmış. Bu konuda yönlendirmeler, öğretmene rehberlik eden bilgilere yer verilebilir.”

Ö4: “Öğrenciyi takip için gerekli ölçütlerin olmadı, hazırlanması iyi olur.”

Ö5: “Bu süreçleri değerlendirirken öğrencinin her zaman takip edilmesi zor olduğundan kullanılan ölçütlerin gerçeği yansıtmasında zorluk yaşıyorum.”

Ö6: “Güzel bir değerlendirme ulaşılabiliyorsa tüm derslerde başarılı olur.”

Öğretmenler, mevcut programın öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını ve bu konuda ek destek ve rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini engelleyen faktörler arasında ödevlerin pekiştirilmemesi, aile desteğinin eksikliği ve sınıf içindeki kontrol zorlukları gibi konular öne çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, öz-düzenleme süreçlerini değerlendirme konusunda eksiklikler bulunmakta ve bu durum öğretmenleri güç durumda bırakmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili önerileri, ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğretmen inisiyatifine bırakılmasının yetersiz olduğunu ve programda bu konuda rehberlik eden bilgilere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin öz-düzenleme stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve mevcut öğretim programının öğrencilere bu önemli beceriyi kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik daha kapsamlı bir eğitim programının geliştirilmesi ve mevcut programın öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi önemli bir adım olacaktır.

1.2. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASINDAN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

İhtiyaç analizi kapsamında öğrencilere ders çalışma stratejileri hakkındaki görüşleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Ders Çalışma Stratejisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Ders Çalışma Stratejisi	Görüşler	f
Test Çözümü	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19, Ö21, Ö23,Ö26,Ö29	14
Konu Tekrarı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö15,Ö18,Ö21,Ö23, Ö26	12

Tablo 29 (Devam). Ders Çalışma Stratejisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Ders Çalışma Stratejisi	Görüşler	<i>f</i>
İnternette Eğitimci Video İzleme	Ö2,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17,Ö20,Ö22,Ö25	8
Dijital Eğitim Platformunu Kullanma	Ö1,Ö3,Ö5,Ö9,Ö11	5
Okuma		
Kitap	Ö1,Ö16,Ö19,Ö29	4
Notlar	Ö11,Ö14	2
Dersi Derste Dinleme	Ö5,Ö13,Ö22,Ö24	4
Yazma	Ö9,Ö10,Ö11,Ö22	4
Eski Yazılı Sorularının Çözümü	Ö4,	1
Müzik Dinleme	Ö27	1
Sayısal		
Kâğıt Üzerinde Çalışma	Ö5	1
Sözel		
Dinleme	Ö5	1
Toplam		57

Tablo 29'a göre öğrenciler test çözümü, konu tekrarı, internette eğitimci video izleme, kitap ve notları okuma, dijital eğitim platformunu kullanma, dersi derste dinleme, yazma, eski yazılı sorularının çözümü, müzik dinleme, kâğıt üzerinde çalışma, dinleme gibi öğretim stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ders çalışma stratejileri hakkındaki örnek görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “*Dersi derste dinlerim. Okulistikten yararlanırım. Stratejim dersin türüne göre değişebiliyor. Sayısal dersleri daha çok kâğıt üzerinde çalışırken, sözel dersleri dana çok dinleyerek çalışıyorum.*” (Dijital eğitim platformu kullanma, dersi derste dinleme, kâğıt üzerinde çalışma, dinleme)

Ö9: “*Bir kâğıt çıkartır çalıştığım konuyu başkasına anlatır gibi anlatarak çalışırım. İnternette Morpakampüs'ten ders dinler sonra da test çözerim. Dersine göre değişiyor stratejim.*” (Dijital eğitim platformu kullanma, yazma, test çözümü)

Ö11: “*Yöntemim minik bir deftere işlediğim konuları yazarım. O yazdığım notları her yerde okurum. Bunun haricinde internette video izlerim ve okulistiğe bakarım.*” (İnternette eğitimci video izleme, Dijital eğitim platformu kullanma, notları okuma, yazma)

Ö27: “Hem baş ağrım hem de dikkat eksikliğim yüzünden müzikle ders çalışıyorum. Çünkü müzik hem baş ağrımı geçiriyor hem de odaklanmamı sağlıyor. Her derste bu yöntemi kullanıyorum.” (Müzik dinleme)

Öğrencilerin ders çalışırken yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Ders Çalışırken Yapılan Hazırlıklar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Ders Çalışırken Yapılan Hazırlıklar	Görüşler	<i>f</i>
Ortamin Ayarlanması		
Kitapları Hazırlama	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö19,Ö22,Ö25,Ö26,Ö27	16
Masayı Düzenleme	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö27	15
Odayı Düzenleme	Ö2,Ö6,Ö9,Ö10,Ö15,Ö21,Ö22,Ö23,Ö30	9
Kardeşi Çalışma Ortamından Uzaklaştırma	Ö3, Ö5	2
Çalışma Ortamının Işığını Ayarlama	Ö6,Ö10	2
Müzik Açma	Ö12,Ö22	2
Çalışma Ortamının Sessizliği Sağlama	Ö9,Ö16,Ö20	3
Yanına Alınanlar		
Atıştırmalık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö22,Ö25	5
Tablet	Ö2,Ö17	2
Telefon	Ö2,Ö17	2
Kahve	Ö9,Ö20	2
Su	Ö12	1
Kalemler	Ö19	1
Renkli Kalemler	Ö9	1
Derse Ait Tüm Kaynaklar	Ö22	1
Hazırlık Yapmıyorum	Ö28,Ö29	2
Toplam		61

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğrenciler, ders çalışma sürecinde çalışma ortamlarını düzenlemek için çeşitli stratejilere başvuruyorlar. Bu stratejiler arasında kitapları hazırlama, masayı ve odayı düzenleme, kardeşleri çalışma ortamından uzaklaştırma, çalışma ortamının ışığını ayarlama, müzik açma ve sessiz bir ortam sağlama gibi önlemler alarak dikkatlerini odaklamaya çalışıyorlar. Öğrenciler, ders çalışırken yanlarına aldıkları eşyaları dikkatlice seçerek çalışma süreçlerini

desteklemeye çalışıyorlar. Bu eşyalar arasında atıştırma malıkları, tablet, telefon, kahve, su, kalem, renkli kalemler ve derse ait tüm kaynaklar yer alıyor. Bu eşyaları kullanarak öğrenciler, ders çalışma verimliliklerini artırmaya yönelik kişisel tercihlerini belirliyorlar. Ancak, bazı öğrencilerin hazırlık yapmadığını belirtmiştir.

Ö2: “Marketten atıştırma malık bir şeyler alırım. Odamı ve masamı toplarım. Son olarak tabletimi ve telefonumu yanıma alırım ve ders çalışmaya başlarım.” (Atıştırma malık, Odayı Düzenleme, Masayı Düzenleme, Telefon, Tablet)

Ö3: “Kitabımı açıp çalışacağım konuyu bulurum. Daha sonra yiyeceklerimi hazırlayıp kardeşimi odadan uzaklaştırırım.” (Kitapları Hazırlama, Atıştırma malık, Kardeşi Çalışma Ortamından Uzaklaştırma)

Ö6: “Derslerle ilgili tüm kitaplarımı gözden geçiririm ve odamdaki dağınıklıkları toparlarım. Masadaki aksesuarları kaldırıyorum ve ışığı iyi ayarlarım.” (Kitapları Hazırlama, Odayı Düzenleme, Masayı Düzenleme, Çalışma Ortamının Işığını Ayarlama)

Ö9: “Kahve yaparım, odamı düzenlerim. Renkli kalemler çıkartır, sessiz bir ortam hazırlamaya çalışırım.” (Kahve, Odayı Düzenleme, Renkli Kalemler, Çalışma Ortamının Sessizliği Sağlama)

Ö22: “Küçük atıştırma malıkları hazırlarım, masamı ve odamı toplarım. Son olarak çalışacağım dersin tüm kaynaklarını alırım ve hafif müzik açarım.” (Atıştırma malık, Odayı Düzenleme, Masayı Düzenleme, Derse Ait Tüm Kaynaklar, Müzik Açma)

Öğrencilerin dersi daha iyi anlamak için neler yaptıklarına yönelik görüşleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Dersi Daha İyi Anlamak İçin Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Dersi Daha İyi Anlamak İçin Yapılanlar	Görüşler	f
Önemli Noktaların Tespiti		
Not Almak	Ö1,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30	17
Altını Çizmek	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö18,Ö20,Ö23,Ö26	9
Yıldız Koymak	Ö1,Ö7,Ö23,Ö26	4
Dikkatin Toplanması		
Öğretmene Odaklanmak	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16,Ö19,Ö22,Ö27,Ö28,Ö29	15

Tablo 31 (Devam). Dersi Daha İyi Anlamak İçin Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Dersi Daha İyi Anlamak İçin Yapılanlar	Görüşler	f
Olumsuz Etkileyen Unsurlardan Uzaklaşmak	Ö2,Ö11,Ö22,Ö24	4
Ön Sıralara Geçmek	Ö8,Ö12	2
Öğretmenle Göz Teması Kurmak	Ö5	1
Toplam		52

Tablo 31’de de görüldüğü üzere öğrenciler, dersi daha iyi anlamak için çeşitli stratejiler kullanarak aktif bir öğrenme yaklaşımı benimsemektedir. Bu stratejiler arasında önemli noktaları tespit etmek, not almak, altını çizmek, yıldız koymak gibi görsel işaretlemeler yapmak, dikkatinin odaklanmasını sağlamak, öğretmene odaklanmak, olumsuz etkileyen unsurlardan uzaklaşmak, ön sıralara *geçmek* ve öğretmenle göz teması kurmak bulunmaktadır. Bu yöntemleri kullanarak öğrenciler, derse daha aktif bir şekilde katılım sağlayarak anlama ve öğrenme süreçlerini desteklemektedirler.

Ö5: “*Derste öğretmenime odaklanırım. Öğretmenimin sesini olabildiğince dikkatli dinlerim ve göz teması kurarım.*” (Öğretmene Odaklanmak, Öğretmenle Göz Teması Kurmak)

Ö12: “*Arka sıralarda oturuyorsam ön sıralara geçerim ve derste güzelce notlarımı alırım.*” (Ön Sıralara Geçmek, Not Almak)

Ö22: “*Not alırım, öğretmenimi dikkatli dinlemeye çalışırım, dikkatimi dağıtacak eşyalarımı çantama koyarım.*” (Not Almak, Öğretmene Odaklanmak, Olumsuz Etkileyen Unsurlardan Uzaklaşmak)

Ö23: “*Öğretmenimin önemli dediği yerlerin altını çizerim. Ayrıca o kısımlara yıldız koyarım.*” (Altını Çizmek, Yıldız Koymak)

Öğrencilerin ödev yaparken yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Ödev Yaparken Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Ödev Yaparken Yapılan Çalışmalar	Görüşler	f
Öğretmen Desteği Alma	Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö17,Ö18,Ö21	8
WhatsApp Grubundan Yardım Alma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö8,Ö9,Ö10,Ö23	7

Tablo 32 (Devam). Ödev Yaparken Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Ödev Yaparken Yapılan Çalışmalar	Görüşler	<i>f</i>
İnternette Yararlanma	Ö12,Ö22,Ö24,Ö26,Ö27	5
Kaynak Kitap Desteği	Ö14,Ö26,Ö28,Ö29	4
Konuyu Anlayıp Ödevi Yapma	Ö10,Ö20,Ö21,Ö25	4
Ödevi Anlamaya Çalışma	Ö9,Ö15,Ö17	3
Masa Lambasını Açma	Ö16,Ö18,Ö19	3
Notlara Çalışma	Ö22,Ö27	2
Çalışma Ortamının Sessizliği Sağlama	Ö13	1
Araştırma Yapma	Ö15	1
Süre Tutarak Çalışma Yapma	Ö16	1
Dijital Eğitim Platformu Kullanımı	Ö3	1
Ödevleri Sıraya Koyma	Ö18	1
Odayı Düzenleme	Ö23	1
Bilen Birinden Destek Alma	Ö11	1
Toplam		43

Tablo 32’den anlaşılacağı üzere öğrenciler, ödev yaparken çeşitli çalışmalar ve stratejiler kullanmaktadır. Bu kapsamda öğretmen desteği alma, WhatsApp gruplarından yardım alma, internette yararlanma, kaynak kitapları kullanma, konuyu anlayıp ödevi yapma, ödevi anlamaya çalışma, masa lambasını açma, notlara çalışma, çalışma ortamının sessizliğini sağlama, araştırma yapma, süre tutarak çalışma yapma, dijital eğitim platformlarından yararlanma, ödevleri sıraya koyma, odayı düzenleme ve bilen birinden destek alma gibi yöntemlerle ödev süreçlerini yönetmeye çalışmaktadırlar.

Ö9: “*Ödevi yaparken ödevi anlamaya çalışıyorum. Bilemediğim soruları WhatsApp grubuna iletiyorum.*” (WhatsApp Grubundan Yardım Alma, Ödevi Anlamaya Çalışma)

Ö15: “*Yapamadığım soruları araştırırım. Yanlış yapmamaya ve ödevi anlamaya çalışırım.*” (Ödevi Anlamaya Çalışma, Araştırma Yapma)

Ö16: “*Masa lambamı açarım, daha sonra süre tutarak ödevlerimi yaparım.*” (Masa Lambasını Açma, Süre Tutarak Çalışma Yapma)

Ö21: “*Konuyu kaynaklardan çalışıp daha sonra ödevi yapmaya çalışırım. Yapamazsam soruyu kursumdaki ya da okulumdaki öğretmene sorarım.*” (Konuyu Anlayıp Ödevi Yapma, Öğretmen Desteği Alma)

Ö22: “Önceki notlarıma bakarım, anlamadığım soruların konularını internetten dinlerim, soru çözümlerine bakarım.” (Notlara Çalışma, İnternette Yararlanma)

Öğrencilerin sınavlara hazırlanırken yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Sınavlara Hazırlanırken Yapılanlar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Sınavlara Hazırlanırken Yapılan Çalışmalar	Görüşler	F
Çalışma Stratejisi		
Sınav Öncesi	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö24,Ö26,Ö30	16
Günlük	Ö4,Ö11,Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö26,Ö28,Ö29	9
Haftalık	Ö7,Ö8,Ö10	3
Test Çözümü	Ö1,Ö2,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö17,Ö19,Ö22,Ö25,Ö28,Ö29	13
Konu Tekrarı	Ö1,Ö7,Ö8,Ö15,Ö18,Ö21,Ö23,Ö27,Ö28	9
Kitap Kullanma	Ö3,Ö5,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö19,Ö21,Ö26	9
Defterden Çalışma	Ö7,Ö10,Ö12,Ö14,Ö18,Ö21,Ö23	7
İnternet Kullanımı		
Eğitici Video İzleme	Ö9,Ö11,Ö14,Ö22,Ö24,Ö25	6
Örnek Soru Çözümü	Ö10, Ö12,Ö21,Ö22,Ö30	5
Araştırma Yapma	Ö1,Ö8,Ö20	3
Dijital Eğitim Platformunu Kullanma	Ö3	1
Yazma	Ö22,Ö25	2
Çözümeyen Soruları Çözdürme	Ö15	1
Eski Yazılı Sorularının Çözümü	Ö4	1
Kendi Kendine Anlatma	Ö9	1
Toplam		82

Tablo 33’te görüldüğü gibi öğrenciler, sınavlara hazırlanırken bazı çalışmalara ve stratejilere kullanmaktadır. Bu kapsamda çalışma stratejileri belirleme, günlük ve haftalık programlar oluşturma, test çözme, konu tekrarı yapma, kitap kullanma, defterden çalışma, interneti kullanma, eğitici videolar izleme, örnek soru çözümleri inceleme, araştırma yapma, dijital eğitim platformlarını kullanma, yazma pratiği, çözümeyen soruları çözdürme, eski yazılı sorularının çözümü, konuları kendi kendine anlatma gibi yöntemlerle sınav öncesi hazırlık süreçlerini yönetmeye çalışmaktadırlar.

Ö3: “Sınavlara Morpakampüs ve Okulistik’ten dinleyerek hazırlanırım. Ayrıca kitapları da kullanırım. Genelde sınav öncesi çalışırım.” (Dijital Eğitim Platformunu Kullanma, Kitap Kullanma, Sınav Öncesi)

Ö9: “Sınavlara sınavlarda çıkacak bir konuyu öğretmenmiş gibi kendi kendime konuşarak anlatırım. Bunun haricinde konu anlatımı dinler, kitaplara bakar, test çözerim. Daha çok sınavlardan önce çalışırım.” (Kendi Kendine Anlatma, Eğitici Video İzleme, Kitap Kullanma, Test Çözümü, Sınav Öncesi)

Ö10: “İnternette örnek sınav videoları izlerim, defteri okuyup, testimi çözer bitiririm. Her gün çalışmasam da haftalık çalışırım.” (Örnek Soru Çözümü, Defterden Çalışma, Test Çözümü, Haftalık)

Ö11: “Önce konu anlatımlı videoları izlerim. Sonra konuyu kitaptan okurum. Son olarak da soru çözerim. Derslerime gün gününe çalışırım.” (Eğitici Video İzleme, Kitap Kullanma, Test Çözümü, Günlük)

Ö15: “Konu tekrarı yaparak, soru çözerek ve çözemediğim soruları başkasına çözdürerek sınavlara hazırlanırım.” (Konu Tekrarı, Test Çözümü, Çözümeyen Soruları Çözdürme)

Ö21: “Sınavlara defterimdeki bilgileri tekrar ederek hazırlanıyorum. Daha sonra kaynaklardan soru çözerim. Daha web sitelerindeki sınav alıştırma sorularını çözerim. Derslerime ve sınavlarıma daha çok günlük çalışırım.” (Defterden Çalışma, Konu Tekrarı, Test Çözümü, Örnek Soru Çözümü, Günlük)

Ö22: “Önce konu anlatımlı video izlerim, sonra yazarım ve soru çözümlerini inceleyerek aynı türden soruları çözmeyi pekiştiririm. Sınav çalışmalarımı genellikle sınav öncesi çalışırım.” (Eğitici Video İzleme, Yazma, Örnek Soru Çözümü, Sınav Öncesi)

Öğrencilerin derslerde motivasyonu nasıl sağladığına yönelik görüşleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34. Derslerde Motivasyonu Sağlama Hakkında Öğrenci Görüşleri

Derslerde Motivasyon Sağlama	Görüşler	f
Herhangi Bir Yöntem Yok	Ö4,Ö8,Ö9,Ö15,Ö16,Ö22,Ö24,Ö26	8
Anne Desteği	Ö1,Ö14,Ö20,Ö25	4
Hedefe Ulaşma İsteği	Ö12,Ö18,Ö21,Ö27	4

Tablo 34 (Devam). Derslerde Motivasyonu Sağlama Hakkında Öğrenci Görüşleri

Derslerde Motivasyon Sağlama	Görüşler	<i>f</i>
Yüksek Not Alma İsteği	Ö6,Ö13,Ö17	3
Yaz Ayındaki Rahatlığı Hayal Etme	Ö28,Ö29,Ö30	3
Baba Desteği	Ö25,Ö27	2
Ödül	Ö1,Ö14	2
Sevdiğim Ünlü Fotoğrafı	Ö14	1
Başarılı Arkadaşları Düşünme	Ö19	1
Müzik Dinleme	Ö27	1
Çikolata	Ö7	1
Motivasyon Videosu İzleme	Ö10	1
Telefon Kullanımına Verilen İzin	Ö11	1
Mecburiyet	Ö2	1
Özyeterlik İnancı	Ö3	1
Sevdiğim Aktiviteler	Ö27	1
Toplam		33

Tablo 34'teki bilgilerden görüleceği üzere öğrenciler, derslerde motivasyon sağlamak için farklı yöntemlere başvurmaktadır. Anne ve baba desteği, hedefe ulaşma isteği, yüksek not alma arzusu, yaz ayındaki rahatlığı hayal etme, ödül sistemi, sevdiği ünlü fotoğrafı, başarılı arkadaşları düşünme, motivasyon videoları izleme, müzik dinleme, çikolata tüketme, motivasyon videosu izleme, telefon kullanımına verilen izin, mecburiyet, özyeterlik inancı, sevdiği aktiviteler gibi çeşitli stratejileri kullanarak derslere olan ilgi ve katılımlarını artırmaya çalışmaktadır.

Ö15: *“Motive edecek herhangi bir yöntemim yok.”* (Herhangi Bir Yöntem Yok)

Ö6: *“Sınavlardan yüksek alacağım diyerek kendimi motive ediyorum. Alacağım nota odaklanarak motive oluyorum”* (Yüksek Not Alma İsteği)

Ö8: *“Motivasyon videoları izleyerek kendimi derslere motive ediyorum.”* (Motivasyon Videosu İzleme)

Ö11: *“Ne kadar soru çözersem o kadar süre kadar telefon kullanmama müsaade ediliyor. Bu beni motive ediyor.”* (Telefon Kullanımına Verilen İzin)

Ö14: *“Ödüller belirliyorum ve bir de tatbikî anne öpücüğüm var. Sevdiğim ünlülerin fotoğraflarına bakmam da beni motive ediyor.”* (Ödül, Anne Desteği Sevdiğim, Ünlü Fotoğrafı)

Ö27: “Eğer daha fazla çalışırsam hedeflerime ulaşacağımı bildiğim için hedeflerimi düşünerek kendimi motive ediyorum. Ayrıca babamı düşünerek, müzik dinleyerek, sevdiğim şeylerle ilgilenerek motive olurum.” (Hedefe Ulaşma İsteği, Baba Desteği, Sevdiğim Aktiviteler, Müzik Dinleme)

Öğrencilerin derslerdeki yeterlilik durumları hakkındaki görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Derslerdeki Yeterlilik Hakkında Öğrenci Görüşleri

Dersler	Görüşler	f
Yeterli Olma Durumu		
Dersler		
İngilizce	Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö27,Ö28	16
Matematik	Ö1,Ö3,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö23	12
Türkçe	Ö1,Ö6,Ö9,Ö10,Ö18,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö28,Ö30	11
Fen Bilimleri	Ö3,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö24,Ö30	11
Beden Eğitimi	Ö1,Ö3,Ö7,Ö12,Ö20,Ö23,Ö26	7
Teknoloji Tasarım	Ö3,Ö7,Ö14,Ö15,Ö20,Ö25,Ö26	7
Müzik	Ö7,Ö15,Ö18,Ö19,Ö23,Ö25,Ö26	7
Görsel Sanatlar	Ö12,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö25,Ö26	7
Sosyal Bilgiler	Ö3,Ö8,Ö24,Ö25,Ö28,Ö30	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ö8,Ö19,Ö20,Ö27,Ö28,Ö30	6
Büyük Çoğunluğu	Ö2,Ö4,Ö5,Ö29	4
Yeterlilik Sebebi		
Notların Yüksek Olması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	16
Derse Katılma	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö17,Ö22,Ö24,Ö26,Ö29,Ö30	14
Sevme	Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö25	9
Dersin Anlaşılması	Ö9,Ö15,Ö22	3
Çalışma	Ö10,Ö17	2
Yetersiz Olma Durumu		
Dersler		
Sosyal Bilgiler	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö26	15
Matematik	Ö6,Ö11,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30	12
Türkçe	Ö3,Ö4,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20	9
Fen Bilimleri	Ö1,Ö6,Ö10,Ö15,Ö16,Ö22,Ö25,Ö26	8

Tablo 35 (Devam). Derslerdeki Yeterlilik Hakkında Öğrenci Görüşleri

Dersler	Görüşler	<i>f</i>
Teknoloji Tasarım	Ö2,Ö18,Ö23	3
İngilizce	Ö1,Ö30	2
Müzik	Ö3,Ö20	2
Yetersizlik Sebebi		
Anlamakta Zorlanma	Ö6,Ö10,Ö11,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö24,Ö26,Ö27,Ö28	11
Sevmeme	Ö2,Ö8,Ö9,Ö12,Ö14,Ö15,Ö18,Ö22,Ö23	9
Çalışmama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö22	8
Notların Düşük Olması	Ö15,Ö16,Ö22,Ö25,Ö30	5
Ezberin Çok Olması	Ö9,Ö13	2
Başarı İçin Çözüm		
Dersi Dikkatli Dinleme	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26	18
Evde Ders Çalışma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17	13
Test Çözümü	Ö1,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö28,Ö29	7
Konu Tekrarı	Ö5,Ö15,Ö19,Ö21,Ö26,Ö27,Ö29	7
Eğitici Video İzleme	Ö1,Ö10,Ö16,Ö22	4
Bilen Birinden Destek	Ö10,Ö11,Ö15	3
Özel Ders Takviyesi	Ö19,Ö27	2
Öğretmen Desteği	Ö12	1
Toplam		263

Tablo 35'te görüldüğü gibi öğrencilerin yeterli olduğu, yetersiz olduğu dersler bulunmaktadır. Öğrencilerin bazılarının İngilizce, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinde kendileri yeterli gördükleri, bazılarının ise Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinde kendilerini yetersiz gördükleri görülmektedir. Yeterlilik sebepleri arasında öğrenciler, notlarının yüksek olması, derse aktif katılım, dersi sevme, konuların anlaşılması ve düzenli çalışma gibi faktörleri belirtmiştir. Öte yandan, yetersizlik sebepleri arasında anlamakta zorlanma, dersi sevmeme, yetersiz çalışma, düşük notlar almak ve ezberin fazla olması gibi etkenler bulunmaktadır. Öğrenciler, başarılarını artırmak için derslerdeki yetersizliklerine çözüm bulmak adına şu yöntemlere başvurmuşlardır: Dersi dikkatli dinleme, evde düzenli ders çalışma, test

çözümü, konu tekrarı yapma, eğitici videoları izleme, bilen birinden destek alma, özel ders takviyeleri ve öğretmen desteği gibi çeşitli stratejileri uygulamışlardır.

Ö6: “İngilizce ve Türkçe derslerini seviyorum. Ezber yapmayı sevdiğim. Bu derslere sürekli katılıyorum. Fen ve Matematiği ise çok sevmiyorum sayısal dersler olduğu için anlamakta zorlanıyorum. Dersi daha dikkatli dinleyerek ve evde çalışmalar yaparak bu yetersizliği kapatmaya gayret ediyorum.” (İngilizce, Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Derse Katılma, Anlamakta Zorlanma)

Ö9: “Kendimi Matematik, Fen ve Türkçe derslerinde yeterli buluyorum. Dersleri anladığım ve başarılı olduğum için kendimi yeterli buluyorum. Bu derslere genellikle katılırım. Kendimi yetersiz hissettiğim ders Sosyal Bilgilerdir. Çünkü bu ders ezber gerektiriyor. Yetersiz olduğum derslerle ilgili dersi daha dikkatli dinleyerek ve evde çalışmalar yaparak eksiki gidermeye çalışıyorum.” (Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, Dersin Anlaşılması, Notların Yüksek Olması, Derse Katılma, Sosyal Bilgiler, Ezberin Çok Olması, Dersi Dikkatli Dinleme, Çalışmalar Yapma)

Ö15: “Müzik, İngilizce ve Teknoloji Tasarım derslerinde kendimi yeterli buluyorum. Hem sevdiğim hem de yapabildiğim için bu derslerde yeterliyim. Bu derslere katılım sağlarım. Fakat Sosyal Bilgiler ve Fen derslerinde yetersizim. Sevmediğim ve notlarım düşük olduğu için.” (Müzik, İngilizce, Teknoloji Tasarım, Sevmeme, Dersin Anlaşılması, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Sevmeme, Notların Düşük Olması)

Ö22: “İngilizce, Resim ve Türkçe derslerinde yeterliyim. Hem notlarım yüksek hem anladığımı düşünüyorum hem de kendimi başarılı buluyorum. Bu derslere hep katılıyorum. Fen, Sosyal ve Matematik derslerinde yetersizim. Çünkü bu dersler sıkıcı geliyor. Çalışmak istemiyorum. Ayrıca notlarım da düşük bu derslerde. Bu derslerdeki yetersizliği gidermek için dersi dikkatli dinlemeye, anlamaya ve eğlenmeye çalışırım. Konu anlatımı dinler bunları not alırım.” (İngilizce, Görsel Sanatlar, Türkçe, Notların Yüksek Olması, Derse Katılma, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Matematik Teknoloji Tasarım, Sevmeme, Dersin Anlaşılması, Notların Yüksek Olması, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Sevmeme, Notların Düşük Olması, Dersi Dikkatli Dinleme, Eğitici Video İzleme)

Öğrencilerin özdüzenleme stratejilerini kullanma konusundaki zayıf noktaları değerlendirildiğinde, derslerdeki başarılarını artırmak ve öğrenme süreçlerini daha etkili

hale getirmek için kullandıkları stratejilerde belirli eksikliklerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, derslerde daha aktif bir rol üstlenmek amacıyla öğretmene odaklanma, not alma, önemli noktaları belirleme gibi geleneksel stratejilere başvururken, özdüzenleme süreçlerine dair spesifik planlar ve stratejiler belirlemede zorluk yaşamaktadırlar. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, birçoğunun ölçme-değerlendirme süreçlerinde ve öğrenme faaliyetlerini değerlendirmede karşılaştıkları sorunlara dair belirgin endişeleri bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin ödev ve sınav hazırlık süreçlerinde kullandıkları stratejilerde de özdüzenleme süreçlerine yönelik belirgin planlar göze çarpmamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin özdüzenleme becerilerini güçlendirmek adına programlarda ve rehberlik sistemlerinde özel stratejilere daha fazla vurgu yapılması önemlidir.

2. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMI PİLOT UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada ihtiyaç belirleme ile ilgili sürecin tamamlanmasından sonra, ÖDÖSÖP'nin tasarısı hazırlanmıştır. Daha sonra taslak programın pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda eylem araştırması planına uygun olarak eylem döngüleri hazırlanmıştır. Eylem planlarının uygulama ve izleme çalışmaları sürecinde araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile veriler toplanmıştır. Uygulama ve izleme basamağında elde edilen veriler doğrultusunda uygulama sürecinde karşılaşılan problemler, eylemlerin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda eylem planları yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan programın genel hedefleri ve kazanımları doğrultusunda hazırlanan içerik altı üniteden oluşmuştur. Her bir üniteye bir özdüzenleme stratejisi ele alınmıştır. Bu çalışmada eylem araştırmasının temelini, hazırlanan ünitelerin içeriği ve haftalara göre tasarlanan ders planları ve etkinlikleri oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot uygulaması kapsamında gerçekleştirilen eylem süreci 05/07/2021 ve 15/08/2021 tarihleri arasında 6 haftalık süreçte uygulanmıştır. Her bir modülde elde alınan ünite için bir eylem döngüsü hazırlanmıştır. Dolayısıyla, hazırlanan altı ünite için altı eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması sürecinde tespit edilen sorunlar belirlenmiştir. Bu kapsamda eylem planlarında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. EYLEM PLANLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın pilot uygulaması eylem araştırmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda hazırlanan beş eylem planından elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.1. Birinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

ÖDÖSÖP'nin birinci eylem planı kapsamında “Motivasyon” ünitesi düzenlenmiştir. (EK-). Birinci eylem planının 05/07/2021 ve 09/07/2021 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde uygulanması planlanmıştır. Birinci eylem planı uygulaması öncesinde öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama sürecine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır.

Birinci eylem planı sonunda öğrencilere uygulama süreci ve yapılan etkinliklere yönelik görüşleri sunulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 36. Birinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Dersin eğlenceli geçmesi	Uzun zaman alması
Etkinliklerin ilgi çekici olması	Bazı kısımların yüzeysel kalması
Sınıfla kaynaşma	Ne yapacağını anlamama

Birinci eylem planına ilişkin öğrenciler olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler dersin eğlenceli geçtiğini, etkinliklerin ilgi çekici olduğu, motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencileri etkinliklerin uzun sürdüğü, bazı kısımların yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir. Birinci eylem planı kapsamında yapılan etkinliklere ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir.

Ö7: “Dersin bazı kısımları çok hızlı geçildi, daha fazla zaman ayrılabilirdi.”

Ö4: “Uygulama süresi biraz kısa oldu, daha fazla zamanımız olsaydı stratejileri daha derinlemesine tartışabilirdik.”

Ö12: “Motivasyon stratejileri dersi çok ilginçti. Kendimi daha motive hissediyorum.”

Ö14: “Uygulama kısmı çok eğlenceliydi.”

Birinci eylem planı “Motivasyon” ünitesi uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Birinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Öğrencilerin derste mutlu olması	Uzun zaman alması
Öğrencilerin ilgili olması	Bazı öğrencilerin ne yapacağını anlamaması
Etkinliklerin seviyeye uygun olması	Bazı etkinliklerin yetişmemesi
Sınıfla kaynaşma	

Birinci eylem planının uygulanması sürecinde araştırmacı günlüğüne şu notları kaydetmiştir:

“Bugün, özdüzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının pilot uygulamasına başladım. Motivasyon ünitesini içeren bu ilk eylem planını hazırladım ve 7. sınıf öğrencileriyle 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirmeyi planladım. Ancak, bazı beklenmedik zorluklarla karşılaştım. İlk olarak, ders saatleriyle ilgili zaman yönetimi zorluğu yaşadım. Planladığım 40+40 dakikalık ders saatleri, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve stratejileri uygulamak için yeterli olmadı. Ders saati sınırlılığı nedeniyle, bazı etkinlikleri yapamadım. Bununla birlikte, öğrencilerin sürece uyum sağlamaları zaman aldı. Başlangıçta, öğrencilerin bazıları motivasyonlarını artırmak için önerilen stratejilere nasıl tepki vereceklerini anlamakta zorlandılar. Bazıları ise özdüzenleyici öğrenme kavramını anlamakta güçlük çekti ve bu da uygulamayı zorlaştırdı.”

Birinci eylem planı kapsamında motivasyon ünitesinin uygulanması sürecinde zamanlama ile ilgili bazı zorluklar yaşanmıştır. Planlanan etkinliklerin ayrıntılı olması, ancak bunların uygulanmasında zamanın yetersiz kalması önemli bir sorun olarak belirginleşmiştir. Bu durum, öğrencilerin etkinlikleri tam olarak anlamalarını ve içselleştirmelerini engellemiştir. Bu nedenle, motivasyon ünitesinde yapılan düzenlemelerle etkinliklerin daha sadeleştirilmesi ve daha iyi zaman yönetimi sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 40+40 dakikalık iki ders saati yerine “Motivasyon” ünitesine 40+40+40 dakikalık üç saatlik ders süresinin ayrılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin bireysel olarak daha fazla destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduğu fark edilmiştir. Bu doğrultuda, motivasyon ünitesinin uygulanması sürecinde öğrencilere bireysel olarak daha fazla zaman ayrılması planlanmıştır.

2.1.2. İkinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

İkinci eylem planı kapsamında “Özdüzenleme ve Görev Analizi” ünitesi hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacı birinci dersin başında öğrencilere etkinliklerle ilgili bilgilendirme yapmıştır. Dersin işlenişi hazırlanan etkinlik planına uygun olarak yürütülmüştür. Uygulama süreci sonunda öğrencilerin ikinci eylem planı kapsamında yapılan “Özdüzenleme ve Görev Analizi” ünitesi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri detaylı olarak incelenmiş ve yapılan etkinliğe ilişkin görüşleri Tablo 38’de yer almıştır.

Tablo 38. İkinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Dersin ilgi çekici olması	Okuma parçalarının uzun olması
Etkinliklerin eğlenceli olması	
Konuyu daha iyi anlama	

Öğrenciler dersin ilgi çekici olduğu ve etkinliklerin eğlenceli olduğu yönünde olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yapılan okuma etkinliğine ilişkin öğrenciler parçaların uzun olduğu ve sıkıldıkları yönünde olumsuz görüşlerini de ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “Bugün ders çok ilgi çekiciydi. Öğretmenimiz, konuyu çok güzel anlattı, sıkılmadan dinledik.”

Ö13: “Etkinlikler bugün çok eğlenceliydi. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.”

Ö11: “Başlangıçta sürece alışmak biraz zor olsa da etkinlikler ilerledikçe daha iyi uyum sağladık.”

Ö16: “Okuma parçalarının uzunluğu beni biraz sıktı. Özellikle dikkatimi toplamak ve metni anlamak için çok fazla zaman harcadım.”

İkinci eylem planı “Özdüzenleme ve Görev Analizi” ünitesi uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. İkinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Öğrencilerin ilgili olması	Okuma parçalarının uzun olması

Tablo 39 (Devam). İkinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Öğrencilerin derse katılım sağlaması	
Öğrencilerin soruları yanıtlama konusunda istekli olması	
Sürenin yeterli olması	
Sınıf içi kaynaşma	

Araştırmacı, ikinci eylem planına ilişkin deneyimlerini ve gözlemlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı günlüğü incelendiğinde araştırma sürecinin olumlu yönleri olarak öğrencilerin ilgili olduğu, derse katılım sağladıkları, soruları yanıtlama konusunda istekli oldukları ve sürenin yeterli olduğu yönünde olumlu görüşler yer almıştır. Buna karşın araştırmacı, hazırlanan “Ali ve Mehmet” iş başında okuma parçasının öğrenciler açısından uzun olduğu ve yeniden düzenlenerek kısaltılması gerektiği yönündeki görüşlerini de günlüğüne not etmiştir. İkinci eylem planı uygulama sürecine ilişkin araştırmacı, günlüğüne şunları not etmiştir:

“Bu hafta sınıfta öğrenme görevi ve görev analizi konularını içeren etkinlikler gerçekleştirdik. Amacımız, öğrencilerin öğrenme görevini tanımlama, analiz etme ve etkili bir şekilde uygulama becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin geçen haftaya göre daha ilgili olduklarını fark ettim. Bu yüzden derse daha çabuk başlayabildim. Bugün sınıfta gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde, öğrencilerin konuya ilgi gösterdiklerini ve dersin içeriğine aktif bir şekilde katıldıklarını gözlemledim. Özellikle öğrencilerin görev analizi konusundaki etkinliklere ilgileri beni memnun etti. Öğrenciler dersin her aşamasında aktif bir şekilde katılım sağladılar.

“Öğrenciler dersin başında neler yapacaklarını sordular, gayet istekliylerdi. Öğrencilere “Ali ve Mehmet” iş başında okuma parçalarını verdim. Ancak bu parçaların öğrenciler için biraz uzun olduğunu fark ettim. Öğrencilerin bazıları, okuma parçalarının uzunluğundan dolayı sıkıldıklarını belirttiler. O yüzden bu okuma parçalarını biraz kısaltmaya ve sadeleştirmeye karar verdim. Öğrenciler yapılan etkinliklerle ilgili sorulara da cevap verdiler, Derse katılımları iyiydi. Bu hafta ayrıca süre açısından sorun yaşamadım. Etkinlikler için belirlediğimiz zamanın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler, verilen süre içinde etkinlikleri tamamlayabildiler ve bu da dersin akışını olumlu yönde etkiledi. Bugünkü etkinliklerde elde edilen geri bildirimleri dikkate alarak, daha kısa okuma materyalleri kullanmayı planlıyorum.”

Sonuç olarak, araştırmacı günlüğü incelendiğinde, öğrencilerin ikinci eylem planı kapsamında özdüzenleme ve görev analizi konularını içeren etkinliklere ilgi gösterdiği ve derslere aktif bir şekilde katıldığı görülmüştür. Öğrenciler, derse başlangıçta neler yapacaklarını sorarak istekli olduklarını göstermişlerdir. Özellikle görev analizi etkinliklerine ilgilerinin yüksek olması, konuya verdikleri önemi göstermektedir. Ancak, bazı olumsuz görüşler de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin, okuma parçalarının uzunluğundan dolayı sıkıldıklarını belirtmeleri önemlidir. Bu durum, ders materyallerinin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini kaybetmemesi için daha kısa ve öz olması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, okuma parçalarının kısaltılması ve sadeleştirilmesi gerekmektedir.

2.1.3 Üçüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

Üçüncü eylem planı kapsamında “Özdüzenleme ve Hedef Belirleme” ünitesi hazırlanmıştır. Bu kapsamda yapılan etkinliklerle öğrencilerin hedef belirlemenin ne anlama geldiği ve hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan etkinliklere yönelik öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler Tablo 40’ta yer almıştır.

Tablo 40. Üçüncü Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Dersin ilgi çekici olması	Daha etkili materyallerin olması
Etkinliklerin eğlenceli olması	Dersin sıkıcı olması
Görsellerin ilgi çekici olması	
Günlük yaşamla ilişkili olması	

Öğrencilerin dersin ilgi çekici olduğu, etkinliklerin eğlenceli olduğu, görsellerin ilgi çekici olduğu ve günlük yaşamla ilişkili olduğu yönünde olumlu görüşlere yer vermişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler daha etkili materyallerin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. 2 öğrencide (Ö8, Ö11) derste sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Bugün ders gerçekten ilgi çekiciydi. Resimleri çok sevdim.”*

Ö4: *“Dersin ilgi çekici olması, öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdi. Özellikle öğretmenimizin konuyu günlük hayattan örneklerle anlatması çok güzeldi.”*

Ö11: *“Gruplar halinde çalışmaktan keyif aldım.”*

Ö8: “Bugünkü ders beni pek etkilemedi. Çok sıkıldım ve ders boyunca dikkatimi toplamakta zorlandım.”

Ö14: “Derste sıkıldım. Daha eğlenceli aktiviteler olsa keşke.”

Araştırmanın üçüncü eylem planı “Özdüzenleme ve Hedef Belirleme” ünitesi uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 41’de verilmiştir

Tablo 41. Üçüncü Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Öğrencilerin ilgili olması	Bazı öğrencilerin isteksiz olması
Öğrencilerin derse katılım sağlaması	Bazı öğrencilerin soruları yanıtlamak istememesi
Öğrencilerin soruları yanıtlama konusunda istekli olması	Bazı öğrencilerin derse gelmemesi
Sürenin yeterli olması	Yazı yazma isteksizliği

Araştırmacı, üçüncü eylem planına dönük olarak günlüğüne şunları not etmiştir:

“Bugün yapılan derslerde olumsuz birkaç durumla karşılaştım. Öncelikle, bazı öğrencilerin isteksiz olduğunu fark ettim. Özellikle Ö12 ve Ö14 ders içinde katılım sağlamakta zorlandılar ve dikkatlerini toplayamadılar. Bu durum, dersin etkili bir şekilde ilerlemesini engelledi. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin soruları yanıtlamak istememesi de dikkatimi çekti. Bu hafta öğrencilerden 4’ü derse gelmedi. Önceden duyurulan ders saatlerine rağmen, bazı öğrencilerin derslere katılmadıklarını gözlemledim. Son olarak, öğrenciler arasında yazı yazma isteksizliği gözlemledim. Sınıf içi etkinliklerde, bazı öğrenciler yazı yazmak istemediler.”

Üçüncü eylem planı kapsamında bazı öğrencilerin derse sıkıldıkları ve etkinlikleri yeteri kadar eğlenceli bulmadıkları görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak etkinlikler kapsamında video ve görseller eklenerek etkinliklerin öğrenciler açısından daha ilgi çekici hale getirilmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte bütün öğrencilerin katılımı sağlaması için derse gelmeyen öğrencilere ulaşarak neden gelmedikleri sorulmuştur. Devam etmeme sorununun önüne geçebilmek için öğrencilere yapılan etkinliklerin önemi vurgulanmıştır.

2.1.4. Dördüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

Dördüncü eylem planı kapsamında “Özdüzenleme ve Zaman Yönetimi” ünitesi hazırlanmıştır. Bu kapsamda yapılan etkinliklerle öğrencilerin hedef belirlemenin ne

anlama geldiği ve hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan etkinliklere yönelik öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler Tablo 42’de yer almıştır.

Tablo 42. Dördüncü Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Plan yapmayı öğrenme	Plan yapmakta zorlanma
Videonun ilgi çekici olması	Bireysel etkinlikleri tercih etme
Grup etkinliğinin eğlenceli olması	
Sandalye kapmaca oyununu sevme	
Zamanı planlayabilme	

Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yapılan etkinliklerle plan yapmayı öğrendikleri, derste izledikleri videoyu ilgi çekici buldukları, grup etkinliğini eğlenceli buldukları, sandalye kapmaca oyununu sevdikleri ve zamanı daha etkili planlayabildikleri yönünde olumlu görüşlerin olduğu; buna karşın bazı öğrencilerin plan yapmakta zorlandıkları ve grup etkinlikleri yerine bireysel etkinlikleri tercih ettikleri yönünde olumsuz görüşler olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö4: *“Videolu materyallerle öğrenmek daha eğlenceli ve etkili oldu, konuyu daha iyi kavradım.”*

Ö9: *“Gruplar halinde çalışmak, farklı fikirlerin paylaşılmasını sağladı ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdi.”*

Ö11: *“Öğretmenin sunduğu zaman planlama etkinlikleri sayesinde zamanımı daha etkili kullanmayı öğrendim.”*

Ö12: *“Plan yapmanın sadece ders çalışmakla sınırlı olmadığını, eğlenceli aktiviteleri de içerdiğini öğrendim. Artık oyun oynarken veya arkadaşlarımla vakit geçirirken de plan yapmayı düşünüyorum”*

Ö3: *“Grup etkinliklerinde çalışmak istemiyorum, kendi başıma çalışmak daha verimli geliyor.”*

Araştırmanın dördüncü eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 43’te verilmiştir

Tablo 43. Dördüncü Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Video etkinliğinin sevilmesi	Öğrencilerin kendi aralarında konuşması
Grup etkinliğinin sevilmesi	Video sonrası derse katılım sağlamama
	Sürenin yetmemesi
	Çalışma kağıdını tamamlamada öğrencilerin isteksiz olması

Araştırmacı da dördüncü eylem planı kapsamındaki deneyimlerini ve görüşlerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

“Bugün özdüzenleme ve zaman yönetimi ünitesi kapsamında planlanan etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili birkaç gözlemde bulundum. İlk etapta, “Sandalye Kapmaca” oyunuyla yapılan ısınma çalışmasının öğrencilerin dikkatini çektiğini gözlemledim. Oyunun ardından, öğrencilerle yapılan sohbet sırasında, başarının arkasında planlı çalışmanın önemini vurgulamaya çalıştım. Bu konuşma sırasında öğrencilerin dikkatli olduğunu ve konuya ilgi gösterdiklerini fark ettim. Daha sonra, zaman yönetimiyle ilgili grup etkinliği gerçekleştirdik. Öğrencileri gruplara ayırarak, plan yapmanın önemini tartışmalarını istedim. Öğrencilerin bu etkinliğe aktif bir şekilde katıldığını ve plan yapmanın faydalarını kavradıklarını gözlemledim. Ancak, bazı öğrencilerin plan yapmanın sadece ders çalışma gibi sıkıcı etkinlikleri değil, aynı zamanda eğlenceli aktiviteleri de kapsadığını anlamakta zorlandıklarını gözlemledim. Öğrencilerin kişisel zaman yönetimini vurgulamak için, her öğrencinin en verimli zamanlarının farklı olabileceğini ve uygun bir uyku düzeninin önemini vurguladım. Öğrencilerin bu konuya dikkatlerini verdiklerini ve bilgileri özümlediklerini gözlemledim. Ancak, bazı öğrencilerin etkinliklere isteksiz yaklaştıklarını ve zaman yönetimi konusunda ilgisiz olduklarını fark ettim. Bu öğrencilerle bireysel olarak iletişime geçerek, onların motivasyonunu artırmaya karar verdim.”

“Etkinlikleri işlerken, etkinliklerin zaman yönetimi kısmına önem verdiğini ancak bunun yanında öğrencilerin kaynaklarını nasıl yönetecekleri, arkadaşlarından nasıl yardım isteyecekleri gibi konularda da eksikliklerinin olduğunu farkettim. Alanyazında da özdüzenleme kavramının altında kaynakların yönetilmesi, etkili zaman yönetimi, arkadaşlarından yardım isteme gibi özelliklere de değiniliyor. Bu yüzden dördüncü eylem planında kaynak yönetimi de vurgu yapılması daha etkili olacak.”

Dördüncü eylem planı kapsamında öğrencilerin videoyu sevdikleri ve ilgi çekici buldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler, video sonrası derse katılım

sağlamakta zorlanmıştır. Öğrenciler video sonrası kendi aralarında konuşmaya başlamış ve tekrar başka videolar da izlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı etkinliklerin tamamlanması planlanandan daha uzun sürmüştür. Bu durum göz önüne alınarak 40+40 dakikalık 2 ders saati yerine 40+40+40 şeklinde üç ders saatinde etkinliklerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra “Etkili Plan Unsurları Çalışma Kağıdı”nın ders içerisinde tamamlanması planlanmıştır. Ancak öğrencilerin bu çalışma kağıdını tamamlama konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Bundan dolayı bu etkinliğin öğrencilere ev ödevi şeklinde verilmesine karar verilmiştir.

Bununla birlikte, kaynak yönetimi ve zaman yönetimi birbirini tamamlayıcıdır. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuyu öğrenirken, uygun kaynakları belirlediğinde ve zamanını etkili bir şekilde planladığında, öğrenme sürecinde daha verimli olabilir. Ayrıca, zaman yönetimi becerileri sayesinde öğrenci, belirli bir süre içinde ne kadar süre harcayacağını planlayarak kaynakları daha verimli bir şekilde kullanabilir. Öğrencilerin sadece zamanlarını yönetmekle kalmayıp aynı zamanda kaynaklarını da etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için kaynak yönetimi konusunun da eklenmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla, daha önce hazırlanan ders planları gözden geçirilerek, kaynak yönetimi konusunu içerecek şekilde güncelleme yapılmıştır.

2.1.5. Beşinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

Beşinci eylem olanı kapsamında “Özdüzenleme ve Bilişsel Üst Bilişsel Stratejiler” ünitesine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Beşinci Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Grup çalışmalarını sevme	Uzun zaman alması
Etkinliklerin ilgi çekici olması	Sıkılma
	Motivasyon eksikliği
	Karmaşık olması
	Sürenin yetersiz olması

Öğrencilerin beşinci eylem planı etkinliklerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Gruplar halinde çalışmak hoşuma gitti.”

Ö10: “Videoları beğendim.”

Ö14: “Çok uzun geldi bu etkinlikler bana.”

Ö16: “Süre çok yetersiz geldi. Etkinlikler uzundu.”

Ö20: “Motive olamadım bu derste. Etkinlikler uzun geldi.”

Araştırmanın beşinci eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Beşinci Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Grup çalışmalarını sevmeye	Uzun zaman alması
Etkinliklerin ilgi çekici olması	Stratejilerin çok kapsamlı olması
	Bütün sırtajilere değinememe
	Öğrencilerin etkili dinleme becerisine gereksinim duyması
	Sürenin yetersiz olması

Araştırmacı beşinci eylem planı kapsamındaki deneyimlerini ve görüşlerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

“Bu hafta öğrenciler stratejileri yoğun ve uzun buldular açıkçası. Ben de kazanımların tek bir ünite kapsamında verilemeyeceğini ve çok detaylı olduğunu farkettim. O yüzden bu ünite de ve etkinliklerde değişiklik yapılması gerekecek.”

Beşinci eylem planı kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda “Özdüzenleme ve Bilişsel Üst Bilişsel Stratejiler” ünitesinin yoğun olduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öz düzenleme ve bilişsel üst stratejilerin yoğun olduğu ve tek bir ünite şeklinde verilemeyeceği görülmüştür. Özellikle de bu etkinliklerin 40+40 dakikalık iki ders saati içerisinde uygulanamayacak kadar fazla olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin stratejileri anlaması ve uygulaması mümkün olmamıştır. Bundan dolayı bu ünite de değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencileri etkili dinleme konusunda da eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Özellikle sınıf içi etkinliklerde önemli bir rol oynayan, okuma öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik etkinliklerde öğrencilerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Bundan dolayı etkinlik planları genişletilerek, Ders Dinleme Stratejileri, Okuma Öncesi Stratejiler, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejiler eklenmiştir. Her bir strateji bir ünite olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla, ünite sayılarında değişiklik yapılmıştır.

2.1.6. Altıncı Eylem Planından Elde Edilen Bulgular

Altıncı eylem olanı kapsamında “Problem Çözme” ünitesine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Altıncı Eylem Planına Dönük Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Grup çalışmalarını sevme	Uzun zaman alması
Problem çözme becerisini geliştirme	Zorlayıcı olması
Farklı bakış açıları kazanma	Motivasyon eksikliği
Yaratıcı düşünmeyi geliştirme	Karmaşık olması
	Sürenin yetersiz olması
	Grup etkinliklerinde bazı öğrencilerin katılım göstermemesi

Altıncı eylem planı etkinliklerine ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “*Problem çözme etkinlikleri, sorunları daha sistemli bir şekilde ele almamıza ve çözme becerilerimizi geliştirmemize yardımcı oldu.*”

Ö6: “*Grup halinde çözüm üretmek, birlikte çalışma becerilerimizi artırdı ve birbirimize güvenmeyi öğrendik.*”

Ö14: “*Problem çözme aktiviteleri, farklı bakış açıları kazanmamıza ve yaratıcı çözümler bulmamıza yardımcı oldu*”

Ö12: “*Bazı problem çözme görevleri çok zorlayıcıydı ve bazen bunlarla başa çıkmak zor olabiliyordu.*”

Ö13: “*Bazı problem çözme etkinliklerinde zaman yetmedi.*”

Ö15: “*Grup içinde herkes eşit katkı sağlamadı.*”

Bu öğrenci görüşleri, problem çözme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini farklı açılardan değerlendirirken çeşitli deneyimleri ve tepkileri yansıtmaktadır.

Araştırmanın altıncı eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 47’de verilmiştir

Tablo 47. Altıncı Eylem Planına Dönük Araştırmacı Günlüğünden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
Grup çalışmalarını sevmeye	Uzun zaman alması
Problem çözme becerisini geliştirme	Motivasyon eksikliği
Öğrencilerin görüşlerini ifade etmesi	Karar verme süreçlerinin etkili kullanılamaması
Farklı görüşlerin dile getirilmesi	Sürenin yetersiz olması
Problem çözme sürecinin izlenmesi	Grup etkinliklerinde bazı öğrencilerin katılım göstermemesi
	Bazı öğrencilerin acele etmesi

Araştırmacı altıncı eylem planı kapsamındaki deneyimlerini ve görüşlerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde kaydetmiştir:

“Problem çözme etkinlikleriyle ilgili olarak öğrencilerin aktif katılımını gözlemledim ve bu durumun sınıf içi işbirliğini artırdığını gördüm. Ancak zaman yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşandı; planlanan etkinliklerin tamamlanması için gereken sürenin bazen yetersiz olduğunu fark ettim. Ayrıca grup içi eşitsizliklerin bazı öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini gördüm.”

“Öğrencilerin belirlenen etkinlik süresi içinde problem çözme süreçlerini tamamlamakta zorlandıkları gözlemlendi. Bazı öğrenciler, zaman baskısı altında doğru kararlar verme yeteneklerini kaybettiler ve aceleci davrandılar.”

Altıncı eylem planı kapsamında hazırlanan etkinliklerde problem çözme strateji temel alınmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğrencilerin etkili karar verme becerilerinde de eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin cevap vermede aceleci davrandıkları ve problem çözme süreci açısından karar vermenin önemini kavrayamadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda problem çözme ünitesinde değişiklik yapılarak bu ünitenin içeriğin karar verme becerisine yönelik de etkinlik eklenmiştir.

Sonuç olarak pilot uygulama çalışması sonucunda program tasarısında yer alan özdüzenleyici öğrenme stratejileri motivasyon stratejisi, hedef belirleme stratejisi, görev analizi stratejisi, kaynak yönetimi stratejisi, ders dinleme stratejisi, okuma öncesi stratejileri, okuma sırası stratejileri, okuma sonrası stratejileri ve problem çözme stratejileri olarak belirlenmiştir.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÖDÖSÖP'nin uygulanması öncesinde ve sonrasında özdüzenleyici

öğrenme stratejileri ve problem çözme beceri düzeylerinde anlamlı farklar olup olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. PROGRAMIN UYGULANMASI ÖNCESİNDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR

ÖDÖSÖP uygulanmadan önce 6. sınıf düzeyinde yer alan Kontrol I ve Deney I grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine ilişkin öntest sonuçları Tablo 48’de yer almıştır.

Tablo 48. Kontrol I ve Deney I Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar	Alt Boyut	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ss</i>
Kontrol I	Problem Çözmede Kendine Güven	35	3,36	2,08	4,92	.72
	Özdenetim	35	3,05	1,29	4,86	.82
	Kaçınma	35	3,60	1,40	5,00	.90
	Toplam Puan	35	3,38	1,83	4,67	.65
Deney I	Problem Çözmede Kendine Güven	35	3,27	2,08	4,50	.66
	Özdenetim	35	3,04	1,71	5,00	.76
	Kaçınma	35	3,34	1,20	4,80	.83
	Toplam Puan	35	3,22	2,29	4,50	.58

Tablo 48’e göre ÖDÖSÖP uygulanmasından önce 6. sınıf seviyesinde kontrol I grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyi ortalama puanları sırasıyla $\bar{X}=3,36$, $\bar{X}=3,05$, $\bar{X}=3,60$ ve $\bar{X}=3,38$ şeklindedir. Deney I grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyi ortalama puanları da sırasıyla $\bar{X}=3,27$, $\bar{X}=3,04$, $\bar{X}=3,34$ ve $\bar{X}=3,22$ şeklindedir.

ÖDÖSÖP uygulanmadan önce 7. sınıf düzeyinde yer alan kontrol II ve deney II grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre öntest sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Kontrol II ve Deney II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar	Alt Boyut	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ss</i>
Kontrol II	Problem Çözmede Kendine Güven	36	3,46	2,67	4,58	.63
	Özdenetim	36	3,69	1,71	4,86	.72
	Kaçınma	36	4,02	2,40	5,00	.60
	Toplam Puan	36	3,69	2,54	4,79	.52

Tablo 49 (Devam). Kontrol II ve Deney II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss
Deney II	Problem Çözmede Kendine Güven	38	3,08	1,50	4,83	,77
	Özdenetim	38	3,15	1,57	4,86	,81
	Kaçınma	38	3,72	2,00	5,00	,80
	Toplam Puan	38	3,23	1,79	4,75	,62

Tablo 49'a göre ÖDÖSÖP uygulanmasından önce 7. sınıf seviyesinde kontrol II grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyi en yüksek puan ortalaması Kaçınma alt boyutunda elde edilirken ($\bar{X}=4,02$), Deney II grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyi en yüksek puan ortalaması da ($\bar{X}=3,72$) Kaçınma alt boyutunda elde edilmiştir.

3.2. PROGRAMIN UYGULANMASI ÖNCESİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR

ÖDÖSÖP uygulanmadan önce 6. sınıf düzeyindeki kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Kontrol I ve Deney I Grubu Öğrencilerinin Öz düzenlemeli ÖğrenmeBecerisi Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss
Kontrol I	Çalışma Stratejileri	35	3,26	1,88	4,38	,73
	Özdeğerlendirme	35	3,77	2,38	4,69	,66
	Yardım Arama	35	3,66	2,33	4,83	,68
	Zaman Yönetimi ve Planlama	35	3,55	1,50	4,88	,96
	Bilgi Arama	35	3,54	1,75	5,00	,96
	Toplam Puan	35	3,58	2,05	4,49	,62
Deney I	Çalışma Stratejileri	35	3,22	1,38	4,88	1,01
	Özdeğerlendirme	35	3,59	1,85	4,85	,77
	Yardım Arama	35	3,32	1,00	5,00	,85
	Zaman Yönetimi ve Planlama	35	3,46	1,63	5,00	,87
	Bilgi Arama	35	3,52	1,00	5,00	1,02
	Toplam Puan	35	3,44	1,72	4,79	,70

Tablo 50'ye göre ÖDÖSÖP uygulanmasından önce 6. sınıf seviyesinde yer alan Kontrol I ve Deney I öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme beceri düzeyi en yüksek puan ortalaması Öz değerlendirme alt boyutunda elde edilirken ($\bar{X}=3,77$), Deney II grubunda yer alan öğrencilerin en yüksek puan ortalaması da ($\bar{X}=3,59$) Özdeğerlendirme alt boyutunda elde edilmiştir.

ÖDÖSÖP uygulanmadan önce 7. sınıf düzeyinde yer alan kontrol II ve deney II grubunda yer alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Kontrol II ve Deney II Grubu Öğrencilerinin Öz düzenlemeli Öğrenme Becerisi Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss
Kontrol II	Çalışma Stratejileri	36	3,11	1,38	4,75	,73
	Özdeğerlendirme	36	3,52	2,54	4,69	,50
	Yardım Arama	36	3,26	1,83	4,67	,61
	Zaman Yönetimi ve Planlama	36	3,18	1,00	4,75	,84
	Bilgi Arama	36	3,32	1,75	5,00	,86
	Toplam Puan	36	3,58	2,13	4,54	,51
Deney II	Çalışma Stratejileri	38	3,32	1,63	4,88	,80
	Özdeğerlendirme	38	3,77	2,38	4,85	,66
	Yardım Arama	38	3,50	2,00	4,83	,72
	Zaman Yönetimi ve Planlama	38	3,43	1,38	5,00	,90
	Bilgi Arama	38	3,44	1,50	4,50	,76
	Toplam Puan	38	3,54	2,23	4,74	,58

Tablo 51’e göre ÖDÖSÖP uygulanmasından önce 7. sınıf seviyesinde Kontrol II grubunda yer alan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri beceri düzeyi en yüksek puan ortalaması toplam puan alt boyutunda elde edilirken ($\bar{X}=3,58$), Deney II grubunda yer alan öğrencilerin en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=3,77$) Özdeğerlendirme alt boyutunda elde edilmiştir.

3.3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİSİ ÖN-TEST VE SON-TEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin ÖDÖSÖP’nin uygulanması öncesinde ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığı belirlenmiştir. Öncelikle 6. sınıf ve 7. sınıf düzeylerinde yer alan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme envanterinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada 6. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin Problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Deney I ve Kontrol Grubu I Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

6. sınıf kademesinde yer alan Kontrol I Grubu I (6D) öğrencilerinin problem çözme becerisi ön-test ve son-test puan ortalamalarında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Kontrol I Grubu Problem Çözme Ön-test ve Son-test Verilerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Problem Çözme Güven	Öntest	35	3,36	.72	.12	Sd	t	p		
	Sontest	35	3,39	.61	.10	34	-.187	.85	-	-
Öz-denetim	Öntest	35	3,05	.82	.13					
	Sontest	35	3,43	.76	.12	34	-2.793	.00	.67	-
Kaçınma	Öntest	35	3,60	.90	.15					
	Sontest	35	3,97	.72	.12	34	-2.309	.02	.39	
Toplam Puan	Öntest	35	3,38	.65	.11					
	Sontest	35	3,52	.54	.09	34	-1.104	.27	-	-

Tablo 52 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözmede Kendine Güven ve toplam puan alt boyutlarında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Buna karşın öğrencilerin Özdenetim ve Kaçınma alt boyutunda elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklar olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$).

6. sınıf seviyesinde yer alan Deney I Grubu (6F) öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında problem çözme becerisi düzeylerinde anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 53’te sunulmuştur

Tablo 53. Deney I Grubu Problem Çözme Ön-test ve Son-test Verilerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Problem Çözmede Güven	Öntest	35	3,27	.66	.11	Sd	t	p	.51	
	Sontest	35	3,79	.45	.07	34	-3.567	.00		
Öz-denetim	Öntest	35	3,04	.76	.12	34	-3.377	.00	.50	-
	Sontest	35	3,59	.56	.09					
Kaçınma	Öntest	35	3,34	.83	.14	34	-2.582	.01	.44	
	Sontest	35	3,81	.53	.09					
Toplam Puan	Öntest	35	3,22	.58	.09	34	-3.951	.00	.89	-
	Sontest	35	3,73	.44	.07					

Tablo 53 incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında Problem Çözmede Kendine Güven, Öz-denetim, Kaçınma alt boyutlarında ve toplam puan alt boyutlarında elde ettikleri puanlar açısından anlamlı farklar olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde uygulama sonrası elde ettikleri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir

Deney I ve Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada Kontrol I (6D) ve Deney I (6F) grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme envanterinden elde ettikleri son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 64'te yer almıştır.

Tablo 54. Deney I ve Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Ön-Test/Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Problem Çözmede Güven	Kontrol	35	3,39	,61	-3.076	.00
	Deney	35	3,79	,45		
Öz-denetim	Kontrol	35	3,43	,76	-1.015	.31
	Deney	35	3,59	,56		
Kaçınma	Kontrol	35	3,97	,72	1.046	.29
	Deney	35	3,81	,53		
Toplam puan	Kontrol	35	3,52	,54	-1.791	.07
	Deney	35	3,73	,44		
SD=68						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, Problem Çözmede Kendine Güven alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}} = 3.39$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}} = 3.79$) Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$t(66) = -3.076, p < .05$].

7. Sınıf Düzeyinde Yer Alan Deney II ve Kontrol Grubu II Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada 7. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin Problem çözme becerilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Deney II Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu II (7A) öğrencilerinin problem çözme becerisi öntest ve sontest puan düzeylerinde anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. Deney II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Problem Çözmede Güven	Öntest	38	3.08	.77	.12	Sd	t	p	.39	
	Sontest	38	3.51	.70	.11	37	-2.795	.00		
Öz-denetim	Öntest	38	3.15	.81	.13	37	-1.071	.29	-	-
	Sontest	38	3.36	.83	.13					
Kaçınma	Öntest	38	3.72	.80	.13	37	-1.114	.27	-	
	Sontest	38	3.92	.76	.12					
Toplam Puan	Öntest	38	3.23	.62	.10	37	-2.452	.01	.88	-
	Sontest	38	3.55	.63	.10					

Tablo 55 incelendiğinde, Deney II (7A) öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında Problem Çözmede Kendine Güven ve toplam puan alt boyutlarında elde ettikleri puanlar açısından anlamlı farklar olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu II (7F) öğrencilerinin problem çözme becerisi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Kontrol II Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Problem Çözmede Güven	Öntest	36	3,46	,65	,10	Sd	t	p		
	Sontest	36	3,40	,59	,09	35	1.102	.45	-	
Öz-denetim	Öntest	36	3,69	,72	,12	35	1.622	.17	-	-
	Sontest	36	3,55	,95	,15					
Kaçınma	Öntest	36	4,02	,60	,10	35	1.699	.22	-	
	Sontest	36	3,88	,80	,13					
Toplam Puan	Öntest	36	3,69	,52	,08	35	2.182	.07		-
	Sontest	36	3,54	,61	,10					

Tablo 56 incelendiğinde, Kontrol Grubu II (7F) öğrencilerinin ön-test ve son-test puanlarının farklılaşmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

Deney II ve Kontrol II Gruplarının Problem Çözme Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol II (7F) ve Deney II (7A) grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme envanterinden elde ettikleri son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 57'de yer almıştır.

Tablo 57. Deney II ve Kontrol II Gruplarının Problem Çözme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SD	T	p
Problem Çözmede Güven	Kontrol	36	3,36	,59	-1.209	.23
	Deney	38	3,53	,63		
Öz-denetim	Kontrol	36	3,53	,92	.677	.50
	Deney	38	3,39	,83		
Kaçınma	Kontrol	36	3,84	,80	-.642	.52
	Deney	38	3,95	,69		
Toplam puan	Kontrol	36	3,51	,60	-.506	.61
	Deney	38	3,58	,56		
SD=72						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, Kontrol Grubu II ve Deney Grubu II öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir [$p > .05$]

3.3.2. Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kontrol I ve Deney I grubu öğrencilerin Öz-düzenlemeli Öğrenme becerilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Deney I ve Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol I öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerisi ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Kontrol I Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Çalışma Stratejileri	Öntest	35	3,26	,73	,12	Sd	t	p		
	Sontest	35	3,45	,63	,10	34	-1,293	.20	-	-
Özdeğerlendirme	Öntest	35	3,77	,66	,11	34	,186	.85	-	-
	Sontest	35	3,75	,45	,07					
Yardım Arama	Öntest	35	3,66	,68	,11	34	-1,421	.16	-	
	Sontest	35	3,85	,54	,09					
Zaman Yönetimi ve Planlama	Öntest	35	3,55	,96	,16	34	-,085	.93	-	-
	Sontest	35	3,56	,73	,12					
Bilgi Arama	Öntest	35	3,54	,96	,16	34	-1,736	.09	-	
	Sontest	35	3,93	,73	,12					
Toplam Puan	Öntest	35	3,58	,62	,10	34	-,985	.34	-	
	Sontest	35	3,68	,47	,07					

Tablo 58 incelendiğinde, kontrol grubu I öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme ölçeği alt boyutlarında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Deney I Grubu (6F) öğrencilerin Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği alt boyutlarında toplam puan dışında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 59’da sunulmuştur.

Tablo 59. Deney I Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Çalışma Stratejileri	Öntest	35	3,22	1,01	,17	Sd	t	p	.21	-
	Sontest	35	4,36	,52	,08	34	-5,335	.00		
Özdeğerlendirme	Öntest	35	3,59	,77	,13	34	-6,602	.00	.56	-
	Sontest	35	4,61	,32	,05					
Yardım Arama	Öntest	35	3,32	,85	,14	34	-6,048	.00	.13	
	Sontest	35	4,49	,70	,11					
Zaman Yönetimi ve Planlama	Öntest	35	3,46	,87	,14	34	-5,652	.00	.39	-
	Sontest	35	4,4	,42	,07					
Bilgi Arama	Öntest	35	3,52	1,02	,17	34	-4,637	.00	.27	
	Sontest	35	4,50	,52	,08					
Toplam Puan	Öntest	35	3,44	,70	,11	34	-7,125	.00	.96	
	Sontest	35	4,49	,33	,05					

Tablo 59 incelendiğinde, deney grubu (6F) öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme ölçeği alt boyutlarında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklar olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol I (6D) ve Deney I (6F) grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 60'da yer almıştır.

Tablo 60. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Çalışma Stratejileri	Kontrol	35	3,45	,63	-6.486	.00
	Deney	35	4,36	,52		
Özdeğerlendirme	Kontrol	35	3,75	,45	-9.080	.00
	Deney	35	4,61	,32		
Yardım Arama	Kontrol	35	3,85	,54	-4.259	.00
	Deney	35	4,49	,70		
Zaman Yönetimi ve Planlama	Kontrol	35	3,56	,73	-6.008	.00
	Deney	35	4,42	,42		
Bilgi Arama	Kontrol	35	3,93	,73	-3.701	.00
	Deney	35	4,50	,52		
Toplam Puan	Kontrol	35	3,68	,47	-8.129	.00
	Deney	35	4,47	,32		
<i>SD=68</i>						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, Çalışma Stratejileri alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.45$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.36$) Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$t(68) = -6.486, p < .05$]. Benzer şekilde Özdeğerlendirme alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.75$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.61$), Yardım Arama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.85$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.49$), Zaman Yönetimi ve Planlama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.56$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.42$), Bilgi Arama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.93$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.50$) Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$p < .05$].

Deney II ve Kontrol II Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öntest ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Deney Grubu II (7A) öğrencilerin Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği alt boyutlarında toplam puan dışında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Deney II Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öntest ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
Çalışma Stratejileri	Öntest	35	3,32	,80	,13	Sd	t	p		
	Sontest	35	4,14	,78	,12	37	-4,396	.00	.20	-
Özdeğerlendirme	Öntest	35	3,77	,99	,16	37	-3,754	.00	.82	-
	Sontest	35	4,48	,55	,08					
Yardım Arama	Öntest	35	3,50	,72	,11	37	-4,422	.00	.12	
	Sontest	35	4,24	,79	,12					
Zaman Yönetimi ve Planlama	Öntest	35	3,43	,90	,14	37	-3,880	.00	.48	-
	Sontest	35	4,15	,76	,12					
Bilgi Arama	Öntest	35	3,44	,76	,12	37	-4,657	.00	.15	
	Sontest	35	4,25	,70	,11					
Toplam Puan	Öntest	35	3,54	,68	,11	37	-5,005	.00	.59	
	Sontest	35	4,28	,60	,09					

Tablo 61 incelendiğinde, Deney II Grubu (7A) öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme ölçeği alt boyutlarında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklar olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$).

Kontrol II Grubu (7F) öğrencilerin Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği alt boyutlarında toplam puan dışında elde ettikleri ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak ilişkili örneklem t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Kontrol II Grubu Öğrencilerinin Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	d
						Sd	t	p		
Çalışma Stratejileri	Öntest	36	3,11	,73	,12	35	-4,751	.00	.84	-
	Sontest	36	3,51	,68	,11					
Özdeğerlendirme	Öntest	36	3,52	,50	,08	35	-2,383	.02	.63	-
	Sontest	36	3,69	,39	,06					
Yardım Arama	Öntest	36	3,26	,61	,10	35	-1,421	.08	.50	
	Sontest	36	3,42	,48	,08					
Zaman Yönetimi ve Planlama	Öntest	36	3,18	,84	,14	35	-1,763	.00	.82	-
	Sontest	36	3,54	,57	,09					
Bilgi Arama	Öntest	36	3,32	,51	,08	35	-3,176	.00	.66	
	Sontest	36	3,57	,38	,06					
Toplam Puan	Öntest	36	3,58	,64	,10	35	-4,612	.13	-	
	Sontest	36	3,43	,86	,14					

Tablo 62 incelendiğinde, kontrol grubu (7F) öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme ölçeği alt boyutlarında elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında Çalışma Stratejileri, Özdeğerlendirme, Zaman Yönetimi ve Planlama ve Bilgi Arama alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla puanlar arasındaki anlamlı farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmada Kontrol II (7F) ve Deney II (7A) grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 63'te yer almıştır.

Tablo 63. Deney II ve Kontrol II Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenem Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Çalışma Stratejileri	Kontrol	36	3,51	,68	-3.683	.00
	Deney	38	4,14	,78		
Özdeğerlendirme	Kontrol	36	3,69	,39	-7.057	.00
	Deney	38	4,48	,55		
Yardım Arama	Kontrol	36	3,42	,48	-5.295	.00
	Deney	38	4,24	,79		
Zaman Yönetimi ve Planlama	Kontrol	36	3,54	,57	-3.817	.00
	Deney	38	4,15	,76		
Bilgi Arama	Kontrol	36	3,58	,64	-4.242	.00
	Deney	38	4,25	,70		
Toplam Puan	Kontrol	36	3,57	,38	-6.001	.00
	Deney	38	4,28	,60		
<i>SD=72</i>						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, Çalışma Stratejileri alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.51$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.14$) Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$t(72) = -3.683, p < .05$]. Benzer şekilde Özdeğerlendirme alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.69$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.48$), Yardım Arama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.42$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.24$), Zaman Yönetimi ve Planlama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.54$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.15$), Bilgi Arama alt boyutunda Kontrol grubu öğrencilerinin son-test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=3.58$) ile Deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamaları arasında ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=4.25$) Deney Grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$p < .05$].

4. ÖZDÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENCİ KAZANIM ÖZ DEĞERLENDİRME BULGULARI

ÖDÖSÖP'ye yönelik öğrenci kazanım öz değerlendirme formu, her ünite sonunda her öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Deney I grubu öğrencilerinin kazanım öz değerlendirme formunda yer alan kazanımlara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64. Deney I Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ünite I: Motivasyon	Motivasyon kavramını bilirim.	22	62.9	13	37.1	-	0
	Motivasyonun önemini anlarım.	22	62.9	13	37.1	-	0
	Motivasyon düzeyimi fark ederim.	20	57.1	13	37.1	2	5.7
	Motivasyonumu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bilirim.	20	57.1	13	37.1	2	5.7
	Motivasyonumu azaltan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bilirim.	23	65.7	10	28.6	2	5.7
	Motivasyonumu artırmak için farklı yöntemler kullanırım.	12	34.3	17	48.6	6	17.1
Ünite II: Görev Analizi	Öğrenme görevlerimi tanımlarım.	32	91.4	3	8.6	-	-
	Öğrenme görevlerimi analiz ederim.	31	88.6	4	11.4	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için planlama yaparım.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralarım.	31	88.6	4	11.4	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygulayım.	27	77.1	5	14.3	3	8.6
Ünite III: Hedef Belirleme	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.	22	62.9	11	31.4	2	5.7
	Kısa-orta-uzun dönem hedeflerini ayırt ederim.	19	54.2	10	28.6	6	17.1
	Hedeflerime ulaşmak için gerekli planlamayı yaparım.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Belirli bir zaman diliminde ulaşabileceğim hedefler belirlerim.	31	88.6	4	11.4	-	-
	Hedeflerime ulaşmak için çözümler üretirim.	27	77.1	6	17.1	2	5.7
	Hedefe ulaşmak için planlarımı uygulayım.	24	68.6	7	20.0	4	11.4

Tablo 64 (Devam). Deney I Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ünite IV: Kaynak Yönetimi	Zaman yönetimi stratejilerini bilirim.	19	54.3	10	28.6	6	17.1
	Zamanı etkili bir şekilde kullanırım.	19	54.3	10	28.6	6	17.1
	Çalışma ortamımı düzenlerim.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Bir konuyu anlamadığımda arkadaşlarımdan/öğretmenimden yardım isterim.	29	82.9	6	17.1	-	-
	Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğimi analiz ederim.	28	80	5	14.3	2	5.7
	Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.	25	71.4	6	17.1	4	11.4
Ünite V: Ders Dinleme Stratejileri	Dinleme stratejilerini fark ederim.	22	62.9	12	34.3	1	2.9
	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaparım.	29	82.9	4	11.4	2	5.7
	Derste önemli noktalara odaklanırım.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Dersi dinlerken not tutarım.	27	77.1	5	14.3	3	8.6
	Dersi dinledikten sonra özet çıkarırım.	25	71.4	5	14.3	5	14.3
Ünite VI: Okuma Öncesi stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;						
	Okuma öncesi stratejilerini fark ederim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilirim.	25	71.4	6	17.1	4	11.4
	Okuma öncesi stratejilerini tanımlarım.	23	65.7	11	31.4	1	2.9
	Öz düzenlemeye yönelik okuma öncesi stratejilerini uygulamaya isteyim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7
	Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygulayım.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ederim.	26	74.3	5	14.3	4	11.4

Tablo 64 (Devam). Deney I Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ünite VII: Okuma Sırası Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;						
	Öz düzenlemeye yönelik okuma esnasında kullanabileceğim okuma stratejilerinin fark ederim.	23	65.7	6	17.1	6	17.1
	Okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bilirim.	29	82.9	4	11.4	2	5.7
	Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazarım.	30	85.7	5	14.3	-	-
	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum.	27	77.1	5	14.3	3	8.6
	Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ederim.	25	71.4	5	14.3	5	14.3
	Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri kullanmaya istekliyim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7
	Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlarım.	28	80.0	5	14.3	2	5.7
	Okuma Esnasında kullanılabilecek stratejileri; (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştiririme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma Sorduğu sorulara yanıt arama Metnin tekrar okuma) uygulayım.	25	71.4	6	17.1	4	11.4
	Okuma esnasında öğrendiği stratejileri yeni öğrenme görevleri transfer ederim.	26	74.3	5	14.3	4	11.4
Ünite VIII: Okuma Sonrası Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;						
	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark ederim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7
	Okuma sonrası stratejilerinin önemini bilirim.	31	88.6	4	11.4	-	-
	Okuma sonrası stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ederim.	27	77.1	5	14.3	3	8.6
	Okuma sonrası stratejilerini tanımlar.	24	68.6	6	17.1	5	14.3
	Okuma sonrası stratejilerini uygulamaya istekliyim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7

Tablo 64 (Devam). Deney I Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
	Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası, ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygulamam.	24	68.6	6	17.1	5	14.3
	Öğrendiği okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer eder.	25	71.4	6	17.1	4	11.4
Ünite IX: Problem Çözme ve Karar Verme	Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlerim.	29	82.9	5	14.3	1	2.9
	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.	24	68.6	11	31.4	-	-
	Bir problem çözümünde elde ettiğim sonuçların doğruluğunu araştırırım.	28	80.8	6	17.1	1	2.9
	Karar vermeden önce düşüncelerimi gözden geçiririm.	24	68.6	8	22.9	3	8.6
	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler denerim.	28	80.0	5	14.3	2	5.7

Tablo 64 incelendiğinde, motivasyon stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite I uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 22'si (%62.9) motivasyon kavramını bildiklerini, 13'ü (%37.1) ise kısmen bildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin 22'si (%62.9) motivasyonun önemini anladıklarını belirtirken, 13'ü (%37.1) ise kısmen anladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 20'si (%57.1) motivasyon düzeylerini fark ettiklerini ve motivasyonlarını arttıran içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bildiklerini belirtirken, 13 öğrenci (%37.1) kısmen bildiklerini, 2 öğrenci (%5.7) ise bilmediklerini ifade etmişlerdir. 23 öğrenci (%65.7) motivasyonlarını azaltan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bildiklerini belirtirken, 10 öğrenci (%28.6) bu kaynakları kısmen bildiklerini, 2 (%5.7) ise bilmediklerini belirtmiştir. 12 öğrenci (%34.3) motivasyonlarını arttırmak için farklı yöntemler kullanırken, 17 öğrenci (%48.6) kısmen kullandıklarını, 6 öğrenci ise (%17.1) kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Görev Analizi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite II uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 32'si (% 91.4) öğrenme görevlerini tanımladıklarını, 3'ü (%8.6) ise kısmen tanımladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 31'i (%88.6) öğrenme görevlerini analiz ettikleri, 4 öğrenci (% 11.4) ise kısmen analiz ettiklerini ifade

etmiştir.30 öğrenci (%85.7) verilen görevleri tamamlamak için planlama yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 31 öğrenci (%88.6) verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıraladıklarını belirtirken, 4 öğrenci (%11.4) kısmen sıraladıklarını belirtmiştir. Son olarak 27 öğrenci (%77.1) verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uyguladıklarını belirtirken, 3 öğrenci (%8.6) bu adımları uygulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Hedef Belirleme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite III uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 22'si (% 62.9) öğrenme hedeflerini belirlediklerini, 11'i kısmı belirlediklerini, 2'si ise belirlemediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin 19'u (%54.2) kısa-orta-uzun dönem hedeflerini ayırt ettiklerini ifade ederken, 10'u (%14.3) kısmen ayırt ettiklerini, 6'sı (%17.1) ise ayırt edemediklerini belirtmiştir. 30 öğrenci (%85.7) hedeflerine ulaşmak için gerekli planlamayı yaptıklarını, 5 öğrenci (%14.3) ise kısmen planlamama yaptıklarını belirtmişlerdir. 31 öğrenci (%88.6) belirli bir zaman diliminde ulaşabilecekleri hedefler belirlediklerini ifade ederken, 4 (%11.4) öğrenci bu maddeye kısmen şekilde yanıt vermişlerdir. 27 öğrenci (%77.1) hedeflerine ulaşmak için çözümler ürettiklerini ifade ederken, 24 öğrenci (%68.6) hedefe ulaşmak için planlarını uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kaynak Yönetimi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite IV uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 19'u (% 54.3) zaman yönetimi stratejilerini bildiklerini belirtirken, 6 öğrenci (%17.1) bilmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin 19'u (% 54.3) zamanı etkili bir şekilde kullandıklarını belirtirken, 6 öğrenci (%17.1) zamanı etkili bir şekilde kullanamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin 30'u (%85.7) çalışma ortamlarını düzenlediklerini, 5 öğrenci (%14.3) ise kısmen düzenlediklerini belirtmişlerdir. 29 öğrenci (%82.9) bir konuyu anlamadıklarında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım isterken, 28 öğrenci (%80) zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz ettiğini, 25 öğrenci de (%71.4) öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yaptığını belirtmiştir.

Ders Dinleme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite V uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 22'si (% 62.9) dinleme stratejilerini fark ettiklerini, 12'si (%34.3) kısmen fark ettiklerini, 1'i ise fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 29'u (%82.9) derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaptıkları, 30'u (%85.7) derste önemi noktalara odaklandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 27 öğrenci

(%77.1) dersi dinlerken not tutarken, 5 öğrenci (%14.3) kısmen not tuttuğunu, 3 öğrenci de (%8.6.) not tutmadığını ifade etmiştir. 25 öğrenci (%71.4) dersi dinledikten sonra özet çıkardığını, 5 öğrenci ise (%14.3) not çıkarmadığını belirtmiştir.

Okuma Öncesi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VI uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 28'i (% 80) okuma öncesi stratejileri fark ettiklerini, 25 öğrenci (%71.4) okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemini bildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 23'ü (%65.7) okuma öncesi stratejileri tanımladıklarını belirtirken, 11 öğrenci (%31.4) kısmen tanımladıklarını belirtmiştir. 28 öğrenci (%80) öz düzenlemeye yönelik okuma öncesi stratejilerini uygulamaya istekli hale geldiklerini, 30 öğrenci (%85.7) okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uyguladıklarını, 26 öğrenci de (%74.3) okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okuma Sırası stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VII uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 23'ü (% 65.7) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerini fark ettiklerini belirtirken, 6 öğrenci (%17.1) bu stratejileri fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 29'u (%82.9) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bildiklerini, 2 öğrenci ise (%5.7) bu stratejileri bilmediklerini ifade etmişlerdir.30 öğrenci (%85.7) okuma metni ile ilgili cevaplanması istene bilecek soruları yazdıklarını, 27 öğrenci (%77.1) okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. 25 öğrenci (%71.4) metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ettiğini, 28 öğrenci (%80) okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımladıklarını, 25 öğrenci (%71.4) okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri; (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma Sorduğu sorulara yanıt arama Metnin tekrar okuma) uyguladıklarını, 26 öğrenci de (%74.3) okuma esnasında öğrendiği stratejileri yeni öğrenme görevleri transfer ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okuma Sonrası stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VIII uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 28'i (% 80) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerini fark ettiklerini belirtirken, 2 öğrenci (%5.7) bu stratejileri fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 31'i (%88.6) okuma sonrası kullanabileceği

okuma stratejilerinin önemini bildiklerini ifade etmiştir. 27 öğrenci (%77.1) okuma sonrası stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ettiklerini, 3 öğrenci ise (%8.6) tahmin edemediklerini ifade etmişlerdir. 24 öğrenci (%68.6) okuma sonrası stratejilerini tahmin ettiklerini, 3 öğrenci ise (%8.6) tahmin edemediklerini belirtmiştir. 24 öğrenci (%68.6) okuma sonrası stratejilerini tanımladıklarını, 28 öğrenci (%80) okuma sonrası stratejilerini uygulamaya istekli olduklarını, 24 öğrenci (%68.6) okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası, ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uyguladıklarını, 25 öğrenci de (%71.4) öğrendikleri okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ettiklerini belirtmişlerdir.

Son olarak, Problem Çözme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite X uygulaması sonucu, deney grubu I öğrencilerinin 29'u (%82.9) verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlediklerini, 24 öğrenci (%68.6) problemin çözümü için gerekli bilgileri topladığını, 28 öğrenci (%80.8) bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırdığını, 24 öğrenci (%68.6) karar vermeden önce düşüncelerini gözden geçirdiklerini, 28 öğrenci de (%80) bir problemi çözmek için farklı yöntemler denediklerini belirtmişlerdir. Deney Grubu II öğrencilerinin kazanım öz değerlendirme formu maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65. Deney II Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ünite I: Motivasyon	Motivasyon kavramını bilirim.	29	76.3	9	23.7	-	0
	Motivasyonun önemini anlarım.	25	65.8	13	34.2	-	0
	Motivasyon düzeyimi fark ederim.	21	55.3	16	42.1	1	2.6
	Motivasyonumu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bilirim.	25	65.8	12	31.6	1	12.6
	Motivasyonumu azaltan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bilirim.	27	71.1	6	15.8	5	13.2
	Motivasyonumu artırmak için farklı yöntemler kullanırım.	27	71.1	6	15.8	5	13.2

Tablo 65 (Devam). Deney II Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ünite II: Görev Analizi	Öğrenme görevlerimi tanımlarım.	35	92.1	3	7.9	-	-
	Öğrenme görevlerimi analiz ederim.	31	81.6	7	18.4	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için planlama yaparım.	31	81.6	7	18.4	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralarım.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygulardım.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
Ünite III: Hedef Belirleme	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.	25	65.8	11	28.9	2	5.3
	Kısa-orta-uzun dönem hedeflerini ayıt ederim.	22	57.9	11	28.9	5	13.2
	Hedeflerime ulaşmak için gerekli planlamayı yaparım.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Belirli bir zaman diliminde ulaşabileceğim hedefler belirlerim.	34	89.5	4	10.5	-	-
	Hedeflerime ulaşmak için çözümler üretirim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Hedefe ulaşmak için planlarımı uygulardım.	24	63.2	8	21.1	6	15.8
Ünite IV: Kaynak Yönetimi	Zaman yönetimi stratejilerini bilirim.	22	57.9	10	26.3	6	15.8
	Zamanı etkili bir şekilde kullanırım.	22	57.9	10	26.3	6	15.8
	Çalışma ortamımı düzenlerim.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Bir konuyu anlamadığımda arkadaşlarımdan/öğretmenimden yardım isterim.	32	84.2	6	15.8	-	-
	Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğimi analiz ederim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.	25	65.8	7	18.4	6	15.8
Ünite V: Ders Dinleme Stratejileri	Dinleme stratejilerini fark ederim.	25	65.8	12	31.6	1	2.6
	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaparım.	31	81.6	4	10.5	3	7.9
	Derste önemli noktalara odaklanırım.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Dersi dinlerken not tutarım.	29	76.3	5	13.2	4	10.5
	Dersi dinledikten sonra özet çıkarırım.	25	65.8	6	15.8	7	18.4
Ünite VI: Okuma Öncesi stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;						
	Okuma öncesi stratejilerini fark ederim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilirim.	25	65.8	7	18.4	6	15.8
	Okuma öncesi stratejilerini tanımlarım.	26	68.4	11	28.9	1	2.6
	Öz düzenlemeye yönelik okuma öncesi stratejilerini uygulamaya isteyim.	30	78.9	5	13.1	3	7.9

Tablo 65 (Devam). Deney II Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
	Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uyguladım.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ederim.	28	73.7	5	13.2	5	13.2
Ünite VII: Okuma Sırası Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;						
	Öz düzenlemeye yönelik okuma esnasında kullanabileceğim okuma stratejilerinin fark ederim.	23	60.5	7	18.4	8	21.1
	Okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bilirim.	31	81.6	4	10.5	3	7.9
	Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazarım.	33	86.8	5	13.2	-	-
	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum.	29	76.3	5	13.2	4	10.5
	Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ederim.	25	65.8	6	15.8	7	18.4
	Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlarım.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Okuma sırası stratejilerini uygulamaya istekliyim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Okuma Esnasında kullanılabilecek stratejileri; (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma Sorduğu sorulara yanıt arama Metnin tekrar okuma) uyguladım.	25	65.8	6	15.8	7	18.4
	Okuma esnasında öğrendiği stratejileri yeni öğrenme görevleri transfer ederim.	25	73.7	5	13.2	5	13.2
	Özdüzenlemeye yönelik;						
Ünite VIII: Okuma Sonrası Stratejiler	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark ederim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Okuma sonrası stratejilerinin önemini bilirim.	34	89.5	4	10.5	-	-
	Okuma sonrası stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ederim.	29	76.3	5	13.2	4	10.5
	Okuma sonrası stratejilerini tanımlar.	24	63.2	7	18.4	7	18.4
	Okuma sonrası stratejilerini uygulamaya istekliyim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9
	Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası, ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılıcı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uyguladım.	24	63.2	7	18.4	7	18.4

Tablo 65 (Devam). Deney II Grubu Öğrencileri Kazanım Özdeğerlendirme Formu Bulguları

Üniteler:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
	Öğrendiği okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer eder.	27	71.1	6	15.8	5	13.2
Ünite IX: Problem Çözme ve Karar Verme	Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlerim.	30	78.9	6	15.8	2	5.3
	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.	24	63.2	14	36.8	-	-
	Bir problem çözümünde elde ettiğim sonuçların doğruluğunu araştırırım.	30	78.9	6	15.8	2	5.3
	Karar vermeden önce düşüncelerimi gözden geçiririm.	23	60.5	10	26.3	5	13.2
	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler denerim.	30	78.9	5	13.2	3	7.9

Tablo 65 incelendiğinde, motivasyon stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite I uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 29'u (%76.3) motivasyon kavramını bildiklerini, 9'u (%23.7) ise kısmen bildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin 25'i (%65.8) motivasyonun önemini anladıklarını belirtirken, 13'ü (%34.2) ise kısmen anladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 21'i (%55.3) motivasyon düzeylerini fark ettiklerini ve motivasyonlarını arttıran içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bildiklerini belirtirken, 16 öğrenci (%42.1) kısmen bildiklerini, 1 öğrenci (%2.6) ise bilmediklerini ifade etmişlerdir. 27 öğrenci (%71.1) motivasyonlarını azaltan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını bildiklerini belirtirken, 6 öğrenci (%15.8) bu kaynakları kısmen bildiklerini belirtmiştir. 27 öğrenci (%71.1) motivasyonlarını arttırmak için farklı yöntemler kullanırken, 6 öğrenci (%15.8) kısmen kullandıklarını, 5 öğrenci ise (%13.2) kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Görev Analizi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite II Deney II uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 35'i (% 92.1) öğrenme görevlerini tanımladıklarını, 3'ü (%7.9) ise kısmen tanımladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 31'i (%81.6) öğrenme görevlerini analiz ettikleri, 7 öğrenci (% 18.4) ise kısmen analiz ettiklerini ifade etmiştir. 31 öğrenci (%81.6) verilen görevleri tamamlamak için planlama yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 33 öğrenci (%86.8) verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıraladıklarını belirtirken, 5 öğrenci (%13.2) kısmen sıraladıklarını belirtmiştir. Son olarak 30 öğrenci (%78.9) verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uyguladıklarını belirtirken, 5 öğrenci (%13.2) kısmen, 3 öğrenci (%7.9) bu adımları uygulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Hedef Belirleme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite III uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 25'i (% 65.8) öğrenme hedeflerini belirlediklerini, 11'i (%28.9) kısmen belirlediklerini, 2'si (%5.3) ise belirlemediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin 22'si (%57.9) kısa-orta-uzun dönem hedeflerini ayırt ettiklerini ifade ederken, 11'i (%28.9) kısmen ayırt ettiklerini, 5'i (%13.2) ise ayırt edemediklerini belirtmiştir. 33 öğrenci (%86.8) hedeflerine ulaşmak için gerekli planlamayı yaptıklarını, 5 öğrenci (%13.2) ise kısmen planlamama yaptıklarını belirtmişlerdir. 34 öğrenci (%89.5) belirli bir zaman diliminde ulaşabilecekleri hedefler belirlediklerini ifade ederken, 4 (%10.5) öğrenci bu maddeye kısmen şekilde yanıt vermişlerdir. 30 öğrenci (%78.9) hedeflerine ulaşmak için çözümler ürettiklerini ifade ederken, 5 öğrenci (%13.2) kısmen ve 3 öğrenci (%7.9) çözüm üretmediklerini belirtmişlerdir. 24 öğrenci (%63.2) hedefe ulaşmak için planlarını uyguladıklarını 8 öğrenci (%21.1) kısmen, 6 öğrenci ise (%15.8) plan uygulamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kaynak Yönetimi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite IV uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 22'si (% 57.9) zamanı etkili bir şekilde kullandıklarını belirtirken, 10 öğrenci (%26.3) zamanı kısmen etkili bir şekilde kullandıklarını 6 öğrenci ise (%15.8) zamanı etkili kullanamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin 33'ü (%86.8) çalışma ortamlarını düzenlediklerini, 5 öğrenci (%13.2) ise kısmen düzenlediklerini belirtmişlerdir. 32 öğrenci (%84.2) bir konuyu anlamadıklarında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım isterken, 6 öğrenci (%15.8) kısmen yardım istediklerini bildirmişlerdir. 30 öğrenci (%78.9) zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz ettiğini, 5 öğrenci (%13.2) kısmen 3 öğrenci ise (%7.9) analiz etmediklerini bildirmişlerdir. 25 öğrenci de (%65.8) öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yaptığını 7 öğrenci (%18.4) kısmen 6 öğrenci (%15.8) işbirliği yapmadıklarını belirtmiştir.

Ders Dinleme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite V uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 25'i (% 65.8) dinleme stratejilerini fark ettiklerini, 12'si (%31.6) kısmen fark ettiklerini, 1'i ise (%2.6) fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 31'i (%81.6) derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaptıklarını, 4'ü (%10.5) kısmen, 3'ü (%7.9) fark etmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 33'ü (%86.8) derste önemi noktalara odaklandıklarını, 5'i (%13.2) kısmen odaklandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 29 öğrenci (%76.3) dersi dinlerken not

tutarken, 5 öğrenci (%13.2) kısmen not tuttuğunu, 4 öğrenci de (%10.5) not tutmadığını ifade etmiştir. 25 öğrenci (%65.8) dersi dinledikten sonra özet çıkardığını, 6 öğrenci ise (%15.8) kısmen, 7 öğrenci (%18.4) not çıkarmadığını belirtmiştir.

Okuma Öncesi stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VI uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 30'u (% 78.9) okuma öncesi stratejileri fark ettiklerini, 5'i (%13.2) kısmen, 3'ü (%7.9) fark etmediklerini bildirmişlerdir. 25 öğrenci (%65.8), 7'si (%18.4) kısmen okuma öncesi stratejilerin önemini bildiklerini 6'sı (%15.8) okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 26'sı (%68.4) okuma öncesi stratejileri tanımladıklarını belirtirken, 11 öğrenci (%28.9) kısmen tanımladıklarını belirtmiştir. 30 öğrenci (%78.9) öz düzenlemeye yönelik okuma öncesi stratejilerini uygulamaya istekli hale geldiklerini, 5 öğrenci (%13.1) kısmen, 3 öğrenci ise (%7.9) istekli olmadıklarını ifade etmişlerdir. 33 öğrenci (%86.8) okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uyguladıklarını, 5'i (%13.2) kısmen uyguladıklarını bildirmişlerdir. 28 öğrenci de (%73.7) okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ettiklerini, 5'i (%13.2) kısmen transfer ettiklerini 5'i ise (%13.2) transfer edemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okuma Sırası stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VII uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 23'ü (% 60.5) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerini fark ettiklerini, 7'si (%18.4) kısmen fark ettiklerini belirtirken, 8 öğrenci (%21.1) bu stratejileri fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 31'i (%81.6) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bildiklerini, 4 öğrenci (%10.5) kısmen bildiklerini, 3 öğrenci ise (%7.9) bu stratejileri bilmediklerini ifade etmişlerdir. 33 öğrenci (%86.8) okuma metni ile ilgili cevaplanması istene bilecek soruları yazdıklarını, 5'i ise (%13.2) kısmen yazdıklarını bildirmişlerdir. 29 öğrenci (%76.3) okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunduklarını, 5'i (%13.2) kısmen tahmin ettiklerini, 4'ü ise (%10.5) tahmin edemediklerini ifade etmişlerdir. 25 öğrenci (%65.8) metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ettiğini, 6'sı (%15.8) kısmen edebildikleri, 7'si ise (%18.4) tahmin edemediklerini söylemişlerdir. 30 öğrenci (%78.9) okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımladıklarını, 5'i (%13.2)

kısmen tanımladıklarını, 3'ü ise (%7.9) tanımlayamadıklarını belirtmişlerdir. 25 öğrenci (%65.8) okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri; (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma Sorduğu sorulara yanıt arama Metnin tekrar okuma) uyguladıklarını, 6'sı (%15.8) kısmen uygularken, 7si (%18.4) uygulamadıklarını belirtmişlerdir. 25 öğrenci de (%73.7) okuma esnasında öğrendiği stratejileri yeni öğrenme görevleri transfer ettiklerini, 5'i (%13.2) kısmen transfer edebildiklerini, 5 öğrenci ise (%13.2) transfer edemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okuma Sonrası stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite VIII uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 30'u (% 78.9) okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerini fark ettiklerini belirtirken, 5 öğrenci (%13.2) kısmen fark ettiklerini, 3 öğrenci (%7.9) bu stratejileri fark etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 34'ü (%89.5) okuma sonrası kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bildiklerini, 4 öğrenci ise (%10.5) kısmen bildiklerini ifade etmiştir. 29 öğrenci (%76.3) okuma sonrası stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ettiklerini, 5 öğrenci (%13.2) kısmen tahmin edebildiklerini, 4 öğrenci ise (%10.5) tahmin edemediklerini ifade etmişlerdir. 24 öğrenci (%63.2) okuma sonrası stratejilerini tanımladıklarını, 7 öğrenci (%18.4) kısmen tanımlayabildiklerini, 7 öğrenci (%18.4) tanımlayamadıklarını belirtmişlerdir. 30 öğrenci (%78.9) okuma sonrası stratejilerini uygulamaya istekli olduklarını, 5'inin (%13.2) kısmen, 3'ünün (%7.9) istekli olmadıklarını ifade etmişlerdir. 24 öğrenci (%63.2) okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası, ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uyguladıklarını, 7 öğrenci (%18.4) kısmen uyguladıklarını 7 öğrenci (%18.4) uygulayamadıklarını belirtmişlerdir 27 öğrenci de (%71.1) öğrendikleri okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ettiklerini 6 öğrenci (%15.8) kısmen transfer ettiklerini 5'i (%13.2) transfer edemediklerini belirtmişlerdir.

Problem Çözme stratejisini geliştirmeye yönelik olan Ünite X uygulaması sonucu, deney grubu II öğrencilerinin 30'u (%78.9) verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlediklerini, 6'sının (%15.8) kısmen belirleyebildikleri, 2'sinin ise (%5.3) belirleyemediklerini ifade etmişlerdir. 24 öğrenci (%63.2) problemin çözümü için gerekli bilgileri topladığını, 14'ünün ise (%36.8) kısmen toplayabildikleri belirlenmiştir. 30 öğrenci (%78.9) bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların

doğruluğunu araştırdığını, 6'sının (%15.8) kısmen araştırdığını, 2 öğrencinin ise (%5.3) araştırmadığı belirlenmiştir. 23 öğrenci (%60.5) karar vermeden önce düşüncelerini gözden geçirdiklerini, 10 öğrencinin (%26.3) kısmen geçirdiklerini, 5 öğrencinin (%13.2) gözden geçirmedikleri tespit edilmiştir. 30 öğrencinin (%78.9) bir problemi çözmek için farklı yöntemler denediklerini, 5 öğrenci (%13.2) kısmen denedikleri 3 öğrencinin ise (%7.9) farklı yolları deneme yoluna gitmedikleri saptanmıştır.

Özetle kazanım öz değerlendirme formu sonucunda farklı öz düzenleyici öğrenme stratejilerini uygulamalarının, Deney II öğrencilerinin motivasyonlarını artırma, öğrenme görevlerini tanımlama ve analiz etme, hedef belirleme ve zaman yönetimi gibi alanlarda olumlu sonuçlar doğurduğu bulguları elde edilmiştir. Motivasyon stratejisi uygulaması sonucunda, öğrencilerin motivasyon kavramını daha iyi anladıkları ve motivasyonlarını artırmak için içsel ve dışsal kaynakları daha etkili bir şekilde kullanmayı öğrendikleri görülmüştür. Görev Analizi stratejisi uygulaması, öğrencilerin öğrenme görevlerini tanımlama, analiz etme ve planlama konusunda daha yetkin hale geldiklerini ortaya koymuştur. Hedef Belirleme stratejisi, öğrencilerin hedeflerini belirleme, planlama ve çözüm üretme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Kaynak Yönetimi stratejisi, öğrencilerin zaman yönetimi, çalışma ortamını düzenleme ve yardım isteme gibi becerilerini artırmıştır. Ders Dinleme stratejisi uygulaması sonucunda öğrencilerin dinleme stratejilerini fark etme, önemli noktalara odaklanma ve etkili not alma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Okuma Sonrası stratejilerinin uygulanmasıyla öğrencilerin okuma stratejilerini fark etme, tanımlama, uygulama ve transfer etme yeteneklerinin arttığı görülmüştür. Son olarak, Problem Çözme stratejisi uygulaması, öğrencilerin problemleri tanımlama, çözüm için bilgi toplama, sonuçları değerlendirme ve çözüm sürecini yönetme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

5. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

ÖDÖSÖP kapsamında yapılan etkinliklere, uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla her bir ünite uygulaması sonunda öğrencilerden günlükler tutmaları istenmiştir. Deney I grubunda yer alan on öğrenci ve Deney II grubunda yer alan öğrenci her bir ünite uygulaması sonunda günlükler tutmuşlardır. Bu öğrencilerin tuttukları günlüklerden elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. MOTİVASYON ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 66. Motivasyon Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Motivasyonun artması	10
	Motivasyon kavramını daha iyi anlama	6
	Motivasyonunu düşüren faktörleri fark etme	4
	Motivasyonunu farketme	4
Olumsuz Görüşler	Sıkıcı olması	2
	Motivasyon eksikliği	2
	Konunun karmaşık olması	1

Öğrenciler motivasyon ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö8: “Bugün sınıfta öğretmenimiz başarı hikayeleri paylaştı. O hikayeleri dinlerken, kendi hedeflerime ulaşabileceğime dair daha çok inandım.”

Ö9: “Bugün öğretmenimiz motivasyonun ne olduğunu açıkladı. Konuyu daha iyi anladım.”

Ö11: “Motivasyon kavramını daha iyi anladım ve bu konuda kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim.

Ö13: “Bugün öğretmenimiz, içsel motivasyon kaynaklarını bulmamıza yardımcı oldu. Artık, kendi başıma daha fazla motive olabileceğimi hissediyorum.”

Ö14: “Bugün derslerde neden motivasyonumun düştüğünü öğrendim.”

Ö15: “Bugün ders çok sıkıcıydı. Konu ilgimi çekmediği için ders boyunca dikkatimi toplayamadım ve sıkıldım.”

Ö14: “Konu biraz karmaşık geldi bana.”

Ö16: “Bugünkü etkinlik benim için sıkıcıydı. Daha eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler yapılabilirdi.”

Ö18: “Bugünkü etkinlikte sıkıldım.”

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, motivasyon ünitesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini yansıtmıştır. Olumlu görüşlerde, öğrencilerin motivasyonunun artması ve motivasyon kavramını daha iyi anlamaları, öğretim sürecinin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, olumsuz görüşlerde öne çıkan sıkıcı olma ve motivasyon eksikliği gibi faktörler, motivasyonun sürdürülmesindeki zorlukları göstermektedir.

1.5.1. Hedef Belirleme Ünitesine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67. Hedef Belirleme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Hedef belirleyebilme	8
	Farklı hedef türlerini öğrenme	4
	Hedefe ulaşmada plan yapabilme	2
	Hedeflerini önemini anlama	2
Olumsuz Görüşler	Hedef belirlemede zorlanma	1
	Plan yapmada zorlanma	1

Öğrenciler hedef belirleme ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Bugün derslerde hedef belirleme etkinliği yaptık. Artık kısa, orta ve uzun dönemli hedeflerimi daha net bir şekilde belirleyebiliyorum. Bu sayede neyi hedeflediğimi bilmek, başarıya ulaşma yolunda beni daha motive ediyor.”

Ö3: “Bugün sınıfta yapılan etkinlik sayesinde hedef belirleme konusunda birçok şey öğrendim. Özellikle öğretmenin anlatımı ve yaptığımız uygulamalar, hedef belirleme sürecini daha iyi anlamama yardımcı oldu.”

Ö4: “Derslerde yapılan etkinlik sayesinde hedeflerime ulaşmak için nasıl bir plan yapmam gerektiğini öğrendim.”

Ö13: “Bugünkü etkinlikte hedef belirleme becerisi üzerine yoğunlaştık. Öğretmenimizin anlattıklarıyla hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefler belirlemenin önemini kavradık.”

Ö12: “Hedef belirleme etkinliğinde zorlandım. Hangi hedeflerin kısa, hangilerinin orta ve uzun dönemli olduğunu ayırt etmekte zorlandım.”

Ö18: “Hedef belirleme etkinliğinde planlama yaparken zamanı nasıl kullanacağımı bilemedim.”

Sonuç olarak öğrencilerin, hedef belirleme ünitesinde yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak hedef belirleme konusunda olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirleme konusunda daha net bir anlayışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğrencilerin hedef belirleme sürecinde zorlandıklarını ve plan yapma konusunda güçlük çektiklerini dile getirdikleri görülmektedir.

1.5.2. Görev Analizi Ünitesine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68. Görev Analizi Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Etkinlikleri sevmeye	8
	Görev analizini anlama	5
	Görev analizi yapabilme	4
Olumsuz Görüşler	Görevleri tamamlamada zorlanma	2
	Konunun karmaşık olması	1

Öğrenciler hedef belirleme ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Grup çalışması yapmayı çok sevdim. Herkesin farklı düşünceleri vardı ve bir araya gelerek çalıştık.”

Ö6: “Kavram haritası oluşturma etkinliği daha iyi anlamamı sağladı.”

Ö9: “Öğretmenin bize örnekler vermesi ve konuyu açıklaması, görev analizinin ne olduğunu daha iyi anlamamıza yardımcı oldu.”

Ö11: “Öğrenme görevini analiz etmek bana zor geldi.”

Ö14: “Görev analizi konusu bana biraz kamaşık geldi bugün.”

5.2. KAYNAK YÖNETİMİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 69’da yer almaktadır.

Tablo 69. Kaynak Yönetimi Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Zaman yönetimini anlama	9
	Zaman yönetimi yapabilme	6
	Etkinliklerin eğlenceli olması	5
	Plan yapmanın önemini anlama	4

Ö4: “Bugün zaman yönetimi stratejileri üzerine yapılan etkinliklerle ilgili çok şey öğrendim. Zamanımı daha etkili bir şekilde kullanabileceğimi fark ettim.”

Ö7: “Bugünkü etkinliklerde zaman yönetiminin ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladım. Plan yapmanın önemini daha iyi anladım.”

Ö9: “Öğretmenimizin anlattıkları ve yaptığımız uygulamalar, zamanımı daha etkili bir şekilde kullanabileceğim konusunda bana yardımcı oldu.”

Ö14: “Artık günlük yapılacaklarımı listeleyebiliyorum, zamanımı daha verimli kullanabiliyorum.”

Ö17: “Hangi alanlarda daha iyi plan yapabileceğim konusunda bir fikir edindim.”

Ö20: “Gerektiğinde arkadaşlarımdan ve öğretmenimden çekinmeden yardım isteyebileceğimi öğredim.”

Özetle, öğrencilerin, motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak zaman yönetimi konusunda olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğrenciler zamanlarını daha verimli kullanabilmek için plan yapma becerilerini geliştirdikleri ve gerektiğinde yardım istemekten çekinmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.3. DERS DİNLEME STRATEJİSİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 70’de yer almaktadır.

Tablo 70. Ders Dinleme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Ders dinleme stratejilerini öğrenme	
	Dersi nasıl daha iyi dinleyeceğini öğrenme	
	Dersle ilgi önceden hazırlık yapmanın önemini anlama	
	Ders dinlerken daha iyi not tutmayı öğrenme	
	Dersten sonra özet çıkarabilme	

Ö1: *“Bugünkü etkinlikte ders dinleme stratejilerini öğrendim. Özellikle öğretmenin verdiği ipuçları sayesinde, dersi daha etkili bir şekilde dinleyebileceğimi öğrendim. Artık derslerde nasıl daha iyi odaklanacağımı düşünüyorum.”*

Ö5: *“Derslerde daha iyi dinlemeyi öğrendim. Öğretmenimin tavsiyeleri sayesinde, dikkatimi dağıtan faktörleri fark ettim.”*

Ö12: *“Dersle ilgili önceden hazırlık yapmanın önemini bugünkü etkinlikte anladım. Ders öncesinde konuları gözden geçirmenin ve ön hazırlık yapmanın ders dinleme sürecinde ne kadar faydalı olduğunu anladım. Artık derslere gelmeden öncedaha çok hazırlık yapacağım.”*

Ö13: *“Ders dinlerken daha iyi not tutmayı öğrendim.”*

Ö15: *“Bugünkü etkinlikte dersten sonra özet çıkardık. Özet çıkarınca konuyu daha iyi öğrendim.”*

Öğrencilerin ders dinleme stratejilerine yönelik görüşlerini incelendiğinde, olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Öğrenciler, ders dinleme stratejilerini öğrenme konusunda etkinliklerden fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Dersleri daha etkili bir şekilde dinleyebilme, dersle ilgili önceden hazırlık yapmanın önemini anlama ve ders dinlerken daha iyi not tutmayı öğrenme gibi konularda da olumlu görüşler bildirilmiştir.

5.4. OKUMA ÖNCESİ STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin okuma öncesi stratejiler ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 71. Okuma Öncesi Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Süreci etkin olması	6
	Beyin fırtınası yapma	5
	Anafikri tahmin etme	5
	Transfer edebilme	4
Olumsuz Görüşler	Zaman kaybı	2

Öğrenciler okuma öncesi stratejiler ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö12: *“Bu stratejiler, bir metne başlamadan okuma öncesi hazırlık yapmamı ve okuma sürecini daha etkin hale getirmeme yardımcı oluyor”*

Ö7: *“Öğretmenimiz bize bir metni okumaya başlaadan önce neler yapmamız gerektiğini anlattı. Artık bir metni okumaya başlamadan önce konuyla ilgili bildiklerimi zihnimden geçirerek bağlantı kurmaya çalışıyorum.”*

Ö3: *“Okuma öncesi stratejileri uygularken özellikle ana fikri tahmin etmek için metni gözden geçirmeyi seviyorum. Bu, metne başlamadan önce ne hakkında olduğunu anlamama yardımcı oluyor ve okuma sürecini daha akıcı hale getiriyor.”*

Ö8: *“Bir konuyla ilgili yeni bir metne başlarken önceki stratejilerimi kullanarak okuma sürecini kolaylaştırabiliyorum. Daha kolay anlayıp öğrenebiliyorum”*

Ö11: *“Strateji düşünmek uygulamak boşuna zaman geçmesine neden oluyor. Zaten dikkatli okursak yazıda ne anlatmak istediğini öğrenebiliriz.”*

Öğrencilerin okuma öncesi stratejilerine yönelik görüşlerini incelediğimizde, genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir. Öğrenciler, bu stratejilerin okuma sürecini daha etkin hale getirdiğini belirtmektedirler. Özellikle sürecin etkin olması, beyin fırtınası yapma, anafikri tahmin etme ve transfer edebilme gibi olumlu görüşler dile getirilmiştir. Ancak, bazı öğrenciler zaman kaybı olduğunu düşündükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.5. OKUMA SIRASI STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin okuma sırası stratejiler ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 72’de yer almaktadır.

Tablo 72. Okuma Sırası Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Metni daha iyi anlama	8
	Etkileşim kurma	6
	Derinlemesine öğrenme	3
Olumsuz Görüşler	Sıkıcı	2
	Zorlayıcı	1
	Dikkat dağınık	1

Öğrenciler okuma sırası stratejiler ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö6: “Bu stratejiler, metni anlamamıza, önemli detayları yakalamamıza ve okuma becerilerimizi geliştirmemize yardımcı oluyor. Okuma sırasında stratejilerin kullanılması, metinleri daha iyi anlamamıza ve hatırlamamıza yardımcı oluyor.”

Ö8: “Hocamız bize bazı stratejiler öğretti. Okuduğumuz yazıyı hikayeleştirirsek, önemli yerlerin altını çizerek ve okurken not alma gibi. Bunlar, metinlerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmada ve anlama seviyemi artırmama yardımcı oluyor.”

Ö17: “Okuma sırasında kullanılacak stratejiler, bir metni daha iyi anlamamıza ve daha etkili bir şekilde okumamıza yardımcı olabilir. Ben de bu stratejileri kullanmayı öğrenmek ve geliştirmek için çaba gösteriyorum. Hikâye oluşturma, altını çizme, metinle ilgili sorulabilecek soruları belirleme daha derinlemesine anlamamıza yardımcı oluyor.”

Ö15: “Metni tekrar okuma yaparken, sorular yazarken, not alırken sıkıldım.”

Ö23: “Bazı stratejiler bana zor geldi. Örneğin hikâye oluşturma stratejisi zorlayıcı. Aklıma hikâye gelmedi.”

Ö20: “Okuma yaparken stratejileri kullanmak, not almak, altını çizme, soru çıkarma hikâye oluşturma bunları düşünürken dikkatim dağıldı. Okuduğumu da anlamadım.”

Öğrencilerin okuma sırası stratejilerine ilişkin görüşlerini incelediğimizde, çoğunlukla olumlu bir tutum sergiledikleri, metni daha iyi anlama, etkileşim kurma ve derinlemesine öğrenme gibi stratejilerin, okuma sürecini iyileştirdiği yönünde olumlu görüşler dile getirilmiştir. Ancak, bazı öğrencilerin sıkıcı buldukları, zorlayıcı olduğunu düşündükleri ve dikkatlerini dağıttığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.6. OKUMA SONRASI STRATEJİLER ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin okuma sonrası stratejiler ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 73'te yer almaktadır.

Tablo 73. Okuma Sonrası Stratejiler Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Anlamaya yardımcı	6
	Transfer edebilme	4
	İlişki kurma	3
Olumsuz Görüşler	Başarısızlık korkusu	2
	Motivasyon kaybı	1

Öğrenciler okuma sonrası stratejiler ünitesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Okuma sonrası stratejilerin ne olduğunu ve nasıl kullanılabileceğini öğrenmek, okuduğumuz metinlerden daha fazla fayda sağlamamıza yardımcı olabilir. Bu stratejiler, okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı ve öğrenmemize yaradı.”*

Ö9: *“Hocamız bize kavram haritasını öğretti. Kavram haritasını fen bilimleri dersinde de kullandık işimize yaradı.”*

Ö14: *“Özetleme, kavram haritası oluşturma, görselleştirme ve okuduklarımı paylaşma gibi stratejileri uygulamaya çalışıyorum. Bu stratejiler sayesinde metinleri daha iyi öğreniyorum. 5N 1K sorularını doğru cevaplıyorum.”*

Ö4: *“Bazı stratejiler çok zordu. Özellikle bilgi haritası ve örümcek ağı. Metni anlamakta zorlandım.”*

Ö13: *“Metinlerin sonunda metni başkalarına anlatma sıkıcıydı. Herkes sıkıldı.”*

Özetle, öğrenciler okuma sonrası stratejilerine ilişkin çoğunlukla olumlu görüşlerini dile getirmiştir. Ancak, bazı öğrencilerin başarısızlık korkusu yaşadığı ve motivasyonlarında bir düşüş olduğu yönünde olumsuz görüşlere de yer vermiştir.

5.7. PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME STRATEJİSİ ÜNİTESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Deney I ve Deney II grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme ve karar verme stratejiler ünitesi kapsamında yer alan etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 74’te yer almaktadır.

Tablo 74. Problem Çözme ve Karar Verme Ünitesine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Olumlu Görüşler	Problemi belirleme	6
	Bilgi toplama	5
	Problemi daha iyi çözebilme	5
	Farklı yollar deneme	4

Öğrenciler problem çözme ve karar verme stratejiler ünitesine yönelik olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö10: *“Problemi çözebilmek için ilk yapmamız gereken şey onun adını koymaktır. Adını koyamazsak çözemeyiz.”*

Ö8: *“Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplamak da önemlidir. Bu, problemi daha iyi anlamamı ve uygun bir çözüm bulmamı sağlar. Öğretmenlerimizden, kitaplardan veya internetten faydalı bilgileri araştırarak bu bilgileri elde etmeye çalışırım.”*

Ö16: *“Bir problemi çözmek için farklı yöntemler denemek de önemlidir. Her zaman ilk denememde başarılı olmayabilirim, bu yüzden farklı çözüm yolları deneyerek hangisinin en etkili olduğunu görmeye çalışırım. Özellikle, öğretmenlerimin veya arkadaşlarımdan sunduğu farklı stratejileri denemek önemlidir.”*

Sonuç olarak, öğrencilerin problem çözme ve karar verme stratejilerine ilişkin genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Özellikle problemin belirlenmesi, bilgi toplama, problemin daha iyi çözülmesi ve farklı yollar deneme gibi stratejilerin önemini vurgulayan olumlu geri bildirimler alınmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖDÖSÖP'nin geliştirildiği ve uygulandığı bu çalışmada, programın uygulanmasından önce, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında toplanan veriler programın etkililiğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular bölümde sunulmuştur. Bu bölümde, karma yöntem değerlendirme tasarımına uygun olarak elde edilen nitel ve nicel bulgular birleştirilerek, birbirini destekleyen ve desteklemeyen yönleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma bulguları ile benzerlik ve farklılık gösteren çeşitli çalışma bulguları karşılaştırılacak, tartışma bölümünde sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi Çalışmasından Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

ÖDÖSÖP tasarısının hazırlanmasında öncelikle ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiş, bu amaçla öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler, mevcut öğretim programındaki kazanımların öz-düzenleme stratejileriyle bağlantılı olduğu görüşü, eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel gelişimine önemli bir vurgu yapılmasının altını çizmektedir. Ancak, bu genel görüşün yanı sıra, bazı öğretmenlerin (f=2) farklı görüşler sunduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden bir kısmı, mevcut öğretim programındaki kazanımların öz-düzenleme stratejileriyle sınırlı veya dolaylı bir bağlantı içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları, öz-düzenleme becerileri ile ilgili kazanımların programda yer aldığını vurgulamaktadır. Diğer yandan, bazı öğretmenler, öz-düzenleme stratejileri ile kazanımlar arasındaki bağlantının daha sınırlı olduğunu veya teorik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler, programın öğrencilere öz-düzenleme becerilerini nasıl kazandıracağına dair belirsizlikleri ve uygulamadaki zorlukları ortaya koymaktadır. Sıcak ve Eker (2016) yapılan çalışmada hayat bilgisi ilköğretim programında yer alan kazanımların öz düzenleme becerileri içerisinde en az üst bilişsel ve bilişsel stratejilerle ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Rajabi (2012) öz düzenlemeye dönük olarak en önemli yaklaşımlardan birinin bu stratejilerin öğretimi olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mevcut öğretim programının öz-düzenleme stratejileriyle bağlantılı olduğuna dair genel görüş, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimini desteklemeye yönelik bir çaba içinde olduğunu göstermektedir. Ancak, farklı öğretmen görüşleri, programın bu hedefe ulaşma konusundaki etkinliğini değerlendirme ve geliştirme fırsatları sunmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programının daha etkili ve

uygulanabilir olması için öğretmenlerin geri bildirimleri dikkate alınmalı ve programın sürekli olarak gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin mevcut programdaki kazanımların öz-düzenleme süreci açısından değerlendirmeleri, ölçülebilirlik, sınırlılık, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk konularında çeşitli görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, programın etkili bir şekilde tasarlandığından emin olma çabasını yansıtmaktadır. Öğretmenlerden biri, programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtirken, diğer bir öğretmen ise aynı konuda programın sınırlı olduğunu düşünmektedir. Bu durum, programın öğrencilerin farklı düzeylerdeki ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar yaşayabileceğini göstermektedir. Öğrenci seviyesine uygunlukla ilgili diğer bir görüş ise, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma konusundaki başarılarının seviyeye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda, programın daha iyi anlaşılabilmesi ve daha iyi uyarlanabilmesi için öğrenci düzeyine yönelik daha detaylı bir esneklik gerekebilir. Sadelik konusunda da benzer bir çeşitlilik görülmektedir. Bir öğretmen, programın sade olmadığını düşünürken, diğer bir öğretmen ise programın sade olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çatışma, programın karmaşıklık düzeyi konusundaki bir dengeleme ihtiyacına işaret etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, mevcut programın geliştirilmesi için önemli bir geribildirim kaynağı olabilir. Programın öğrenci seviyesine uygunluğunu artırmak, sınırlılıkları gidermek ve öğretmenler arasındaki görüş birliğini sağlamak, programın etkili bir şekilde uygulanabilirliğini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Öğretmenlerin programdaki öz-düzenleme sürecine ilişkin kazanımların kazandırılmasında yaşadıkları zorluklar, çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu faktörler arasında pekiştirme eksikliği, öğrencilerin ödevlerini yapmama durumu, aile desteğinin yetersizliği, ders süresinin kısıtlılığı ve kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Bazı öğretmenler, ders süresinin yetersiz olması nedeniyle kazanımlara zaman ayırırken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve programın etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Alanyazında da öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişiminde ailenin kritik rolüne vurgu yapılmaktadır. Corno (2011), öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini açıklamak için dört temel özelliğe vurgu yapmaktadır. Bu özellikler, derse katılım, ödev yönetimi, stratejik çevrimiçi okuma ve sorumluluk alma

olarak adlandırılmaktadır. Corno ayrıca, başarılı ödev yönetiminin öğretmenlerin öğrencileri iyi birer öz-düzenlemeli bireyler olarak yetiştirmek amacıyla hazırladıkları etkinlikler yoluyla edinilen deneyimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Ancak, öğretmenlerin yanı sıra, anne-babaların da çocuklarını ev ödevleri konusunda desteklemede önemli bir rolü vardır. Ailelerin okul etkinliklerine ve programına katılımlarının yanı sıra, çocuklarla okula ilişkin iletişim kurmaları gibi unsurların yanında, öğrenmeyi destekleyici bir ev ortamı oluşturmalarının da aile katılımının önemli bir özelliği olduğu belirtilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Bu durum, çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ailelere önemli sorumluluklar yüklediğini göstermektedir. Örneğin, otoriter anne-babalar tarafından yetiştirilen çocukların, hoşgörülü anne-babalardan yetişen çocuklarla karşılaştırıldığında, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine daha fazla sahip oldukları belirtilmektedir (McInerney & King, 2017). Özellikle ilköğretim döneminde ailelerin öz-düzenleme ile ilgili tutum ve davranışları çocuklarının akademik başarı düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Grolnick & Ryan, 1989). Bu nedenle, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilinçlendirilmelerinin çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu nedenle, anne-babaların öz-düzenlemeli öğrenme konusunda bilinçli olmaları ve çocuklarını bu konuda yönlendirmeleri, çocukların başarılı bir öğrenme süreci geçirmelerine katkı sağlayabilir.

Diğer yandan, öğretmenlerin bazı önerileri de bulunmaktadır. Programdaki kazanımların daha sade ve net olması, ayrı kazanımların bulunması, öğrenci seviyesine uygunluğun artırılması ve kazanımlar için ayrılan sürenin artırılması önerileri, programın öz-düzenleme sürecini daha etkili hale getirmek için dikkate alınabilir. Ancak, bu önerilerin uygulanabilmesi için programın tasarımında ve uygulanmasında esneklik sağlanması ve öğretmenlere destek sunulması gerekebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin programdaki öz-düzenleme sürecine yönelik zorlukları ve önerileri, programın geliştirilmesi ve uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler, gelecekteki program tasarımları ve öğretmen eğitimleri için faydalı olabilir.

Öğretmenlerin çoğu, programın içeriğini öz-düzenleme süreçleri bakımından yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, programın öz-düzenleme süreçlerini destekleme konusundaki etkinliği konusunda çeşitli endişeleri

yansıtmaktadır. Yetersizlikle ilgili öne çıkan konular arasında metinlerin basit düzeyde olması, içeriğin genel öğrenci seviyesine uygunluğu ve öğretim materyallerinin yeterliliği bulunmaktadır. Bu eleştiriler, programın öğrencilerin özdüzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir şekilde tasarlanmamış olabileceği izlenimini vermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu, mevcut programda yer alan özdüzenleme becerilerini öğrencilere kazandırmada kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Ancak, bu görüşe karşın dört öğretmen, özdüzenleme becerileri konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek, öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, sınıftaki öğretmenin etkili rehberlik yapabilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, çeşitli öğrenme ortamları oluşturarak ve farklı stratejiler geliştirerek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilirler (Zimmerman, 2002). Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenenler olabilmesi için öğretmenler, önce kendileri öz-düzenleyici öğrenenler olmayı öğrenmelidir, ardından da öğrencilere nasıl öz-düzenleyici öğrenenler olacakları konusunda yardımcı olmayı öğrenmelidirler (Bembenutty vd., 2015; Kramarski, 2017). Yeterlilik algısındaki bu çeşitlilik, öğretmenlerin kişisel öğretim yöntemleri, sınıf ortamı ve öğrenci profiline bağlı olarak özdüzenleme becerilerini kazandırmada farklı düzeylerde kendilerini hazır hissettiklerini yansıtabilir. Bu durum, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için öğretim materyalleri veya profesyonel gelişim fırsatlarının değerlendirilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri de çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler, kazanım ve özdüzenleme becerileri arasındaki uyumsuzluğun olumsuz etkilerine dikkat çekerken, içeriğin düzenlenmesi ve aile desteği ile birleştirilmesinin öğrencilere olumlu katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu, içeriğin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini güçlendirecek şekilde tasarlanması gerekliliğine işaret etmektedir. Diğer bir grup öğretmen ise içeriği yetersiz bulduklarını ve çocukların kendi başlarına yapabileceği, anlayabileceği içeriklere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına ve anlama düzeyine uygun olmasının önemini vurgular. Kelime seçimi ve içerik dağılımının dengesizliği konusundaki eleştiriler de içeriğin gözden geçirilmesi ve öğrencilere uygun hale getirilmesi gerekliliğine işaret eder. Öğrencilerin günlük yaşamla daha fazla bağlantılı

içeriklere ihtiyaç duyduklarını belirten öğretmenler, öğrenci seviyesine uygun, sade ve anlaşılır içeriklerin önemine vurgu yapmışlardır. Bu da öğretmenlerin içeriğin kalitesi konusundaki beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özdüzenleme stratejileri konusunda bilgilendirme almadığını ifade etmeleri, eğitim sistemindeki destek mekanizmalarının yetersiz olabileceğine işaret edebilir. Eğitimcilerin gelişimlerine destek sağlamak, öğretmenlerin yeni yöntemleri uygulamalarını teşvik etmek için düzenlenen seminerler, çalıştaylar ve eğitim programları bu bağlamda gözden geçirilebilir. Öğretmenlerin özdüzenleme stratejileri konusunda bilgilendirilmemiş olmaları, öğretmen profesyonelliği ve kişisel gelişimleri açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Profesyonel gelişim için düzenlenen etkinliklerin eksikliği, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik yapmalarını engelleyebilir.

Öğretmenlerin mevcut programın özdüzenleme süreçlerini ölçme ve değerlendirme konusundaki eksiklikleri vurgulamaları, programın bu önemli beceriyi geliştirmedeki etkinliğini sorgulamak ve iyileştirmek için bir fırsat sunmaktadır. Bu çerçevede, programın ölçme ve değerlendirme stratejilerini güçlendirmek, öğrenci başarısını daha etkili bir şekilde ölçmek ve geliştirmek için önemlidir. Öğretmenler, mevcut programın özdüzenleme süreçlerini değerlendirme konusunda eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksiklik, öğretmenlerin öğrencilerin bu beceriyi ne kadar kazandığını ve uyguladığını değerlendirme konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır.

Öz düzenleyici öğrenme becerileri akademik başarı, yaşamda başarı ve yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir kavramdır (Dent & Koenka, 2016). Bu önem, bu becerilerinin en güncel öğretim programları ve eğitim standartlarında çok disiplinli becerilerin temel bir yönü olarak yer almasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Kendi kendini düzenleyen öğrenciler, öğrenme süreçlerinde aktif birer etken olarak, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını öğrenme hedefleri ve bağlam koşullarıyla ilgili olarak izleme ve düzenleme çabalarını gösterirler (Pintrich, 2000). Bu tanıma göre, öz düzenlemeli öğrenme tek bir beceriyi içermemekte, ancak karmaşık zorluklarla yüzleşmek için bilişsel, üst bilişsel, motivasyonel, duygusal ve davranışsal (bilgi, tutum, beceri ve değerleri içeren) geniş bir yelpazede yetenek gerektirmektedir (Greene, 2018). Öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesi için sınıf ortamında bu becerinin ele alınması gerekmektedir (Perry & VandeKamp, 2000). Bu becerisi sınıf ortamında öğretmenler tarafından geliştirilebilir. Ancak, öğretmenlerin sınıf ortamında bu

becerilere değinme süreleri oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin sınıf ortamında bu stratejileri öğretme düzeyleri oldukça düşüktür (Klug vd., 2016). Öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini gelişimini desteklemede kilit bir rol oynadığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin hangi belirli yeteneklerinin sınıflardaki bu becerinin öğretimini desteklediğini ve bu bağlamda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimini nasıl desteklediğini daha iyi anlamak gerekmektedir (Karlen vd., 2020). Öğretmenlerin öz-düzenleme konusunda eğitim geçmişleri ve deneyimleri, sınıflarda öğrencilerinde bu beceriyi geliştirmek için yapacakları öğretim uygulamalarının belirleyicisidir (Gordon vd., 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıflardaki öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yönelik daha etkili stratejileri uygulamalarını sağlamak adına öğretmenlere yönelik özel bir eğitim programı geliştirilmesi önerilebilir. Bu program, öğretmenlere öz-düzenleme konusundaki temel kavramları ve öğretim stratejilerini içermeli, sınıf içinde bu becerileri nasıl teşvik edebilecekleri konusunda rehberlik etmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu programı uygulamaları ve öz-düzenleme becerilerini öğrencilere aktarmaları için sürekli destek ve takip sağlanmalıdır. Bu sayede, öğretmenlerin sınıflardaki etkileşimlerini geliştirerek öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha etkili bir şekilde gelişimine katkıda bulunmaları sağlanabilir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular öğrencilerin çeşitli yollarla ders çalıştıklarını, ders çalışırken, ödev yaparken, dersi daha iyi anlamak için, sınavlara hazırlık aşamasında ve derslerde motivasyonu sağlama süreçlerinde çeşitli yöntem ve stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Buna karşın öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini sınırlı olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Alanyazında başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini de etkili olarak kullanamadıkları belirtilmektedir (Kaya, 2019; Sümen ve Çalışıcı, 2017). Öğrencilerin başarısı veya başarısızlığı ile öğrenme süreçlerinin etkinliği veya etkinsizliği, kullanılan öz düzenleme stratejilerine bağlı olarak değişir (Pape & Wang, 2003). Öğrenme sırasında kullanılan bilişsel veya üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecinin başarısında önemli bir rol oynar çünkü öğrencilerin uzun saatler boyunca değil, daha etkili bir şekilde çalışmaları çok daha önemlidir (McCardle vd., 2017). Birçok çalışma, öz düzenli öğrenme stratejileri ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kaya, 2019; Turan vd., 2009; Villavicencio & Bernardo, 2013).

Öğrenciler dersleri daha iyi anlamak için, not aldıkları, çalışırken önemli yerlerin altını çizdiklerini, yıldız koyduklarını ifade etmişlerdir. Derslere odaklanıp dikkatlerini toplamak için ise öğretmene odaklandıklarını ve kendilerini olumsuz etkileyen unsurlardan uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Akça (2022) çalışmasında öğrencilerin öz-düzenlemeli becerilerinin geliştirilmesinde altını çizerek veya işaret koyarak bireylerin anlayabileceği şekilde not tutmanın faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler dersleri daha iyi anlamak için ön sıralara geçme, öğretmenle göz teması kurma ve odaklanmadan bahsetmişlerdir. Miller (2000) benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin ders performansları ile öz-düzenleme becerileri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Kumek (2023) ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ders çalışmaya odaklanma ve derse katılımlarının öz-düzenlemeli öğrenmelerini yordadığını belirlemiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenmede önemli olan faktörlerden biri de motivasyondur. Motivasyon organizmayı harekete geçiren güçtür. Buna karşın öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin büyük çoğunluğu motivasyonu sağlamak için herhangi bir yöntemleri olmadıklarını belirtmişlerdir (f:8). Bu durum öz-düzenlemeli öğrenmenin önünde en büyük engellerden olup öğretim programı için önemli ihtiyaçlardan biridir. Göçmen Kıvanç (2023) motivasyonel strateji kullanımının öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Önemli ve Yöndem (2012) öz-düzenlemeli psikoeğitim programının öğrencilerin hem akademik başarısı hem de motivasyonel inançlarını olumlu olarak etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin ödev yaparken, öğretmen ve kaynak kitaptan destek aldıklarını ve ayrıca whatsapp grupları, internet ve dijital eğitim platformlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenmeleri esnasında öz-düzenlemelerini gerçekleştirirken öğretmenlerin rol model olduklarını bunun yanı sıra teknolojinin ve Web 2.0 teknolojilerinin de etkili olduğu söylenebilir. Çağla Dönmez (2021), Lawanto vd. (2014), Hewitt vd. (2014), Chen (2018), Kofal (2023) ve Cengiz (2022) çevrimiçi öğrenmenin, Kaşıkçıoğlu (2021) bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla öz-düzenlemeli öğrenmenin, Uğur (2022) ve Yıldırım (2022) tersyüz öğrenme yönteminin, Karan (2022) teknoloji destekli öz-düzenlemeli öğrenmenin öz-düzenlemeli öğrenmeyi olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Öğrenciler, notlarının yüksek olması, derse katılım, dersi sevme ve dersi anladıkları zaman derslerdeki yeterliklerin arttığını ve öğrenmelerini daha rahat düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Dersleri anlamadıklarında, sevmediklerinde ve

düşük not aldıklarında derslere karşı düzenlemeleri gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Derslerde öz-düzenlemeli öğrenmelerini artırmak için ise dersi dikkatli dinlemeleri, evde tekrar etmeleri, test çözmeleri, eğitici videolar izleyerek ve özel derslerle eksiklerini tamamlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle bir derse karşı öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için başarılı olmanın gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bir derste başarılı olunduğunda derse karşı tutum ve öğrenme hissi oluşacaktır bu ise öğrenenin öğrenme sürecinde öz-düzenlemesini gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Alan yazında benzer şekilde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için e-kitaplar ve ders videoları gibi dijital materyallerin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Silva vd., 2018; van Alten vd., 2020). Çolak (2023), Karaca (2021), Köç (2019), William vd. (2008) ise akademik başarının öz-düzenlemeli öğrenmenin belirleyicilerinden olduğunu ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretim programlarında daha etkili bir şekilde yer alması, öğrenci seviyesine uygunluğun artırılması, içeriğin sadeleştirilmesi, motivasyonun sağlanması ve öğrencilere destek verilmesi gibi konuların önemini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin programın uygulanmasındaki zorlukları, öğrenci düzeyine uygunluğun eksikliği, sınırlı ders süresi, aile desteğinin yetersizliği gibi faktörleri ortaya koymaktadır. Bu zorluklar, öğretim programlarının ve öğretmen eğitimlerinin bu konularda daha etkili hale getirilmesi için fırsatlar sunmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha etkili bir şekilde öğretim programlarına entegre etmek ve öğrencilere kazandırmak için öğretim programına ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının içeriğinin yenilenmesi, öğretmenlere öz-düzenleme stratejilerini öğretme konusunda daha fazla destek sağlanması ve öğrencilere bu becerileri kazanmaları için çeşitli yöntemlerin sunulması önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de öz-düzenleme becerileri gelişimi üzerinde olumlu bir etki sağlanabilir.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sürecine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programı uygulaması öncesinde problem çözme becerilerinin Kontrol I, Deney I ve Deney II gruplarında orta

düzeyde olduğu; Kontrol II grubunda da “Kaçınma” alt boyutunda yüksek düzeyde iken diğerk alt boyutlarda da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci düzeylerinin genel olarak orta olması problemi tanımlama, bilgi toplama, bilgilerin çözümlenmesi, çözüm geliştirme, çözümün uygulanması ve değerlendirme gibi becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin temel problem çözme süreçlerini anlama, bilgi toplama, çözüm geliştirme ve değerlendirme gibi aşamalarda benzer bir yetkinlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerileri öntest puanları da Kontrol ve Deney gruplarında yer alan öğrencilerin orta düzeyde bir özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduklarını göstermiştir. Bu da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme, hedefler belirleme ve stratejileri uygulama konusunda benzer bir seviyede olduğunu işaret edebilir. Bu bulgular, öğrencilerin problem çözme ve özdüzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Alanyazında öğrencilerin problem çözme becerisi düzeylerine ilişkin çeşitli araştırma bulguları olduğu görölmektedir. Ocak vd. (2023) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeylerini yüксеğey yakın bir değerde olduğunu belirlemişlerdir. Doğan (2023) ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğunu, buna karşılık isteklilik alt boyutlarından elde ettikleri puanların düşük olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin ölçek maddelerinden elde ettikleri toplam puanlara göre de ortaokul öğrencilerinin problem çözme algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tunç ve Taşgın (2018) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Erdem ve Genç (2014) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun problem çözme becerisine sahip olduklarını belirlemiştir. Yıldırım vd. (2011), lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın Amalina ve Vidákovich (2023) ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Siniguan (2017) üniversite öğrencilerinin genellikle problem çözme süreçlerinde başarısız olduklarını tespit etmiştir. Diğerk yandan, Bal ve Or (2023) ortaokul öğrencilerinin genellikle problem çözme sürecinde kaçınma stratejileri kullandığını ve problem çözme sürecinde özgüven ile öz denetim düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Koç (2014) ortaokul öğrencilerinin problem çözme konusunda yüksek düzeyde kaçınma, ılımlı özgüven ve öz denetim sergilediklerini belirlemiştir. İncebacak

ve Ersoy (2016), öğrencilerin kendilerine verilen problemleri çözerken problem çözme aşamalarını doğru anladıklarını ve problem çözme sürecinde zorluk yaşamadıklarını belirlemiştir. Çağlayan vd. (2008) öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kaplan vd. (2016) da ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu çeşitli bulgular, problem çözme becerilerinin farklı yönleri ve öğrenci profilleri üzerindeki etkilerini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırmada 6. sınıf düzeyinde yer alan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerisi envanterinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları karşılaştırılarak bu puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Mevcut programa dayalı öğretim sürecinin yürütüldüğü Kontrol I grubu öğrencilerinin öğrencilerin Özdenetim ve Kaçınma alt boyutunda elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklar olduğu, bu farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular kontrol grup öğrencilerinin problem çözme becerilerinde belirli bir gelişme olduğunu ve bu gelişmenin özellikle Özdenetim ve Kaçınma alt boyutlarında gözlemlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte Deney Grubu I öğrencilerinin Problem Çözmede Kendine Güven, Öz-denetim, Kaçınma alt boyutlarında ve toplam puan alt boyutlarında elde ettikleri puanlar açısından son-test puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Kontrol Grubu I ve Deney Grubu I öğrencilerinin Problem Çözmede Kendine Güven alt boyutunda elde ettikleri son-test puanlarının Deney Grubu I öğrencileri lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Deney Grubu I öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine dayalı öğretim alması, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada olumlu bir etki göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin daha fazla özgüven kazandıkları ve sorunları çözmek için aktif stratejiler geliştirdikleri anlamına gelebilir. Bununla birlikte, bu grubun Problem Çözmede Kendine Güven alt boyutunda belirgin bir artış elde etmesi, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin özgüven düzeyini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Kontrol Grubu I öğrencilerinin mevcut programa dayalı öğretim almasına rağmen ön-test ve son-test puanları arasında belirgin bir gelişme göstermesi dikkat çekicidir. Bu, mevcut öğretim programının da öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

7. sınıf düzeyinde yer alan Kontrol Grubu II öğrencilerinin problem çözme becerisi ön-test ve son-test puanlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kontrol Grubu II

öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, bu gruptaki öğrencilerin mevcut öğretim programından kaynaklı olarak problem çözme becerilerinde belirgin bir gelişme kaydetmemiş olabileceklerini göstermektedir. Buna karşın Deney II (7A) öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında Problem Çözmede Kendine Güven ve toplam puan alt boyutlarında elde ettikleri puanlar açısından anlamlı farklar olduğu, bu farkın son-test puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Deney II öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanması sonrasında, özellikle Problem Çözmede Kendine Güven ve toplam puan alt boyutlarında anlamlı farklar elde edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bu öğrenme stratejilerini benimseyerek problem çözme becerilerinde artış elde etmiş olabileceklerini göstermektedir. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini ve bu tür programların öğrenci performansını artırabileceğini gösteren önemli bir bulgu elde edilmiştir. Alanyazında da öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin öğrenciler açısından birçok yarar sağladığı belirtilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda öz-düzenleme öğrenmenin akademik başarı (Bail vd., 2008; Bates, 2006; Camahalan, 2006; Yağlı, 2014; Zheng vd., 2016); motivasyon (Eker ve Arsal, 2014); öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme (Çatalbaş ve Semerci, 2016) ve eleştirel düşünme (Öz ve Şen, 2021) açısından olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons'a (1992) göre de öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri, akademik başarılarına yönelik algıladıkları öz yeterliliklerini artırır. Akademik öz yeterliliğin olumlu bir şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin kendileri için belirledikleri akademik hedefleri ve başarılarını etkiler. Fuchs vd. (2003) ilköğretim öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ve bu tür programların öğrenci performansını artırmada potansiyel taşıdığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin akademik başarı, motivasyon ve eleştirel düşünme gibi birçok alanda olumlu etkiler yaratabileceğini desteklemektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanmasından önce öz-düzenlemeli öğrenme becerisi ölçeği öntest puan ortalamalarına göre Kontrol Grubu I grubunda yer alan öğrencilerin kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının hemen

hemen aynı olduğu, en yüksek ortalama puanının Özdeğerlendirme alt boyutunda elde edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Deney Grubu I’de yer alan kız öğrencilerin en yüksek ortalama puanı Özdeğerlendirme alt boyutunda elde edilirken, erkek öğrencilerde Bilgi Arama alt boyutunda elde edilmiştir. Kontrol I (6D) ve Deney I (6F) grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı farklar olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Kontrol Grubu II ve Deney Grubu II öğrencilerinin son-test puan ortalamalarının Deney Grubu II öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durumda öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öz-düzenleme sürecinin önemli bileşenleri olan çalışma stratejilerini kullanma, özdeğerlendirme, yardım arama, zaman yönetimi ve planlama, bilgi arama açısından etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin sistematik bir şekilde öğretildiği programların öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırabileceğini göstermektedir. Özellikle öz-düzenleme stratejilerinin çalışma süreçlerine, sınav hazırlığına ve öğrenme motivasyonuna olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu tür öğretim programlarının daha geniş ölçekte uygulanması, öğrencilerin başarılarını ve öz-düzenleme becerilerini artırma potansiyeline sahip olabilir.

Kazanım Öz Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin kazanım özdeğerlendirme formundan elde edilen bulgular da ÖDÖSÖP’nin etkililiğini ortaya koymuştur. Öncelikle, motivasyon stratejisinin uygulanmasıyla ilgili olarak, deney grubu öğrencilerinin motivasyon kavramını, önemini, motivasyon düzeylerini fark etme ve artırma yöntemlerini anladıkları ve uyguladıkları belirlenmiştir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmak için önemli bir adımdır.

Hedef belirleme stratejisinin uygulanmasıyla, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirleme, planlama yapma ve bu hedeflere ulaşma konusundaki yeteneklerinde artış görülmüştür. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde odaklanmalarını ve motive olmalarını sağlamıştır. Hedef belirleme öğrenenlerin bir amaç doğrultusunda kendi düzenlemelerini gerçekleştirebilme ve aksayan yönleri görebilmeleri adına önemlidir. “Hedefi olmayan bir gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez” atasözünde de vurgulandığı gibi ulaşılabilir hedef belirlemek aynı zamanda öğrenciyi motive edecek etkidir. Kayıhan (2023) Öğrenmeyi Kolaylaştırmada ve Başarıyı Arttırmada Öz Düzenleme

Nedir? Adlı çalışmasında planlama ve hedef belirlemenin önemine vurgu yaparak, Planlama ile belirli bir ödev, sınav veya değerlendirme formatı için ne zaman ve nerede çalışılacağını düşünün ve alt hedefler belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Görev analizi stratejisinin uygulanmasıyla, öğrencilerin öğrenme görevlerini tanımlama, analiz etme, planlama ve uygulama becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecini daha sistemli ve etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmuştur. Görev analizi, bir görevin altındaki adımların veya alt görevlerin sıralı bir listesidir. Bu analizler, mantıklı bir düzene göre düzenlenmiş olan ve bir dizi ayrı beceri gerektiren bir görev için kullanılır. Sınıf ortamındaki birçok görev belirli bir sırayla tamamlanması gereken bir dizi adım gerektirir. Örneğin, bir kelime problemi çözme işlemi için öğrenciler, öncelikle çözümlenmekte oldukları problem türünü belirlemeli, neyin bilindiğini ve neyin bilinmediğini tanımlamalı ve ardından bir çözüm planı oluşturup bu planı uygulamalıdır (McConomy vd., 2022). Aktan (2012) doktora çalışmasında 5.sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Dolayısıyla, görev analizi stratejisinin etkin bir şekilde uygulanması, öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirirken aynı zamanda öğrenme sürecini daha yönlendirilmiş ve planlı bir şekilde ilerletmelerine olanak sağlar. Bu strateji, öğrencilerin karşılaştıkları görevleri parçalara ayırarak daha yönetilebilir hale getirmelerine yardımcı olur ve bu da öğrencilerin başarılarını artırıcı bir etkiye sahiptir. Görev analizi stratejisinin öğrencilerin öğrenme sürecine katkısı, sadece akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme ve planlama becerileri gibi önemli yaşam becerilerini de güçlendirir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve öğrencilerin görev analizi stratejisini daha fazla benimsemesi ve uygulaması, öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilir ve öğrencilerin başarılarını destekleyebilir.

Kaynak yönetimi stratejisinin uygulanmasıyla, öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde kullanma, çalışma ortamlarını düzenleme ve gerektiğinde yardım isteme gibi becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin bir şekilde kaynakları yönetmelerine yardımcı olmuştur. Zaman yönetimi, hedeflere ve amaçlara ulaşmada kilit bir rol oynayan zamanı verimli kullanma çabasıdır. Etkili zaman yönetimi, sadece işlerin düzenlenmesi veya planlanması değil, aynı zamanda kendi kendini kontrol etme yeteneği gerektirir (Vatan ve Özsoy, 2002). Zimmerman vd. (1994)'e göre, zaman yönetimi sadece öğrencilerin diğer öz-düzenleme süreçlerini

kullanmalarını teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme ve akademik performanslarını düzenlemek için bir performans çıktısı olarak da görülebilir. Çiltaş (2011) öz-düzenleme için zamanı iyi kullanma becerilerine sahip olunması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Aksu Dünya (2021) özellikle dijital çağda zaman yönetiminin öz-düzenleme için gerekliliğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, öz düzenleme becerisine sahip bir öğrencinin öne çıkan niteliklerinden biri, sınıfta veya öğrenme sürecinde karşılaştığı belirsizlik ve zorluklarla başa çıkmak için başkalarını bir kaynak olarak kullanma yeteneğidir. Öğrencilerin akademik bir görevle devam etmek için yardıma veya tavsiyeye ihtiyaç duydukları durumlar kaçınılmazdır. Bu tür durumlarda, bir öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunu fark etmesi (üstbiliş), yardım aramaya karar vermesi (motivasyon) ve başka bir kişiden yardım almak için stratejiler uygulamasının (davranış) farkında olması gerekmektedir (Newman, 1994). Ancak, yardım arama, diğer öğrenme stratejilerinden farklı olarak sosyal bir etkileşimdir. Bu nedenle, sosyal güdüler, yardım arayanların bu stratejiyi kullanma eğilimini etkileyecektir (Ryan & Pintrich, 1998). Yardım arama, olası başarısızlığı önleyebilir, bağlılığı koruyabilir, görev başarısına yol açabilir, uzun süreli ustalık ve özerk öğrenme olasılığını artırabilir (Newman, 2002). Araştırmalar da düşük başarı gösteren öğrencilerin bilgi aramaktan kaçındıklarını göstermektedir (Newman, 1994; Zimmerman & Clearly, 2009). Dolayısıyla, uygulanan program, öğrencilerin kaynak yönetimi stratejisi kullanma durumlarını geliştirerek onların akademik başarısını destekleyebilir. Zaman yönetimi becerilerinin gelişimiyle birlikte öğrencilerin çalışma ortamlarını düzenleme ve yardım alma gibi önemli becerileri kazanmaları ve bu sayede öğrenme süreçlerinde daha etkin bir şekilde ilerlemeleri sağlanabilir.

Ders dinleme stratejilerini geliştirmeye yönelik yapılan Ünite V uygulamasının sonuçlarına göre, öğrencilerinin çoğunluğunun dinleme stratejilerini fark ettiği görülmektedir. Öğrencilerin derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapmaları ve derste önemi noktalara odaklanmaları, aktif dinleme pratiği açısından olumlu bir bulgudur. Geniş kapsamlı araştırmalar, dinleme stratejilerinin öğretiminin, müfredattaki çeşitli metinlerin, konuşma, yazma, anlama, kelime öğrenme, hafıza eğitimi ve problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Cohen & Aphek, 1981). Dinleme stratejileri, dinleyicinin belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için başvurduğu çeşitli kolaylaştırıcı davranışları içerir ve bu stratejiler genellikle üç ana kategori altında incelenebilir. Dinleme öncesinde kullanılan

stratejiler, öğrencilerin dinlemeye hazırlanmasını amaçlayarak önemli bir rol oynar. Bu hazırlık, hem fiziksel hem de zihinsel boyutlarda gerçekleşir. Fiziksel boyutta, dinleme öncesinde öğrencilerin işitme yeteneklerinin sağlıklı olması ve sınıfta sessizliğin sağlanması önemlidir. İşitme yeteneğinin sağlıklı olması, öğrencilerin sesleri net bir şekilde duyabilmesini sağlayarak dinleme sürecini etkili hale getirir. Sınıfta sessizliğin sağlanması ise öğrencilerin dikkatlerini dağıtan dış etkenlerin en aza indirilmesini ve dinlemeye odaklanmalarını sağlar. Bu faktörlere dikkat edilmesi, dinleme sürecinin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi için gereklidir (Mastropieri & Scruggs, 2004). Dinleme öncesi yapılacak stratejiler arasında hazırlık yapmak, önceki bilgileri kullanma, dinleme öncesi sorular oluşturma, tahminde bulunma, amaç belirleme, yöntem belirleme stratejileri yer almaktadır. Dinleme sırasındaki stratejiler arasında not alma, soru-cevap, görsel sahne oluşturma, vurgu ve tonlama, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, empati kurma, ara özet yapma yer almaktadır. Dinleme sonrasında yapılacak stratejiler arasında da özetleme, çıkarımda bulunma, yeniden ifade etme, tartışma, sözcüklerin anlamları üzerinde düşünme, betimlemeler yapma yer almaktadır (Yıldız ve Kılınç, 2015). Öğrencilerin dinleme öncesi stratejilerini başarıyla uygulamış olmaları, dinleme sırasında belirledikleri hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlar. Öğrenci, dinleyeceği metinde hangi dinleme stratejilerini kullanacağını önceden belirler. Dinleme esnasında, önceden yaptığı tahminleri gözden geçirir ve yeni tahminlerde bulunur. Bu tür tahminler yapmak, öğrencinin dinlediği metne karşı motivasyonunu artırır. Metinlerin özelliklerine bağlı olarak, dinleme sıklığı değişebilir; zorluk seviyesi, uzunluk, öğrenci gereksinimleri gibi faktörlere göre ayarlanır. Eğer amaç öğrencilere bir bilgiyi aktarmaksa, dinleme sürecinin tekrarlanması öğrencilerin kaygılarını azaltabilir ve istenilen bilgiyi öğretmek için birden fazla dinleme yapılabilir (Rubin, 1994). Uzun metinler için, öğretmen metni bölerek parça parça dinletebilir, bu da öğrencilerin aşırı yorulmasını önler ve daha kolay anlaşılabilir bir formda bilgi edinmelerini sağlar (Harmer, 2010). Jalango vd. (1999) not almanın etkili dinleme pratiğinin bir parçası olduğunu vurgularken, aynı zamanda iyi bir not alıcı olmanın aktif bir dinleyici olmayı gerektirdiğini belirtirler (Marks-Beale,1994). Aktif dinleme, anlatıcının iletmeye çalıştığı mesaja odaklanmayı, ana fikirleri ve bunları destekleyen detayları belirlemeyi içerir (Nist & Holschuh, 2000).

ÖDÖSÖP’de okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak sıralanmıştır. Öğrenenlerin, öğrenme sürecinde kolayca öğrenebilmesi,

öğrendiklerini anlamlandırabilmesi, kullanabilmesi ve değerlendirip kalıcı öğrenmeleri sağlayabilmeleri yani bilgiyi yapılandırabilmeleri için okuma stratejileri son derece önemlidir. Etkili okuyucular, metni okurken adım adım ilerlemezler, aksine okuma öncesinde belirli stratejiler kullanarak metni anlama sürecini yönlendirirler (Pressley, 2002). Bu stratejiler, okuyucunun okuma öncesinde yapacağı hazırlık çalışmalarını düzenlemesine yardımcı olur. Okuyucular, okuyacakları metinle ilgili hedefler belirler ve metnin genel yapısı, konusu ve içeriği hakkında tahminlerde bulunmaya başlarlar. Bu tahminlerini kişisel deneyimleriyle bağlantılı hale getirerek ön bilgilerini etkinleştirirler (Keck, 2013). Okuma öncesi kullanılan stratejiler, okuyucunun metni daha etkin bir şekilde ele almasını sağlar. Metne ilişkin hedeflerin belirlenmesi, okuma öncesi ön bilgilerin açığa çıkarılması ve metnin yapısının analiz edilmesi gibi stratejiler, okuyucunun metni daha iyi anlamasına ve okuma sürecini planlamasına yardımcı olur (Ülper, 2010). Okuma amacı belirleme, metni okuma hızını ve derinliğini belirlerken, ön bilgilerin etkinleştirilmesi okuyucunun metinle ilişkili deneyimlerini harekete geçirerek anlamayı artırır (Pressley, 2002). Okuma öncesi stratejiler arasında, okuma amacının belirlenmesi, metne ilişkin tahminlerde bulunma, metnin türünü belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, soru oluşturma ve metne göz atma gibi stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler, okuyucunun metni okumadan önce yapacağı hazırlık çalışmalarını kapsar ve okuma sürecini yönlendirir (Pressley, 2002; Ülper, 2010; Karatay, 2014). Okuma öncesinde metnin amacını belirleme, okuyucunun metni nasıl ele alacağına dair bir plan oluşturmaya yardımcı olur. Örneğin, bilgi edinme amacıyla okunan bir metin için okuyucu daha dikkatli bir şekilde okur ve önemli bilgileri vurgular (Özdemir, 2018). Ayrıca, yazarın amacını belirleme stratejisi, okuyucunun metni anlama sürecini destekler ve metnin içeriğini daha iyi kavramasını sağlar (Demirel & Epçaçan, 2012). Tahmin etme stratejisi, okuyucunun metnin içeriğini önceden tahmin etmeye çalışmasını sağlar (Vacca, 2002). Bu strateji, okuyucunun metne dair beklentiler oluşturmaya ve metni daha etkin bir şekilde ele almasına yardımcı olur. İyi okuyucular, okuma sürecinde sürekli olarak tahminlerde bulunur ve bu tahminlerin doğruluğunu kontrol ederler. Ayrıca, metnin başlığı, ilk cümlesi veya görselleri gibi unsurları inceleyerek tahminlerini desteklerler (Güneş, 2007). Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Gür ve Katrancı (2019) ilkökul öğrencilerinin öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Maftoon ve Tasnimi (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle yaptığı çalışmada öz-düzenleme ve okuduğunu anlama

becerileri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Uyar vd. (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, okuma esnasında üstbilişsel stratejileri (hedef belirleme, planlama, bilişsel strateji seçme, izleme ve öz değerlendirme) çok az kullandıklarını aynı şekilde öz düzenleme stratejilerini de (ayarlama -strateji-, ayarlama-metin-, ayarlama-çevre-, uyarlanabilir yardım alma ve duygularını kontrol etme) az kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeplerle programda okuma stratejilerine ihtiyaç olarak yer verilmiş, öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili öz-değerlendirme formunda yer alan kazanımlarla ilgili becerileri kazandıkları ifade edilebilir. Ders dinleme, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin uygulanmasıyla da öğrencilerin bu süreçleri daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönetme yeteneklerinde artış gözlemlenmiştir. Bu stratejiler öğrencilere, ders içeriğini daha iyi anlama, not alma, özet çıkarma ve metinlerle etkileşim kurma gibi beceriler kazandırmıştır.

Son olarak, problem çözme stratejisinin uygulanmasıyla öğrencilerin problemleri daha sistematik bir şekilde ele alma ve farklı çözüm yöntemleri deneme yeteneklerinde artış gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca problem çözme öğrenenlerde öz-yeterliğin artmasına katkı sağlaması nedeniyle de öz-düzenlemeli öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Aldan Karademir ve Görgün (2019) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öz-düzenleme becerileri incelenmiş, pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Ay ve Bulut (2017) üst-bilişsel sorgulamalı problem çözmenin öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemiş ve üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerinin bazı alt boyutlarında geliştirici bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak tüm bu bulgular, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini ve geliştirebileceğini göstermektedir. Bu stratejilerin eğitim programlarına entegre edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1-ÖDÖSÖP'nin öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme ve problem çözme becerisini olumlu etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, ÖDÖS'lere sınıf ortamında yer verilmelidir.

2-Öğrencilerin bazı etkinliklerde sürenin yetmediği görüşlerine dayalı olarak uygulama sürecinde daha fazla süre ayrılabilir.

3- Öğrencilerin uygulama sürecindeki yaşadıkları motivasyon eksikliği sorunu göz önünde bulundurularak motivasyonlarını düşüren nedenler araştırılarak uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlar en aza indirilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1-Bu çalışmada ÖDÖS 6. Ve 7. Sınıf öğrencileri kapsamında ele alınmıştır. İleri çalışmalarda farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerle çalışmalar yürütülebilir.

2-Çalışmada ÖDÖSÖP'nin özdüzenleyici öğrenme ve problem çözme becerisi açısından etkililiği incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda programın yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerileri açısından da etkililiği incelenebilir.

3-Velilerle görüşmeler yapılarak programın öğrencilerin günlük yaşamlarındaki davranışları üzerindeki etkililiği de incelenebilir.

4-Bu çalışmada uygulanan ÖDÖSÖP farklı çalışma grupları ile farklı bölgelerde yer alan ortaokul öğrencileri ile daha kapsamlı çalışma gruplarında tekrar uygulanabilir ve sonuçları ilişkilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2008). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adair, J. (2000). *Karar Verme Ve Problem Çözme*, (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ader, E. (2014). *Akademik Öz Düzenlemede Strateji Gelişimi*. G. Sakız (Ed.) *Öz Düzenleme: Öğrenmeden Öğretime Öz Düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler Ve Öneriler* (s. 54-80). İstanbul: Nobel.
- Adıgüzel, A. (2017). *Program Geliştirme Süreci, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (Ed: B. Oral ve T. Yazar). (ss.175 – 205), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender And Interest Processes In Response To Literary Texts: Situational And Individual Interest. *Learning and instruction*, 12(4), 411-428.
- Akça, G. (2022). *Çevrimiçi derslerde öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirme modeli önerisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S., ve Musal, B. (2016). Öz düzenlemeli Öğrenme. *Pamukkale Medical Journal*, 9(3), 254-260.
- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Bir İhtiyaç Mı?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 306-325.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aldan Karademir, Ç., ve Görgün, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
- Alotumi, M. (2021). EFL College Junior And Senior Students' Self-Regulated Motivation For Improving English Speaking: A Survey Study. *Heliyon*, 7(4), 1-10.
- Altun, M. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Yayınları.
- Amalina, I. K., & Vidákovich, T. (2023). Development And Differences In Mathematical Problem-Solving Skills: A Cross-Sectional Study Of Differences In Demographic Backgrounds. *Heliyon*, 9(5), 1-11.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). *The Development Of Goal Orientation*. In Development Of Achievement Motivation (pp. 197-220). Academic Press.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation And Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 893.
- Anthony, L., Koo, A. C., & Hew, S. H. (2020). Self-regulated Learning Strategies In Higher Education: Fostering Digital Literacy For Sustainable Lifelong Learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2393-2414.
- Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., & Kuma, S. G. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Instruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 857-871.

- Ay, Z. S., ve Bulut, S. (2017). Üst Bilişsel Sorgulamaya Dayalı Problem Çözme Yaklaşımının Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisinin Yarı Deneysel Bir Çalışma İle Araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565.
- Aydın, B., Memnun, D. S., Dinç, E., Arsuk, S., ve Meriç, H. (2019). A Study on the Relationship between Seventh-Grade Students' Self-Regulation Skills and Their Problem-Solving Achievements. *Journal of Educational Issues*, 5(1), 71-86.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004). Does Adaptive Scaffolding Facilitate Students' Ability To Regulate Their Learning With Hypermedia?. *Contemporary educational psychology*, 29(3), 344-370.
- Bail, F. T., Zhang, S., & Tachiyama, G. T. (2008). Effects Of A Self-Regulated Learning Course On The Academic Performance And Graduation Rate Of College Students In An Academic Support Program. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1), 54-73.
- Baker, L. (1989). Metacognition, Comprehension Monitoring, And The Adult Reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3-38.
- Baker, L., & Cerro, L. C. (2000). Assessing Metacognition in Children and Adults. *Issues in the Measurement of Metacognition*. 4, 99-145.
- Bal, A. P., ve Or, M. B. (2023). Investigation Of The Relationship Between Problem-Solving Achievement And Perceptions Of Students. *Pedagogical Research*, 8(1), 1-7 <https://doi.org/10.29333/pr/12745>.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory Of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2006). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy And Goal Effects Revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning In The Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(3), 163-177.
- Bates, C. H. (2006). The Effects Of Self Regulated Learning Strategieson Achievement, Control Beliefs About Learning And Intrinsicgoal Orientaton. *A Dissertation University of South Alabama*. UMI 3218874
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, Ego Depletion, And Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda Matematik Öğretimi (5-8. sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). *Developing Self-Regulation Of Learning And Teaching Skills Among Teacher Candidates*. Springer.
- Bilgici, B. G. (2021). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Ve Öğrenme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (O. Ferhan, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (A.F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). *Self-regulated Learning: Finding A Balance Between Learning Goals And Ego-Protective Goals*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), (pp: 417-450). Handbook of Self Regulation, San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A New Concept Embraced By researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, And Students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M. (2011). *Emotions, Emotion Regulation, And Self-Regulation Of Learning*. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self- regulation in The Classroom: A Perspective On Assessment And Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward Self-Directed Learning In Secondary Schools: What Do Teachers Do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Boncukçu, G. (2020). *Sürdürülebilir Kalkınma Konusunda Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı, Problem Çözme Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). Comprehension That Works: Taking Students Beyond Ordinary Understanding To Deep Comprehension. *Teacher Created Materials*.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning To Learn: On Training Students To Learn From Texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14–21.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback And Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program Geliştirme: Kaynak Metinler*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Data Analysis Handbook for Social Sciences*. Ankara: Pegem Akademi
- Cai, J. (2003). Singaporean Students' Mathematical Thinking In Problem Solving And Problem Posing: An Exploratory Study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of Self-Regulated Learning On Mathematics Achievement Of Selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194- 205.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in The Evaluation Of Self-Regulation As A Process. *Educational Psychology Review*, 18, 297-306.
- Cengiz, Ö. (2022). *Exploring The Relationship Between Self-Regulated Learning And Course Engagement Of Efl Learners In Online Education*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cennamo, K. S., Ross, J. D., & Rogers, C. S. (2000). Evolution of a Web-enhanced Course Incorporating Strategies For Self-Regulation. *Educause Quarterly*, 25(1), 28-33.
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or Should We Use The FLIPPED Model Instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Chung, M. K. (2000). The Development Of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55–66. <https://doi.org/10.1007/bf03026146>.

- Clearly, T.J. & Chen, P.P. (2009). Self-regulation, Motivation, and Math Achievement in Middle School: Variations Across Grade Level and Math Context, *Journal of Social Psychology*, 47, 291-314.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1981). Easifying Second Language Learning1. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15(3), 6–11. 38–46.
- Corno, L. (2011). *Studying Self-Regulation Habits: Teachers College, Columbia University*. In Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 375-389). Routledge.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of Internally Focused Feedback And Attributional Feedback On Enhancement Of Academic Self-Concept. *Journal of educational psychology*, 83(1), 17-27.
- Creswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction To Mixed Methods Research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. Sage publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding Mixed Methods Research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağla Dönmez, F. (2021). *Çevrimiçi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Süreci Ve Üstbilişsel Yargı Eğitiminin Performans Ve Üstbilişsel Yargılara Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21–27.
- Çakmak, M. (2001). Matematik Derslerinde Problem Çözme Yaklaşımının Değerlendirilmesi. Matematikçiler Derneği Matematik Sempozyumu Bildirileri (24-26 Mayıs). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Çatalbaş, A., ve Semerci, Ç. (2016). Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412.
- Çiftçi, S., Yayla, A., ve Sağlam, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen Ve Eğitim Ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çıltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://doi.org/10.20875/sb.72394>
- Çolak, Y. (2023). *Hibrit Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebir Başarılarına Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Dağılmaz, İ. (2023). 6. Sınıf Öğrencilerinin Ses Ve Özellikleri Ünitesinde Stem Aktiviteleri Temelli Ters Yüz Edilmiş Sınıf Yönteminin Öz Düzenlemeli Öğrenmelerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Dembo, M. H., (2004). *Motivation And Learning And Learning Strategies For College Success*, A Self-Management Approach. Second edition. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London.
- Demir, M. K., ve Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri İle Matematik Dersi Başarılarının Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41.
- Demirel, Ö. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Epçayan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning And Academic Achievement Across Childhood And Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474.
- Dermizaki, I., & Kiosseoglou, G. (2004). *Self-regulation During Problem Solving In Second-Graders: Relations With Students' Performance And Goal Orientation*. Hellenic Journal of Psychology.
- DiDonato, N. C. (2013). Effective Self-And Co-Regulation In Collaborative Learning Groups: An Analysis Of How Students Regulate Problem Solving Of Authentic Interdisciplinary Tasks. *Instructional science*, 41, 25-47.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis On Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath-van Ewijk, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning: A Multiperspective Approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338–358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Diñç Artut, P., Tarım, K., Özmantar, M. F., Öztürk, A., ve Bay, E. (Ed.). (2016). *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, D. (2023). Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, M.F. (2015). Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanterinin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doll, R. C. (1970). The Multiple Forces Affecting Curriculum Change. *The Phi Delta Kappan*, 51(7), 382-384.
- Doll, W. E. (2008). Complexity And The Culture Of Curriculum. *Educational philosophy and Theory*, 40(1), 190-212.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching For Deep Comprehension: A Reading Workshop Approach*. Stenhouse Publishers.

- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stockking, K. M. (2010). Progress Feedback Effects On Students' Writing Mastery Goal, Self-Efficacy Beliefs, And Performance. *Educational Research and Evaluation*, 16, 53-74.
- Duman, B. ve Duman S. (2017) Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Algıları. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26-28 Ekim 2017, Muğla.
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation Of Academic Procrastination Prevalence And Its Relationship With Academic Self-Regulation And Achievement Motivation Among High-School Students In Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Eker, C. ve Arsal, Z. (2014). Öz Düzenleme Stratejileri Öğretimi Sürecinde Ders Günlükleri Kullanmanın Öz Düzenleme Stratejileri Öğretimine Etkisi. *KaraelmasJournal of Educational Sciences*, 2, 80-93.
- Ekiz, D. (2006). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Endedijk, M., Vermunt, J., Brekelmans M., & Brok, P. (2006). *Measuring Selfregulation In Complex Learning Environments*. Paper presented at ICO Toogdag
- Ercan, A. B. (2022). *Problem Çözme Becerileri Eğitiminin, Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Akılcı Olmayan İnançları Ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ercoşkun, N. Ç., ve Köse, E. (2014). Investigation of Self-Regulation and Problem Solving Skills of Prospective Elementary Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428.
- Erdem, A. R., ve Genc, G. (2014). High School Students' Opinions Of Problem Solving Skills. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 1-21.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Faber, J. E., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2000). The Effect Of Note Taking On Ninth Grade Students'comprehension. *Reading Psychology*, 21(3), 257-270.
- Fan, L., & Zhu, Y. (2007). Representation Of Problem-Solving Procedures: A Comparative Look At China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 61-75.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. (1970). Developmental Changes In Memorization Processes. *Cognitive psychology*, 1(4), 324-340.
- Ford, M. I. (1994). Teachers' Beliefs About Mathematical Problem Solving In The Elementary School. *School Science and Mathematics*, 94(6), 314-322.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing Third-Grade Student'mathematical Problem Solving With Self-Regulated Learning Strategies. *Journal Of Educational Psychology*, 95(2), 306.
- Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Fletcher, J. M. (2008). Effects of Preventative Tutoring On The Mathematical Problem Solving Of Third-Grade Students With Math And Reading Difficulties. *Exceptional children*, 74(2), 155-173.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials Of Learning For Instruction*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018, February). *Promoting Self-Regulated Learning Of Brazilian Preservice Student Teachers: Results Of An Intervention Program*. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 5). Frontiers Media SA.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). Student Motivation and Self-Regulated Learning: A LISREL Model.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1995). Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire.
- Ge, X. (2013). Designing Learning Technologies To Support Self-Regulation During Ill-Structured Problem-Solving Processes. In: Azevedo, R., Aleven, V. (eds) *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. Springer International Handbooks of Education, vol 28. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_15
- Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do Teachers' Own Learning Behaviors Influence Their Classroom Goal Orientation And Control Ideology?. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 36-46.
- Göçmen Kivanç, M. (2023). *The Relationship Between Motivational And Affective Self-Regulated Language Learning Strategies Efl Students Use*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Graham, S., & Williams, C. (2009). An Attributional Approach To Motivation In School. *Handbook Of Motivation At School*, 11-33.
- Greene, J. A. (2018). *Self-Regulation in Education*. Routledge.
- Greene, J. A. (2021). Teacher Support For Metacognition And Self-Regulated Learning: A Compelling Story And A Prototypical Model. *Metacognition and Learning*, 16(2), 651–666. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09283-7>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward A Conceptual Framework For Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gregory L. Callan, Lisa DaVia Rubenstein, Lisa M. Ridgley, Kristie Speirs Neumeister & Maria E. Hernández Finch (2021). Self-regulated Learning As A Cyclical Process And Predictor Of Creative Problem-Solving, *Educational Psychology*, 41(9), 1139-1159, DOI: 10.1080/01443410.2021.1913575
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' Use Of Self-Regulatory Processes And Their Relation To Qualitative Mental Model Shifts While Using Hypermedia., *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 125-148.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation And Competence In School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering The Cognitive Strategies Of Reading Comprehension. In *Motivating reading comprehension* (pp. 87-112). Routledge.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür, D., & Katrancı, M. (2019). Examining the Relationship Between Attention Levels, Self-Regulation And Reading Comprehension Skills Of Primary School Students. *Atlas Journal*, 5(23), 780–802. <https://doi.org/10.31568/atlas.363>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Hargrove, R. & Nietfeld, J. L. (2015). The Impact Of Metacognitive Instruction On Creative Problem Solving, *The Journal of Experimental Education*, 83(3), 291-318.
- Harmer, J. (2010), *How to teach listening*. Pearson-Longman.
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring Powerful Writing Strategies Into Your Classroom: Why And How. *The Reading Teacher*, 66(7), 538–542.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension For Understanding And Engagement*. Stenhouse Publishers.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects Of Learning Skills Interventions On Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 66(2), 99-136.
- Heller, P., & Heller, K. (2001). *Cooperative Group Problem Solving In Physics*. New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Henning, J. E., Stone, J. M., & Kelly, J. L. (2009). *Using Action Research To Improve Instruction: An Interactive Guide For Teachers*. Routledge.
- Hewitt, K. K., Journell, W., & Zilonka, R. (2014). What The Flip: Impact Of Flipped Instruction On Self-Regulated Learning. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 303-325.
- Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 77-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation Through Transactional Strategies Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological Understanding As A Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational psychologist*, 39(1), 43-55.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students To Be Selfregulated Learners. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57- 85). New York: The Guilford Press.
- Hong, E., Peng, Y. & Rowell, L.L. (2009). Homework Self-regulation: Grade, Gender, and Achievement-Level Differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269-276.
- Howard, B. C., McGee, S., Hong, N. S., & Shia, R. (2000). The Influence of Metacognitive Self-Regulation on Problem-Solving in Computer-Based Science Inquiry, American Educational Research Association, New Orleans: Poster Session.
- İlgaz, G., ve Gül, A. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 261-287.
- İncebacak, B. B., ve Ersoy, E. (2016). Problem Solving Skills Of Secondary School Students. *China-USA Business Review*, 15(6), 275-285.
- İşman, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- UNESCO, (2012). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220416>.
- Jackson, M. G. (2003). Internationalising The University Curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), 325-340.
- Jalango, M. R., Twiest, M. M. & Gerlach, G.J. (1999). *The College Learner*. New Jersey: Merrill.

- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., & Kester, L. (2020). Supporting Learners' Self-Regulated Learning In Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
- Kahney, H. (1993). Problem solving: Current issues. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000797622193920> (Erişim Tarihi: 20.05.2023)
- Kalaycı, ř. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. şti.
- Kaplan, A., Duran M. ve Baş, G. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Farkındalıkları İle Problem Çözme Beceri Algıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17(1), 01-16.
- Karaca, N. (2021). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Yaklaşımlarının Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Değerlendirme Sürecinde Ürün Dosyası Kullanımının Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerileri, Bilişsel Strateji Kullanımları ve Görüşleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karan, E. (2022). *An Investigation Into The Relationship Between Technology-Enhanced Self-Regulated English Learning Strategies And English Self-Efficacy*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce 1 Dersi Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kargas, C. A., & Stephens, M. (2014). Using Coaching To Improve The Teaching of Problem Solving To Year 8 Students In Mathematics. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' Professional Competences In Self-Regulated Learning: An Approach To Integrate Teachers' Competences As Self-Regulated Learners And As Agents Of Self-Regulated Learning In A Holistic Manner. *In Frontiers in Education*, 5, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- Kaşıkçıoğlu, S. (2021). *Efl Students' Perceptions Of Self-Regulated Language Learning Through Information And Communication Technologies In A University Context*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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*, 30(1-2), 139-161.
- Kaufman, R., & Thomas, S. (1980). *Evaluation Without Fear*. New York: New Viewpoints
- Kaya, D. (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Yordanması: Motivasyon, Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ve Üst Bilişsel Farkındalığın Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 38(1), 1-18.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Performanslarına Ve Öz Düzenleyici*

- Öğrenmelerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.*
- Kayihan, H. (2023). Öğrenmeyi Kolaylaştırmada ve Başarıyı Arttırmada Öz Düzenleme Nedir?. Biruni Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kazu, İ. Y. (2006). İçeriğin Belirlenmesi, Öğretimde Planlama ve Öğretimde Değerlendirme (Editör: Prof.Dr. Mehmet GÜROL)
- Keck, D. A. (2013). *Metacognition and Learning to Read: An Examination of the Metacognitive Strategies Fifth Grade Students Use Before, During, and After Reading*. Unpublished Ph. D. thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research*. In N. Denzin, Y. Lincoln, (Eds.), pp. 559-603, *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- Kızıkan, O., Bektaş, O., ve Saylan Kırmızıgül, A. (2018). Examining Self-Regulation Skills Of Elementary School Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 613-624.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion Of Self-Regulated Learning İn Classrooms: Investigating Frequency, Quality, And Consequences For Student Performance. *Metacognition and learning*, 5, 157-171.
- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Secondary school students' LLL competencies, and their relation with classroom structure and achievement. *Frontiers in psychology*, 7, 680.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Solving* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koç, C. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 659-678.
- Kofal, S. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Bağlamında İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide*. London: Paul Chapman.
- Köç, R. (2019). *Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Başarıları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Köten, S. (2023). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Matematik Başarılarına Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kramarski, B. (2017). *Teachers As Agents In Promoting Students' Srl And Performance: Applications For Teachers' Dual-Role Training Program*. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 223-239). Routledge.
- Kramarski, B., Weisse, I. & Kololshi-Minsker. (2010). I. How Can Self-Regulated Learning Support The Problem Solving Of Third-Grade Students With Mathematics Anxiety?. *ZDM Mathematics Education*, 42, 179–193.
- Krapp, A. (1999). Interest, Motivation And Learning: An Educational-Psychological Perspective. *European journal of psychology of education*, 14, 23-40.
- Kumek, R. (2023). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma Ve Derse Katılımın İncelenmesi*,

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumek, R. (2023). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma Ve Derse Katılımın İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing Students' Self Regulation And Mathematics Performance: *The influence of feedback and self evaluative standards Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194.
- Lawanto, Oenardi; Santoso, Harry B., Lawanto, Kevin N.; Goodridge, Wade. (2014) Self Regulated Learning Skillsand Online Activities Between Higherand Lower Performers On A Web-Intensive Undergraduate Engineering Course. *Journal of Educators Online*.11(3).
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., & Liem, G.A. (2010). The Relationship Between Future Goals And Achievement Goal Orientations: An Intrinsic-Extrinsic Motivation Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct And Indirect Pathways From Children's Early Self-Regulation To Academic Achievement In Fifth Grade İn Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Levy, N.R. (1996). Teaching Analytical Writing: Help For General Education Middle School Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32(2), 95-103.
- Ley, K., & Young, D. (2001). Instructional Principles For Self-Regulated Learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93–102.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing Cognitive- Social- Emotional Competencies To Enhance Academic Learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant Theory And Research On Self-Regulation. In B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 27–50). New York, NY: Springer.
- Maftoon, P. & Tasnimi, M. (2014). Using Self-Regulation To Enhance Efl Learners' Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.
- Marks-Beale, A. (1994). *Study Skills*. Canada: Delmar Publisher Inc.
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., & Hadwin, A. F. (2017). Examining Students' Self-Set Goals For Self-Regulated Learning: Goal Properties And Patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153-2169.
- McCaslin, M. M. (1989). Whole Language: Theory, Instruction, And Future Implementation. *The Elementary School Journal*, 90(2), 223-229.
- McCombs, B. L. (2001). What Do We Know About Learners And Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing The Educational System Into Balance. *Educational Horizons*, 182-193.
- McConomy, M. A., Root, J., & Wade, T. (2022). Using task Analysis To Support Inclusion And Assessment İn The Classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 54(6), 414-422.
- McConomy, M. A., Root, J., & Wade, T. (2022). Using Task Analysis To Support Inclusion And Assessment İn The Classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 54(6), 414-422.
- McInerney, D. M., & King, R. B. (2017). Culture And Self-Regulation In Educational Contexts. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 485-502.

- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. G. (1985). Teaching Learning Strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- McKimm, J. (2007). Curriculum Design And Development. *Medical Education*, 1-32.
- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student Goal Orientation And Interest: Effects On Students' Use Of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary educational psychology*, 26(3), 311-329.
- Mega, C., Ronconi, L., ve De Beni, R. (2014). What Makes A Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, And Motivation Contribute To Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Microanalysis As A Data Collection Technique And Inspiration For Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295-319.
- Miller J., & Dollard N. (1941). *Social Learning And Imitation*. Yale University Press.
- Miller, J. W. (2000). Exploring the The Source Of Self Regulated Learning: The Influence Of Internal And External Comparisons. *Journal of Instructioanal Psychology*, 27(1), 47-52.
- Miller, J. W. (2000). Exploring The The Source Of Self Regulated Learning: The Influence Of Internal And External Comparisons. *Journal of Instructioanal Psychology*, 27(1), 47-52.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement In Academic Work: The Role Of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, And Perceived Ability. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 388-422.
- Montalvo, F.T. & Torres, M.C.G. (2004). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(1), 1–34.
- Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2008). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Müldür, M., ve Yalçın, A. (2019). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Ilkogretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Newman, R. S. (1991). Goals And Self-Regulated Learning: What Motivates Children To Seek Academic Help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 151-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R. S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope With Academic Difficulty: The Role Of Adaptive Help Seeking. *Theory into practice*, 41(2), 132-138.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive Help Seeking: A Strategy Of Self-Regulated Learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Nist, S., Holschuh, P. J. (2000). *Active Learning Strategies For College Success*. London: Ally and Bacon.
- NoprianiLubis, J., Panjaitan, A., Surya, E., & Syahputra, E. (2017). Analysis Mathematical Problem Solving Skills Of Student Of The Grade VIII-2 Junior High School Bilah Hulu Labuhan Batu. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 4(2), 131-137.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation And Academic Achievement And Resilience: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215.

- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. A. (2013). A Longitudinal Assessment Of The Effectiveness Of A School-Based Mentoring Program İn Middle School. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21.
- Nunez, J. C., Tuero, E., Fernandez, E., Anon, F. J., Manalo, E., & Rosário, P. (2022). Effect Of An İntervention İn Self-Regulation Strategies On Academic Achievement İn Elementary School: A Study Of The Mediating Effect Of Self-Regulatory Activity. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 9-20.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner- Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used By Beginning And İntermediate Esl Students. *Language learning*, 35(1), 21-46.
- Ocak, G. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ocak, G. ve Karakuyu, A. (2021). The Evaluation Of The Social Studies Curriculum İn Turkey: The Guiding Principle Of Balance. *European Journal of Educational Sciences*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v8no2a68>
- Ocak, G., Yazıcıoğlu, E., ve Karakuyu, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1865-1884, Doi: 10.48146/odusobiad.1255994.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program Geliştirme*. Prf. Dr. Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Ankara: Pegem.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orange, C. (1999). Using Peer Modeling To Teach Self-Regulation. *The Journal of Experimental Education*, 68(1), 21-39.
- Ornstein, A.C. & Hunkins F.P. (2018), *Eğitim Programı*. (2.Baskı) (Çeviri Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Otto, B. (2010). How Can Motivated Self-Regulated Learning Be İmproved. *International perspectives on applying self-regulated learning in different settings*, 183-204.
- Önemli, M. ve Yöndem, Z.D. (2012). Öğrenmede Öz Düzenlemeye Dayalı Psikoeğitim Grup Çalışmasının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları Ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 59-73.
- Öz, E. (2020) *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. Ç. (2016). The Relationship Between Mathematical Problem-Solving Skills And Self-Regulated Learning Through Homework Behaviours, Motivation, And Metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 408-420.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 296-315.
- Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi öğretme*. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2419/ogrenmeyiogretme.pdf?sequence=1>.
- Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, M., Akkan, Y., ve Kaplan, A. (2018). 6-8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözerken Sergiledikleri Üst Bilişsel Beceriler: Gümüşhane Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 446-469.
- Panadero, E. (2017). A Review Of Self-Regulated Learning: Six Models And Four Directions For Research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panksepp, J. (2000). The Riddle Of Laughter: Neural And Psychoevolutionary Underpinnings Of Joy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 183-186.
- Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle School Children's Strategic Behavior: Classification And Relation To Academic Achievement And Mathematical Problem Solving. *Instructional Science*, 31, 419-449.
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin, I. E. (2003). Developing Mathematical Thinking And Self-Regulated Learning: A Teaching Experiment In A Seventh-Grade Mathematics Classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 53, 179-202.
- Pape, S.J. & Smith. C. 2002 Self Regulating Mathematics Skills”, *Theory into Practice*, 41(2), America.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479905.pdf>
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing Theories, Identities, And Actions Of Self-Regulated Learners. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 253-287.
- Pas, P., Pol, H. H., Raemaekers, M., & Vink, M. (2021). Self-regulation in the pre-adolescent brain. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.101012>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The Differential Impact Of Extrinsic And Mastery Goal Orientations On Males' And Females' Self-Regulated Learning. *Learning and Individual differences*, 11(2), 153-171.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions Of The Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, And Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The Conditional And Interaction Effects Of Epistemological Beliefs On The Self-Regulated Learning Of College Students: Motivational Strategies. *Research in higher education*, 46, 731-768.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex* (G. V. Anrep, Ed., Trans.). Oxford University Press.
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning And Contexts That Support It. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying Self-Regulated Learning In Classrooms. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 122-136.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating Classroom Contexts That Support Young Children's Development Of Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5)
- Perry, N., & 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*, 106(9), 1854-1878.

- Phonapichat, P., Wongwanich, S. ve Sujiva, S. (2014). An Analysis Of Elementary School Students' Difficulties In Mathematical Problem Solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3169-3174
- Pimta, S., Tayraukham, S. & Nuangchalerm, P. (2009). Factors Influencing Mathematic Problem-Solving Ability of Sixth Grade Students. *Online Submission*, 5(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506983.pdf>.
- Pintrich P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. In Menges R. J. & Svinicki, M. D. (eds.), *New directions for teaching and learning* (Vol. 63, pp. 3- 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective On Issues In Motivation Terminology, Theory, And Research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000). *The Role Of Goal Orientation In Self-Regulated Learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press
- Pintrich, P. R. (2002). The Role Of Metacognitive Knowledge In Learning, Teaching, And Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework For Assessing Motivation And Self-Regulated Learning In College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-Regulated Learning In College Students: Knowledge, Strategies, And Motivation. *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, 113-133.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The Development Of Academic Self-Regulation: The Role Of Cognitive And Motivational Factors. *In Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual For The Use Of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ). Report Number NCRIPTAL-91-B-004. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI, ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 122.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability And Predictive Validity Of The Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Polya, G. (1990). *How to Solve It? (2nd ed.)*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. A. (2006). Historical Examination Of Self-Regulation: Helping Children Now And In The Future. *Early Childhood Education Journal*, 34, 5-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0107-x>
- Prasetya, A. E., Slamet, S. Y. & Usodo, B. (2017). Differences Of Problem Solving Skill Of The Fifth Grade Primary School Student: A Gender Analysis. *Education and Humanities Research*, 160, 114-118.
- Pressley, M. (2002). Metacognition And Self-Regulated Comprehension. *What Research has to Say About Reading Instruction*, 3, 291-309.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student Conceptions Of Learning And Their Use Of Self-Regulated Learning Strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87.

- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models Of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative Versus Competitive Efforts And Problem Solving. *Review of educational Research*, 65(2), 129-143.
- Rahayuningsih, S., Hasbi, M., Mulyati, M., & Nurhusain, M. (2021). The Effect Of Self-Regulated Learning On Students' Problem-Solving Abilities. *AKSIOMA: Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 10(2), 927-939.
- Rajabi, S. (2012). Towards Self-Regulated Learning In School Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 344-350.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student Interest And Achievement: Developmental Issues Raised By A Case Study. In *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). Academic Press.
- Roelle, J., Schmidt, E. M., Buchau, A., & Berthold, K. (2017). Effects Of Informing Learners About The Dangers Of Making Overconfident Judgments Of Learning. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 99-117.
- Rohmah, M. & Sutiarso, S. (2018). Analysis Problem Solving In Mathematical Using Theory Newman. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 671-681.
- Rohrkemper, M., & Corno, L. (1988). Success And Failure On Classroom Tasks: Adaptive Learning And Classroom Teaching. *The Elementary School Journal*, 88(3), 297-312.
- Rouse, W. B., & Rouse, S. H. (1984). Human Information Seeking And Design Of Information Systems. *Information Processing & Management*, 20(1-2), 129-138.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. E. M. G., & Boekaerts, M. (2003). Motivation And Self-Regulated Learning In Secondary Vocational Education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Rubin, J. (1994). A Review Of Second Language Listening Comprehension Research. *The modern language journal*, 78(2), 199-221.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1998). Achievement And Social Motivational Influences On Help Seeking In The Classroom. In S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sağ, G. Y., ve Argün, Z. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karşılaştıkları Matematik Problemleri İle İlgili Bilişsel Öngörüler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 445-467.
- Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. (2015) Self-Regulation, Language Skills, And Emotion Knowledge In Young Children From Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.994465>
- Sapulete, L., Laurens, T., & Gaspersz, M. (2023). The Effect Of Self-Regulated Learning And Self-Efficacy On Student's Solving Problem Ability. *Jurnal Pendidikan Matematika (JUPITEK)*, 6(2), 114-122.
- Sarı, A., ve Akınoğlu, O (2009). Self-Regulated Learning: Models And Applications. *Marmara University Journal of Educational Sciences*, 29, 139-154.
- Saylor, J. G., Alexander, W. A. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning (4th Edition)*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Schiefele, U. (2009). Situational And Individual Interest. *Handbook of motivation at school*, 197-222.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2002). 10 The Development Of Metacognitive Knowledge In Children And Adolescents. *Applied metacognition*, 224.

- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review Of The Literature And Directions For Future Research. *Educational psychology review*, 13, 23-52.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy And Self Regulation Of Reading And Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation And Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Selfregulation: Theory, research, and applications* (pp. 631-649). Orlando, FL: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1984). Self- Efficacy Perspective On Achievement Behavior. *Educational psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. (1994). Self-Regulation Of Self-Efficacy And Attributions İn Academic Settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation Through Goal Setting.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, And Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational psychology review*, 20, 463-467.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Çev.Ed.: M. Şahin) Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-Regulation Of Learning And Performance: Issues And Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy And Self-Regulation Of Reading And Writing Through Modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Schuster, C., Stebner, F., Geukes, S., Jansen, M., Leutner, D., & Wirth, J. (2023). The Effects Of Direct And Indirect Training In Metacognitive Learning Strategies On Near And Far Transfer İn Self-Regulated Learning. *Learning and Instruction*, 83, 101708.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sıcak, A., ve Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Silva, J. C. S., Zambom, E., Rodrigues, R. L., Ramos, J. L. C., and de Souza, F. D. F. (2018). Effects Of Learning Analytics On Students' Self-Regulated Learning İn Flipped Classroom. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 14(3), 91-107.
- Siniguian, M. T. (2017). Students Difficulty İn Solving Mathematical Problems. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Applied Sciences*, 6(2), 1-12.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (9. Baskı). Ankara: Anı yayınları.
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2018). Attentional Control And Executive Functioning İn School-Aged Children: Linking Self-Regulation And Parenting Strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 340-359.

- Stehle, S. M., & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing Student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM education*, 6(1), 1-15.
- Stolp, S., & Zabrocky, K. M. (2009). Contributions Of Metacognitive And Self-Regulated Learning Theories To Investigations Of Calibration Of Comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 7-31.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., Nelson, C. O., Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., & Nelson, C. O. (1985). Evaluating the Needs Assessment. *Conducting Educational Needs Assessments*, 179-204.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The Role Of Self-Regulated Learning İn Students' Success İn Flipped Undergraduate Math Courses. *The internet and higher education*, 36, 41-53.
- Sümen, Ö. Ö., ve Çalışıcı, H. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Özdenleme Stratejilerinin ve Motivasyonlarının Ortak Sınavlar Matematik Başarıları Üzerindeki Yordayıcı Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 566-573.
- Süzer, A. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Süreçleri* (Master's thesis), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal Intelligence: An Experimental Study Of The Associative Processes In Animals. *The Psychological Review: Series of Monograph Supplements*, 2(4), 1-109. <https://doi.org/10.1037/h0092987>
- Thorne, F. C. (1946). Directive Psychotherapy: IX. Personality Integration And Self- Regulation. *Journal of Clinical Psychology*, 2(4), 371-383.
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Timmermans, R. ve Lieshout, E. (2007). Gender-related Effects Of Contemporary Math Instruction For Low Performers On Problem-Solving Behavior. *Learning and Instruction*, 42-54.
- TTK (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara, 18 Temmuz 2017.
- Tunç, Ö. G. Y., ve Taşgın, Ö. Ü. A. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Iğdır International Conference On Multidisciplinary Studies.
- Tyler, R. W. (1957). The Curriculum-Then And Now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.
- Uçak, N. Ö. (1997). Bilgi Gereksinimi Ve Bilgi Arama Davranışı. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(4), 315-325.
- Uçak, S. ve Erdem, H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında '21. Yüzyıl Becerileri Ve Eğitim Felsefesi'. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uğur, A. (2000). Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*. 12(143), 18-22.
- Uğur, A.K. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeliyle Akademik Başarı, Problem Çözme Ve Öz Düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Durum Çalışması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar Ve Modeller*. Anı Yayıncılık.

- Uşun, S. ve Özdemir Alıcı, D. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Uyar, Y., Ateş, S., ve Yildirim, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Sürecinde Kullandıkları Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerileri/ Self-Regulated Learning Skills Used By Pre-Service Teachers During Reading Comprehension Process. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 227-247.
- Ülper, H. (2010). *Okuma Ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vacca, R. T. (2002). Making A Difference In Adolescents' School Lives: Visible And Invisible Aspects Of Content Area Reading. *What Research has to Say About Reading Instruction*, 3, 184-204.
- Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self-Regulated Learning Support In Flipped Learning Videos Enhances Learning Outcomes. *Computers & Education*, 158.
- Van de Wella, J. E. (1989). *Elementary School Mathematics*, Virginia Commonwealth University. 6.
- Vandeveld, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring The Complexity Of Upper Primary School Children's Self-Regulated Learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407-425.
- Variş, F. (1988). *Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, (157).
- Vatan, F. ve Özsoy, S.A (2002). Zaman Yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 18(1-3), 89-104.
- Veenman, M. V. J. (2007). The Assessment Of Metacognition: A Matter Of Multi-Method Designs. *EAPA Newsletter of the European Association of Psychological Assessment*, 1, 8-9.
- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation Between Intellectual And Metacognitive Skills: Age And Task Differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Vidal-Arbarca, E., Mana, A., & Gil, L. (2010). Individual Differences For Self-Regulating Task-Oriented Reading Activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817- 826.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive Academic Emotions Moderate The Relationship Between Self- Regulation And Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- Vygotsky, L. (1962). *Studies In Communication, Thought And Language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Weiner, B. (2012). An Attribution Theory Of Motivation. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 135-155.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). *Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies*. In Handbook of self-regulation (pp. 727-747). Academic Press.
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning And Study Strategies Inventory* (LASSI). H & H Publishing.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The Teaching Of Learning Strategies*. In M. Wittrock (ed.), *Handbook Of Research On Teaching*. New York, NY: Macmillan.

- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The Teaching Of Learning Strategies*. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Weinstein, J. D., Mayer, S. M., & Beale, S. I. (1986). Stimulation Of Δ -Aminolevulinic Acid Formation In Algal Extracts By Heterologous RNA. *Plant physiology*, 82(4), 1096-1101.
- Whitebread, D. (2010). Play, Metacognition And Self-Regulation. *Play and learning in the early years*, 161-176.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations Of Children's Motivation For Reading To The Amount And Breadth Or Their Reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). *Influences On The Development Of Academic Self-Regulatory Processes*. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.33-48). New York: Routledge.
- William, L. B., Steven, Y.L. & Oslan, V. M. (2008). The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-regulated Learning Skills in the Online Course Environment. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*.4(3).
- Williams, K. (1990). In Defence Of Compulsory Education.
- Winarti., Ambaryani, S. E., & Putranta, H. (2022). Improving Learners' Metacognitive Skills With Self-Regulated Learning Based Problem-Solving. *International Journal of Instruction*, 15(1), 139-154. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1528a>
- Winne, P. H. (1995). Inherent Details In Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H. (2005). A Perspective On State-Of-The-Art Research On Self-Regulated Learning. *Instructional science*, 33(5/6), 559-565.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (1998). Metacognition In Educational Theory And Practice. *Studying As Self-regulated Learning*, 277-304.
- Winne, P.H. & Nesbit, J.C. (2009). *Supporting Self regulated Learning with Cognitivi Tools*. Hacker, J.D., Dunlosky, J. ve Graesser, A.C.(Ed.). *Handbook of Metacognition in Education*, New York: Routledge.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). *Studying As Self-Regulated Learning*. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Winne. H.P. & Perry, N.E., (2000), *Measuring Self-regulated Learning*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* California: Academic Press.
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating Grit And Its Relations With College Students' Self-Regulated Learning And Academic Achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 293-311.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing Academic Self-Regulated Learning. What Do Children Need To Flourish? *Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, 251-270.
- Wolters, C.A. & Pintrich, P.R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-regulated Learning in Mathematics, *English and Social Classroom. Instructional Science*, 26, 27-47.
- Wolters, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning And The 21st Century Competencies*. (Unpublished Doctorate Thesis), Department of Educational Psychology, University of Houston.

- Wolters, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning And The 21st Century Competencies*. (Unpublished Doctorate Thesis), Department of Educational Psychology, University of Houston.
- Wong, J., Khalil, M., Baars, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2019). Exploring Sequences Of Learner Activities In Relation To Self-Regulated Learning In A Massive Open Online Course. *Computers & Education*, 140, 103595.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce Dersinde Öğrenmede Kullanılan Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Bağarı İle İlişkisi [The self-regulatory strategies and motivation used in learning english and its relation to achievement]. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yandari, I. A., Supartini, S., Pamungkas, A. S. & Khaerunnisa, E. (2019). The Role Of Habits Of Mind (Hom) On Student's Mathematical Problem Solving Skills Of Primary School. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 10(1), 47-57.
- Yaniawati, R.P., Kartasmita, B.G. & Saputra, J. (2019) E-Learning Assisted Problem Based Learning For Self-Regulated Learning And Mathematical Problem Solving. *Journal of. Physic*. 1280 042023 DOI 10.1088/1742-6596/1280/4/042023
- Yaşar Yusuıut, B. (2023). *Erken Çocuklukta Öz Düzenleme Ve Problem Çözme: Sayı Hissinin Aracı Rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Yazgan Sağ, G. (2012). *Üstün Yetenekli Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Durumlarındaki Öz Düzenleme Davranışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazgan, Y., ve Arslan, Ç. (2018). *Matematiksel Sıra Dışı Problem Çözme Stratejileri Ve Örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, H., ve Koca, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. B. Tay, A. Öcal (Edts), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, 2.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, M. (2022). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Ve Derse Katılımlarına Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yıldız, N., ve Kılınç, A. (2015). Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34.
- Yılmaz, T. ve Aksu Dünya, B. (2021). Salgın Hastalık (covid-19) Sürecinde Yetişkinlerin Uzaktan Eğitimle Zaman Yönetimi, Dijital Yeterlik Ve Öz Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi Üzerine Öneriler: Bir Literatür Taraması. 3. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, 1-3 Aralık 2021, Uşak.
- Yumuşak, N., Sungur, S. ve Çakıroğlu, J. (2006). Turkish High School Students' Biology Achievement in Relation to Academic Self-Regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69.
- Zheng, L., Li, X. & Chen, F. (2018). Effects Of A Mobile Self-Regulated Learning Approach On Students' Learning Achievements And Self-Regulated Learning Skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 616-624.

- Zimmerman, B. & Schunk, D.H. (2007). *Motivation, An Essential Dimension Of Self Regulated Learning*. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (eds.), *Motivation and selfregulated learning: theory, research, and applications* (pp. 1-30) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation And Motivation: Historical Background, Methodological Developments, And Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Self-regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284- 103 290.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation And Motivation: Historical Background, Methodological Developments, And Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development Of A Structured Interview For Assessing Students' Use Of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). *Perceptions Of Efficacy And Strategy Use In The Self-Regulation Of Learning*. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). *Self-Regulation: Where Metacognition And Motivation Intersect*. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-Regulating Intellectual Processes And Outcomes: A Social Cognitive Perspective. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 323-349.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation For Academic Attainment: The Role Of Self-Efficacy Beliefs And Personal Goal Setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement To Self-Efficacy. *American Psychological Association*.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement To Self-Efficacy. *American Psychological Association*.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). *Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self*

- Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). *Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., ve Kitsantas, A. (1997). Developmental Phases In Self-Regulation: Shifting From Process Goals To Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (2011). *Handbook Of Self-Regulation Of Learning And Performance*. Routledge.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining Self regulation: A Social Cognitive Perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation, research, and applications* (pp. 451–502). Orlando, FL: Academic Press.



EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzni	232
Ek 2: Görüşme Formları (Öğretmen, Öğrenci)	233
Ek 3: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği.....	236
Ek 4: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri	238
Ek 5: Etik Kurul Kararı	240
Ek 6: Kazanım Değerlendirme Formu.....	241
Ek 7: 1. Hafta.....	244
Ek 7.1: Biçimsel Bölüm	245
Ek 7.1.1: Poster.....	251
Ek 7.1.2: Nasıl Motive Olurum?	252
Ek 7.1.3: Balon Gezintisi.....	253
Ek 7.1.4: Öğrenci Motivasyon Destek Yönergesi	254
Ek 7.1.5: 1. Hafta Öz Değerlendirme Formu	257
Ek 7.1.6: 1. Hafta Gözlem Formu	258
Ek 8: 2. Hafta.....	259
Ek 8.1: Biçimsel Bölüm	260
Ek 8.1.1: “Kilo Verelim”.....	265
Ek 8.1.2: “Hayalim Ortalamamı 95 Yapmak”.....	266
Ek 8.1.3: Smart Hedef ve Hedef Türleri.....	267
Ek 8.1.4: Smart Hedef Kavram Haritası.....	272
Ek-8.1.5: 2. Hafta Hedef Belirleme Öğrenci Çalışma Yaprağı	273
Ek 8.1.6: 2. Hafta Öz Değerlendirme Formu	274
Ek 8.1.7: 2. Hafta Gözlem Formu	275
Ek 9: 3. Hafta.....	276
Ek 9.1: Biçimsel Bölüm	277
Ek 9.1.1: Ali İle Mehmet İşbaşında.....	282
Ek 9.1.2: Görev Analizi Unsurları Kavram Haritası	284
Ek 9.1.3: 3. Hafta Öğrenme Görevi Analizine İlişkin Öğrenci Çalışma Kağıdı	286
Ek 9.1.4: 3. Hafta Öz Değerlendirme Formu	287
Ek 10: 4. Hafta.....	289
Ek 10.1: Biçimsel Bölüm	290
Ek 10.1.1: Zaman Yönetimi: Plan Yap	294
Ek 10.1.2: Kanban Tekniği.....	296
Ek 10.1.3: 4. Hafta Etkili Plan Unsurları Çalışma Kağıdı.....	297
Ek 10.1.4: 4. Hafta Öz Değerlendirme Formu	298
Ek 10.1.5: 4. Hafta Gözlem Formu	299
Ek 11: 5. Hafta.....	300
Ek 11.1: Biçimsel Bölüm	301
Ek 11.1.1: Örnek Okuma Metni	306
Ek 11.1.2: Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler.....	312
Ek 11.1.3: 5. Hafta Öğrenmelerine İlişkin Çalışma Kağıdı	313
Ek 11.1.4: 5. Hafta Öz Değerlendirme Formu	315
Ek 11.1.5: 5. Hafta Gözlem Formu	316
Ek 12: 6. Hafta.....	317
Ek 12.1: Biçimsel Bölüm	318
Ek 12.1.1: Paragrafta Anlam Soru Örnekleri.....	324
Ek 12.1.2: 6.Sınıf Sindirim Sistemi Örnek Metin	325

Ek 12.1.3: Okuma Esnasında Kullanılabilecek Stratejiler İle İlgili Power Point Sunusu	330
Ek 12.1.4: 6.Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Çalışma Kağıdı	333
Ek 12.1.5: 4. Hafta Öz Değerlendirme Formu	343
Ek 12.1.6: 4. Hafta Gözlem Formu	344
Ek 13: 7. Hafta	346
Ek 13.1: Biçimsel Bölüm	347
Ek 13.1.1: İngilizce	352
Ek 13.1.2: Dünyanın Neresindeyim?	353
Ek 13.1.3: Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler	357
Ek 13.1.4: 7.Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Çalışma Kağıdı	364
Ek 14.1.5: 7. Hafta Öz Değerlendirme Formu	387
Ek 8.1.6: 7. Hafta Gözlem Formu	388
Ek 14 : 8. HAFTA	390
Ek 14.1. Biçimsel Bölüm	391
Ek 14.1.1: “Ders Nasıl Dinlenir?”	397
Ek 14.1.2: Ders Dinlerken Neyi Yanlış Yapıyorum?	398
Ek 14.1.3: “Ders Dinlerken Neyi Doğru Yapıyorum?”	399
Ek 14.1.4: Aktif Ders Dinliyorum	400
Ek 14.1.5: 8. Hafta Öğrenmelerine İlişkin Çalışma Kağıdı	403
Ek 14.1.6: 8. Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Öz Değerlendirme Formu	404
Ek 14.1.7: 8. Hafta Gözlem Formu	405
Ek 15: 9. Hafta	406
Ek 15.1: Biçimsel Bölüm	407
EK-15.1.1: “İstasyonlarda Duruyorum, Sorunu Çözüyorum”	413
Ek 15.1.2: Problem Çözme Becerisi	414
Ek 15.1.3: Senaryolar	420
Ek 15.1.4: “Sorunlara Çözüm Arıyorum”	421
Ek 15.1.5: Problem Çözmeye İlişkin Öğrenci Çalışma Kağıdı	422
Ek 15.1.6: 9. Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Öz Değerlendirme Formu	423
Ek 15.1.8: 9. Hafta Gözlem Formu*	424

Ek 1: Araştırma İzni



Ek 2: Görüşme Formları (Öğretmen, Öğrenci)

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

A-KAZANIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

- 1- programında kazanımlar öğrencilerin daha çok hangi yönlerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış?
- 2- programında kazanımların özdüzenleme stratejileri ile bağlantısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 3-..... programında kazanımlarının özdüzenleme süreci bakımından ölçülebilirlik, sınırlılık, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4-..... programında özdüzenleme süreçleri içeren kazanımlar içeriyor mu? İçeriyorsa kazanım sayısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 5- programında özdüzenleme süreçlerinin kazanımlarıyla ilgili yaşadığınız güçlükler var mı? Varsa bu güçlükler nelerdir?
- 6-programında özdüzenleme süreçlerini içeren kazanımlar için ayrılan süre yeterli mi?
- 7- Genel olarak özdüzenleme süreçlerini içeren kazanımlarla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi belirtir misiniz? Kazanımlara yönelik önerileriniz nelerdir?

B- İÇERİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

- 1-..... programının içeriğini özdüzenleme süreçleri bakımından yeterli buluyor musunuz?
- 2-..... programının içeriğinin özdüzenleme süreçleri bakımından anlaşılabilirlik, sadelik, ulaşılabilirlik ve öğrenci seviyelerine uygunluğuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3-..... programında yer alan özdüzenleme becerilerini kazandırmada kendinizi yeterli buluyor musunuz? Becerileri kazandırmaya yönelik hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
- 4- Genel olarak içerikle ilgili özdüzenleme becerileri bakımından olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi belirtir misiniz? İçeriğe yönelik önerileriniz nelerdir?

C- UYGULAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

- 1-Özdüzenleme stratejilerinin uygulanmasıyla ilgili olarak yeterince bilgilendirildiniz mi?
- 2- Özdüzenleme stratejilerinin uygulanmasında en büyük sıkıntı hangi noktalarda

Ek 2 (Devam): Görüşme Formları (Öğretmen, Öğrenci)

yaşanıyor?

3-Dersin işlenişi sırasında özdüzenleme becerilerinin kazandırılması sürecinde kendinizi eksik hissettiğiniz noktalar var mı? Varsa hangi başlıklar?

4- Öğrencilere öğrenme özdüzenleme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik uyguladığınız yöntem ve teknikler var mı? Varsa hangi yöntem ve teknikleri uyguluyorsunuz?

5- Özdüzenleme süreçlerini kazandırmada kullanılan ders araç gereci, materyal ve kaynaklara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

6-..... programında özdüzenleme süreçlerine yönelik etkinlik var mı? Varsa yeterli mi? Etkinlikler ve uygulanması ile ilgili olumlu ve olumsuz diğer düşünce ve önerilerinizi lütfen belirtiniz.

7- Genel olarak özdüzenleme süreçlerini ders içi uygulamasıyla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi belirtir misiniz? Bu olumsuz durumlara ilişkin önerileriniz nelerdir?

D- DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1-..... programında özdüzenleme süreçlerine ilişkin sına durumları var mı? Varsa bu sına durumlarını yeterli buluyor musunuz? Değerlendirmenin yapılabilmesi için verilen ölçütlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2-..... programında özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi ölçme-değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?

3-Programda özdüzenlemee süreçlerine yönelik uyguladığınız ölçme-değerlendirme ile ilgili yaşadığınız güçlükler var mı? Varsa bu güçlükler nelerdir?

4- Genel olarak özdüzenleme süreçlerini değerlendirmeye ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi belirtir misiniz? Bu olumsuz durumlara ilişkin önerileriniz nelerdir?

Ek 2 (Devam): Görüşme Formları (Öğretmen, Öğrenci)

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU SORULARI

- 1- Derslere çalışırken hedef belirler misin? Hedeflerin günlük mü, haftalık mı ya da aylık mı?
- 2- Derslerde başarılı olmak için neler yaparsın? Bunun için uyguladığın bir yöntemin var mı? Bu yöntemler derslere göre değişiyor mu?
- 3- Evde çalışmaya başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaparsın?
- 4- Ders sırasında konuyu daha iyi anlayabilmek için özellikle nelere dikkat edersin?
- 5- Verilen ödevleri yaparken nelere dikkat edersin?
- 6- Sınavlara nasıl hazırlanırsın?
- 7- Derslere günlük mü haftalık mı çalışıyorsun? Yoksa sınavlardan önce mi çalışıyorsun?
- 8- Çalışmaya kendini nasıl motive edersin? Motivasyon için uyguladığın özel bir yöntemin var mı?
- 9- Kendini hangi derslerde yeterli görüyorsun? Bu derslerde yeterli olduğuna nasıl karar verdin? Bu derslerde derse katılıyor musun? Bu katılım sürekli mi yoksa belirli aralıklarla mı?
- 10- Kendini yeterli hissettiğin derslere çalışırken genellikle ne yaparsın?
- 11- Kendini yeterli hissettiğin dersler ile ilgili ne hissedersin?
- 12- Kendini hangi derslerde yetersiz hissedersin? Bu derslerde yetersiz olduğuna nasıl karar verdin?
- 13- Kendini yetersiz hissettiğin derslerde genellikle ne yaparsın?
- 14- Kendini yetersiz hissettiğin dersler ile ilgili ne hissedersin?
- 15- Derslere nasıl çalışman gerektiğini biliyor musun? Bu süreci kendin mi yönlendiriyorsun ya da seni yönlendiren birileri var mı?
- 16- Ders çalışırken ek kaynaklara başvuruyor musun? Varsa bunlar ne tür kaynaklar?
- 17- Ders çalışma sırasında motivasyonunu düşürücü etkenlerle baş edebiliyor musun? Bunun için uyguladığın özel bir yöntem var mı?
- 18- Stresle baş edebiliyor musun? Eğer öyleyse stresle baş etmek için uyguladığın özel bir yöntemin var mı?
- 19- Öğrenme sürecini nasıl denetlersin? Konuyu anladığından nasıl emin olursun? Emin olmak için hangi yöntemleri uygularsın? Eğer eksiğin varsa başka hangi yöntemlere başvurursun??
- 20- Hedeflerini gerçekleştirme düzeyine göre ödül ya da ceza yöntemi uygular mısın? Varsa ne tür uygulamalar yaparsın?
- 21- Derse hazırlıklı gider misin? Eğer öyleyse ne tür hazırlıklar yaparsın?
- 22- Sence derslerde başarıyı artırmak için neler yapılmalı?

Ek 3: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Sevgili öğrenci

Aşağıda sıralanan cümlelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur; sadece ankete katılanların kişisel görüşleri önemlidir. Bu yüzden, cümleler üzerinde uzun uzun düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz uygun olacaktır. Cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Zeynep GÖKTEKE
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz :Erkek () Kız () 2.Sınıf Düzeyiniz : 3.Yaşınız :

4.Kardeş Sayınız : 0 () 1-2 () 3-4 () 5-6 () 6+ ()

5. Anne Öğrenim Durumu : yok : () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite ()

6. Baba Öğrenim Durumu : yok: () ilkokul () ortaokul () lise () üniversite ()

Yanıtları aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- 1- Hiç bir zaman böyle davranmam, tamamen aykırı
- 2- Ender olarak böyle davranırım, oldukça aykırı.
- 3- Arada sırada böyle davranırım, kararsızım.
- 4- Çoğunlukla böyle davranırım, oldukça uygun.
- 5- Her zaman böyle davranırım, tamamen bana uygun

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1.Bir konuyu öğrenmeye çalışırken özet çıkarırım.	1	2	3	4	5
2. Öğrenmeye çalıştığım konuyla ilgili şekiller, tablolar, diyagramlar hazırlarım.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenim ders anlatırken not tutarım.	1	2	3	4	5
4. Tuttuğum notları gözden geçirir ve güncellerim.	1	2	3	4	5
5. Çalışırken not çıkarırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrenmeye çalıştığım konuyu kendi cümlelerimle tekrar yazarım.	1	2	3	4	5
7. Çalışma masama çalıştığım konu ile ilgili küçük notlar yapıştırırım.	1	2	3	4	5
8. Öğrendiklerimi belirli aralıklarla tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Hangi konularda iyi hangi konularda zayıf olduğumu bilirim.	1	2	3	4	5
10. Öğrenip öğrenemediğimi kendim değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5

Ek 3 (Devam): Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

11. Bir konuyu öğrenmeye çalışırken kendi kendime ara değerlendirmeler yapar gerekirse çalışma yöntemimi değiştiririm.	1	2	3	4	5
12. Çalışmam bittikten sonra konuyu	1	2	3	4	5
13. Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
14. Hangi yöntemlerle daha iyi öğrendiğimin farkındayım.	1	2	3	4	5
15. Başarısızlıklarımdan kendime ders çıkarırım.	1	2	3	4	5
16. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce neleri öğrenmem gerektiğini belirlerim.	1	2	3	4	5
17. Öğrenmeye başlamadan önce o konu hakkında önceden bildiklerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
18. Hedeflediğim öğrenmeler için nasıl bir yol izleyeceğimi belirlerim.	1	2	3	4	5
19. Bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce o konuyu neden öğrenmem gerektiğini sorgularım.	1	2	3	4	5
20. Kendime göre seçtiğim öğrenme yöntemlerini uygulayım.	1	2	3	4	5
21. Öğrenme sürecimde ne zaman yardıma ihtiyacım olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
22. Bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmak için çabalarım.	1	2	3	4	5
23. Kaynaklara ulaşmak için çevremden yardım isterim.	1	2	3	4	5
24. Anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	1	2	3	4	5
25. Bir konuyu öğrenmeye çalışırken ailemden destek isterim.	1	2	3	4	5
26. Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
27. Bir konuyu nasıl daha iyi öğrenebileceğim ile ilgili öğretmenlerime danışırım.	1	2	3	4	5
28. Ders çalışma zamanımı verimli kullanırım.	1	2	3	4	5
29. Ödevlerimi zamanında yapar, son güne bırakmam.	1	2	3	4	5
30. Yapacağım işlerin listesini hazırlarım.	1	2	3	4	5
31. Aylık veya haftalık çalışma programı hazırlarım.	1	2	3	4	5
32. Çalışma saatlerimi kendime göre planlarım.	1	2	3	4	5
33. Hazırladığım zaman çizelgesine uyarım.	1	2	3	4	5
34. Çalışmaya başlamadan önce planlama yapar öyle başlarım.	1	2	3	4	5
35. Çalışma planı yapar ama <u>uygulamam.</u>	1	2	3	4	5
36. Günlük hayatta yeni bilgilerle karşılaşınca öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
37. Araştırma yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
38. Yeni şeyler öğrendikçe öğrenme isteğim artar.	1	2	3	4	5
39. Gazete, dergi okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

Ek 4: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Günlük yaşantımızda genel olarak kendini karamsar hissetme, arkadaşları ile anlaşamama, meslek seçimi konusunda belirsizlik yaşama gibi buna benzer birçok konu hakkında sorunlar yaşarız. Bu ölçek ile günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki verdiğiniz belirlenmeye çalışılmaktadır.

Lütfen aşağıdaki maddeleri doldururken bu tür sorunlarla karşılaştığınızda bu sorun karşısında gerçekten nasıl davrandığınızı düşünerek samimiyetle cevaplandırınız. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe değerlendirin. Uygun olan kutucuğa X işareti koyarak cevaplandırınız.

“(1) Hiçbir zaman böyle davranmam”

“(4) Sık sık böyle davranırım”

“(2) Ender olarak böyle davranırım”

“(5) Her zaman böyle davranırım”

“(3) Arada sırada böyle davranırım”

	1	2	3	4	5
1. Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.	1	2	3	4	5
3. Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.	1	2	3	4	5
5. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
6. Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.	1	2	3	4	5
7. Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.	1	2	3	4	5
8. Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarım olduğunda hep kendikendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	1	2	3	4	5
10. Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.	1	2	3	4	5
11. Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.	1	2	3	4	5
12. Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.	1	2	3	4	5

Ek 4 (Devam): İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

13.Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14.Arkadaşlarımla sorunyaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.	1	2	3	4	5
15.Sorunlardan kaçmak yerine işeyarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
16.İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.	1	2	3	4	5
17.Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.	1	2	3	4	5
18.Bir sorunun olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
19.Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5
20.Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.	1	2	3	4	5
21.Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.	1	2	3	4	5
22.Sorunlarım olduğundaki küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
23.Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.	1	2	3	4	5
24.Bir sorunun olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi olurluna bırakırım.	1	2	3	4	5

Ek 5: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.09.2022-121042

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:08	KARAR TARİHİ: 01.09.2022
KARAR 2022/268	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Prof. Dr. Gürbüz OCAK tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Zeynep GÖKTEKE), "Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması ve Uygulanmasının İncelenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
e-imzalıdır	
Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSCK39BJ2U&eS=121042> adresinden yapılabilir.

Ek 6: Kazanım Değerlendirme Formu

Üniteler:	Ölçütler:	Evet	Kısmen	Hayır
Ünite I: Motivasyon	Motivasyon kavramını bilir.			
	Motivasyonun önemini kavrar.			
	Motivasyon düzeyini fark eder.			
	Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.			
	Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.			
	Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.			
Ünite II: Hedef Belirleme	Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.			
	Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.			
	Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.			
	Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder..			
	Hedeflere ulaşmak için plan yapar.			
Ünite III: Görev Analizi	Öğrenme görevini tanımlar.			
	Öğrenme görevini analiz eder.			
	Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.			
	Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.			
	Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.			
Ünite IV: Kaynak Yönetimi	Hedefene ulaşmak için mevcut kaynakları fark eder.			
	Zaman yönetimi stratejilerini bilir.			
	Zamanı etkili bir şekilde kullanmak için planlama yapar.			
	Çalışma ortamını düzenlerim.			
	Bir konuyu anlamadığımda arkadaşlarımdan/öğretmenimden yardım isterim.			
	Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.			
Ünite V: Okuma Öncesi Kullanılabilecek Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;			
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark ederim.			
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemini bilir.			
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlarım.			
	Okuma öncesi stratejileri (konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygularım.			
	Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ederim.			
Ünite VI: Okuma Esnasında Kullanılabilecek Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;			
	Okuma esnasında kullanılabilecek okuma stratejilerini fark ederim.			
	Okuma esnasında kullanılabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.			
	Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazarım.			

Ek 6 (Devam): Kazanım Değerlendirme Formu

	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum.			
	Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ederim.			
	Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlarım.			
	Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygulayım.			
Ünite VII: Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler	Özdüzenlemeye yönelik;			
	Okuma sonrası kullanılabilecek stratejileri fark ederim.			
	Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin önemini bilirim.			
	Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ederim.			
	Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerini tanımlarım.			
	Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılıcı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygulayım.			
	Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.			
Ünite VIII: Aktif Ders Dinleme Stratejileri	Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark ederim.			
	Aktif ders dinleme davranışlarını bilirim.			
	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaparım.			
	Dersi dinlerken önemli noktalara odaklanırım.			
	Dersi dinlerken not tutarım.			
	Dersi dinledikten sonra özet çıkartırım.			
Ünite IV: Problem Çözme	Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlerim.			
	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.			
	Bir problem çözümünde elde ettiğim sonuçların doğruluğunu araştırırım.			
	Karar vermeden önce düşüncelerimi gözden geçiririm.			
	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler denerim.			

ÖĞRETİM PROGRAMI

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI DERS PLANLARI



Ek 7: 1. Hafta

DERS PLANI

21/09/2022 6.Sınıf

22/09/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE MOTİVASYON
STRATEJİSİ**



Ek 7.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve MOTİVASYON STRATEJİSİ

TARİH: 21 Eylül 2022 6. Sınıflar, 22 Eylül 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.ve 7.SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

Motivasyon kavramını tanımlar,

Motivasyonun önemini kavrar,

Motivasyon düzeyini fark eder,

Motivasyon artırıcı içsel ve dışsal kaynakları bilir,

Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal kaynakları bilir,

Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.

BECERİLER: Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, motivasyon becerisi.

STRATEJİLER: Bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejilerve motivasyon stratejileri.

İÇERİK:

Motivasyon kavramını tanımlama,

Motivasyonun önemini fark etme,

Motivasyon becerilerini kullanma,

Öz düzenleyici öğrenme sürecinde motivasyon stratejilerini işe koşma.

KAVRAMLAR: Motivasyon, motivasyon becerileri, öz düzenleme sürecinde motivasyon stratejilerini işe koşmanın önemi

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, poster, renkli kalemler, koli bandı, A-4 kağıtları, yapışkan kağıtlar.

MATERYALLER: EK-7.1.1, EK-7.1.2, EK-7.1.3, EK-7.1.4, EK-7.1.5, EK-7.1.6.

AÇIKLAMA: Bu etkinlikte öğrencilerin motivasyon kavramının ne anlama geldiği, öğrenme sürecinde motivasyonun önemini, motivasyon düzeylerini ve motivasyonun hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin hedefe giden yolda karşılarına çıkan engelleri ve bu engelleri aşmada onlara yardımcı olacak unsurları tanımları, kendilerini motive eden içsel ve dışsal kaynakları farkına varmaları amaçlanmıştır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1.GİRİŞ (Tahmini süre: 10 dakika)- Öğrencilerin motivasyonun ne olduğuna ilişkin düşüncelerini sağlamak					
	1.Motivasyon kavramının ne anlam geldiğini söyler. 2.Motivasyonun önemini kavrar.	1.1.Bu bölümde öğretmen ilk olarak tüm öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya “Başarı, motivasyonunu/hevesini kaybetmeden başarısızlıktan başarısızlığa yürümektir.” -Winston Churchill- (EK-7.1.1) motivasyon konusunda ilham veren sözü tahtaya yazar ya da bu sözün posterini sınıfa gösterir. 1.2.Ardından bu sözü düşünmeleri kendi görüşlerini paylaşmaları için zaman verir. 1.3.Daha sonra öğrencilere posterdeki söz hakkında düşünmeleri ve hissettiklerini ifade etmeleri için birkaç dakika verir. 1.4.Ardından öğretmen öğrencilerin motivasyonla ilgili duygu ve düşüncelerini yazdıkları ya da çizdikleri yapışkan kağıtları sınıfın farklı köşelerine ve panolarına yapışkan kağıtları yerleştirmelerini ister. 1.5.Son olarak öğretmen hedefe ya da başarıya ulaşmada motivasyonun davranışlarımıza enerji ve yön veren, bizi harekete geçiren itici güç olduğunu ve bireyin kendini tanıması, onu harekete geçiren unsurları yani itici güçleri fark etmesi ona başarıya götüren yolda yardımcı olacağını ifade ederek etkinliğe son verir.	1.1.Öğrencilerin motivasyonun kendileri için ne anlama geldiğini görmeleri beklenir. 1.2.Öğrencilerden başarıya ulaşmada motivasyonun itici güç olduğunun farkına varması beklenir. 1.3.Başarının en önemli unsurlardan birinin motivasyon olduğunun öğrenciler tarafından farkına varılması beklenir	1.Tahta 2.Poster (EK-7.1.1) 3.Yapışkan kağıtlar 4.Renkli kalemler	

2.ARAŞTIRMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilerin motivasyon kavramına, motivasyon düzeyleri ile kendi motivasyonları hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	2.Motivasyon düzeyini fark eder	2.1.Bu bölümde öğretmen öğrencilere motivasyon düzeyimizi ölçen bir oyun oynayacağız diyerek oyuna geçer. 2.2.A 4 kağıtlarının birine gülen diğerine üzgün yüz çizer. Ardından koli bandını odanın bir ucundan diğer ucuna düzgün bir çizgi oluşturacak şekilde yere yapıştırdıktan sonra odanın bir ucuna gülen yüz diğer ucuna üzgün yüz asılır. Bunlar yapıldıktan sonra öğretmen “şimdi motivasyon üzerine konuşacağız” şeklinde giriş yapar. 2.3.Ardından öğrencilerden ayağa kalkarak etkinliğe geçmeleri istenir. Öğretmen öğrencilerin bandın arkasına geçmesini ister. Bandın iki ucunda yüz resimleri olduğunu bunlardan gülen yüzün motivasyonu yüksek bir öğrenciyi, üzgün yüzün de motivasyonu düşük bir öğrenciyi temsil ettiği açıklamasını yapar. Ardından öğretmen “Siz genel anlamda motivasyonunuzu nerede görüyorsunuz?” sorusunu yöneltir ve öğrencilerden bu iki yüz arasında nerede olduklarını belirlemelerini ve oraya gidip durmalarını ister. 2.4. Önce üzgün yüzün yakınındaki öğrencilerden başlamak üzere öğretmenden şu soruları sorması istenir:	2..1.Bu etkinlikle öğrencilerin kendi motivasyon düzeylerini belirlemeleri beklenmektedir. 2.2. Üzgün yüze yakın yerde olan öğrencilerin neden burada olduklarını ve gülen yüz tarafına geçmek için neler yapmaları gerektiğini açıklaması beklenir. 2.3.Gülen yüz tarafındaki öğrencilere neden burada olduklarını ve burada oldukları için neler yaptıklarını anlatmaları istenir. 2.4. Öğrencilerden gülen yüz tarafına geçebilmeleri için neler yapabileceklerinin farkına varmaları beklenir. 2.5. Son olarak öğrencilerden kendi motivasyonlarına etki eden faktörleri sezmeleri beklenerek etkinliğe son verilir.	1-Koli bandı, 2-2 tane A4 Kâğıdı 3-Tahta	

		-Neden burada olduğunuzu bizimle paylaşır mısınız? -Gülen yüzün yakınına gitmek için ne yapmaya ya da neye ihtiyacın var? -Gülen yüzün yakınındakilere; burada olmak için neler yapıyorsunuz? Şeklinde sorular sorarak motivasyon düzeylerini fark etmeleri ardından da öğrencilere motivasyon düzeylerine etki eden faktörlerin neler olduğu sezdirilerek etkinliğe son verilir.			
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Motivasyonu artıran ve düşüren içsel ve dışsal kaynaklara ilişkin bilgi vermek.					
	3.Motivasyon artırıcı içsel ve dışsal kaynakları bilir. 4.Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal kaynakları bilir.	3.1.Öğretmen bu bölümde her bir öğrenciye poster kartonu ve renkli kalemler dağıtarak “Şimdi hep birlikte sizi motive eden ve motivasyonunuzu düşüren etkenleri bulmamızı sağlayacak eğlenceli bir etkinlik yapacağız” diyerek öğrencilerin dikkatini çeker. 3.2. Ardından öğretmenin bir önceki gülen ve ağlayan yüz etkinliğine atıfta bulunarak öğrencilerden kendilerini motive eden kaynakları posterlerine yazmaları ya da çizmeleri isteyerek kendilerini motive eden kaynakları fark etmeleri sağlanır. Bu kaynakların aile, başarı, arkadaşlık, ilgi alanları, gelecek hedefleri gibi örnekler olabileceğine dair bilgi verilir. 3.3.Ardından öğretmen “Nasıl Motive Olurum?” adlı sunuyu izleterek motivMotivasyon kaynakları ile ilgili öğrencilerin not tutmaları istenir. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal	3.1. Öğrencilerden sunuyu izlerken motivasyonla ilgili not tutması istenerek içsel ve dışsal motivasyon kaynakları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir. 3.2. Ardından öğrencilerin kendilerine dağıtılan poster kartonlara kendilerini motive eden iç ve dış kaynaklar ile motivasyonlarını düşüren iç ve dış engelleri belirlemeleri beklenir	1. Poster kartonları 2. Renkli kalemler 3. Akıllı tahta	

		kaynaklar ile motivasyonu düşüren içsel ve dışsal etkenler hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlanır. 3.4.Sunuyu izlerken öğrencilerin not tutması istenir. 3.5.Sunu izlendikten sonra öğretmen en başta dağıttığı poster kartonlarına öğrencilerden kendilerini motive eden içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile motivasyonlarını düşüren içsel ve dışsal engelleri yazmalarını isteyerek öğretmen etkinliğe son verir.			
4. DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilerin hedeflere giden yolda motivasyonu düşüren içsel ve dışsal engelleri tanımlarını ve bu engelleri aşmaya yardımcı olacak yollar bulmalarını sağlamak.					
	3.Motivasyon artırıcı içsel ve dışsal kaynakları bilir. 4.Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal kaynakları bilir.	4.1.Öğretmen “Engelleri Aşıyorum” adlı etkinliği içeren Ek-7.1.3’ü öğrencilere dağıtır. Bu etkinlikte bir hedefe ulaşmak için bir balon gezisine çıktıklarını hayal etmeleri istenir. 4.2.Gezi sırasında karşılaştıkları engeller, engelleri aşmak için ürettikleri çözümler gibi içeriklerden oluşan soruları cevaplamaları sağlanır. 4.3. Engeller karşısında sahip oldukları güçlü yanlarını yazmaları istenerek etkinliğe son verilir.	4.1. Öğrencilerden balon gezisi etkinliği ile kendilerini motive eden iç ve dış kaynaklar ile motivasyonlarını düşüren iç ve dış engelleri fark etmeleri beklenir. 4.2. Karşılaşılan engeller karşısında güçlü yanlarını fark ederek engellere çözüm üretmeleri beklenir.	1. EK-7.1.3 2. A 4 Kâğıdı 3. Tahta	

5. TARTIŞMA (Tahmini Süresi 10 dakika)- Motivasyonla ilgili ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır.					
	1.Motivasyon kavramını bilir. 2.Motivasyonun önemini kavrar. 3.Motivasyon düzeyini fark eder. 4.Motivasyonu artıran içsel ve dışsal kaynakları bilir. 5.Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal kaynakları bilir. 6.Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.	5.1. Bu bölümde öğrencilere motivasyon konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencinin bu konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2. Ardından öğrencilerin motivasyonu artıran ve düşüren kaynakların neler olabileceğine dair bir liste hazırlamaları istenir. 5.3. Son olarak hazırladıkları listelere son şekli verilir. 5.4. Ardından öz değerlendirme formları verilerek öğrencilerin motivasyon kaynakları açısından kendilerini değerlendirmeleri istenir. 5.5. Öğretmenler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.6. Öğrencilere evde motivasyon konusunda destek olacak yönerge verilir (EK-7.1.4).	5.1. Bu bölümde öğrencilerden motivasyona ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Öğrencilerin motivasyonu artıran ve düşüren kaynakları eksiksiz bir biçimde oluşturmaları beklenir. 5.3. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.4. Öğrencilerden evde motivasyon destek yönergesini (EK-7.1.4) incelemeleri beklenir.	1. EK-7.1.4 2. Tahta	

Ek 7.1.1: Poster

1. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

**“BAŞARI, MOTİVASYONUNU/ HEVESİNİ KAYBETMEDEN
BAŞARISIZLIKTAN BAŞARISIZLIĞA YÜRÜMEKTİR.”**

Winston Churchill



MOTİVASYON ;))))))))))

Ek 7.1.2: Nasıl Motive Olurum?

• Sevgili öğrenciler hepimizi motive eden güç kaynakları var. Biliyorsunuz motivasyon bizi harekete geçiren itici güç anlamına geliyor.

• Bu güçler bizim hayatta kalmamızı sağlayan itici güçler. Öncelikle bizi harekete geçiren bu itici güçleri keşfetmemiz gerekiyor. Bu güçlerden bazıları iç kaynaklı olabildiği gibi bazıları ise dış kaynaklıdır.

• Şimdi bizi harekete geçiren iç kaynaklara bakalım:

-Başarı,

-İlgi alanları,

-Kişisel gelişim,

-Kendinle gurur duyma vb.

Örneğin futbolla ya da basketbolla aranız iyiye bunu matematikteki açılar konusuyla ilişkilendirdiğinizde derse daha iyi motive olduğunuzu göreceksiniz. Matematik sizin için daha ilgi çekici hale gelecektir. Müzik dinlemeyi özellikle İngilizce şarkılar dinlemeyi seviyorsanız şarkı sözlerini öğrenerek İngilizceye olan ilginizi artırabilirsiniz.

• Bizi harekete geçiren itici güçler sadece iç değil dış kaynaklı da olabilir.

Bunlar:

-Arkadaşlık,

-Not,

-Ödül,

-Takdir edilme vb.

Öte yandan seni harekete geçiren itici kuvvetleri keşfetmek kadar motivasyonunu düşüren kaynaklarla da baş etmek o kadar önemli ki... Bu kaynaklar da ikiye ayrılıyor; iç ve dış kaynaklar.

• İçsel Engeller:

-Kendimize ve derse ilişkin öryargılar,

-Özgüven eksikliği vb.

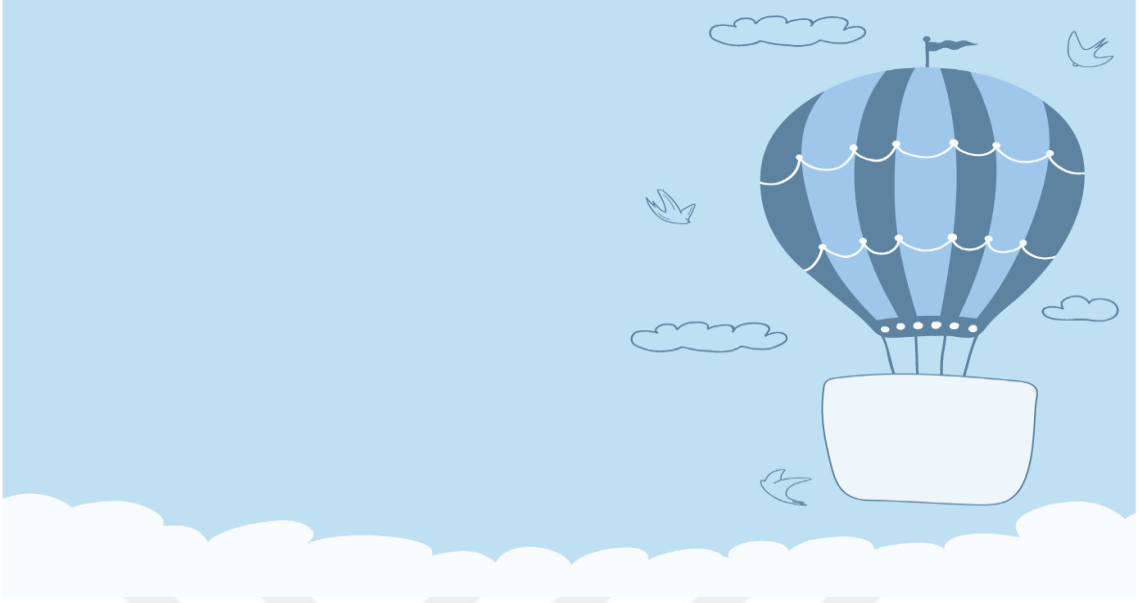
Dışsal Engeller

-Oyun ya da televizyona hayır diyememe,

-Zaman yönetiminindeki eksiklikler,

-Yetersiz çalışma ortamı vb.

Ek 7.1.3: Balon Gezintisi



Değerli öğrenciler, bir balon gezintisine çıktığını hayal edin. Bu gezi sırasında sizi ulaşacağınız hedeften alıkoyan, motivasyonunuzu düşüren güçlükler çıkacaktır;

Bu yolculuk sırasında hedefinize ulaşmada karşılaştığınız engelleri yazmanızı istiyorum.

- Bu engelleri içsel ve dışsal engeller olarak gruplandırın.

İçsel Engeller:

Dışsal Engeller:

- Engelleri aşmada size yardımcı olacak güçlü yanlarınız nelerdir?

Engelleri aşmada sizi zorlayacak güçsüz yanlarınız nelerdir?

Bu zayıf yönleri güçlendirmek için neler yapabilirsiniz?

- İçsel engelleri aşmak için kullandığınız çözüm yolları neler olurdu?
- Dışsal engelleri aşmak için kullandığınız çözüm yolları neler olurdu?
- Bu engelleri aşmada destek alacağınız kaynaklar neler olurdu?

Ek 7.1.4: Öğrenci Motivasyon Destek Yönergesi

Değerli öğrencilerim; bu yönerge motivasyon konusunda yaşayabileceğiniz sorunlara ilişkin çözüm yolları üreten bir destek yönergesi olarak hazırlandı. Bu yönergedeki noktaları dikkatlice takip etmeniz halinde kolayca motive olabileceğinize inanıyorum. Umarım bu yönerge kendinizi motive etme yolunda size yardımcı olur.

1.Kafandaki kendinle ilgili olumsuz düşünceleri kâğıda yaz ve sonra da yırtıp at.

2.Arkadaşlarının ailenin ya da yakın çevrendeki kişilerin seninle ilgili sana söylediği olumsuz görüşleri kâğıda yaz ve sonra yırtıp at.

Unutma! Kafandaki ya da başkalarının senin hakkındaki düşünceleri ya da söyledikleri sadece birer görüştür; bu görüşler bilimsel yollarla ispatlanmış gerçekler değildir Ve bu görüşler sadece onları bağlar seni değil. Kendin hakkında düşündüklerin daha önemli ve değerlidir. Olumsuz düşüncelerini ve görüşleri birkaç defa yırtıp attığında ne kadar etkili olduğunu göreceksin

3- Kendinle ilgili olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını düşün ve bu yanlarını sık sık hatırla. Bunu yapabilirsin(öz-yeterlik). Kendine inan!.

4-Seni motive eden bir söz, poster, hikâye ya da resmi odanızda görebileceğin yere as. EK-4'te seçenekleri göreceksin ama sen kendine başka bir seçenek de bulabilirsin.

5-Bir işe ya da göreve başlamadan önce seni motive edecek tekniğini keşfet ve uygula! Bu teknikler; sana itici güç olacak hareketli bir müzik, seni rahatlatan ya da güldüren kısa bir video izlemek, temiz bir oda ya da masada çalışmak odanın aydınlık olmasını ve içeriye oksijen girmesi için pencere yada kapıyı açmak, kendini iyi hissettirecek sevdiğin bir takımın forması, içinde kendini güçlü hissedeceğin sevdiğin bir kıyafet, masanda yada çevrende sürekli görebileceğin bir yerde uğurlu olduğuna inandığın bir eşyan yada yazarken kullanacağın uğurlu olduğunu düşündüğün bir kalem, seni güçlü hissettirecek bir koku (parfüm, deodorant, oda spreyi), ders çalışırken sevdiğin bir yiyecek yada içecek tüketmek yada görevi başarı ile bitirdiğinde kendinin, arkadaşlarının veya ailenin gözünde göreceğin hayranlık ve gururu hayal etmek olabilir. Tabi bunlar sadece birer öneri sen kendi itici gücünü daha kolay bulabilirsin.

6-Seni hedefe odaklayan içsel motivasyon (itici güç) nedir?

a) İçsel motivasyon (güdüleme); bireyin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur. Bizi içten harekete geçiren duygu ve düşüncelerdir. Bu duygu ve düşünceye yakalayabilirsek kolayca harekete geçebiliriz. O yüzden kendimizi iyi tanımalıyız. Bu duygu ve düşüncelerin kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik, öğrenilecek konu hakkında gelişim ve kişisel gelişim duygusu olabilir. İçsel güdülenme, kendi başına iş yapabilme, başarılı olmak, bir topluluğa veya gruba ait olmak ve kendi kendimizi iyi hissetmek için gereklidir.

Bu durumda bizi harekete geçiren içsel motivasyona ihtiyacımız olduğunu göreceksiniz. Bu durum içinde yaşadığımız zayıf yönlerimizi geliştirme ya da güçlü yanlarımızı pekiştirme yoluyla kişisel gelişimimize katkı sağlamak, kendimizi önemsemek, değer vermek, yeterli görmek, sınıfın saygın çalışanlar grubuna girebilmek, kendini iyi hissetmek, başarının bize verdiği haz, meydan okumak, kullanışlılık yani öğreneceğimiz konunun bize ne faydası olacağını bilme şeklinde olabileceği gibi sadece konu çok ilginizi çektiği için merak duymanız, o konuda kendinizi yeterli hissetmek istemeniz gibi duygular bizi içsel güdüleyen duygulardır.

Şimdi seni içsel motive eden bu itici güçlerden birini seç!

b) Seni hedefe odaklayan dışsal motivasyon nedir?

Dışsal güdüleme, bir görevin ya da bir etkinliğin tamamlanabilmesi için başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal güdüleme, dışsal uyarıcılara bağlıdır. Dışsal uyarıcılar ödül, ceza, takdir edilme, baskı, rica, sevmek, kabul görmek, değer verilmek, önemsenmek, sevmek, sayılmak, sınıfın ya da okulun gözde bir öğrencisi ile arkadaş olmak ya da popüler bir arkadaş grubuna dahil olmak olabilir. Dışsal güdülemeyi destekleyici etmenler not, mükâfat, ödül, sertifika, kupa, madalya, öğrenci gruplarına üyelik, rekabet, tasdik edilme (onaylanmak, örneğin; öğretmen tarafından çalışan bir öğrenci olarak nitelendirilmek) arzusu, tatil, ilgi çekme, arkadaşlar ya da gruplar içinde kabul görme olabilir.

Şimdi seni dışsal motive eden bu itici güçlerden birini seç!

7-Kendine bir model seç!

Sınıftan bir arkadaşını, öğretmenini ya da başarı hikayesi olan birini kendine model al!

Bir arkadaşını seçtin ise neyi iyi yapıyor, nasıl konuşuyor, ne okuyor, hangi filmlere gitmiş, hangi derste başarılı, dersi nasıl dinliyor, nasıl çalışıyor gibi sorular sorarak onu gözlemle, not al, birlikte vakit geçirmeye çalış. Bir öğretmen ya da hayat

hikayesinden etkilendiğin bir kişi ise bu ve benzeri sorularla modelini sorgulayarak örnek alabilirsin.

VEEEE HEDEFE ODAKLAN

8-Sakin erteleme! Harekete geç ilk adımı at

Unutma, Önündeki En Büyük Engel Sensin!

9-Plan yap!

10-Zamanı iyi yönet!

11-Motivasyonunu düşüren içsel ve dışsal engellerin farkına var ve engelleri ortadan kaldırmak için çözümler üret! İçsel engeller; yapamama korkusu, sonra yaparım, sürekli erteleme, kendine güvenmeme, konu çok sıkıcı, canım ders çalışmak istemiyor, konular yetişmiyor diyerek karamsar düşünmek, dersle ve kendimizle ilgili önyargılar (Ben matematiği anlamıyorum, matematik çok zor, İngilizce çok zor gibi Kendini gerçekleştiren kehanetler) gibi kendi olumsuz düşüncelerimizin oluşturduğu engellerdir. Biliyorsun ki bu olumsuz düşünceler kendinle ilgili ürettiğin gerçek olmayan görüşlerdir. Bu görüşleri yeniden bir kâğıda yazıp yırtıp atabilirsin. Bu seni rahatlatacak ve işe koyulmayı kolaylaştıracaktır.

Dışsal engeller ise evdeki gürültü (TV, kardeş ağlaması, müzik sesi....), arkadaşlarının seni dışarıya çağırması, telefon vb. olabilir. Bu engellere ilişkin mutlaka çözüm yolları bulabilirsin, örneğin ders çalıştığın yerde masanın üzerindeki telefonu sessize alıp göremeyeceğin bir yere kaldırabilirsin.

Hadi bir deneme yapalım. Aşağıya senin için geçerli engelleri ve çözüm yollarını kısaca yazabilirsin:

İçsel engeller:

Çözüm yolları:

Dışsal engeller:

Çözüm yolları:

12-Gerektiğinde yardım al! Takıldığın bir konuda sana yardım edecek bir arkadaşın, öğretmenin ya da yakın çevrenden birisi vardır. Önce bu kişiyi belirle ve ona soru sorup yardım alabileceğini unutma!

Ek 7.1.5: 1. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Motivasyon Stratejileri” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Motivasyon kavramının ne anlama geldiğini bilirim.			
2. Motivasyonun önemini kavrarım.			
3. Motivasyon düzeyimi fark ederim.			
4. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilirim.			
5. Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilirim.			
6. Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanırım.			

Ek 7.1.6: 1. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Motivasyon kavramının ne anlama geldiğini bilir.		
2. Motivasyonun önemini kavrar.		
3. Motivasyon düzeyimi fark eder.		
4. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
5. Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
6. Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Motivasyon kavramının ne anlama geldiğini bilir.		
2. Motivasyonun önemini kavrar.		
3. Motivasyon düzeyimi fark eder.		
4. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
5. Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
6. Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Motivasyon kavramının ne anlama geldiğini bilir.		
2. Motivasyonun önemini kavrar.		
3. Motivasyon düzeyimi fark eder.		
4. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
5. Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
6. Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Motivasyon kavramının ne anlama geldiğini bilir.		
2. Motivasyonun önemini kavrar.		
3. Motivasyon düzeyimi fark eder.		
4. Motivasyonu artıran içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
5. Motivasyonu düşüren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bilir.		
6. Motivasyonu artırmak için farklı yöntemler kullanır.		

DERS PLANI

28/09/2022 6.Sınıf

29/09/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE HEDEF BELİRLEME
STRATEJİLERİ**

**HAYALLERİNE ULAŞTIRACAĞK
HEDEF BELİRLEME TEKNİĞİ:
SMART**



Ek 8.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve HEDEF BELİRLEME

TARİH: 28 Eylül 2022 6. Sınıflar, 29 Eylül 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.ve 7.SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

- Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.
- Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.
- Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.
- Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.
- Hedeflerine ulaşmak için plan yapar.

BE CERİLER: Öğrenmeyi öğrenme, hedef belirleme, hedef denetleme, motivasyon, zaman yönetimi becerileri,

STRATEJİLER: Bilişsel, Üst bilişsel, motivasyon stratejiler,

İÇERİK:

- 1-Öğrenmeyi Öğrenme
- 2-Hedef Belirleme
- 3-Kısa-orta-uzun dönem hedefleri
- 4-Planlama,
- 5-Hedeflerini Denetleme
- 6-Motivasyon
- 7-Zaman yönetimi

KAVRAMLAR: Hedef belirleme, kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt etme, hedefleri denetleme ve hedef denetlemenin öz düzenleme sürecindeki yeri ve önemi

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, not defteri

MATERYALLER: EK-8.1.1, EK-8.1.2, EK-8.1.3, EK-8.1.4, EK-8.1.5, EK-8.1.6, EK-8.1.7

AÇIKLAMA: Bu etkinlikle öğrencilerin hedef belirlemenin ne anlama geldiği ve hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin hedef belirleme öneminin farkına varmaları, kısa-orta-uzun dönemli hedef belirlemeleri ve yeni bir öğrenme durumunda doğru hedef belirleme sürecine ilişkin istekleri artırılır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1. GİRİŞ (Tahmini süre: 10 dakika)- Öğrencilerin hedeflerin doğru belirlenmesine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarma.					
	1.Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.	1.1. Bu bölümde öğretmen öncelikle öğrencileri beşerli gruplara ayırır. Ardından her bir gruba “Kilo Verelim” başlıklı EK-8.1.1’i dağıtır. “10 kilo Vereceğim” ile “Haftada 3 gün 30 dakika egzersiz yaparak kilo vereceğim” içerikli görsellerden oluşan iki durumun karşılaştırılması istenir. Buna göre görsellerdeki karakterlerin hedef belirlemeye ilişkin neyi doğru neyi yanlış yaptıklarına dair görüşlerin yazılması istenir. 1.2. Her bir gruptan alınan görüşlerin doğru olanlar tahtaya yazılır ve böylece hedef belirleme sürecinin nelerden oluştuğuna ilişkin ipuçlarına ulaşılmaya çalışılır. 1.3. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin hedef belirlemeye ilişkin ipuçlarını kullanarak doğru hedef belirlemenin bazı önemli unsurlardan oluştuğunun farkına varmalarını sağlamaktır..	1.1.Öğrencilerden hedeflerin doğru biçimde nasıl yapılandırılmasına ilişkin ipuçlarını değerlendirerek doğru hedef belirlemenin bazı unsurlardan oluştuğunu fark etmeleri beklenir	1. EK-8.1.1 2. Tahta	
2. ARAŞTIRMA (Tahmini süre: 20 dakika)- Akıllı hedefin nasıl belirleneceğine ilişkin öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak.					
	2.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.	2.1.Öğretmen bu bölümde smart (akıllı) hedef belirlemeye ilişkin bir oyun oynayacağız diyerek etkinliğe giriş yapar. 2.2.Ardından sınıfın uygun köşelerine birbirinden uzak olacak biçimde ayrı ayrı 5 tane A4 kağıdı asar. Bu kağıtlardan birincisinin başlığına “Belirginlik”, ikincisinin başlığına “Ölçülebilir”, üçüncüsünün başlığına “Ulaşılabilir”, dördüncüsünün başlığına “Gerçekçi” ve sonuncunun başlığına da “Zamanlama” yazar. 2.3.Ardından öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak gruplara “ Hayalim Ortalamamı	2.1. Bu etkinlikle öğrencilerden okulda ya da günlük hayatlarında belirledikleri hedeflerin akıllı hedeflere dönüşebilmesi için bir dizi kriteri barındırması gerektiğini fark etmeleri beklenir.	1. EK-8.1.2 2. 5 adet A 4 Kâğıdı 3.Yapışkan kağıtlar 4. Renkli kalem	

		95 Yaptmak” adlı EK-8.1.2 gruplara dağıtılır. 2.4.Öğretmen “Hadi bu hayali bir smart hedefe dönüştürelim” der ve ellerindeki yapışkan ve renkli kalemlerle bu hayali belirginleştirmelerini ister. Yani bu hayalin bir akıllı hedefe dönüştürülebilmesi için özellikle hangi derslere ağırlık vermeleri gerektiğini söyler ve öğrencilerin bu dersleri yazmalarını bekler (2-3 dakika). Yazılan kağıtlar “Belirgin” başlıklı köşeye yapıştırılır. 2.5. Ardından öğretmen “Şimdi de bu hedefi ölçülebilir hale dönüştürelim” der. Belirlenen derslerin sınavlarından en az kaç puan almaları gerektiğini kağıtlara yazıp ve bu kağıtları “Ölçülebilir” başlıklı köşeye yapıştırmaları istenir. 2.6.Daha sonra öğretmen bu hedefin ulaşılabilir bir hedefe dönüştürülmesi gereğini vurgulayarak öğrencilerden bu derslere haftanın hangi günleri ne kadar çalışmaları gerektiğini yazmalarını ve yazdıklarını “Ulaşılabilir” başlıklı köşeye yapıştırmalarını ister. 2.7.Daha sonra öğretmen “eğer bu ortalama ya da derslere ayırdığınız çalışma süresinin gerçek dışı olduğunu düşünüyorsanız ortalamanızı ve çalışma sürenizi daha gerçekçi biçimde yeniden yazmanız gerekiyor” der ve hedefi			
--	--	---	--	--	--

		yeniden gözden geçirmeleri istenir. Yapılan düzeltmeler “Gerçekçi” başlıklı köşeye yapıştırılır. 2.8.Son olarak öğretmen bu hedefe ulaşmak için süre belirlenmesinin gerektiğini söyleyere bu derslerden belli bir ortalama üstüne çıkabilmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyulduğunun yazılmasını ister ve yazılanlar “Zamanlama” başlıklı köşeye yapıştırılır. 2.9. Bu etkinlikle öğretmen öğrencilerin belirlenen hedeflerin akıllı hedeflere dönüştürülmesi için bir dizi kritere sahip olması gerektiğini fark etmelerini sağlar.			
3. AÇIKLAMA (Tahmini süre: 20 dakika)- Öğrencilere akıllı hedefin nasıl yapılandırılacağına ilişkin bilgi vermek.					
3.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler. 4.Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.	3.1.Bu bölümde gruplara ayrılan öğrencilere SMART hedef ile hedef türlerinin ne olduğuna ilişkin açıklamanın yer aldığı EK-8.1.3 verilir. Her grubun açıklamaların yer aldığı ekleri dikkatlice incelemeleri sağlanır. 3.2.SMART hedef belirlemenin her bir kriteri örneklerle açıklanır. 3.3. Verilen örnekler doğrultusunda her kriterin hedef belirleme sürecindeki önemi ve yeri kavratılır. 3.4. Ardından karşılaşılan yeni deflerin doğru biçimde yapılandırmanın ve sınıflandırmanın hem okulda hem de günlük hayatta doğru ve akılcı kararlar alınmasına yardımcı olacağı ve böylece farklı durumlara daha kolay uyum sağlanacağına vurgulanır. Bu kriterlerin göz ardı edilmesi hedeflerin doğru biçimde oluşturulmasına engel olacağı ve hedeflere ulaşmayo zorlaştıracağı ifade edilir.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-8.1.3’ü incelemeleri beklenir. 3.2. Ayrıca hedef belirleme kriterleri dikkate alarak doğru hedef önemini kavramaları istenir. Doğru biçimde yapılandırılmış hedeflerin karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlamanın öz-düzenleme sürecindeki önemini anlamaları beklenir 3.3. Ayrıca öğrencilerin hedefleri sınıflandırmaları istenir.	1. EK-8.1.3 2. Akıllı Tahta		

4. DERİNLEŞTİRME (Tahmini süre: 20 dakika)- Öğrencilerin hedef belirleme becerisi alıştırmaları ile hedef belirleme kriterlerini bir bütün olarak kullanmalarını sağlamak					
	1.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler. 2.Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder. 3.Hedeflere ulaşmak için plan yapar.	4.1. Bu bölümde öğrencilere bir dizi hedef smart hedef kavram haritasını içeren EK-8.1.4 dağıtılır. Gruplara bu hedefler paylaştırılır ve analiz sürecine ilişkin düşüncelerini ve tartışmalarını sağlamak amacıyla 10 dakika verilir. 4.2. Ardından merkezinde öğrenme hedefinin yer aldığı ve uçlarında SMART hedef belirleme sürecinin alt başlıklarıyla doldurulacak oklardan oluşan bir kavram haritası oluşturmaları istenir. 4.3. Bu etkinlik ile öğrencilerin öğrendikleri SMART hedef analizi sürecinin yeni bir öğrenme durumuna nasıl uyarlanacağı görmeleri sağlanır.	4.1.Bu aşamada öğrencilerden SMART hedef hangi unsurlardan oluştuğunu tekrar etmeleri beklenir. 4.2. SMART hedefin kriterlerin öğrenciler tarafından tamamlanmasına ilişkin bir kavram haritası olan EK-8.1.4'ü doğru biçimde tamamlamaları beklenir. 4.3. Tüm bu süreç takip edildikten sonra oluşturulan kavram haritalarını sınıfa sunmaları beklenir.	1. EK-8.1.4 2. Tahta	
5. TARTIŞMA (Tahmini süre: 10 dakika)- Doğru hedef belirlemeyle ilgili ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır.					
	1.Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar. 2.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder. 3.Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder. 5.Hedeflere ulaşmak için plan yapar.	5.1.Bu bölümde öğrencilere doğru hedef belirleme konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencinin nu konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2. Ardından öz değerlendirme formları verilerek öğrencilerin hedef belirleme açısından kendilerini değerlendirmeleri istenir. 5.3.Öğretmen ve öğrenciler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.4. Öğrencilere evdoğru hedef belirleme konusunda destek olacak çalışma yaprağı verilir (Ek-8.1.7)..	5.1. Bu bölümde öğrencilerden SMART Hedef analizine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Öğrencilerin grup içinde tartışarak SMART hedef belirleme kriterlerini eksiksiz bir biçimde oluşturmaları beklenir. 5.3. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-8.1.7) tamamlamaları beklenir.	1. EK-6	

Ek 8.1.1: “Kilo Verelim”

2. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER



“10 kilo vereceğim” “Haftada 3 gün 30 dakika egzersiz yaparak kilo vereceğim”

Hedef belirlemeye ilişkin yanlış yapılanlar

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hedef belirlemeye ilişkin doğru yapılanlar

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8.1.2: “Hayalim Ortalamamı 95 Yapmak”



Bu hayalimi nasıl gerçekleştirebilirim?

.....

.....

.....

.....

Bu hayalimi nasıl bir hedefe dönüştürebilirim?

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8.1.3: Smart Hedef ve Hedef Türleri

Smart Hedef



Sevgili öğrenciler;

Hedef belirlerken, hedeflerimizin smart yani akıllı hedefler olması gerekmektedir. smart kelimesi aslında İngilizce bir kelime olup **SMART HEDEF**, specific, measurable, attainable, realistic ve timely kelimelerinin kısaltmalarından oluşuyor. SMART HEDEF kavramını akıllı hedef gibi de düşünebilirsiniz

Specific (Belirginlik): Hedefler açıkça belirlenmiş ve detayları tanımlanmış olmalıdır. Hedefleri belirtirken çok net ve herkes tarafından anlaşılır ifadeler kullanılmalı ve şu sorulara cevap bulunmalıdır:

- Ne yapmak isteniyor
- Neden yapılacak
- Kim yapacak
- Nerede yapacak
- Nasıl yapılacak
- Ne tür kaynaklar kullanılacak gibi soruların cevabını kapsayacak bir yaklaşım

sergilenmelidir.

Yani kısaca genel geniş bir hedeften çok daraltılmış daha belirgin özel bir hedef olmalı,

Measurable (Ölçülebilirlik): Verilen hedefin ölçülebilir olması ve nasıl ölçüleceği, ölçülecek hedefin formülünün bilinmesi çok önemlidir. Bu yaklaşımla daha sonra hedefe ulaşp ulaşmadığı, ulaşılma oranının ne olduğu gibi birçok detay değerlendirme sürecinde açıkça görülebilmelidir. Aksi takdirde nerede olduğunu, nereye doğru gidildiğini objektif olarak ölçmek bir hayli zor olur. “Ölçemediğinizi Yönetemezsiniz” cümlesinde olduğu gibi ölçülecek konu her ne ise bunu doğru bir şekilde formüle etmek, sayısal hedefler vermek ve ölçü birimini tanımlamak ölçülebilirliğin ayrılmaz bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Kısaca ölçülebilir

hedef olmalı, hedefi belirlerken ilerlemenizi gözle görülür biçimde ölçmenin yollarını oluşturmaktır.

Attainable(Ulaşılabilirlik): Bir başka önemli kriter de hedeflerin zor da olsa ulaşılabilir olmasıdır. Hedeflerin zorlayıcı olması olumlu bir durumdur fakat ulaşılması çok yüksek hedefler belirlenmesi hedefe ulaşmayı “hayal” haline getirebilir. Tabi bu durum yüksek hedefler belirlenmemeli anlamına da gelmez. Örneğin, denemede Türkçe dersi netlerini 20 yapmak amacımızın olduğunu düşünelim. Eğer şu an netimiz 12 ise, bir anda 20 nete ulaşması mümkün olmayabilir. Bunun için dönemselliğe bağlı olarak önce ilk 15’e, sonra 18’e, sonra da ilk 20’ye çıkma şeklinde bir hedef sistemiyle formüle etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Kısaca ulaşılabilir hedef ne çok kolay ne de çok zor olmamalı ancak ilerlememizi sağlayacak zorlayıcı bir hedef olmalıdır.

Realistic(Gerçekçi): Süper güce sahip karakterleri olan filmleri izlemeyenimiz yoktur. Özellikle bazı sahnelerde bir yükseklikten yüzlerce düşman askerinin tamamının etkisiz hale gelmesi izleyicilerin zihninde inandırıcı olmadığı gibi verilen hedeflerin, hedefi alanın zihninde de gerçekçilik veya inandırıcılık algısı oluşturabilmelidir. Hedef değerinin başarıya odaklayabilmesi ve motivasyon sürekli yüksek tutması açısından gerçekleştirilebilir değerler barındırması oldukça önemlidir. Örneğin: yakınlarda küme düşmüş bir takımı kısa zaman içerisinde süper lig şampiyonu bir takıma dönüştürmek çok kolay olmayacağı gibi ülkenin ücre bir köşesinde eğitim gören, sınıfında çok da başarılı olmayan bir öğrencinin, dünyanın en iyi üniversitesinde okuma hedefi bir mucize ortaya konmadığı sürece çoğu zaman gerçekçi olmaz. Bu nedenle hedefler gerçekçi olmalı, ulaşılamayacak hayali hedefler olmamalıdır

Timely(Zmanlama): Hedefler belirlerken gerçekleşecek değer bir zaman çerçevesi içerisinde ele alınması gerekir. Yani her hedef başlangıç ve bitiş tarihi aralığı ile belirlenmeli, hangi hedeflerin günlük, hangilerinin haftalık veya hangilerinin yıllık takip edileceği önceden belirlenmiş olmalıdır. Kısaca belirlediğimiz hedefler zaman yönetimi içermeli, görevi yerine getirme zamanına uygun hareket etme becerisi ile gerçekleştirilmelidir.

Şimdi biz de bir SMART Hedef oluşturalım. Diyelim ki genel olarak hedefimiz bir sonraki Matematik sınavından 100 almak olsun. Şimdi bu hedefi Smart Hedefe dönüştürelim.

1.Önce Specific (S) yani bu genel hedefin **belirgin** daraltılmış özel bir hedefe dönüştürülmesi erekiyor. Matematik dersinde başarılı olmak için neler yapılabileceğini listeleyelim. Bunlar:

- Sınav konularını listelemek,
- Verilen alıştırmaları çözmek,
- Önceki alıştırmaları tekrar etmek,
- Her gün bir saat matematik çalışmaya ayırmak,

- Konularla ilgili testler çözmek,
- Anlamadıklarını arkadaşına ya da öğretmenine sormak,
- Genel ağda konu anlatımlı sitelere ulaşmak,
- Hafta sonu yarım gün matematik çalışmaya ayırmak,

Bu listeye sizin görüşleriniz doğrultusunda eklemeler ya da çıkarmalar yapılabilir. Ancak bu haliyle sadece genel bir plan belirgin daraltılmış özel bir plana dönüşmüş oldu.

2.Şimdi de bu plan listesindwki hedefleri **Measurable (M)** yani **ölçülebilir** hedeflere dönüştürelim.

- Tam anlamadığın konuları listelemek.
- Her gün 3 saat matematik çalışmaya ayırmak,
- Her gün 1 saat konuyla ilgili genel ağdaki konu anlatım videolarını izlemek
- Konuyla ilgili günde 5 test çözmek,
- Konuyla ilgili defterdeki alıştırmaları tekrar etmek,
- Anlamadıklarını arkadaşına ya da öğretmenine sormak,
- Hafta sonu yarım gün matematik çalışmaya ayırmak,

Konu listesinde ilerledikçe başlıkların yanına koyacağınız artı ve eksiler ile her bir konuyu tekrar edip test çözdükçe testlerdeki doğru ve yanlış sayısını not almanız hedefinizi ölçülebilir hale getirecektir.

3.Şimdi de hedefinizi **Attainable (A)** yani **ulaşılabilir** hale dönüştürelim.

- Tam anlamadığın konuları listelemek.
- Her gün 3 saat matematik çalışmaya ayırmak,
- Her gün 1 saat konuyla ilgili genel ağdaki konu anlatım videolarını izlemek
- Konuyla ilgili günde 5 test çözmek,
- Konuyla ilgili defterdeki alıştırmaları tekrar etmek,
- Anlamadıklarını arkadaşına ya da öğretmenine sormak,
- Hafta sonu yarım gün matematik çalışmaya ayırmak,

Yukarıda bahsedilen hedefler gözden geçirildiğinde yaklaşan bir sınav daha varsa ayrılan süre ve test sayısında yeniden bir düzenleme yapılabilir ya da günde bir saat ders çalışma alışkanlığı olmayan bir öğrenci için ayrılan süre ve test sayısı bu öğrenci için ulaşılabilir olmaktan çıkacaktır. Bireylerin alışkanlık düzeyleri dikkate alınarak bu hedefler ulaşılabilir hedeflere dönüştürülmelidir.

4.Şimdi **de Realistic (R)** yani **gerçekçi** kriterine geçelim.

- Tam anlamadığın konuları listelemek.
- Her gün 3 saat matematik çalışmaya ayırmak,
- Her gün 1 saat konuyla ilgili genel ağdaki konu anlatım videolarını izlemek
- Konuyla ilgili günde 5 test çözmek,
- Konuyla ilgili defterdeki alıştırmaları tekrar etmek,

- Anlamadıklarını arkadaşına ya da öğretmenine sormak,
- Hafta sonu yarım gün matematik çalışmaya ayırmak,

Eğer Matematik sınavından aldığımız en son not 60 ise 100 alma hedefi pek gerçekçi olmayabilir. Öncelikle hedefi 80 olarak belirlemek, bir sonraki için 90 ya da 100 olarak belirlemek daha gerçekçi olacaktır. Aksi durumda bu hedef bir hayal olarak kalabilir.

5.Son olarak **Timely (T)** yani **zamanlama** kriterini uygulayalım Hedefler belirlerken gerçekleşecek değerlerin bir zaman çerçevesi içerisinde ele alınması gerekir. Yani her hedef başlangıç ve bitiş tarihi aralığı ile belirlenmeli, hangi hedeflerin günlük, hangilerinin haftalık veya hangilerinin yıllık takip edileceği önceden belirlenmiş olmalıdır. Kısaca belirlediğimiz hedefler zaman yönetimi içermeli, görevi yerine getirme zamanına uygun hareket etme becerisi ile gerçekleştirilmelidir.

- Tam anlamadığın konuları listelemek.
- Her gün 3 saat matematik çalışmaya ayırmak,
- Her gün 1 saat konuyla ilgili genel ağıdaki konu anlatım videolarını izlemek
- Konuyla ilgili günde 5 test çözmek,
- Konuyla ilgili defterdeki alıştırmaları tekrar etmek,
- Anlamadıklarını arkadaşına ya da öğretmenine sormak,
- Hafta sonu yarım gün matematik çalışmaya ayırmak,

Bu hedeflere 2 hafta kalmış bir sınav için örneğin;

- Sınav tarihine kadar 2 hafta boyunca hafta içi her gün 3 saat matematik çalışmak
- Sınav tarihine kadar 2 hafta boyunca hafta içi her gün 1 saat konu anlatım videosu

izlemek

- Sınav öncesi son hafta sonu genel tekrar yapmak.

gibi zaman ifade eden eklemeler yapılabilir.

Görüldüğü gibi hedef belirleme değil doğru hedef belirleme sürecinde dikkat edilecek kriterlere uygun hareket etmek istenen hedefe ulaşma olasılığımızı artıracaktır.

Kısa-Orta-Uzun Dönem Hedefler

Sevgili öğrenciler;

Belirlediğimiz hedefler kısa, orta ya da uzun dönemde ulaşılacak hedefler olabilir. Sizce hangi hedefler kısa, hangi hedefler orta ya da hangi hedefler uzun dönemli olabilir?

Kısa dönemli hedefler günlük ya da haftalık hedeflerdir. Örneğin gelecek hafta yapılacak İngilizce sınavında başarılı olmak. Bu hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler nelerdir? Planınız nasıl olmalı?

- İngilizce ders defterini taramak,
- İngilizce ders kitabını taramak,
- Öğretmenin deftere yazdırdığı ve ünitelerde geçen İngilizce kelimeleri ezberlemek,

- Konuyla ilgili testler çözmek,
- Her ünitenin sonundaki ünite değerlendirme sorularını yapmak,
- Hafta sonu 2 saat İngilizce çalışmak,
- Anlaşılmayan yerleri arkadaşına ya da öğretmene sormak.

Orta dönemli hedefler ise aylık ya da dönemlik hedeflerdir. Örneğin okulun aylık duvar gazetesini çıkarmak gibi. Bu hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler nelerdir? Planınız nasıl olmalı?

- Gazete bölüm başlıklarına karar vermek,
- Haftalık grup toplantıları yapmak,
- İşbölümü yapmak,
- Hazırlanan yazıları, görselleri değerlendirmek,
- Bunları yaparken öğretmenden yardım almak.

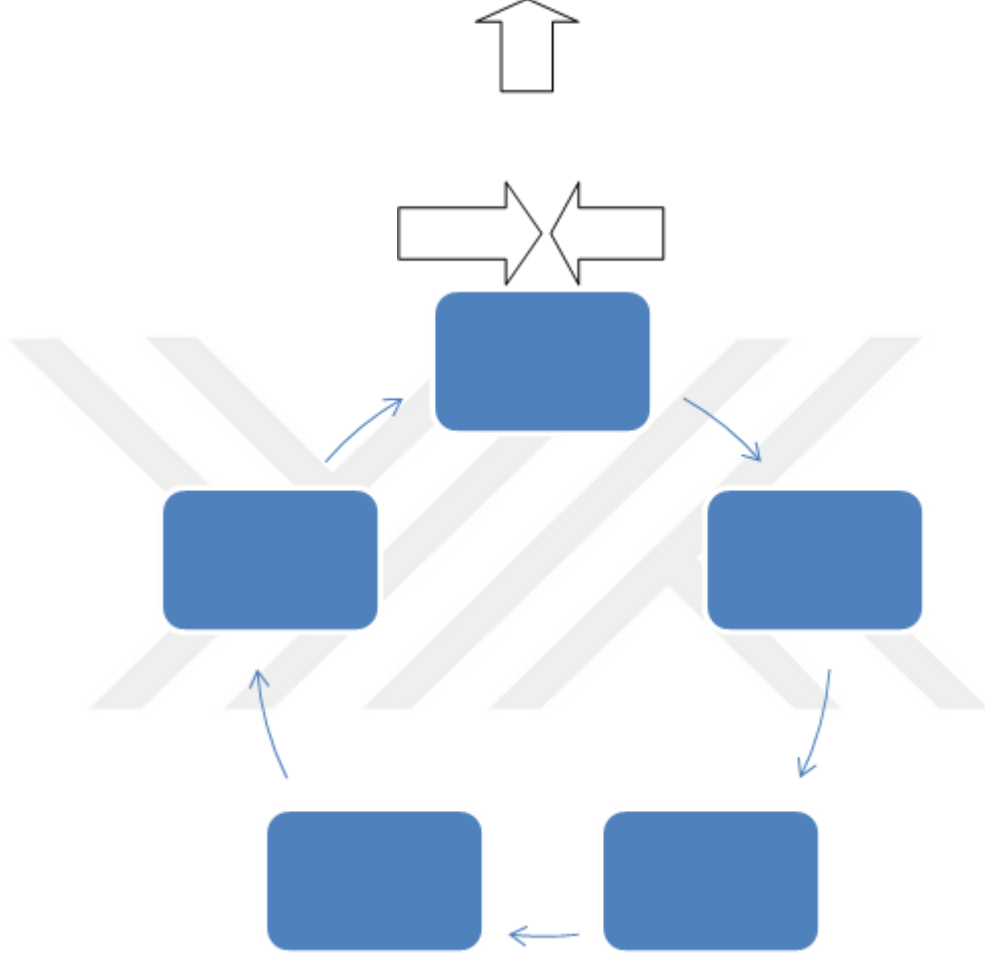
Uzun dönemli hedefler ise yıllık hedeflerdir. Bursluluk sınavını kazanmak gibi. Bu hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler nelerdir? Planınız nasıl olmalı?

- Etkin öğrenme yöntemleri geliştirip uygulamak,
- Ödevlerini zamanında ve düzenli yapmak,
- Konu testleri yapmak,
- Çıkış soruları incelemek,
- Öğrenme güçlüğü çekilen yerlerde arkadaş ya da öğretmenden yardım almak.

Ek 8.1.4: Smart Hedef Kavram Haritası

Sevgili öğrencim;

Bu etkinlikle aşağıda belirtilen hedeflerden birini seçerek SMART Hedef kritere uygun biçimde yeniden yapılandırmanız istenmektedir.



Genel Hedefler:

1. Fen Bilgisi dersinden ful yapmaka,
2. Okulun kitap kurdu yarışmasında birinci olmak,
3. Yakın arkadaşım ile yaşadığım sorunlarımı çözmek,
4. Öfkemi kontrol etmek,
5. Stresle başa çıkmak,
6. Ertelemek ...

Ek-8.1.5: 2. Hafta Hedef Belirleme Öğrenci Çalışma Yapağı

1.Belirlediğiniz kısa dönemli bir hedefi SMART hedef kriterleriyle analiz ediniz.

Kısa Dönem hedefim:

SMART Hedef Kriterleri Açısından Hedefimin Değerlendirilmesi:

.....

.....

.....

.....

2.Belirlediğiniz orta dönemli bir hedefi SMART hedef kriterleriyle analiz ediniz.

Orta Dönem hedefim:

SMART Hedef Kriterleri Açısından Hedefimin Değerlendirilmesi:

.....

.....

.....

.....

3.Belirlediğiniz uzun dönemli bir hedefi SMART hedef kriterleriyle analiz ediniz.

Uzun Dönem hedefim:

SMART Hedef Kriterleri Açısından Hedefimin Değerlendirilmesi:

.....

.....

.....

.....

Ek 8.1.6: 2. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Hedef Belirleme Stratejileri” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1.Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlarım.			
2.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark ederim.			
3.Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söylerim.			
4.Kısa-orta-uzun dönem hedeflerini ayırt ederim.			
5.Hedeflerime ulaşmak için plan yaparım.			

Ek 8.1.7: 2. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.		
2. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.		
3. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.		
4. Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.		
5. Hedeflerime ulaşmak için plan yapar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.		
2. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.		
3. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.		
4. Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.		
5. Hedeflerime ulaşmak için plan yapar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.		
2. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.		
3. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.		
4. Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.		
5. Hedeflerime ulaşmak için plan yapar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Hedefi doğru biçimde belirlemenin önemini anlar.		
2. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini fark eder.		
3. Doğru hedef belirlemenin kriterlerini söyler.		
4. Kısa-orta-uzun dönem hedefleri ayırt eder.		
5. Hedeflerime ulaşmak için plan yapar.		

Ek 9: 3. Hafta

DERS PLANI

05/10/2022 6.Sınıf

06/10/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE GÖREV ANALİZİ
STRATEJİSİ**



Ek 9.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve GÖREV ANALİZİ

TARİH: 05 Ekim 2022 6. Sınıflar, 06 Ekim 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.VE 7. SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

- Öğrenme görevlerini tanımlar.
- Öğrenme görevlerini analiz eder.
- Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.
- Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.
- Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.

BECERİLER: Öğrenme görevini analiz etme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, motivasyon, zaman yönetimi becerileri.

STRATEJİLER: Bilişsel stratejiler, Üstbilişsel stratejiler, Motivasyon stratejileri ve Kaynak yönetimi stratejileri

İÇERİK:

- Öğrenmeyi Öğrenme
- Öğrenme Görevi
- Görev Analizi

KAVRAMLAR: Öğrenme görevi, görev analizi ve görev analizinin öz düzenleme sürecindeki önemi

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, not defteri

MATERYALLER: EK-9.1.1, EK-9.1.2, EK-9.1.3, EK-EK-9.1.4, EK-9.1.5

AÇIKLAMA: Bu etkinlikle öğrencilerin görev analizinin ne anlama geldiği ve hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin görev analizinin öneminin farkına varmaları, etkili bir görev analizinin nasıl yapılandırılacağı ve yeni bir öğrenme durumunda etkili görev analizi yapmalarına ilişkin istekleri artırılır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER /MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1. GİRİŞ (Tahmini Süre: 10 dakika)- Öğrencilerin görev bilincine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	1.Öğrenme görevini tanımlar.	1.1.Bu bölümde öğretmen “Ali ile Mehmet İşbaşında” başlıklı küçük bir ısınma çalışması yapar. 1.2.Öncelikle öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak her bir gruba EK-9.1.1 etkinlik kâğıdı dağıtılır. Her bir gruptan etkinlikte yer alan verilen iki duruma göre metindeki karakterlerin öğrenme görevine ilişkin neyi doğru neyi yanlış yaptıklarına ilişkin görüşlerini yazmaları istenir. 1.3. Her bir gruptan alınan görüşlerin doğru olanlar tahtaya yazılır ve böylece görev bilincinin nelerden oluştuğuna ilişkin ipuçlarına ulaşılmaya çalışılır. 1.3. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin görev bilincine ilişkin ipuçlarını yakalayarak görev analizinin ne anlama geldiğine ilişkin düşüncelerini sağlayacaktır.	1. Bu etkinlikle öğrenciler den benzer bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında neler yapılması gerektiğini fark etmeleri ve bu metinden hareketle göreve ilişkin öneriler üretmeleri beklenmektedir.	1. EK-9.1.1 2. Not defteri 3. Tahta	Öğrenme görevine ilişkin doğru ve yanlış yaptıkları şeyleri belirlemekte zorlanabilirler. Öncelikle öğrenme görevine ilişkin kendilerinden yola çıkarak bir hikâye oluşturmaları istenebilir. Kendi örneklerinden yola çıkarak doğru ve yanlış yapılanlar hakkında farkındalıkları oluşabilir.
2.ARAŞTIRMA (Tahmini Süre 20 dakika)- Öğrencilere etkili bir görev analizinin bazı unsurlardan oluştuğunu fark etmelerini sağlamak.					
	2.Öğrenme görevini analiz eder.	2.1. Bu bölümde öğretmen okulda ve günlük hayatta küçük ya da çeşitli görevler verildiğini ve bu görevlerin tam olarak yerine getirmede zaman zaman sıkıntılar yaşandığını belirtir. Şimdi sizinle bir görevin doğru biçimde yerine getirilmesi için neler gerektirdiğini analiz etmeye yönelik beyin fırtınası tekniğini uygulayacağız diyerek etkinliğe giriş yapar. Beyin fırtınası tekniği iki bölümden oluşur. İlk bölümde konuyla ilgili nitelikli niteliksiz tüm fikirler tahtaya yazılır. İkinci bölümde ise nitelikli öneriler seçilerek konuya ilişkin çözüm önerileri oluşturulur.	2.1. Etkili bir görev analizinin nelerden oluştuğunu ve bu unsurların önemini fark etmeleri beklenir. 2.2. Daha önce biçimlendirdikleri görev anlayışı ile olması gereken görev tanımı ve analizini karşılaştırmaları beklenir. 2.3. Etkili bir görev analizinin öğrenme hedefine ulaşmada en önemli başlangıç basamağı	1. Not defteri 2. Tahta	Öğrenciler “görev analizi” terimin tam olarak anlamayabilirler. Bu nedenle öğretmen görev analizi terimini örneklerle daha açarak terimin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

		2.2.Öncelikle tahtaya üretilen fikirleri yazmak için bgönüllü öğrencilerden biri yazman olarak seçilir. 2.3.Ardından öğretmen görevin zayıf bir dersten alınmış proje ödevi olduğunu tahtaya yazar. 2.4. Yazman proje ödevini gerçekleştirem için nitelikli niteliksiz tim fikirler tahtaya yazılarak görev analizi süreci başlatılır. 2.5.Daha sonra ikinci bölüme geçilerek proje ödevi ile ilgili olannitelikli öneriler sınıf tarafından belirlenerek tahtaya listelenir. 2.5. Öğrencilere daha önce kendilerine bir öğrenme görevi verildiğinde göreve ilişkin bir analiz çalışması yapıp yapmadıkları sorulur. Yaptılsa önceden yaptıkları çalışma ile şimdi yapılan çalışma arasındaki fark sorulur ve genellikle öğrencilerin yeni görevlere eksik bir görev anlayışı ile başladıkları, eksik bir görev anlayışı ve tanımının öğrenme sürecini tümünden olumsuz etkileyeceği vurgulanır. Özellikle öğretmenin verdiği görev ya da kendinden beklenen iyi bir performans ile kendi görev anlayışları ve performansları arasındaki fark bizi görevin yeterince anlaşılmadığı etkin bir görev analizinin gerçekleştirilemediği sonucuna ulaştırır. Bu nedenle öğretmen öğrenme görevinin etkili bir biçimde gerçekleştirmenin yolunun doğru bir görev analizinden geçtiğinin altını çizer.	olduğunun öğrencilerin fark etmesi beklenir.		
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilere etkili bir görev analizinin unsurları ve bu unsurların önemini açıklama					
	1.Öğrenme görevini tanımlar. 2.Öğrenme görevini analiz	3.1. Bu bölümde öğrencilere öğrenme görevi analizini oluşturan alt başlıkların detaylı açıklamasının yer aldığı EK-9.1.2 dağıtılır. 3.2.Bu alt başlıkların her biri görev analizi	3.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-9.1.2'yi incelemeleri, araştırma bölümünde kendi oluşturdukları görev analizi ile doğru yapılandırılmış görev	1. EK-9.1.2 2. A 4 Kağıdı 3. Tahta	Öğrencilerin EK-3'teki unsurların bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında

	eder. 3.Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar. 4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar. 5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.	süreci ile ilişkilendirilerek örneklerle açıklanır. 3.3. Verilen örnekler doğrultusunda bu alt başlıkların görev analizi oluşturmadaki önemi ve yeri kavratılır. 3.4. Ardından önceden etkili bir görev analizinin öğrenme hedefine ulaşmada çok önemli bir giriş basamağı olduğu, yanlış ya da eksik bir analizin istenilen ya da beklenen hedefe ulaşmayı zorlaştıracağı vurgusu yapılır.	analizini karşılaştırmaları beklenir. 3.2. EK-9.1.2'deki motivasyon, zamanlama, bütünü oluşturan başlıklar ve alt başlıkların görev analizi sürecindeki yeri ve önemine ilişkin fikir yürütmeleri beklenir. Öğrencilerin doğru açıklamaları yaparak görev analizinin öz-düzenleme sürecindeki yeri ve önemini açıklaması ve bu analizin yeni öğrenme durumlarına uyarlamaları gerekliliğini ifade etmeleri beklenir.		anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konuyu tam kavranması sağlanır.
4.DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilerin görevi analiz etme becerisi alıştırmaları ile görev analizi adımlarını bir bütün olarak uygulamaları sağlanır					
	1.Öğrenme görevini tanımlar. 2.Öğrenme görevini analiz eder. 3.Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar. 4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar. 5.Verilen görevi tamamlamak için	4.1. Bu bölümde öğrencilere bir dizi öğrenme görevi içeren EK-9.1.3 dağıtılır. Gruplara bu görevler paylaştırılır ve analiz sürecine ilişkin düşüncelerini ve tartışmalarını sağlamak amacıyla 10 dakika verilir. 4.2. Ardından merkezinde öğrenme görevinin yer aldığı ve uçlarında görev analiz sürecinin alt başlıklarıyla doldurulacak oklardan oluşan bir kavram haritası oluşturmaları istenir. Bu öğrenme görevinin içeriğini, bütün içindeki yerini ve alt başlıklarını incelemek için gerekirse akıllı tahtadan yararlanılır. 4.3. Bu etkinlik ile öğrencilerin öğrendikleri görev analizi sürecinin yeni bir göreve nasıl uyarlanacağı görmeleri sağlanır.	4.1.Öğrencilerin grup içinde tartışarak doğru bir görev analizinin unsurlarını belirlemeleri, görevin içeriği, hangi başlık içinde hangi konularla ilişkili olduğuna ilişkin bütünün resmini oluşturmaları beklenir. 4.2. Tüm bu süreç takip edildikten sonra alt başlıklardan oluşan analizin kavram haritası şeklinde sunmaları beklenir.	1. EK-9.1.3 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı Tahta	Bu bölümde özellikle öğrenme görevinin bütün içindeki yerini ilişkilendirme konusunda öğrenciler zorluk çekebilir. Bu nedenle öğretmenin bu konunun bütün içindeki yerini araştırarak derse hazır gelmesi ve öğrencilere yardımcı olması gerekebilir.

	belirlediği adımları uygular.				
5.TARTIŞMA (Tahmini Süre:10 dakika)- Öğrenme ürünlerinin ve ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır					
	1.Öğrenme görevini tanımlar. 2.Öğrenme görevini analiz eder. 3.Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar. 4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar. 5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.	5.1. Bu bölümde öğrencilere görev analizi konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencinin bu konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2.Ardından gruplardan görev analizi adımlarının neler olabileceğine dair bir sıralama yapmalarını istenir. 5.3. Öğrencilere öz-değerlendirme formu verilerek öğrencilerin görev analizi açısından kendileri değerlendirmeleri sağlanır (EK-9.1.4). 5.4.Öğretmenler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.5. Öğrencilere evde yapacakları görev analizini içeren bir çalışma kağıdı verilir (EK-9.1.5).	51. Bu bölümde öğrencilerden görev analizine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Öğrencilerin grup içinde tartışarak görev analizi kriterlerini eksiksiz bir biçimde oluşturmaları beklenir. 5.3. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir (EK-9.1.4). 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-9.1.5) tamamlamaları beklenir.	1. EK-9.1.4 2.EK-9.1.5	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri konusunda güçlük çekmeleri durumunda güçlü ve zayıf yönleri sorularak onlara yardımcı olunabilir.

Ek 9.1.1: Ali İle Mehmet İşbaşında

ALİ

Ali 12 yaşında ve 7.sınıfa gidiyor. Dersleri pek iyi değil. Okulda verilen ödevlerini genelde bir gün öncesi akşamında yapmayı tercih ediyor. Ancak okuldan sonra eve geldiğinde önce yemek yiyor ardından hep geç yattığı için kendini yorgun hissediyor ve çoğunlukla uyuyakalıyor. Uyandıktan hemen sonra vaktinin çoğunu telefon ya da evdeki bilgisayarın başında geçirdiği için ödevlerini yapmaya zaman kalmıyor. Annesi telefon yerine ödevlerine vakit ayırması gerektiğini söylese de önce ödevlerini düzenli yapacağına derslerine çalışacağına dair söz verse de bu sözlerini çok istese de tutamıyor. Üstelik ödevlerini ödev defterine not almamışsa çoğunlukla aradan zaman geçtiği için ödevlerini unutuyor. Gündüzleri okul sonrası uyuduğu için gece uykusu gelmiyor ve genellikle geç yatıyor ve bu nedenle de sabahları uyanmakta çok zorlanıyor. Ali aslında başarılı olmak istiyor ama bunu başaramayacağını düşünüyor. İlgisini derslere veremediği ve ödevlerine vakit ayıramadığı için kendine güvenmiyor. Verilen görevleri yerine getirmekte zorlandığı için ailesi ona sorumluluk vermekten çekiniyor. Arkadaşları da Ali'ye güvenmediği için oyunlarda onunla oynamak istemiyor. Bu durum Ali'yi çok üzüyor. Ali bazen ödevlerin başına oturuyor ama öğretmenin tam olarak ne istediğini anlamaması ya da ödev zor geldiği için çabucak pes ediyor. Üstelik bu ödev matematik ödevi ise Ali matematikten hiçbir şey anlamadığı için ödev yapmak içinden gelmiyor. Ali'nin sınavlara hazırlanma şekli de çok farklı değil. Bir gün önceden sınava hazırlık olarak şöyle bir ders defterini gözden geçiriyor. Ancak öğretmenin defterdeki notlarının bazıları kendine pek anlamlı gelmiyor. Anlayabildiği kadar notlarını gözden geçiriyor, anlamadıklarını atlıyor ve bu halde sınava giriyor. Sonuç olarak da sınavlardan düşük notlar alıyor.

MEHMET

Mehmet 12 yaşında ve 7.sınıfa gidiyor. Mehmet başarılı bir öğrenci, derslerine günü gününe çalışıyor. Dersi okulda çok dikkatli dinliyor. Eve gelince önce biraz mola veriyor. Ardından o günkü dersleri tekrar ediyor. Verilen ödevlerin kitaptaki ya da defterdeki başlıklar içindeki yeri ve önemini kavradıktan sonra önce konuya ilişkin sorular buluyor. Ardından soruları çözdükten sonra kontrol ediyor. Eksik olduğu konulara yönelik kaynaklardan konu anlatımı ve sorular buluyor. Bu şekildece yanıtlarını

düzeltilmeye çalışıyor. Bu arada Mehmet çalışıp yapamayacağı hiçbir şeyin olmadığını düşünüyor, kendine güveniyor. Ancak öncelikli olarak bunu yapabilmesi için dersi derste öğrenmesi gerektiğini bilir. Bunun içinde derse hazırlıklı gider. Gitmeden önce konuyu ana hatlarıyla tarar. Konu hakkında biraz ön bilgiye sahip olur. Kitap, yardımcı konu anlatımlı kitapları bazen de internetten konu anlatım videolarını izler. Ardından hazır bir biçimde derse girer ve böylece dersi daha aktif ve anlayarak geçirir. Anlamadığı yerlerde öğretmene ya da evde birilerine ya da arkadaşlarına sorarak yardım alır. Anlamadığı yerlerdeki eksik olan yerleri tamamlar. Bu arada Mehmet çok ders çalışmaz, ancak etkili ve verimli ders çalışmayı bilir. Kendinden istenilen ödevin ya da görevin ne olduğunu tam olarak anlar, kendinin bu konuda ne bildiğini ölçer ve eksiklerini tamamlamak için ödevin bitirme vaktine göre planlama yapar. Konuyu anlamadığı zaman pes etmez. Anlayana kadar kimlerden nasıl destek alacağını bilir. Ancak çalışmaya başlamadan önce mutlaka ödevin alt başlıklarını çıkarır ve bu başlıklara uygun kaynaklarını belirler. Bu arada kendini ödevlerini yaptıkça ödüllendirerek motive etmeyi ihmal etmez. Bu ödüller arkadaşlarıyla dışarı çıkma, sinemaya ya da maça gitme, yemek yeme, kendine hediye alma gibi ödüller olabilir. Gün içinde telefon ya da bilgisayara çalışmalarını aksatmayacak şekilde vakit ayırır. Verin görev ya da ödevlerini her zaman 2 önce bitirmeye gayret eder. Mehmet sorumluluklarını yerine getiren bir öğrenci olduğu için hem ailesi hem de arkadaşları tarafından sevilen bir çocuktur. Ailesi onu hep takdir eder, arkadaşları da onunla vakit geçirmekten mutlu olurlar

SORULAR

1. Ali'nin yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?

.....

.....

.....

2. Mehmet'in görev ya da ödevlerine ilişkin doğru davranışlarını listeleyebilir misiniz?

.....

.....

.....

Ek 9.1.2: Görev Analizi Unsurları Kavram Haritası

a. Motivasyon, b.Zamanlama c.Öğrenme görevinin bütün ünite ya da ana başlık içindeki yerini ve diğer alt başlıklarla ilişkisini ve önemini görebilme, d. Öğrenme görevinin alt başlıkları



Görevin bütün içindeki yeri: Öğrenme görevini yerine getirmeye başlamadan önce öncelikle bu öğrenme görevinin bütün içinde nerde yer aldığını görmek ve diğer parçalarla ilişkisini kavramak gerekiyor. Çünkü bu şekilde yapılan bir başlangıç sonraki öğrenmeleri anlamlı kılmaktadır. Konunun bütün içindeki diğer başlıklarla ilişkisini görmek bütünü resmedebilmek ve bu resim içindeki öğrenilecek konunun yerini görmek neyi neden öğrendiğimizi ve öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması konusunda yardımcı olacaktır. Bu nedenle görev analizi sürecine bütünü görerek ve bütün içindeki parçalarla ilişkisini çözümlyerek başlamak faydalı olacaktır. Örneğin; 7. Sınıf Türkçe dersinde metin okuma stratejilerini anlatan ve örneklerle açıklayan bir sunum hazırlaması istenen bir öğrenci öncelikle metin okuma stratejilerinin okuduğunu anlama açısından büyük önem taşıdığını, okuduğunu anlama stratejilerinin bütün içinde yer alan diğer alt başlıklar olan yazma ve dinleme beceriyle yakından ilişkili olduğunu görmesi ve günlük hayatta yaptığı hatalarla özellikle dinleme stratejileriyle ilişkilendirmesi göreve bakış açısını değiştirecektir.

Öğrenme görevinin alt başlıkları: Okuma stratejilerini kullanır. **Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma** gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Bağlamdan hareketle **bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin** eder. Tahminlerini TDK **sözlüğündeki anlamlarla karşılaştırır**. Yanlışlarını düzeltir. **Metnin konusunu ve ana düşüncesini** belirler. **Metinle ilgili soruları cevaplar**. **Metin ile ilgili sorular sorar**. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Metinlerdeki **neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme**, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.

Motivasyon: Öğrenci kendini motive edeci içsel ve dışsal motivasyon becerilerini kullanır.

Zamanlama: Görevin belirlenen bitiş zamanını dikkate alır.

Öğrenme Görevi Örnekleri

1.7.sınıf İngilizce dersinde Simple Past Tense kullanarak öğrencinin günlük yaşantısını anlatan bir paragraf yazması,

2.6.sınıf İngilizce dersinde Simple Present Tense/daily routine kullanarak öğrencinin günlük yaşantısını anlatan bir paragraf yazması,

3.7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde nüfus ve nüfusun dağılışını etkileyen etkenleri gösteren bir kavram haritası oluşturması,

4.6.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Konumu oluşturan Matematik Konum ve Özel Konumun tanımı ve özellikleri ve günlük hayata etkisi konulu sunum hazırlaması,

5.7.sınıf Matematik dersinde karşılaştığı problemlerde birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurması ve çözebilmesi. Günlük yaşantısından örnek problemler kurup çözmesi,

6.7. Sınıf Matematik dersinde Oran-orantı konulu problemler ve günlük yaşantısından oran orantı örnekleri,

7.7.sınıf Matematik dersinde Yüzde ile ilgili bir öğrenme durumu hazırlaması,

8.6. Sınıf matematik dersinde alan/hacim ile ilgili slayt hazırlama

9.6. Sınıf Türkçe dersinde metin okuma stratejilerini içeren bir kavram haritası oluşturma

10.7. Sınıf Türkçe dersinde metin okuma stratejilerini içeren bir kavram haritası oluşturma,

11.6. Sınıf Fen bilgisi dersinde Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğine ilişkin araştırma verilerine dayalı sunum hazırlaması,

12.7. Sınıf fen bilimleri dersinde “mercek türleri ve merceklerin günlük yaşamdaki kullanımı” başlıklı sunum hazırlama.

Ek 9.1.3: 3. Hafta Öğrenme Görevi Analizine İlişkin Öğrenci Çalışma Kâğıdı

1.6. Sınıf Türkçe dersinde noktalama işaretleri ve kullanımına ilişkin sunum hazırlama,

2. 7. Sınıf Türkçe dersinde dinleme stratejilerine ilişkin sunum hazırlama,

3.6.sınıf fen bilimleri dersinde sesin yayılmasına ilişkin akustik örnekler içeren proje hazırlaması,

4.7. Sınıf fen bilimleri dersinde bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişmeyi örnekleriyle açıklayan bir sunum hazırlama,

5.6.sınıf sosyal bilgiler dersinde kişilik özelliklerini ve ilgi duyduğu mesleklerin özelliklerini araştırmaya dayalı sunum hazırlaması,

6.7.sınıf sosyal bilgiler dersinde kişilik özelliklerini ve ilgi duyduğu mesleklerin özelliklerini araştırmaya dayalı sunum hazırlaması,

7.6.sınıf Matematik dersinde “komşu, tümler, bütünler ve ters açıların özelliklerini keşfetmeye ilişkin görseller hazırlama.

8.7. Sınıf Matematik dersinde çokgenlerde iç ve dış açılarının toplamını keşfetmeye ilişkin görseller hazırlama.

Ek 9.1.4: 3. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Görev Analizi Stratejileri” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1.Öğrenme görevimi analiz ederim			
2.Öğrenme görevimi analiz ederim.			
3. Verilen görevleri tamamlamak için planlama yaparım.			
4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralarım.			
5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediğim adımları uygulardım.			

Ek 9.1.5: 3. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1.Öğrenme görevini analiz eder.		
2.Öğrenme görevini analiz eder.		
3. Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.		
4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.		
5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1.Öğrenme görevini analiz eder.		
2.Öğrenme görevini analiz eder.		
3. Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.		
4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.		
5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1.Öğrenme görevini analiz eder.		
2.Öğrenme görevini analiz eder.		
3. Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.		
4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.		
5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1.Öğrenme görevini analiz eder.		
2.Öğrenme görevini analiz eder.		
3. Verilen görevleri tamamlamak için planlama yapar.		
4.Verilen görevleri tamamlamak için gerekli adımları sıralar.		
5.Verilen görevleri tamamlamak için belirlediği adımları uygular.		

DERS PLANI

19/10/2022 6.Sınıf

20/10/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

ÖZ-DÜZENLEME VE KAYNAK YÖNETİMİ STRATEJİLERİ



Ek 10.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve KAYNAK YÖNETİMİ

TARİH: 12 Ekim 2022 6. Sınıflar, 13 Ekim 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.ve 7.SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

- Zaman yönetimi stratejilerini bilir.
- Zamanı etkili bir şekilde kullanır.
- Çalışma ortamını düzenler.
- Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım ister.
- Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz eder.
- Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.

BECERİLER: Zaman yönetimi, hedef belirleme, plan yapma, planı denetleme, öz-izleme, öz-değerlendirme, öz-sonuçlandırma ve motivasyon becerileri.

STRATEJİLER: Bilişsel, Üst bilişsel, motivasyon stratejiler,

İÇERİK:

- Zaman yönetimi
- Hedef Belirleme
- Plan Yapma
- Planın Denetleme
- Motivasyon.

KAVRAMLAR: Zaman, zaman yönetimi, yardım arama, zaman yönetimi stratejileri

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik.

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, akıllı tahta, not defteri, 10 sandalye

MATERYALLER: Zaman Yönetimi Videosu, EK-10.1.1, EK-10.1.2, EK-10.1.3, EK-10.1.4, EK-10.1.5

AÇIKLAMA: Bu etkinlikle öğrencilerin hedef belirlemenin ne anlama geldiği ve hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin hedef belirleme öneminin farkına varmalarını, kısa-orta-uzun dönemli hedef belirlemeleri ve yeni bir öğrenme durumunda doğru hedef belirleme sürecine ilişkin istekleri artırılır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/ MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1.GİRİŞ (Tahmini Süre: 10 dakika): Öğrencilerin kaynak yönetimine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	1.Hedefe ulaşmak için mevcut kaynakları fark eder.	1.1. Öğretmen bu bölüme rol yapma oyunu oynayarak başlayacağız diyerek giriş yapar. Sınıftan hazırlanması için daha önceden seçtiği İrem'i tahtaya çıkartır. İrem daha önceden rolüne iyi çalışmıştır. Öğretmen sınıfa başarılı bir öğrenci olduğunu ve başarılı olmak için mevcut kaynaklarını etkili biçimde kullandığını söyler. 1.2. Ardından öğretmen şimdi İrem size mevcut kaynaklarının neler olduğunu sessiz film şeklinde oynayacak ve siz de bu kaynakların neler olduğunu teker teker bulacaksınız diyerek oyuna başlar. Doğru bilinen kaynakların tahtaya listeleneceğini söyler. 1.3. İrem sırayla mevcut kaynaklarını konuşmadan tanıtmaya başlar. Bunlar; zaman, ders kitabı, ders defteri, soru bankaları ve genel ağdaki konu analitim siteleri gibi materyaller, arkadaş/öğretmen yardımı ve okulun rehberlik servisi olabilir. 1.4. Sınıf tarafından doğru bilinen her doğru kaynak tahtaya listelenir ve böylece öğrencilerin belli bir hedefe ulaşabilmek için mevcut kaynaklarının neler olabileceğini fark etmeleri istenir.	1.1. Öğrencilerden hedefe giden yolda mevcut kaynakların neler olduğu konusunda fikir yürütmeleri ve bu yolda onlara destek olabilecek kaynakları fark etmeleri beklenir.	1.Tahta 2.Saat ya da kol saati 3.Ders kitabı, defteri ve soru bankası 3.Bilgisayar	
2.ARAŞTIRMA (Tahmini süre: 20 dakika)- Öğrencilerin hedefe ulaşmak için sahip olduğu kaynakları fark etmelerini sağlamak..					
	2.Zaman yönetimi stratejilerini bilir.	2.1.Bu bölümde öğretmen kaynak yönetimi başlığı altında yer alan zaman yönetimine ilişkin sessiz film oynayacaklarını söyler. 2.2.Ardından öğretmen öğrenciler gruplara ayırır ve zaman yönetimi ile ilgili önceden belirlediği anahtar kelimeleri sırayla grubuna anlatacak öğrenciye gösterir (anahtar kelimeler; süre, plan, saat, denge, okul, aile, sosyal yaşam, ödev, dinlenmek, uyumak, ara vermek, iş. hazine vb olabilir) . Doğru bilinen her	2.1. Bu aşamada gruplarda yer alan öğrencilerden zaman yönetimine ilişkin gerekli olan kavramları keşfetmeleri beklenir. 2.2. Plan yapmanın yani zaman yönetimini sahip olduğumuz kaynakların en önemlisi olmasının yanı sıra etkili ve verimli biçimde gerçekleştirmenin hedefe ulaşmada	1. Tahta	

		cevap için gruplar 5 puan kazanır ve birinci olan grup ödüllendirilir. 2.3.Öğretmen bu oyunla zaman yönetiminin kaynak yönetiminin en önemli parçalarından biri olduğunu vurgulayarak iyi bir zaman yönetimi sürecinin yukarıda belirtilen anahtar kelimelerden ve plan yapma becerisinden oluştuğunu söyleyerek etkinliğe son verir.	önemli bir basamak olduğunun öğrencilerin fark etmesi beklenir.		
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilere kaynak yönetimi hakkında açıklayıcı bilgiler vermek.					
1.Hedefine ulaşmak için mevcut kaynakları fark eder. 2.Zaman yönetimi stratejilerini bilir. 3.Zamanı etkili kullanmak için planlama yapar. 4.Çalışma ortamını düzenler. 5.Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmenlerinde yardım ister. 6.Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.	3.1.Bu bölümde öğretmen öğrencileri gruplara ayırarak konu ile ilgili “Zaman Planlamak; Zaman Planlaması Nasıl Yapılır?” (https://www.youtube.com/watch?v=KEDNw-iGwpE) başlıklı video izletir. 3.2. Videonun anahtar öğretmen kaynak yönetimi hakkında açıklayıcı bilgilerin yer aldığı EK-10.1.1 öğrencilere dağıtılır. 3.3. Kaynak yönetimi sürecinin her aşaması örnekler verilerek açıklanır. 3.4. Kaynak yönetiminin, zaman yönetimi, çalışma ortamını düzenleme, anlamadığı konularda arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım alma alt başlıklardan oluştuğunu ve bütün bu alt başlıkları içine alan planlamaların hedefe ulaşmada önünü açacağı öğretmen tarafından vurgulanarak bu bölüme son verilir.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden “Zaman Planlamak; Zaman Planlaması Nasıl Yapılır?” başlıklı videoyu dikkatli izlemeleri ve anahtar kelimeleri not almaları beklenir. 3.2. Ayrıca öğrencilerden kaynak yönetiminin sadece zaman yönetimi ya da plan yapma aşamalarından oluşmadığı hedefe ulaşmada birçok kaynaklarının olduğunu fark etmeleri beklenir.	1. EK-10.1.1 1. Akıllı Tahta		

4.DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Etkili plan yapmanın unsurlarını pekiştirmek.					
		4.1. Öğretmen öğrendikleri ışığında öğrencilerden günlük plan yapmaları için 10 dakika verilir. 4.2.Gönüllü olan öğrencilerden yaptıkları planı sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları istenir. 4.3. Plan yaparken hedef belirleyen ve eğlenme için vakit ayıran öğrenciler özellikle ödüllendirilir. Çünkü plan yapmak sadece ders çalışma etkinliklerini değil aynı zamanda arkadaş sohbetleri oyun oynama ya da müzik dinleme gibi hoş giden etkinlikleri de içeren bir çalışma olduğunun altı özellikle çizilir. 4.3. Ayrıca plan içinde gerçekleştirdiği her bir etkinlik için kendine ödül koyan öğrenciler de ödüllendirilir 4.4. Ardından Kanban Tekniğine uygun kabaca haftalık bir tablo hazırlamaları sağlanır. Bu etkinlik için 5 dakika ayrılır. 4.5. Eksiklikler öğretmen tarafından tamamlanır.	4.1.Bu aşamada öğrencilerden günlük plan yapmaları istenerek bu planlamayı eksiksiz tamamlaması beklenir. 4.2. Ardından Kanban Tekniğine uygun kabaca bir haftalık tablo yapmaları öğrencilerden istenerek bu tabloyu eksiksiz tamamlamaları beklenir.	1. EK-10.1.1 2. 2. Akıllı Tahta	
5.TARTIŞMA (Tahmini süre:10 dakika)- Kaynak Yönetimi sürecinin öğrencilerle değerlendirmesini sağlanmak.					
		5.1. Bu bölümde öğrencilere etkili planın nasıl yapılacağına ilişkin ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2.Ardından gruplardan etkili planın unsurlarının neler olabileceğine dair bir liste hazırlamaları istenir. 5.3. Son olarak hazırladıkları kriterlere son şekli verilir. 5.4. Öğrencilere öz-değerlendirme formu verilerek öğrencilerin zaman yönetimi becerileri açısından kendileri değerlendirmeleri sağlanır. 5.5.Öğretmen ve öğrenciler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.6. Öğrencilere evde yapacakları bir çalışma kâğıdı verilir (EK-6).	5.1. Bu bölümde öğrencilerden zaman yönetimine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Öğrencilerin grup içinde tartışarak etkili plan yapma unsurlarını eksiksiz bir biçimde oluşturmaları beklenir. 5.3. Kendilerine verilen özdeğerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.4. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları beklenir. 5.5. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kâğıdını (EK-6) tamamlamaları beklenir.	1. EK-6	

Ek 10.1.1: Zaman Yönetimi: Plan Yap



Plan yap



çok iş var



dengeleme



Beyin kirliliği (yarım kalan işler)



Aile

Yemek



sosyal çevre



ödevler



arkadaşlar



Mola/Dinlenme



Sınavlar



Hedef Belirleme



Zaman Yönetimi



ERTELEME!



Telefon Bağımlısı Olma!



Öğrendiğin konuyu arkadaşına anlat!



MOTİVE OL Kendini Ödüllendir!

ZAMAN YÖNETİMİ

PLAN

HEDEF

İŞLER LİSTESİ

ÖNEM VE ACİLİYET SIRALAMASI

AİLE

ÖDEVLER

SINAVLAR

SOSYAL ÇEVRE

SÜRE

ÖDÜL



Ek 10.1.2: Kanban Tekniği



KANBAN TEKNIĞİ

Kanban Tekniği ile ilgili anahtar kelimeleri yazalım.

.....

.....

.....

.....

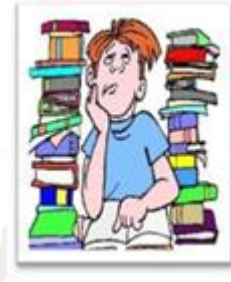
.....



ÖDÜL/MOTİVASYON

Ek 10.1.3: 4. Hafta Etkili Plan Unsurları Çalışma Kağıdı

Sevgili aşağıda karışık olarak verilen etkili plan unsurlarını doğru sıralamaya sokarak altına hangi plan unsuru olduğunu yazınız.



Ek 10.1.4: 4. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Kaynak Yönetimi Stratejileri” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1.Zaman yönetimi stratejilerini bilirim.			
2.Zamanı etkili bir şekilde kullanırım.			
3.Çalışma ortamımı düzenlerim.			
4. Bir konuyu anlamadığımda arkadaşlarımdan/öğretmenimden yardım isterim.			
5. Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğimi analiz ederim.			
6. Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.			

Ek 10.1.5: 4. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Zaman yönetimi stratejilerini bilir.		
2. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.		
3. Çalışma ortamımı düzenler.		
4. Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım ister		
5. Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz eder		
6. Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Zaman yönetimi stratejilerini bilir.		
2. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.		
3. Çalışma ortamımı düzenler.		
4. Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım ister		
5. Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz eder		
6. Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Zaman yönetimi stratejilerini bilir.		
2. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.		
3. Çalışma ortamımı düzenler.		
4. Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım ister		
5. Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz eder		
6. Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Zaman yönetimi stratejilerini bilir.		
2. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.		
3. Çalışma ortamımı düzenler.		
4. Bir konuyu anlamadığında arkadaşlarından/öğretmeninden yardım ister		
5. Zamanı nasıl daha etkili bir şekilde kullanabileceğini analiz eder		
6. Öğrenme konusunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar.		

DERS PLANI

19/10/2022 6.Sınıf

20/10/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE OKUMA ÖNCESİ
KULLANILABİLECEK
STRATEJİLER**



Ek 11.1: Biçimsel Bölüm

BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve OKUMA ÖNCESİ KULLANILABİLECEK STRATEJİLER

TARİH: 19 Ekim 2022 6. Sınıflar, 20 Ekim 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.VE 7. SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

Öz düzenlemeye yönelik;

- Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.
- Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir.
- Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar.
- Okuma öncesi stratejilerini uygulamaya istekli hale gelir.
- Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.
- Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.

BECERİLER: Okuma öncesi kullanılabilecek bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanma, düşünme, problem çözme öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, motivasyon, zaman yönetimi becerileri.

STRATEJİLER: Bilişsel stratejiler, Üstbilişsel stratejiler, Motivasyon stratejileri.

İÇERİK:

- 1.Öğrenmeyi Öğrenme
- 2.Öğrenme Görevi
- 3.Bilişsel stratejiler
- 4.Okuma öncesi kullanılabilecek stratejiler

KAVRAMLAR: Öz düzenlemeye ilişkin Okuma öncesinde kullanılabilecek stratejiler ve Öz düzenlemeye ilişkin Okuma öncesinde kullanılabilecek stratejilerin önemi.

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Akıllı tahta, not defteri

MATERYALLER: EK-11.1.1, EK-11.1.2, EK-11.1.3, EK-11.1.4, EK-11.1.5

AÇIKLAMA: Öz düzenlemeye ilişkin öğrenmeye yönelik okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin ne anlama geldiği hangi durumlarda uygulanacağını öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin Öz düzenleyici öğrenmeyi gerçekleştire bilmeleri için kullanabilecekleri. Okuma öncesi stratejileri uygulamaya yönelik istekleri artar.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER /MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1.GİRİŞ (Tahmini Süre: 10 dakika)- Öğrencilerin okuma öncesi stratejilerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	1.Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.	1.1. Bu bölümde öğretmen tahtaya '1-1-2-3-5-8-13...' örüntüsünü yazar. 1.2. Öğretmen 13'ten sonra gelen sayıyı öğrencilerden tahmin etmesini ister doğru tahminde bulunan öğrencileri ödüllendirir. 1.3.Ardından bu örüntünün doğada yer alan "Altın Oran" örüntüsü olduğunu söyleyerek doğada, evrende ve bedenimizde buna benzer birçok örüntünün olduğunu söyleyerek öğrencilerin dikkatini çeker. 1.4 Nasıl doğada örüntülerden oluşan bir düzen varsa aynı şekilde beynimizde bir öğrenme görevini gerçekleştirirken bazı örüntüler kullandığını öğretmen söyleyerek ısınma etkinliğini sonlandırır.	1.1 Bu etkinlikte öğrencilerin doğada ve bedenimizde çeşitli örüntüler olduğunu fark etmeleri beklenir. 1.2 Aynı şekilde bir öğrenme görevi sırasında beynimizin de bu örüntülerden yararlanarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve bu örüntünün önemini fark etmeleri öğrencilerden beklenir.	1.Not Defteri 2. Akıllı Tahta	Öğrenciler Altın Oran örüntüsünü çözmekte zorlanırsa farklı örüntü örnekleri verilebilir.
2.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilerin okuma öncesinde kullanılabilecek stratejileri fark etmelerini sağlamak..					
	1.Okuma öncesikullanılabilecek stratejileri fark eder. 2.Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemini bilir.	2.1 Bu bölümde öğretmen öğrenme süresinde kullanılan bu örüntü basamaklarına Okuma öncesi kullanılabilecek bilişsel stratejiler adı verildiği hepimizin bilerek ya da farkında olmadan bu stratejileri kullandığını öğrencilere söyler. 2.2 Ardından öğrencilere Fen Bilgisi konulu bir bilgilendirme metni (EK-11.1.1) vererek bu metnin içeriği öğrenirken aslında bilerek ya da farkında olmadan bazı okuma öncesi bilişsel stratejileri kullandıkları vurgular.	2.1 Bu etkinlikle öğrencilerin kullandıkları Okuma öncesi bilişsel stratejiler fark etmeleri beklenir. 2.2.Öğrencilerin Okuma öncesi bilişsel stratejilerin kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için önemi fark etmeleri beklenir.	1. EK-11.1.1 2. Not defteri 3. Tahta	Öğrenciler "Okuma öncesi kullanılabilecek Bilişsel strateji" terimin tam olarak anlamayabilirler. Bu nedenle öğretmen okuma öncesi Bilişsel stratejiler kavramını örneklerle daha açarak kavramı anlaşılmasına yardımcı olabilir. Kullandıkları bilişsel stratejilere ilişkin doğru ve yanlış yaptıkları şeyleri belirlemekte zorlanabilirler. Öncelikle bir konu metnini

		2.3 Daha sonra öğretmen öğrencilere 10 dakika vererek metni dikkatlice okumalı ve bu metni içeriği öğrenmeye çalışırken hangi stratejileri kullandıklarını öğrencilerden not almaları ve bu notu çalışmanın sonuna kadar saklamalarını ister. 2.4 Öğretmen 10 dakika bittikten sonra öğrencilerden aldığı cevapları tahtaya yazar ve öğrencilerden bu stratejilerini açıklaması ister. 2.5 Kullanılan okuma öncesi stratejilerini seçer ve sıralar ancak kullanılacak stratejileri bunlarla sınırlı olmadığı bunların yanı sıra bilgilendirici bir metni okurken metnin akılda kalmasını sağlayan görselleştirme, hikayeleştirme gibi farklı stratejilerin de kullanıldığını ve bu stratejilerin öğrenmeye kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı öğrencilere söyler.			çalışırken yaptıkları ile ilgili kendilerinden yola çıkarak bir hikâye oluşturmaları istenebilir. Kendi örneklerinden yola çıkarak doğru ve yanlış yapılanlar hakkında farkındalıkları oluşabilir.
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Okuma öncesi stratejilerin analizini yapmak,					
	2.Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar. 3. Okuma öncesi stratejileri (konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.	3.1. Bu basamakta öğretmen okuma öncesinde öğrencilerin kullanabilecekleri okuma stratejileri ile ilgili sunumu (EK*11.1.2) öğrencilerle paylaşır. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu sunumun paylaşımı sırasında kullanabilecekleri okuma stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan okuma öncesi stratejileri ilişkin bilgileri edinmeleri mümkünse not almaları beklenmektedir. 3.2. Öğrencilerden kullanabilecekleri okuma stratejilerini anlamaları ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini beklenir	1. EK-11.1.2 2. Not defteri 3. Tahta 4 Akıllı tahta	Öğrencilerin EK-2’teki unsurların bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konuyu tam kavranması sağlanır.
4.DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrenciler kendilerine verilen metin üstünde uygun okuma stratejilerini uygulamalarını sağlamak.					

	4. Okuma öncesi stratejileri (konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular. 4. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.	4.1. Bu bölümde öğrencilerin daha önce ellerinde tutmaları söylenen kağıdın üstünde yer alan kullandıkları okuma stratejilerin ile yeni öğrendikleri okuma esnasında kullanılabilecek stratejilerin karşılaştırmaları istenir eksik olanları listeye eklenmesi söylenir 4.2. Ardından “Destek ve Hareket sistemi?” başlıklı bilgilendirici metin (EK-11.1.1) öğrencilere tekrar dağıtılarak metnin görselleri ve başlığı öğrenciler tarafından incelenmesi beklenir (5 dakika). 4.3 Öğrencilerden bu konuyla ilgili beyin fırtınası etkinliği yapması istenir. 4.4 Daha sonra öğrencilerden bu metni okuma amacının belirlenmesi istenir bu arada metinle ilgili ‘ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum’ sorularını öğretmenin sorması beklenir. 4.5.Görsellerle başlık ve alt başlıklardan yararlanarak daha sonra da metnin birinci ve ikinci paragrafı incelenerek metnin ana fikrin hakkında tahminlerde bulunmaları istenir. 4.6Metnin başlığı ve alt başlığı incelenerek metinle ilgili cevaplanması istenebilecek sorular tahmin edilir ve yazılır. 4.7. Metinle ilgili cevaplanacak sorular varsa metni okumadan önce soruların okunması tavsiye edilir.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden daha önce yaptıkları listeye yeni öğrendikleri okuma öncesi stratejileri eklemeleri beklenir. 4.2Metni okumaya başlamadan önce metnin konusu ile ilgili bildiklerini listelemeleri ya da beyin fırtınası yapmaları beklenmektedir. 4.3 Metni hızlıca gözden geçirerek metnin ana fikrini tahmin etmeleri beklenir. 4.4 Daha sonra öğrencilerden bu metni okuma amacını belirlemeleri beklenir. Bu arada öğrencilerden konu ile ilgili ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum cevaplamaları yazmalarını beklenir. 4.5 Metinle ilgili cevaplamaları istene bilecek soruları tahmin ederek yazmaları beklenir.	1. EK-11.1.1 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı Tahta	Öğrencilerin kullanacakları okuma öncesi stratejilerde anlamadıkları yada unuttukları yerler olursa bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konuyu tam kavranması sağlanır.
5.TARTIŞMA (Tahmini Süre10 dakika)- Öğrenme ürünlerinin ve ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesini yapmak					
	1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder. 2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir. 3. Okuma öncesi kullanılabilecek	5.1. Bu aşamada öğrencilere okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. 5.2.Ardından öğrencilerden okuma öncesinde kullanılan stratejilerin neler olabileceğine dair bir liste hazırlamaları istenir. Listeyi eksiksiz yapan öğrenciler ödüllendirir. 5.3. Son olarak hazırladıkları listeye son şekli	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Ardından öğrencilerden okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin	1. EK-11.1.3	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri konusunda güçlük çekmeleri durumunda güçlü ve zayıf yönleri sorularak onlara yardımcı olunabilir.

	stratejileri tanımlar. 4. Okuma öncesi stratejileri (konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular. 5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.	verilir. 5.4. Öğrencilere öz değerlendirme formu verilerek öğrencilerin okuma öncesinde kullanılan stratejiler açısından kendileri değerlendirmeleri sağlanır 5.6. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-11.1.3) ev ödevi olarak verilir.	eksiksiz olarak listelemeleri beklenir. 5.3. Listeleri eksik olan öğrencilerin listeyi tamamlamaları beklenir. 5.4. Öğrencilerin kendileri verilen okuma öncesinde stratejilerin yönelik öz değerlendirme formunu doldurmaları beklenir. 5.4 Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK 11.1.3) tamamlamaları beklenir.		
--	--	--	---	--	--

Ek 11.1.1: Örnek Okuma Metni

F.6.2.1. Destek ve Hareket Sistemi

Önerilen Süre: 4 ders saati

Konu / Kavramlar: Kıkırdak, kemik ve kemik çeşitleri, eklem ve eklem çeşitleri, kaslar ve kas çeşitleri

F.6.2.1.1. Destek ve hareket sistemine ait yapıları örneklerle açıklar.

a. Kemiklerin yapısına girilmeksizin kemik çeşitleri kısa, uzun ve yassı olarak verilir.

b. Eklem çeşitleri ayrıntılara girilmeksizin verilir.

c. Kas çeşitlerinin çalışma prensipleri (istemli - istemsiz) ve yorulma durumları çerçevesinde verilerek ayrıntılı yapısına girilmez.

KONU: Destek ve Hareket Sistemi

Destek ve hareket sistemi iskelet ve kaslardan oluşur.

İskelet sistemi de kemik, eklem ve kıkırdaktan meydana gelir.



A- Kemikler

Kemikler kıkırdığın sertleşmesi sonucu oluşur.

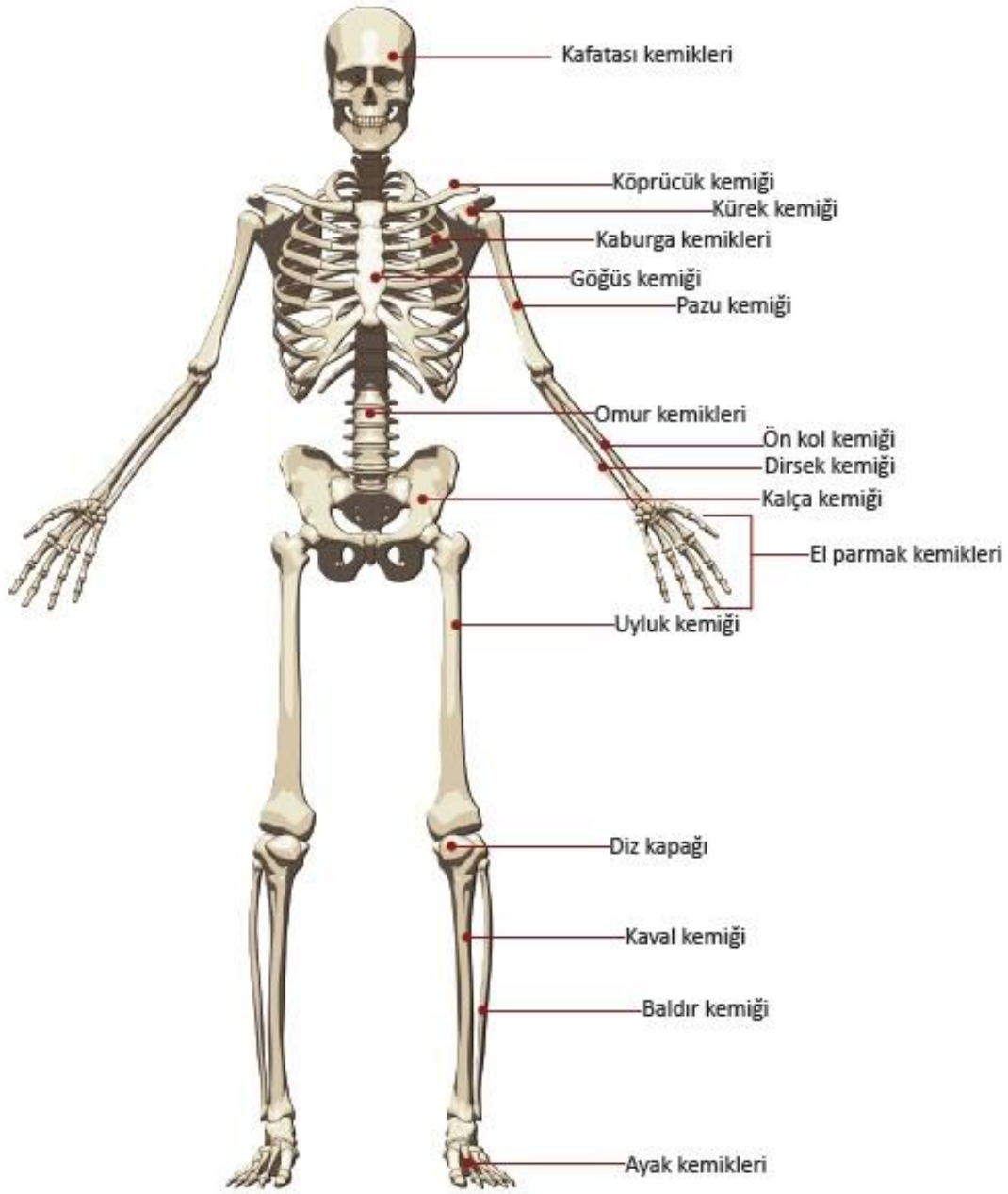
Anne karnında kıkırdak doku kalsiyum birikerek kemiğe dönüşür.

Kemikleşme yirmili yaşlara kadar devam eder.

Kemiklerin Görevleri

- İskeletimizi oluşturan kemikler vücudumuzun dik durmasını sağlar.
- Kaslara ve diğer organlara tutunma görevi yapar.
- Kan yapımında görevlidir.
- Vücudumuz için gerekli kalsiyum, magnezyum ve fosfor gibi mineraller kemiklerde depo edilir.
- İç organları dış etkilere karşı korur. (Kafatası beyini, göğüs kafesi kalp ve akciğeri korur.)
- Kemikler kaslarla beraber hareket etmemizi sağlar.

Not: Yetişkin insan iskeletinde 206, yeni doğmuş bebeklerde ise 300 kemik bulunur.



Kemikler yapısı ve şekline göre üçe ayrılır.

1. Uzun kemik

- Boyu eninden fazla olan kemiklerdir.
- İçlerinde sarı kemik iliği bulunur.
- Kol ve bacak kemikleri(Uyluk, kaval, baldır, dirsek, ön kol, pazu) uzun kemiktir.
- İnsanda en uzun kemik uyluk kemiğidir.

2. Kısa kemik

- Eni boyuna yakın olan kemiklerdir.
- El ve ayak bilek kemikleri, omurlar kısa kemiktir.

3. Yassı kemik

- Yassı şeklindeki kemiklerdir.
- Yapısında sarı kemik iliği yoktur.
- Kafatası, kaburga, leğen, kürek kemikleri yassı kemiklerdir.

Not: İnsan vücudunda en uzun kemik uyluk kemiği, en kısa kemikte kulakta bulunan üzengi kemiğidir.

Röntgen

Kemiklerimizi ve bazı organlarımızı görüntülemeye röntgen kullanılır. Röntgen filmi incelenerek kemik kırıkları görülebilir.

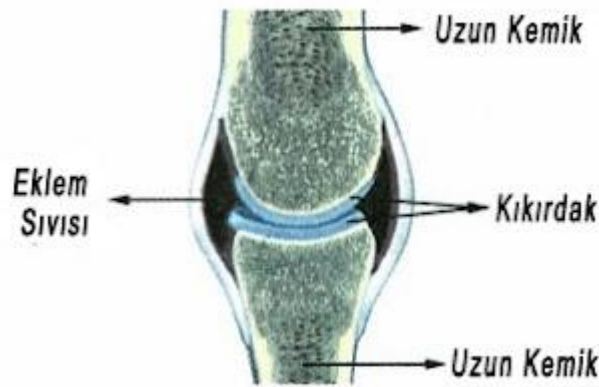
B- Eklemler

Kemiklerin birbirine bağlandığı yerlere eklem denir.

Hareket yeteneklerine göre üçe ayrılır.

1. Oynar eklem

- Hareket yeteneği fazladır.
- Kemikler arasında boşluk ve eklem sıvısı vardır.
- Eklem sıvısı ve eklem kıkırdak kemiklerin aşınmasını önler.
- Kol, bacak, parmak, bilek, omuzda bulunur.



2. Yarı oynar eklem

- Hareket yeteneği çok azdır.
- Kemikler arasında kıkırdak bulunur, eklem sıvısı bulunmaz.
- Göğüs kafesi, boyun, omurgadaki eklemler ve alt çenede guruba girer.

3. Oynamaz eklem

- Hareketsiz eklemlerdir.
- Oynamaz eklem içerisinde eklem sıvısı yoktur.
- Testere dişleri gibi birbirine bağlanmışlardır.
- Kafatası, yüz, kalça ve kuyruk sokumu oynamaz eklem bulunur.

C- Kıkırdak

Kıkırdak esnek bir yapıya sahiptir.

- Kıkırdak kemik uçlarında kemiğin boyuna uzamasını sağlar.
- Kaygan bir yapıya sahip olduğu için kemiklerin birbirine sürtünerek aşınmasını

önler.

- Kıkırdak iskelete esnek bir yapı oluşturarak kırılmasını önler.
- Kıkırdak uzun kemiklerin ve kaburga uçlarında, burun, kulak ve soluk

borusunda bulur.

- Kaburga uçlarında bulunan kıkırdak, soluk alıp vermede esneklik kazandırır.

D- Kaslar

Kaslar kasılma ve gevşeme yeteneğine sahiptir.

Kemiklerin ve iç organların çalışmasını sağlar.

Kaslar yapı ve çalışmasına göre üç çeşittir.

1. Çizgili kas

- Kırmızı renklidir.
- Kemiklere tendonla bağlanır.
- İsteğimizle çalışır.
- Hızlı çalışır, çabuk yorulur.
- Çiftler şeklinde bulunur.
- Birbirine zıt olarak çalışır.
- Kaslardan biri kasılırken diğeri gevşer.



2. Düz kas

- İç organlarımızda bulunur.
- İsteğimiz dışında çalışır.
- Beyaz renklidir.
- Yorulmazlar, sürekli, yavaş ve ritmik çalışır.
- Mide, bağırsaklar, soluk borusu, yemek borusu, idrar kesesi, damarlarda düz kas bulunur.

3. Kalp kası

- Yapısı çizgili kas, çalışması da düz kasa benzer.
- Kırmızı renklidir.
- Hızlı ve ritmik çalışır
- Yorulmaz
- İsteğimiz dışında çalışır.
- Kaslar çiftler halindedir.



Sorular

Soru 1: Erol masada duran bardağındaki suyu alarak içiyor. Erol'un suyu içerken parmak kaslarında nasıl bir değişim görülür?

- A) Sürekli kasılma
- B) Sürekli gevşeme
- C) Önce gevşeme sonra kasılma
- D) Önce kasılma sonra gevşeme

CEVAP

Soru 2: Aşağıdakilerden hangisi vücudumuzdaki çizgili kaslara örnekler verilebilir?

- A) Bacaklarımızdaki kaslarda
- B) Damarlarımızdaki kaslar
- C) Midemizdeki kaslar
- D) Bağırsağımızdaki kaslar

CEVAP

Soru 3: İskeletin görevine örnek vermek isteyen öğrenci aşağıdakilerden hangisini söylerse, **yanlış** bilgi vermiş olur?

- A) Vücuda şekil verir.
- B) Hareket etmemizi sağlar.
- C) Kan hücresi üretir.
- D) Kanın temizlenmesini sağlar

CEVAP

Soru 4: İskelet kasının çalışma hızı fazladır fakat çabuk yorulur.

Aşağıda verilenlerden hangisinin yapısında iskelet kası **bulunmaz**?

- A) Pazı kası
- B) Bacak kası
- C) Bağırsak kası
- D) Parmak kası

CEVAP

Soru 5: Aşağıda verilen kaslardan hangisi istemli çalışır?

- A) Kalp kası
- B) Mide kası
- C) Bağırsak kası
- D) Çene kası

CEVAP

Soru 6: Kemiklerin birbirine sıkı bir şekilde bağlandığı, kemiklerin arasında boşluğun bulunmadığı eklem çeşidi aşağıda verilenlerden organların hangisine bulunur?

- A) Boyun
- B) Kafatası
- C) Kol
- D) Göğüs kafesi

CEVAP

Soru 7: Aşağıda verilenlerden hangisi kıkırdağın görevleri arasında yer almaz?

- A) Kemiğin enine uzamasını sağlar.
- B) Kulak, burun gibi yapıların esnek olmasını sağlamak.
- C) Kemiklerin birbirine sürtünerek aşınmasını önler.
- D) İskelete esnek bir yapı oluşturmak.

CEVAP

* Fenbilim.net sitesinden alınmıştır

Ek 11.1.2: Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler

1.Ders çalışırken ya da sınava hazırlanırken karşılaştığınız bir bilgilendirici metni okumadan önce okuma öncesi stratejileri kullanabilirsiniz. Bu stratejiler okuma becerisi akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır.

2.Bir bilgilendirici metni okumadan önce okuyacağınız metnin görsellerini ve başlığını inceleyebilirsiniz.

3. Bu başlıkla ve görsellerle ilgili aklınıza gelen tüm bilgileri listeleyerek veya beyin fırtınası tekniğini kullanarak metnin konusuyla ilgili ön bilgilerinizi harekete geçirebilirsiniz

4.Unutmayın beynimizin öğrenilecek yeni konuyla eski bilgilerimiz arasında bağ kurarak çalışır bu bağ ne kadar sıkı olursa yeni bilgilerin öğrenilmesi ve hatırlanması o kadar kolay olacaktır.

5 Metnin başlığına ve alt başlığına bakarak okuma esnasında cevaplamamız istenecek soruları tahmin ederek benzer sorular yazabilirsiniz.

6. Ne amaçla okuma yapacağınızı belirleyebilirsiniz.

7.Metnin genel olarak gözden geçirdikten sonra ve birinci ve ikinci paragrafları incelenerek metnin ana fikri hakkında tahminde bulunabilirsiniz.

8. KWPLS-BİL-İSTE-ÖĞREN stratejisini yani Ne biliyorum? Ne öğrenmen isteniyor? Ne öğrendim? Tekniği uygulayabilirsiniz.



10. Metinle ilgili cevaplamamız gereken sorular varsa metni okumadan önce soruları okuyun.

11. Bu durum hem metni ne amaçla okuyacağınıza hem de metni daha iyi anlamanıza yardım eder

12. Okuma öncesinde alınması gereken önlemlerden biri de uygun okuma ortamının sağlanmasıdır. Çevredeki fiziksel etkenler bizim okuduklarımızı anlamamızı zorlaştırabilir.

13.Ortamdaki her türlü **ergonomik** sorunlar, ses, ışık düzeyini az ya da fazla olması okuma yaptığımız yer ya da masada dikkat dağıtacak çok fazla objenin olması etkin okumayı engeller.

14.Okuma yaparken dik bir şekilde oturmalı, zihnimizi boşaltmalı, arada bir gözlerimizi dinlendirmeliyiz. Okuduğumuz metinlere ışık karşıdan vurmalı ve metni dik bir açı ile okumalıyız.

Ek 11.1.3: 5. Hafta Öğrenmelerine İlişkin Çalışma Kağıdı

HAÇLI SEFERLERİ

Bizans, Anadolu'da Türklerin akınlarını bir türlü durduramıyordu. Türklerin ilerleyişi çok hızlı olduğu için İstanbul'un hatta Avrupa'nın güvenliği tehlikede idi. Bu durum sadece Bizans'ı olumsuz etkilemedi, Avrupa'daki diğer devletlerin de tedirgin olmasına sebep oldu. Bizans'ın Anadolu'daki Türk akınlarına karşı Avrupalı devletlerle birlikte hareket etmesi gerekiyordu. Büyük bir ordu hazırlamak isteyen Bizans imparatoru, Katolik kilisesinin başında bulunan Papa II. Urban'dan yardım istedi. Böylece Avrupa'daki farklı milletlerden bir araya gelen haçlı ordusu oluşturuldu. Sekiz kez düzenlenen Haçlı Seferlerinden ilk dört— sefer günümüz Türkiye sınırları üzerinden gerçekleştiği için Türkiye tarihi açısından önemlidir. Bu seferlere katılanların elbiselerinin ve— kalkanlarının üzerinde Haç işareti olduğu için bunlara Haçlı denilmiştir.

HAÇLI SEFERLERİNİN NEDENLERİ

DİNİ 1. Hristiyanlarca kutsal sayılan Kudüs, Antakya ve İznik'in Müslümanlardan geri alınmak istenmesi. 2. Papa tarafından kurulan Kluni Tarikatı'nın çalışmaları. 3. Papanın, sefere katılanlara cennet vaat etmesi. 4. İslâmiyet'in batıya yayılmasını engelleyerek Hristiyanlığı tekrar doğuya yayma düşüncesi.

SİYASİ 1. Bizans'ın, Türklere karşı Papadan yardım istemesi. 2. Orta Doğu'da Hristiyan devletler kurma düşüncesi. 3. Şövalyelerin ve asillerin macera arayışları. 4. Kralların ve senyörlerin topraklarını genişletme düşüncesi.

EKONOMİK 1. Avrupa'nın fakirliği karşısında İslâm dünyasının zenginliği. 2. Şövalyelerin ve asillerin zenginliklerini artırma düşüncesi. 3. Fakir Hristiyan halkın bu seferlerle zengin olma düşüncesi. 4. Müslümanların kontrolündeki İpek ve Baharat yollarının kontrolünü ele geçirme düşüncesi.

Birinci Haçlı Seferi Haçlıların en başarılı olduğu seferdir. İznik'i alan haçlılar Eskişehir'de Selçuklularla yaptıkları meydan muharebesini kazanmışlardır. Kudüs, Urfa ve Antakya gibi kutsal kabul ettikleri yerleri almışlardır. Türkiye Selçuklu Devleti başkentini Konya'ya taşımıştır

İkinci Haçlı Seferi Urfa'nın Müslümanlar tarafından geri alınması üzerine düzenlenmiştir. Eskişehir civarında haçlılar zayıf atları ile ağır hareket ederken Türkler

hafif silahlar ve çevik atlarla mücadele etmiştir. Sultan Mesud Haçlı ordusunu mağlup etmiştir.

Üçüncü Haçlı Seferi Eyyübi Devleti Sultanı Selahaddin Eyyubi'nin Kudüs'ü alması üzerine düzenlenmiştir. Uluborlu ve Akşehir'de yapılan mücadeleler sonucunda Haçlılar büyük kayıplar vermişlerdir. Daha sonra Konya'yı kuşatan Haçlılar Kudüs'e doğru yönelmişler fakat başarılı olamamışlardır.

Dördüncü Haçlı Seferi Selahaddin Eyyübi'nin ölmesi üzerine ortaya çıkan taht kavgalarından yararlanmak için düzenlenmiştir. Fakat Haçlılar Kudüs'ü geri almak yerine İstanbul'u işgal etmişlerdir

HAÇLI SEFERLERİNİN SONUÇLARI

DİNÎ • Kilise ve din adamlarına olan güven ilk defa sarsıldı. • Kilise ve papalık ilk defa güç kaybetmeye başladı.

SİYASÎ • Bu seferlerde pek çok derebeyin ölmesi üzerine derebeylik rejimi gücünü kaybetmeye, buna karşılık merkezî krallıklar güçlenmeye başladı. • Anadolu'daki Türk ilerleyişi bir süre durdu. • İslâm dünyası Anadolu Selçukluları ve Eyyubiler etrafında toplandı. • Bizans'ın ömrü uzadı.

EKONOMİK, TEKNİK, KÜLTÜREL • Doğu-Batı arasındaki ticaret gelişti. • Akdeniz kıyısındaki limanların önemleri arttı. • Anadolu, Suriye ve Filistin toprakları zarar gördü. • Avrupalılar İslâm medeniyetini yakından tanıdılar. • Barut, pusula, kâğıt, matbaa gibi teknik buluşlar Avrupa'ya taşındı. Bunlar Avrupa medeniyetinin gelişmesini sağladı. • Ticaret sonucunda Avrupa'da hayat standartları yükseldi. Ticaretle uğraşan ve burjuva olarak adlandırılan toplum kesimi güçlendi.

Ek 11.1.4: 5. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Okuma Öncesi Kullanılabilecek Stratejiler” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark ederim			
2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilirim.			
3. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlarım			
4. Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygulardım.			
5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer ederim.			

Ek 11.1.5: 5. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir.		
3. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
4. Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.		
5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir.		
3. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
4. Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.		
5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir.		
3. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
4. Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.		
5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejilerin önemimi bilir.		
3. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
4. Okuma öncesi stratejileri;(konuya ilişkin bildiklerini listelemek, beyin fırtınası yapmak konu ile ilgili görsellere ve başlığa bakarak ana fikri tahmin etmek ve metni gözden geçirerek ana fikri tahmin etmek) uygular.		
5. Okuma öncesi kullanılabilecek stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.		

DERS PLANI

26/10/2022 6.Sınıf

27/10/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE OKUMA ESNASINDA
KULLANILABİLECEK
STRATEJİLERİ**



Ek 12.1: Biçimsel Bölüm

DERS: OKUMA ESNASINDA KULLANILABİLECEK STRATEJİLER

TARİH: 26 Ekim 2022 6. Sınıflar, 27 Ekim 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.VE 7. SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

Öz düzenlemeye yönelik;

- Okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin fark eder.
- Okuma esnasında kullanabileceği okuma stratejilerinin önemini bilir
- Okuma metni ile ilgili cevaplanması istene bilecek soruları yazar
- Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.

• Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder.

- Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlar.
- Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama, metnin tekrar okuma) uygular

- Okuma esnasında öğrendiği stratejileri yeni öğrenme görevlerine transfer eder.

BECERİLER: Okuma, düşünme, karar verme öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, motivasyon, zaman yönetimi transfer becerileri.

STRATEJİLER: Öz-düzenlemeye yönelik Okuma esnasında kullanılabilecek Bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler, Motivasyon stratejileri.

İÇERİK:

- 1.Öğrenmeyi Öğrenme
- 2.Öğrenme Görevi
- 3.Okuma esnasında kullanılabilecek stratejiler
- 4.Anlamayı izleme anlamayı denetleme

KAVRAMLAR: Öz düzenlemeye yönelik uygulanacak Okuma esnasındaki Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öz düzenleme sürecindeki önemi.

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Akıllı tahta, not defteri

MATERYALLER: EK-12.1.1, EK-12.1.2, EK-12.1.3, EK-12.1.4, EK-12.1.5, EK-12.1.6

AÇIKLAMA: Öz düzenlemeye yönelik bu etkinlikle öğrencilerin Okuma esnasında kullanılabilecekleri okuma Stratejilerin önemini, ne anlama geldiği ve hangi durumlarda uygulamalarını öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin Okuma esnasında kullanılabilecek okuma stratejilerin öneminin farkına varmaları, okuma strateji uygulamasının nasıl yapılandırılacağına öğrenerek yeni bir öğrenme görevinde bu stratejileri uygulamaya yönelik ilişkin istekleri artar.



ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER /MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1.GİRİŞ (Tahmini Süre: 10 dakika)- Öğrencilerin okuma esnasında kullanılabilecekleri stratejiler hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	1. Okuma esnasında kullanılabilecek okuma stratejilerini fark eder.	1.1. Bu bölümde öğrencileri “Paragrafta Anlam –Örnek Sorular” başlıklı EK-12.1.1 dağıtılır. 1.2. Öğrencileri 10 dakika verilerek paragrafların çözülmesi beklenir. 1.3. Burada amaç öğrencilere okuma esnasında kullanılabilecek Okuma stratejilerini tanıtmadan önce onların ön bilgilerini harekete geçirerek bu stratejilerin varlığının ve öneminin farkına varmalarını sağlamaktır	1.1. Öğrenciler bu bölümde kendilerine verilen Ek:1 yer alan paragraf sorularına çözerek paragrafları anlamlı bir bütün haline getirirler. 1.2. Bu etkinlikte öğrencilerden Öğrenmeyi öğrenme sürecinde okuma stratejilerinin varlığını ve önemi fark etmeleri beklenir	1.EK-12.1.1	1.1. Öğrencilerin paragraf sorularını çözmede zorlana bilirler bu durumda seviyelerine uygun başka paragrafta anlam soruları çözülebilir.
2.ARAŞTIRMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilere okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri hakkında bilgivermek.					
	2. Okuma esnasında kullanılabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.	2.1 Bu bölümde öğrencilere Fen Bilgisi ‘Sindirim Sistemi ‘başlıklı bir bilgilendirici metin olan Ek.2 vererek bu metnin içeriği öğrenirken okuma esnasında bazı bilişsel stratejileri kullandıkları öğrencilere söyler. 2.2 Daha sonra öğretmen öğrencilere 5 dakika vererek metni dikkatlice okumaya başlamadan, önce öğrendikleri okuma öncesi stratejileri uygulamaları ister 2.3 Ardından bu metnin içeriğini detaylı okuma ya geçirir. Detaylı okuma esnasından öğrenmeye çalışırken hangi okuma stratejileri kullandıklarını öğrencilerden not almaları ve bu notu çalışmanın sonuna kadar saklamalarını ister. 2.4 Öğretmen 10 dakika bittikten sonra öğrencilerden aldığı cevapların	2.1 Etkinliğe başlamadan önce Gecen hafta öğrendikleri okuma öncesi stratejileri kendilerine verilen metinde uygulamaları beklenir. 2.2 Öğrencilerin okuma öncesi stratejilerle ilgili çalışması bittikten sonra bu etkinlikte öğrencilerin kullandıkları okuma esnasındaki stratejileri fark etmeleri beklenir. 2.3.Öğrencilerin Okuma esnasında kullanılabilecek bilişsel stratejilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için önemi fark etmeleri beklenir.	1. EK-12.1.2 2. Not defteri 3. Tahta 4 Akıllı tahta	Öğrenciler Okuma esnasında kullanılabilecek stratejiler terimin tam olarak anlamayabilirler. Bu nedenle öğretmen Okuma esnasında kullanılabilecek Bilişsel stratejiler kavramını örneklerle daha açarak kavramı anlaşılmasına yardımcı olabilir. Kullandıkları bilişsel stratejilere ilişkin doğru ve yanlış yaptıkları şeyleri belirlemede zorlanabilirler.

		içinden okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri seçerek yazar ve öğrencilerden bu stratejileri açıklaması ister. 2.5. Ancak Okuma esnasında kullanılabilecek stratejilerin bunlarla sınırlı olmadığı bunların yanı sıra bilgilendirici bir metni okurken metnin akılda kalmasını sağlayan Zihinde canlandırma günlük hayatla ilişkilendirme gibi farklı stratejilerin de kullanıldığını ve bu stratejilerin öğrenmeye kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığını vurgular.			Öncelikle bir bilgilendirici metni okurken yaptıkları ile ilgili kendilerinden yola çıkarak bir hikaye oluşturmaları istenebilir. Kendi örneklerinden yola çıkarak doğru ve yanlış yapılanlar hakkında farkındalıkları oluşabilir.
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Okuma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapmak					
	3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazar. 4. Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur. 5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder. 6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri	3.1. Bu basamakta öğretmen Öz düzenlemeye yönelik okuma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri okuma stratejileri ile ilgili sunumu (EK-12.1.3.) öğrencilerle paylaşır ve mümkünse not almaları istenir. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu sunumun paylaşımı sırasında kullanabilecekleri okuma stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri mümkünse not almaları beklenmektedir.	1. EK-12.1.3 2. Not defteri 3. Tahta	Öğrencilerin EK-3'teki unsurların bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konunun tam kavranması sağlanır.

	tanımlar.				
4.DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilere verilen metin üstünde uygun okuma stratejilerini uygulamak.					
	7. Okuma esnasında kullanılabilir stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.	4.1. Bu bölümde öğrencilerin daha önce ellerinde tutmaları söylenen kâğıtta yer alan okuma stratejilerin ile yeni öğrendikleri okuma esnasındaki stratejilerin karşılaştırmaları istenir eksik olanları listeye eklenmesi söylenir. 4.2. Bu aşamada öğretmen öğrencilere EK-12.1.2" tekrar dağıtır. Verilen okuma metnini detaylı bir şekilde okumalarını ister. Öğrenciler bir önceki aşamada öğrendikleri Okuma esnasındaki stratejilerinden yola çıkarak okuma metni öncesindeki tahminlerini kontrol ederler. Yine öğrendikleri stratejilerden faydalanarak okuma öncesi hazırladıkları soruların cevaplarını bulurlar. 4.3. Öz düzenlemeye yönelik Okuma esnasındaki stratejilerden kendilerine uygun olanı seçerek uygulamaları istenir. 4.4 Öğrencilerin 'Ne biliyorum Ne öğrenmek istiyorum ve Ne öğrendim' sorularını sorarak özellikle ne öğrendim soruları cevap vermeleri istenir.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili tahminlerini kontrol etmeleri istenir. Öğrenciler metni okumadan önce hazırladıkları soruların cevaplarını bulurlar. 4.2. Ardından öğrencilerden öz düzenlemeye yönelik Okuma esnasındaki stratejilerden kendilerine uygun olanı uygulamaları beklenir. 4.3 Öğrencilerin ne öğrendim sorusuna cevap vermeleri beklenir.	1. EK-12.1.2 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı Tahta	Öğrencilerin kullanacakları okuma esnasında stratejilerde anlamadıkları yada unuttukları yerler olursa bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konunun tam kavranması sağlanır.
5.TARTIŞMA (Tahmini Süre: 10 dakika)- Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesini yapmak.					
	7.Okuma esnasında kullanılabilir stratejileri (anlamayı kontrol	5.1. Bu aşamada Öz düzenleme yönelik öğrencilere okuma esnasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. 5.2.Ardından öğrencilerden okuma esnasında kullanılan stratejilerin neler	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma esnasında kullanabilecekleri stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Ardından öğrencilerden	1. EK-12.1.4	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri konusunda güçlük çekmeleri durumunda güçlü ve zayıf yönleri

	etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.	olabileceğine dair bir liste hazırlamaları istenir. Listeyi eksiksiz yapan öğrenciler ödüllendirir. 5.3. Son olarak hazırladıkları listeye son şekli verilir. 5.4. Öğrencilere özdeğerlendirme formu verilerek öğrencilerin okuma esnasında kullanılan stratejilerin açısından kendileri değerlendirmeleri sağlanır 5.5. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-12.1.4) ev ödevi olarak verilir.	okuma esnasında kullanılabilecek stratejilerin eksiksiz olarak listelemeleri beklenir. 5.3. Kendilerine verilen özdeğerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.5. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-12.1.4) tamamlamaları beklenir		sorularak onlara yardımcı olunabilir.
--	---	--	--	--	---------------------------------------

Ek 12.1.1: Paragrafta Anlam Soru Örnekleri

1 (1) Köpekler daha yabanda yaşarken güçlü koku alma duyuları ile hızları sayesinde avlanıp yaşamını sürdürüyorlardı. (2) Avı, daha iyi yakalamalarını sınırlayan içeri çekemedikleri tırnaklarıdır. (3) Fakat çitalar ve köpekler, tırnaklarını keskin uçlu pençeler durumuna getiremezler. (4) Aslan, kaplan ve leopar gibi yabani tüm kediler çekebildikleri ve istediklerinde ayak kaslarını gererek açabildikleri pençelerini ava batırabilirler.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerden hangi ikisi yer değiştirirse parçada anlamlı bütünlük sağlanmış olur?

- A) 1. ve 2. B) 2. ve 3. C) 2. ve 4. D) 3. ve 4.

2) ... Röportaja hazırlık sürecinde, sorulacak sorular belirlenir. Bu sorular, belli bir sıraya konur. Soruların konuşma sırasında unutulmaması için bir kâğıda not edilmesinde yarar vardır. Röportajda sorular sıralanırken merak edilenler belli bir plan içinde düzenlenir. Bu röportajın planlı bir yazı türü olduğunu gösterir.

Yukarıdaki parçanın giriş cümlesi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Röportaj posta ya da mektup yoluyla da gerçekleştirilebilir.
B) Bu tür görsel unsurlar sıkça kullanılır.
C) Röportaj temelde soru cevap yöntemiyle kurgulanan bir yazı türüdür.
D) Muhabirlerin de sıkça başvurduğu bir yöntemdir.

3) I. O, kasabadaki bir tiyatro binasının sahibiydi.

II. Elbette biz de payımızı alırdık.

III. Tiyatro sanatının heyecanını ilk olarak dedemin bir arkadaşına borçluyum.

IV. Gezgin tiyatro kumpanyaları kente uğrayıp oyun vermeye başlayınca, ona da biraz bilet verirler; o da bunları dostlarına dağıtırdı.

Yukarıdaki cümleden anlamlı bir paragraf oluşturduğumuzda sıralama nasıl olmalıdır?

- A) III – I – IV – II B) I – IV – III – II
C) A) IV – III – I – II D) III – II – I – IV

4. (I) Renkler insanın psikolojisi üzerinde ciddi etki yapmaktadır. (II) Yağmurlu veya güneşli havalarda insanın psikolojisini etkileyebilir. (III) Her rengin bir anlamı ve insanların duygularını harekete geçiren yönleri vardır. (IV) Dünya liderlerinin lacivert takım elbise giymesinin, tüm gelinliklerin beyaz renkte olmasının, cenazede siyah giyme temayülünün altında hep renklerin psikolojik etkisi yatar.

Yukarıdaki paragrafta hangi cümle düşüncenin akışını bozmaktadır?

- A) I B) III C) II D) IV

5. (I) Her geçen gün teknolojik aletler günlük yaşamımızın bir parçası olmaya devam ediyor. (II) Bu gelişmelerle hayatımız kolaylaşıyor, zamanı daha verimli kullanabiliyoruz. (III) Bununla birlikte bazı yeteneklerimiz zayıflıyor, daha az düşünüyoruz ve zamanla teknolojiye bağımlı hâle geliyoruz. (IV) Son yıllarda üretilen telefonlar akıllandıkça boyutları büyüdü ve bir el bilgisayarı hâline geldi.

Paragraftaki cümlelerin hangisi anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

- A) I B) II C) III D) IV

CEVAP ANAHTARI:1.D 2.C 3.A 4.B 5.D

Ek 12.1.2: 6.Sınıf Sindirim Sistemi Örnek Metin

KONU: Sindirim Sistemi

A- Sindirim Nedir

Hayatsal faaliyetlerimiz için besinlere ihtiyacımız vardır. Besinler enerji kaynağımızdır, büyümemizi sağlar, yıpranan ve yaralanan hücreleri onarımını sağlar, bizi hastalıklara karşı korur. Besinler karbonhidrat, protein, yağ, vitamin, su ve minerallerden oluşur. Protein, yağ ve karbonhidratlar büyük yapıli besinler oldukları için sindirime uğramaları gerekir. Büyük yapıli besinlerin parçalanarak kana geçebilecek kadar küçük parçalara ayrılmasına **sindirim**, bu olayın gerçekleştiği yere de **sindirim sistemi** denir.

B- Sindirim Çeşitleri

Sindirim olayı iki şekilde olur.

1. Mekanik (Fiziksel) Sindirimi

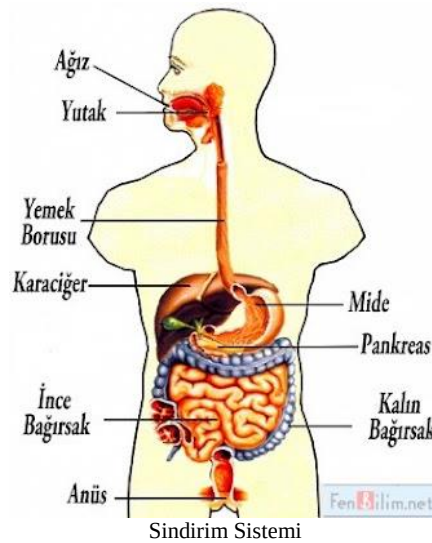
Besinlerin çiğneme ve kas hareketleri ile küçük parçalara ayrılmasıdır. Mekanik sindirim sayesinde besinlerin temas yüzeyi artırılarak, enzimlerin daha kolay etki etmesi sağlanmış olur.

2. Kimyasal Sindirim

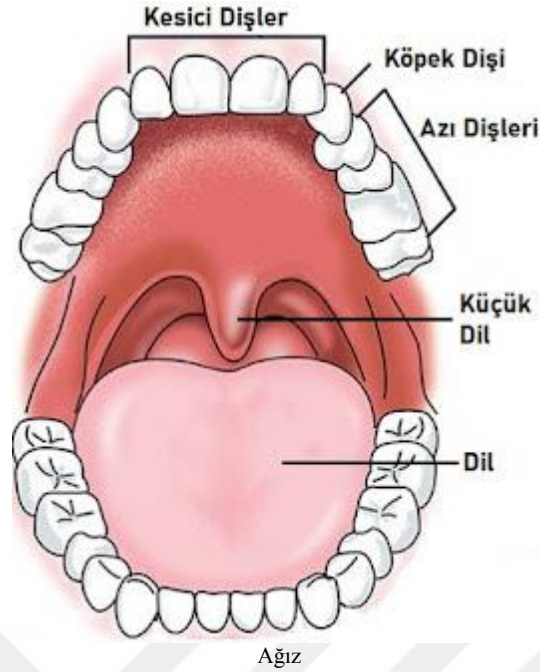
Besinlerin enzimler yolu ile parçalanmasına denir. Kimyasal sindirim ile besinler hücrelere geçebilecek kadar küçük parçalara ayrılır.

C- Sindirim sistemi organları

Besinler sırasıyla ağız, yutak, yemek borusu, mide, ince bağırsak, kalın bağırsak, anüs yolundan ilerleyerek sindirim sisteminden ayrılır.



1. Ağız



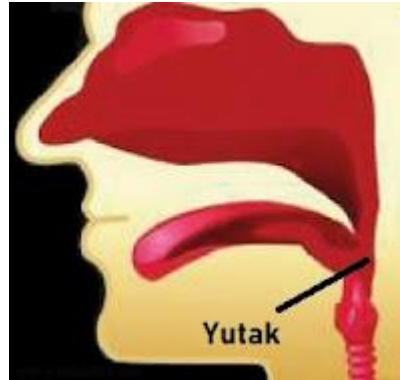
Hem mekanik hem de kimyasal sindirimin gerçekleşir.

Çiğneme olayı ile mekanik, tükürük içindeki enzimler ile kimyasal sindirim gerçekleşir.

Karbonhidratların kimyasal sindirimi ağızda başlar.

Nişasta --- enzim ---> Glikoz

2. Yutak



Besinlerin ağızdan yemek borusuna iletimini sağlar.

Yutkunma sırasında küçük dil ile soluk borusunu kapanarak besinleri yemek borusuna iletir.

Yutakta sindirim gerçekleşmez.

3. Yemek Borusu

Kaslı ve esnek yapısı sayesinde besinlerin mideye iletimini sağlar.

20-25 cm uzunluğunda ve düz kaslardan oluşmuştur.

Yemek borusunda sindirim gerçekleşmez.

4. Mide



Mide

Sindirim sisteminin en geniş bölümüdür.

Karın boşluğunun sol alt kısmında bulunur.

Şekli "J" harfine benzer.

Midede mekanik ve kimyasal sindirimi gerçekleşir.

Mide özsuyu ve enzimlerle kimyasal sindirim olur.

Midenin kasılıp gevşemesi ve çalkalama hareketi ile mekanik sindirim gerçekleşir.

Mekanik sindirime uğrayan besinler bulamaç haline gelir.

Mide içerisi mukus tabakası ile kaplıdır. Bu tabaka mideyi korur.

Proteinlerin kimyasal sindirimi midede başlar.

Protein ---- enzim---> Amino asit

5. İnce bağırsak

Sindirim sisteminin en uzun bölümüdür.

Uzunluğu 7-8 metredir.

Yağların sindirimi burada başlar ve biter.

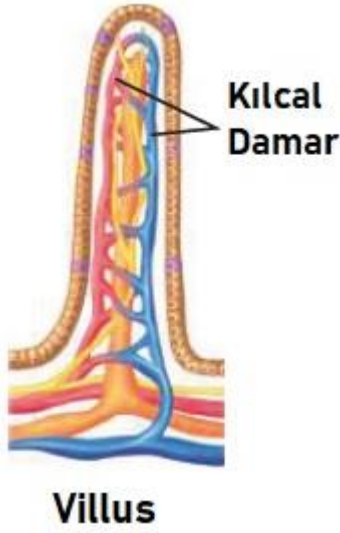
Protein ve karbonhidratların sindirimi de burada biter.

İnce bağırsakta **villus** adı verilen çıkıntılar bulunur.

Villuslar emilim yüzeyini artırır.

Sindirilmiş besinler villuslardan emilerek kana geçer.

Yağ ---enzim---> Yağ asidi + Gliserol



6. Kalın Bağırsak

Kalın bağırsakta sindirim gerçekleşmez.

Fazlalık su, vitamin ve minerallerin emilimi gerçekleşir.

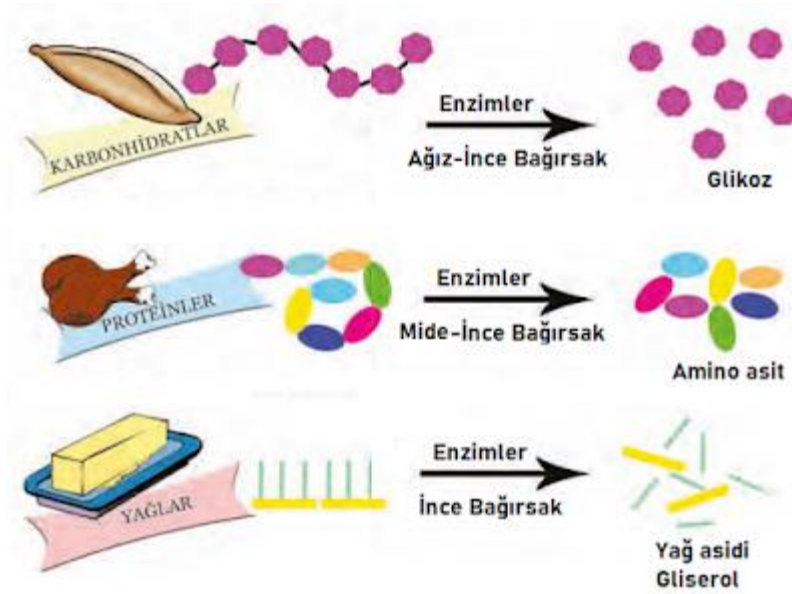
Kalın bağırsakta B ve K vitamini sentezleyen bakteriler vardır.

Kalın bağırsakta villus bulunmaz

7. Anüs

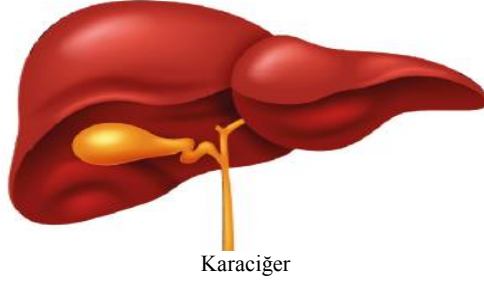
Besin atıklarının dışarı atıldığı yerdir.

Sindirim gerçekleşmez.



D- Sindirime Yardımcı Organlar

1. Karaciğer



Karaciğer

Safra adı verilen salgıyı üretir.

Salgılanan safra sıvısı, safra kesesinde (Öd) depo edilir.

Safra yağların mekanik sindirimi gerçekleştirebilir.

Safra yağı, yağ damlacıklarına dönüştürür.

Karaciğer ayrıca kanın pıhtılaşmasını sağlayan proteinleri üretir.

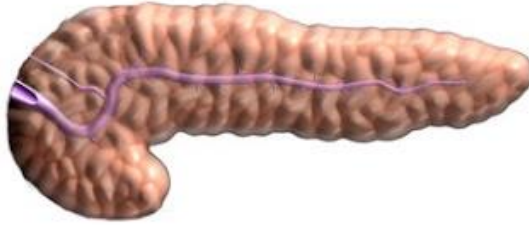
Kanda bulunan fazla glikozu glikojen şeklinde depo eder.

Hücrelerde oluşan zehirli amonyağın, daha az zehirli üre ve ürik aside çevirir.

A vitamini üretir.

A, D, E ve K vitamini depo eder.

2. Pankreas



Pankreas

Pankreas özsuğunu salgılar.

Pankreas özsuğu yağ, protein ve karbonhidratların kimyasal sindirimini sağlar.

İçerisinde enzimler bulunur.

Karbonhidratların Sindirimi

Ağızda başlar, ince bağırsakta biter.

Proteinlerin Sindirimi

Midede başlar, ince bağırsakta biter.

Yağların Sindirimi

İnce bağırsakta başlar, ince bağırsakta biter.

Not: Vitamin, mineral ve su çok küçük yapıları için sindirilmeden kana geçer.

Ek 12.1.3: Okuma Esnasında Kullanılabilecek Stratejiler İle İlgili Power Point Sunusu

1.Ders çalışırken ya da sınava hazırlanırken karşılaştığınız bir bilgilendirici metni okuma esnasında kullanabileceğimiz bu stratejiler okuma becerisi akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır.

2.Ancak Okuma esnasında kullanılabilecek stratejilere geçmeden önce beyin fırtınası, metnin varsa görsellerine ve başlığına bakarak ana fikri tahmin etme, metinde ilgili cevaplamanız istenebilecek soruları tahmin etme gibi okuma öncesi stratejileri kullanmamız gerekir.

3. Okumaya başladığımızda not alma, anlamayı kontrol etme, hikayeleştirme altını çizme işaretleme, canlandırma (drama) günlük hayatla ilişkilendirme, önceden belirlediğimiz sorulara yanıt arama metinle ilgili ne öğrendiği sorma, gerekirse tekrar okuma gibi stratejiler kullana biliriz. Şimdi bu stratejilerden bazılarını açıklayalım

a) Not Alma:

Birkaç **not alma tekniği**: Notları kenara yazmak, cümlelerin altını çizmek, önemli şeyleri daire içine almak, anahtar söz ve söz öbeklerini fosforlu kalemle vurgulamak, yapışkan not kâğıtlarını kullanmak, her bölümün ana fikrini yazmak için not kartları tutmak, düşüncelerinizi, anahtar kelimeleri, özetleri kaydedebilir ve düzenleyebilirsiniz.

b) Anlamayı kontrol etme: Okuma esnasında metnin okuma amacının unuta biliyoruz metni okurken metinden ne anladığımızı metinle ilgili ne öğrenmemiz gerektiği hangi sorulara cevap bulmamız gerektiğini metnin bize ne söylediği metnin başlığı ve görsellerle ilişki kurarak anladıklarımızı sık sık kontrol etmemiz gerekir yoksa okuma amacından uzaklaşırız.

c) Hikayeleştirme: Metinde öğrenilen kavramlarla ilgili saçma ve komik hikayeler oluşturma metni daha kolay hatırlamanızı sağlayabilir.

d) Altını Çizme İşaretleme: Metnin her paragrafında ait ana fikirler bulunup çizilebilir anahtar kelimeler, koyu renkli, italik vb. içinde yazılmış kelimeler daire içine alınabilir yeni karşılaşılan bilgilerin olduğu yere (+), anlamadığınız yerlere soru işareti (?)bizi etkileyen yerlere yıldız (*) işareti konulabilir.

Anahtar kelime: Bir cümlelerin veya sözün yansıtmak istediği anlam için en büyük ipucunu veren ana kavram veya kelimeye anahtar kelime denir. Anahtar

kelimeler anlamlı bir biçimde bir araya geldiğinde genel olarak ana fikri ana düşünceyi verir.

Ana düşünce: Parçada okuyucuya verilmek istenen asıl düşünceye ana düşünce denir. Bir parçanın yazılmasının amacı ana düşüncedir parçanın konusu da parçanın yazımı için araç niteliğindedir. Metnin ya da paragrafın ana fikri mutlaka anahtar kelimeleri barındırmalıdır.

e) Canlandırma (Drama): Metinde geçen düşünceler ve ana fikirler ilgili bir hikâye oluşturarak bu hikâyeyi canlandırabilirsiniz. Örneğin, sindirim sistemi ilgili bir sorun yaşayan öğrenci doktora gittiğinde doktorun sorunları metinden yararlanılarak cevap verebilir.

f) Günlük Hayatla ilişkilendirme: Unutmayın öğrendiğiniz yeni bilgileri günlük hayatımızla ilişkilendirsek öğrenme kalıcı hala gelecektir. Örneğin Daha önceden yaşadığınız bir sindirim problemi hatırlayarak bu problemin neyden kaynaklandığını metinden yararlanarak bulmaya çalışabilirsiniz.

4. KWPLS-BİL-İSTE-ÖĞREN stratejisini yani Ne biliyorum? Ne öğrenmen isteniyor? Ne öğrendim? Uygulayabilirsiniz.



5.

6. Bu durum hem metni ne amaçla okuyacağınıza hem de metni daha iyi anlamana yardım eder

7. Metni okurken yeni bilgi ve kavramlara ilişkin zihninizde imgeler oluşturalım. Bu imgeler metindeki bilgileri hatırlamamızı kolaylaştıracaktır İmge: dışarıdan algıladığımız bir nesnenin zihnimize yansıyan görüntüsüdür. Örneğin, sindirim sisteminde içimizde yolculuk yapan bir elmayı düşleyelim. Elmanın yolculuğunu sindirim sistemindeki organları düşleyerek ya da imgeleyerek yolculuğumuzu tamamlayalım. Unutmayalım imgeler kullanmak daha kolay hatırlamamızı sağlayacaktır.

8. Yüksek sesle oku

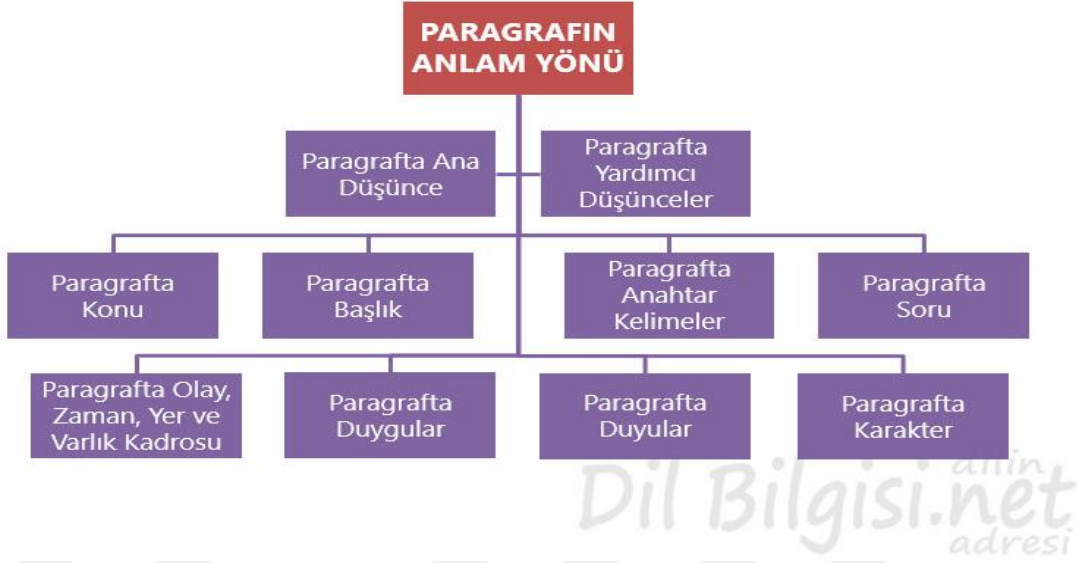
Sesli okuma, okuduğunu anlama uygulamanıza hem görsel hem de işitsel öğrenmeyi dahil eder. Ayrıca sizi yavaşlamaya zorlar ve okuduklarınızı işlemeniz için size daha fazla zaman tanır

9. Bağlam ipuçlarını kullanın. Bağlam ipuçlarını kullanmak, kullanılan tüm kelimeleri bilmiyor olsanız bile, okuduğunuzu anlamanın harika bir yoludur. Bağlam ipuçları, aşına olmadığınız kelimeyi çevreleyen kelime ve cümlelerde bulunabilir. Bağlam ipuçlarını kullanmak için, bir cümledeki anahtar ifadelere veya fikirlere odaklanabilir ve bu bilgilere dayanarak bir cümle veya paragrafın ana fikrini çıkarabilirsiniz. Ayrıca, bilmediğiniz kelimenin eş anlamlısı veya zıt anlamlısı olan yakındaki kelimeleri de arayabilirsiniz.

10. Okumayı daha küçük bölümlere ayırın Daha uzun veya daha zorlayıcı bir metin okuyorsanız, onu daha küçük bölümlere ayırmayı düşünün. Örneğin, aynı anda iki paragraf okuyabilir ve ardından zihninizde okuduklarınızı hızlıca özetlemek için duraklayabilirsiniz. Okuduğunuz şeyi bölmek, daha az bunalmış hissetmenize yardımcı olabilir ve metindeki bilgileri gerçekten anlamanız için size daha iyi bir şans verebilir. Unutmayın beyin uzun metinleri sevmez kısa bölümlere ayırırsanız beyniniz için üstesinden daha kolay gelecektir.

11.Eğer okuduğumuz metinle ilgili anlamadığımız yerler olduğunu düşünüyorsanız metni bir kez daha okuyalım.

Ek 12.1.4: 6.Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Çalışma Kağıdı



1. Paragrafta Ana Düşünce (Ana Fikir)

Yazar veya şairler bir konu aracılığı ile belirli bir anlatım yöntemini kullanarak okuyucuya bir mesaj ulaştırır. Parçada okuyucuya verilmek istenen asıl düşünceye ana düşünce denir. Bir parçanın yazılmasının amacı ana düşüncedir, parçanın konusu da parçanın yazımı için araç niteliğindedir.

Ana düşüncenin bazı özellikleri:

- > Ana düşünce bir yargı bildirir.
- > Parça okunduğunda herkesin vardığı ortak düşüncedir.
- > Parçayı kapsar nitelikte genel bir yargıdır.
- > Parça tek cümle ile özetlenecek olsa bu ana düşünce cümlesi olur.

Bir parçada ana düşünceyi bulmak için şu yolu izleyebiliriz:

Öncelikle konu bulunmalıdır.

Yazarın konuyu ele alış amacının ana düşünceyi oluşturduğu unutulmamalıdır.

Parçadaki bağlayıcı kavramlar varsa belirlenmeli; çünkü “kısacası, sonuçta, oysa, bence, özetle, aslında” gibi ifadelerden sonra ana düşünce gelebilir.

Örnek verilmişse örnekten önceki yargının ana düşünceyi verebileceği hatırdan çıkarılmamalıdır. İyi bir paragrafta ana düşünce bir cümle şeklinde parçanın başında, sonunda veya herhangi bir yerinde verilir. Paragraftaki diğer cümleler ise ana düşünceyi açıklayıcı ya da destekleyici nitelikte olur.

Ana düşünce, bazen de yazının bütününe sindirilmiş durumdadır. Bu durumda ana düşünce paragraf yorumlanarak, anlatılanlardan hareketle bulunur.

Bu bilgiler göz önüne alınarak ana düşünce bulunurken parçada şu sorulara cevap aranmalıdır

Yazar bu parçayı hangi amaçla yazmıştır?

Bize ne anlatmak istemektedir?

Bu sorulara cevap aranırken karşımıza çıkacak düşünceleri, kendi görüşümüze göre değerlendirmemeliyiz. Parçada bizim kabul etmediğimiz, hatta tam tersini düşündüğümüz bir fikir işleniyor olabilir. Yazılanlardan hareketle ve yazara göre doğrular bulunmalıdır.

Parçanın ana düşüncesi, parçanın bütününe kapsar. Ana düşünce bulunurken sınırlamaya ve kapsayıcılığa dikkat edilmelidir. Ana düşünce olarak belirlenecek ifade parçanın tamamını kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Çünkü parçanın bir kısmını karşılayan düşünce ana düşünce olamaz.

Örnek(ler)

» “Türk milletini şiirsiz düşünemeyiz. O, asırlar boyu şiirle düşünmüş, şiirle konuşmuştur. Kahramanlıklarını şiirle ifade etmiş; üzüntülerini, sevinçlerini şiirle dile getirmiştir. Analar, çocuklarını şiirle avutmuş, şiirle uyutmuştur. Ölenlerin arkasından şiirle ağlanmıştır. Sözün özü, Türk milleti şiir zevki olan ve şiire yatkın bir millettir.”

Bu parçanın ana fikrini bulmak oldukça kolay. Çünkü yazar parçanın bütününde anlattıklarını “sözün özü” diyerek son cümlede özetlemiştir. Bu cümleden yola çıkarak bu parçada “Şiirin milletimizin hayatında önemli bir yeri olduğu” düşüncesinin vurgulandığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Eğer biz bu parçanın ana düşüncesi için “Şiir, insan yaşamında önemlidir.” belirlemesini yapmış olsaydık hata ederdik. Çünkü bu düşünce parçada anlatılandan daha genel bir yargıdır. Oysa parçada şiirin bütün insanlar için önemi değil, sadece Türk insanının yaşamındaki yeri anlatılmış. Eğer bu parçanın ana düşüncesi olarak “Türk milleti kahramanlıklarını şiirle ifade etmiştir.” belirlemesini yapsaydık, yine hata yapmış olurduk. Çünkü bu sefer de ana düşünceyi oldukça daraltmış olurduk. Parçada, Türk milletinin kahramanlıklarını şiirle ifade ettiği anlatılmıştır; ama bu düşünce Türk milletinin yaşamında şiirin yerini anlatmak için kullanılmış yardımcı düşüncelerden sadece biridir. Yani parçayı kapsayıcı nitelikte değildir. Dolayısıyla bu belirleme de ana düşünce olamaz.

Ana düşünce bazen de parçanın girişinde yani ilk cümlede verilebilir.

Örnek(ler)

» “Oyun, çocukların ruhsal eğitiminde önemli bir yer tutar ve gelişmelerini sağlar. Oyundan ve oyuncaklardan mahrum bazı çocukların, gelecekte asık yüzlü, somurtkan ve çekilmez kişiler oldukları görülmüştür. Oyunlar, aşırı olmadığı sürece, çocuklar için vazgeçilmez eğlence kaynaklarıdır.”

Bu parçanın bütününde “oyun ve oyuncuğun, çocuğun ruhsal gelişimi için gerekli olduğu” düşüncesi işlenmiştir. Yazar bu ana düşüncüyü zaten ilk cümlede “Oyun, çocukların ruhi eğitiminde önemli bir yer tutar ve gelişmelerini sağlar.” sözleriyle vermiştir. Daha sonraki cümlelerde ise bu düşüncesini açıklayıcı ve destekleyici açıklamaları sıralamıştır. Demek ki bu parçanın ana düşüncesi ilk cümlededir.

Ana düşünce, bazı parçalarda son cümlede bulunabilir.

Örnek(ler)

» “Kişilerin tek başlarına bir güçleri yoktur; çabalarının sonucu, dünyanın genel tablosu içinde pek fark edilmez. Hayatta işler, genel bir iş bölümüne göre yürütülür. Bu iş bölümünde tek adamın payı bir yağmur damlası kadardır. Gene de her damla, taşkını artırır; her el insanlığın mutluluğuna ya da sefaletine bir şeyler katar.”

Yazar bu parçada asıl mesajını son cümlede vermiştir. Bu parçanın ana düşüncesi: “Gene de her damla, taşkını artırır; her el insanlığın mutluluğuna ya da sefaletine bir şeyler katar.” cümlesinde gizlidir. Biz bu cümleden “Dünyanın iyi veya kötü oluşunda her ferдин payı vardır.” sonucunu çıkarabiliriz. Bu yargı ana düşüncedir.

Ana düşünce bazen yazının içinde bir cümle olarak geçmez. Ana düşünce parçanın bütününde olabilir. Okuyucu, bütün parçayı değerlendirerek ana düşünceye kendisi ulaşır.

Örnek(ler)

» “El halısında desen, göz değmesin diye nazar boncuğu; serilen eve bolluk getirsin diye bereket ağacı; birlik ve beraberlik, dirlik ve düzen getirsin diye zincir hâline getirilmiş halkalar şeklinde gösterilir.”

Bu parçanın konusu “halı desenleri” dir. Ancak parçanın ana düşüncesi doğrudan verilmemiştir. Bunu biz bulacağız. Yazar parçada halı desenlerinin anlamlarından bahsediyor ve örnekler veriyor. Öyleyse bu yazının amacı “Halıdaki desenlerin kendine özgü anlamları vardır.” düşüncesini okuyucuyla paylaşmaktır, diyebiliriz.

Bazı parçalarda asıl mesajı dolaylı olarak verilir. Bu yapılırken karşılaştırma ve benzetme yapılır. Bu tip parçalarda ana düşünce parçada bir cümle olarak geçmez. Ana düşünce, parçanın bütününe sindirilmiş biçimdedir ve okuyucunun bulması amaçlanır.

Örnek(ler)

» “Şimdi bir heykeltıraş düşününüz. Gevşek ve çürük bir zemin üzerine güzel, mükemmel bir heykel yapmaktadır. Bu heykeli bir an için herkes beğenebilir. Fakat zemin çürük olduğundan bu heykel yaşayamaz. Harçlarla ne kadar kuvvetli dayanak yapılırsa yapılsın yıkılır. Çünkü zemini gevşektir.”

Yazar, parçada bir olay anlatmakla söze başlamış. Bu olay çürük bir zemine yapılan bir heykelle ilgilidir. Yazar sonra da bu olayla ilgili hükmünü vermiştir: “Sağlam zemine inşa edilmemiş eserler mükemmel de olsa ayakta duramaz.” Yazar aslında bunu anlatmak istemiyor. Bu olayı hikâye ederek okuyucunun bir genellemeye ulaşmasını istiyor. Bu genelleme “Her iş önce sağlam bir temele dayanmalıdır.” düşüncesidir. Parçanın ana düşüncesi de budur.

Bazen de parçada anlatılanlar seçeneklerde bir atasözüyle karşılanır. Parçada anlatılanları o atasözü kapsar. Bu sorularda metin, aslında bir atasözünün açıklamasıdır. Dolayısıyla seçeneklerde ana düşünce olarak bir atasözü yer alır. Sorular çözülürken atasözü bilgisi gerekir.

Örnek(ler)

» “Hayat riskler üzerine kurulu. Riske katlanmayı göze alamayan, büyük sıçramalar yapamıyor. Büyük sıçramayı göze alanlar ise düşme riskini de kabul etmek zorunda kalıyor.”

Bu parçayla ilgili “Paragraftaki düşünceye uygun atasözü aşağıdakilerin hangisidir?” şeklindeki bir soruya cevap olarak “Korkak bezirgan ne kâr eder ne zarar.” atasözünü verebiliriz ve bu atasözü de parçanın ana düşüncesi olur.

Bazı şiirlerin de ana düşüncesi vardır. Bu ana düşünceler atasözü ile de ifade edilebilir.

Örnek(ler)

» “Her canlıya Hak, lâıyk olan cevheri verdi. Tırtıl iki diş bulsa eğer, ormanı yedi. Şayet kediler, haftada bir gün uçabilse, Dünyada bütün serçelerin nesli biterdi.” Bu şiirin ana düşüncesi ilk mısradadır. Şair sonraki mısralarda ise ilk mısrada verdiği ana düşünceyi örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Öyleyse ilk cümleden yola çıkarak bu cümlelerin ana düşüncesi olarak “Allah, her canlıyı kendine özgü yeteneklerle donatmıştır.” diyebiliriz.

2. Paragrafta Yardımcı Düşünceler

Parçada ana düşünce ortaya konurken bu düşünceyi açıklayıcı ve destekleyici nitelikte başka düşüncelerden yararlanılır. İşte parçada ana düşünceye zemin oluşturan bu düşüncelere **yardımcı düşünce** denir.

Dört ayaklı bir sandalye düşünün. Bu ayaklardan hiçbiri tek başına bir sandalyeyi oluşturmaz. Ancak dördü bir araya geldiğinde sandalye oluşur ve kullanılır duruma gelir. İşte parçadaki yardımcı düşüncelerin her biri, sandalyenin ayaklarından biri gibidir ve bunlar ana düşünceyi ayakta tutar.

Yardımcı düşünceler:

- > Parçada sayı olarak birden fazladır.
- > Parçayı tam olarak kapsamaz.
- > Ana düşüncenin sınırlarını çizer.
- > Ana düşüncenin anlaşılmasını sağlayıcı niteliktedir.

Sorularda bizden parçada yer almayan yardımcı düşünceyi bulmamız istenir. Dolayısıyla bu sorular olumsuz soru şeklindedir. Yardımcı düşünce soruları iki şekilde çözülür:

Önce soru kökü, sonra seçenekler, daha sonra da parça okunur. Bu işlemden sonra seçeneklerdeki ifadeler parçadaki cümlelerle tek tek karşılaştırılır.

Parçadaki cümleler ya aynıyla ya bölünerek bir kısmıyla ya da özü bozulmayacak şekilde biraz değiştirilerek üç seçeneğe yerleştirilmiştir. Yapılacak iş, bu cümlelerle uyum sağlayan seçenekleri bire bir eşlemektir. Açıkta kalan seçenek, parçada olmayan düşüncedir.

Önce soru kökü okunur. Sonra dikkatli bir şekilde parça okunur. Daha sonra parçada anlatılanlar akılda tutularak seçenekler tek tek okunur. Bu okuma esnasında parçayla uyum sağlamayan, parçada olmayan seçenek bulunmaya çalışılır.

Bu yöntem zaman almaz; yalnız bazen parçada anlatılanlar akılda tam olarak kalmadığından yanlış bir sonuca ulaşılabilir.

Örnek Soru

Başarıya giden yolda insanın ilk büyük düşmanı tembelliktir. Burada tembelliği tanımlamaya gerek yok. Onu herkes az çok tanır. Ancak söylemek gerekir ki tembellik insanın karşısına çıkıp yiğitçe savaştırmaz. Biçimden biçime girerek insanı alt etmeye çalışır.

Parçaya göre, tembellik için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Her zaman ayırmasına varılmayan bir tehlike olduğu

- B) İnsana yabancı olmayan bir davranış olduğu
C) Her insanı ayrı biçimde etkilediği
D) Öz güveni olmayan insanları kendine tutsak ettiği

Çözüm:

Parçanın sonundaki “Biçimden biçime girerek insanı alt etmeye çalışır.” ifadesinden A, “Onu az çok herkes tanır.” cümlesinden B, “Biçimden biçime girerek insanı alt etmeye çalışır.” ifadesinden C seçeneği çıkarılabilir. Çünkü biçimden biçime girmede herkese farklı görünme söz konusudur. D seçeneğindeki “Öz güveni olmayan insanları kendine tutsak ettiği” yargısına ulaşmamızı sağlayacak bir ipucuna parçada rastlayamıyoruz. Doğru cevap D.

3. Paragrafta Konu

Üzerinde durulan, hakkında yazı yazma gereği hissedilen her türlü kavrama **konu** denir. Konu, yazarın mesajını okuyucuya ulaştıran bir araçtır. Yani yazının yazılış amacı değil, amaca götüren bir araçtır.

Parçanın konusu bulunurken şunlara dikkat edilmelidir:

Parçada en çok tekrar edilen sözcükler üzerinde yoğunlaşılmalıdır. İlk cümlelere dikkat edilmelidir, çünkü konu ilk cümlelerde verilebilir. Konu, parçanın tamamını kapsar nitelikte olmalıdır. Ancak konuyu ararken genellemeye gidilmemelidir. Konu, mümkün olduğunca parçayı da kapsayıcı şekilde daraltılmalıdır.

Örnek(ler)

» “Herkes lider olamaz. Kitleleri peşinden sürükleyip götürebilmek için birçok olumlu niteliğin bir kişide toplanması gerekir. Bilgi, çalışkanlık, disiplin, karizma, iyi hitabet, güçlü duygular... Bu nitelikler de yetmez. Ayrıca lider çok okumalı, çok çalışmalıdır. Toplum için fedakârlıkta bulunmalıdır.”

Parçada “lider”den söz edildiğini görüyoruz. Yalnız, “lider” çok geniş kapsamlı bir söz. Acaba parçada “lider” hangi yönden sınırlandırılmış?

Yani parçada;

“Liderin topluma katkılarında mı,

“Lider yetiştirmenin önemi”nden mi,

“Liderin görevlerinden mi söz edilmiş?

Hayır, hiçbirisi değil. Paragrafta “çalışkanlık, disiplin, iyi hitabet” gibi özelliklerden söz edilmiş. Bu özellikleri taşıyan kişilerin lider olabileceği belirtilmiş. O

hâlde parçada “liderin özellikleri” üzerinde durulmuş. İşte konuyu bulmuş olduk: Liderin özellikleri.

4. Paragrafta Başlık

Konuyu en iyi şekilde kapsayıp yansıtan ve birkaç sözcükten oluşan sözcük grubuna **başlık** denir.

Başlık:

- > İlgi çekici ve düşündürücüdür.
- > Konu hakkında bilgi verir.
- > Ana düşünceyi çağrıştırır.
- > Parçanın bütünü okunduğunda daha iyi kavranır.

Hem şiirin hem de paragrafın bir başlığı olabilir.

Örnek(ler)

» “Çocuklar doğar.

Dünyaya bakar,

Sevimli mi sevimli

Yürüdükçe,

Yol yordam öğrenir.

Uçtukça uçar.

Koştukça bir ceylan gibi”

Bu şiire “Çocuklar” başlığını koyabiliriz. Çünkü şiirde doğan, büyüyen, sevimli mi sevimli çocuklardan söz edilmektedir.

» “Bir yazarın bütün ustalığı, iyi tarif ve iyi tasvir etmekten ibarettir. Yazılan şeyin doğal, kuvvetli ve güzel olması için gerçeği ifade etmesi gerekir. Okuduğunuz bir eser sizi fikirce yükseltir, içinizi asil duygularla doldurursa, onu değerlendirmek için başka bir ölçü aramayınız. Eser iyidir ve usta elinden çıkmıştır.”

Bu parçada ise “Usta Yazar” başlığını kullanabiliriz.

5. Paragrafta Anahtar Kelimeler

Bir cümlemin veya sözün yansıtmak istediği anlam için en büyük ipucunu veren ana kavram veya kelimeye **anahtar kelime** denir.

Örnek(ler)

» “Okuyarak olayların ve gelişmelerin iç yüzünü öğrenen bir kişi, öncelikle kendine olan güvenini artırır. Bu ise aynı zamanda düşünce ufkunu geliştirip geniş bir görüş açısı sağlayarak olayları inceleme yeteneği kazandırır. Ayrıca okuyan kişiler çok

okumanın beraberinde getirdiği zengin kelime dağarcığına sahip oldukları için, etkileyici ve güzel konuşarak hitap ettikleri kişilerde etki de uyandırırılar.”

Bu metindeki “okumak, öğrenmek, güven, düşünce ufku, kelime dağarcığı” gibi sözler anahtar kelimedir.

6. Paragrafta Soru

Bu tip sorular da konu ile ilgilidir. Çünkü sorulan bir soruya karşılık birtakım açıklamalar yapılmaktadır. Parçanın hangi sorunun cevabı olduğu sorulur. Parçada anlatılan bilgiler, soru hakkında bize ipucu verecektir. Bu tip soruları çözerken parçanın ilk cümlesine dikkat etmek gerekir. Parça “evet, hayır” gibi ifadelerle başlıyorsa bu sözcükler de bizim için ipucudur.

Örnek Soru

Deneyimle yetişmiş kişiler de kimi işleri yapabilir, başarabilirler. Yaptıkları işler üzerine yargıda da bulunabilirler. Ancak yapılan işle ilgili durumları, her yönden ele alıp incelemek, düzenlemeler yapmak ve çözüm önerileri bulmak özellikle bilgili kişilerin işidir.

Bu açıklama aşağıdaki sorulardan hangisine karşılık olabilir?

- A) Sorunların çözümünde bilginin ve deneyimin payı nedir?
- B) Ezber bilgi mi yoksa deneyimle edilen bilgi mi daha değerlidir?
- C) Deneyimli ve bilgi insanlar işlerinde neden daha kararlı olurlar?
- D) Bilgiye ulaşmada deneyimin ve gözlemin önemi nedir?

Çözüm:

Parçada iki kavramla ilgili açıklama yapılmıştır: Deneyim ve bilgi. Problemlerin çözümünde deneyim önemli, fakat bu tek başına yeterli olmaz. Bilgi de gerekli. O hâlde bu parça “Sorunların çözümünde bilginin ve deneyimin payı nedir?” sorusunun cevabıdır.

Cevap A’dır.

7. Paragrafta Olay, Zaman, Yer ve Varlık Kadrosu

Yer, zaman, şahıs öğeleri kullanılarak belirli bir kural çerçevesinde oluşturulan edebî metinlere olay yazıları denir. Öykü, roman, masal, fabl gibi türler olay yazıdır.

Örnek(ler)

» “Güneşli bir nisan sabahıydı. Çoban Haydar, her zamanki gibi koyunları ve keçileri ahırdan çıkarıp köylerinin yanındaki meraya doğru yola koyuldu. Amacı sürüyü otlatmak, kış boyunca iyi beslenemeyen koyunları ve keçileri taze otlarla iyice do-

yurmaktı. Köyün hemen yanındaki bu mera, bahar gelince bereketlenir, yeşilin bin bir tonuyla bezenirdi.”

Yukarıdaki paragrafın olay, zaman, mekân ve şahıs kadrosu şöyledir:

Olay: Haydar’ın sürüyü meraya götürmesi

Zaman: Nisan sabahı

Mekân: Köyün yanındaki mera

Şahıs Kadrosu: Çoban Hayda

8. Paragrafta Duygular

Paragrafta yazarın iç dünyasına ait pişmanlık, küçümseme, beğenme, korku, sitem vb. izlenimlere yer verilmesidir.

Örnek(ler)

» Dışarıda çok güzel kar yağıyordu. Pencerenin önüne oturup kar yağışını seyrediyor, kar tanelerinin beyaz gülücükler dağıtarak süzüle süzüle yere inmesini seyretmekten büyük **sevinç** duyuyordum. Bu sırada yandaki kanepede oturan dedeme **heyecanla** seslendim: “Dede, bak! Her yer nasıl da bembeyaz oldu!” Dedem dışarı baktı ve bana; “Evet benim güzel kızım, tıpkı pamuk tarlası gibi.” dedi.

Yukarıdaki parçada yazar “neşe, heyecan” duygularından yararlanmıştı.

9. Paragrafta Duyular

Parçada yazar “görme, işitme, dokunma (hissetme), tatma, koklama” duyularından yararlanabilir.

Örnek(ler)

» Bu mahallede oturanlar yaz sabahları **ağaçlara** yuva yapan bülbüllerin **sesleriyle** ve **mis gibi kokan** çiçeklerle uyanırlar. Ancak güneş, perdeleri aralayıp **odalara sızdığında duyulan** sadece kuş sesleri değildir. Çocuklar uyanmış ve **cıvı cıvı sesleriyle** sokakta oynamaya başlamışlardı.

Yukarıdaki paragrafta yazar “**görme, işitme, koklama**” duyularından yararlanmıştı.

10. Paragrafta Karakter

Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkasından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen özelliklere **karakter** denir. “Uysal, kararlı, inatçı, sorumluluk sahibi, disiplinli” gibi kavramlar karakterdir.

Örnek(ler)

» “Vatanını ve milletini çok seven Atatürk, bu uğurda canını feda etmekten kaçınmazdı. Ülkesi ve milleti için girdiği savaşlarda hep ön safta yer alması bunun en güzel örneğidir.” Yukarıdaki parçada Atatürk’ün karakterlerinden biri olan “vatanseverlik” dile getirilmiştir.

KAYNAKÇA: DİL BİLGİSİ.NET



Ek 12.1.5. 4. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Okuma Esnasında Kullanılabilecek Stratejiler” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerini fark ederim.			
2. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerinin önemini bilirim.			
3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazarım.			
4. Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunurum.			
5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin ederim.			
6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlarım.			
7. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygulayım.			

Ek 12.1.6: 4. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerini fark eder.		
2. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.		
3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazar.		
4. Okuma metnin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder.		
6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
7. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirirne, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerini fark eder.		
2. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.		
3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazar.		
4. Okuma metnin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder.		
6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
7. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirirne, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerini fark eder.		
2. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.		
3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazar.		
4. Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder.		
6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
7. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerini fark eder.		
2. Okuma esnasında kullanabilecek okuma stratejilerinin önemini bilir.		
3. Okuma metni ile ilgili cevaplanması istenebilecek soruları yazar.		
4. Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
5. Metni hızlıca göz gezdirerek metnin başlığı ve görsellerini kullanarak metnin ana fikrini tahmin eder.		
6. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri tanımlar.		
7. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejileri (anlamayı kontrol etme, metni hikayeleştirme, metnin önemli yerlerini çizme, anahtar kelimeleri belirleme not alma sorduğu sorulara yanıt arama metnin tekrar okuma) uygular.		

Ek 13: 7. Hafta

DERS PLANI

02/11/2022 6.Sınıf

03/11/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE OKUMA SONRASINDA
KULLANILABİLECEK
STRATEJİLER**



Ek 13.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve BİLİŞSEL STRATEJİLER

TARİH: 2 Kasım 2022 6. Sınıflar, 3 Kasım 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.VE 7. SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

Öz düzenlemeye yönelik;

1-Okuma sonrasında kullanabilecek stratejileri fark eder.

2-Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin önemini bilir.

3- Okuma sonrası stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.

4- Okuma sonrası stratejilerini tanımlar.

5- Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular.

6-Öğrendiği okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer eder.

BECERİLER: Düşünme, örgütleme, karar verme öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, motivasyon, zaman yönetimi transfer becerileri.

STRATEJİLER: Öz düzenlemeye yönelik Okuma sonrası kullanılabilecek Bilişsel stratejiler, Üstbilişsel stratejiler, Motivasyon stratejileri ve Kaynak yönetimi stratejileri

İÇERİK:

5.Öğrenmeyi Öğrenme

6.Öğrenme Görevi

7.Okuma sonrası kullanılabilecek stratejiler

8.Anlamayı izleme

9.Anlamayı denetleme

KAVRAMLAR: Öz düzenlemeye yönelik uygulanacak Okuma sonrası Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin özdüzenleme sürecindeki önemi.

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, not defteri

MATERYALLER: EK-13.1.1, EK-13.1.2, EK-13.1.3, EK-13.1.4. EK-13.1.5, EK-13.1.6

AÇIKLAMA: Bu etkinliklerle Öz düzenlemeye yönelik öğrencilerin okuma sonrasında kullanılabilecekleri okuma Stratejilerin önemini, ne anlama geldiği ve hangi durumlarda uygulanacağını öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin Okuma sonrası stratejilerin öneminin farkına varmaları, bu stratejilerin uygulamasının nasıl yapılandırılacağını öğrenerek yeni bir öğrenme görevini transfer etmeleri sağlanır.



ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/ MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1.GİRİŞ (Tahmini Süre: 10 dakika)- Öğrencilerin okuma sonrasında strateji ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak					
	1. Okuma sonrasında kullanılabilecek stratejileri fark eder.	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden kendilerine verilen İngilizce metnin (EK-13.1.1) ne anlattığını tahmin etmelerini ister. Ayrıca öğretmen öğrencilerin bu tahminlere nasıl ulaştığını ifade etmelerini bekler. 1.2. Öğrencilere İngilizce metni okuduktan sonra metnin altındaki soruları Öğrencilere sorarak onları cevaplamasını bekler	1.1. Öğrenciler bu aşamada İngilizce okuma metnini okurlar. Öğrencilerden bilmedikleri kelime sayısı fazla olsa da okumaya devam etmeleri beklenir.	1.EK-13.1.1	1.1. Öğrenciler İngilizce metnin içinde bilmediği bir çok kelime ile karşılaştıklarında kaygılı olabilirler. Öğretmen onları sakinleştirmeli ve motive etmelidir.
2.ARAŞTIRMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi için okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin önemini vurgulamak.					
	2. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin önemini bilir. 3. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.	2.1. Bu aşamada öğretmen (EK-13.1.2) dağıtarak öğrencilerine daha önceki bilgilerinden hareketle Öz düzenlemeye yönelik okuma sonrasında ne tür Bilişsel stratejileri kullanılabileceğini tahmin etmelerini ister Ardından bu tahminlerini not almaları ve bu notu çalışmanın sonuna kadar saklamalarını ister. 2.2. Öğretmen 10 dakika bittikten sonra öğrencilerden aldığı cevapları tahtaya yazar ve öğrencilerden bu stratejileri açıklaması ister 2.3.İçlerinden Okuma sonrası stratejileri seçer ve sıralar. Ancak Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin bunlarla sınırlı olmadığı bunların yanı sıra bilgilendirici bir metni okuduktan sonra metnin akılda kalmasını sağlayan Zihinde görselleştirme, özetleme gibi farklı stratejilerin de kullanıldığını ve bu stratejilerin öğrenmeye kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı öğrencilere söyler.	2.1. Bu etkinlikle öğrencilerin kullandıkları Okuma sonrası stratejileri tahmin etmeleri ve fark etmeleri beklenir. 2.2. Öğrencilerden listeledikleri stratejilerden bildiklerini listelemeleri istenir. 2.3. Öğrencilerin Öz düzenlemeye yönelik Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için önemi fark etmeleri beklenir	1. EK-13.1.2 2.Not defteri 3. Tahta	Öğrenciler Okuma sonrası kullanılabilecek bilişsel stratejiler” terimini tam olarak anlamayabilirler. Bu nedenle öğretmen Okuma sonrasında kullanılabilecek bilişsel stratejiler kavramını örneklerle daha açarak kavramın anlaşılmasına yardımcı olabilir. Kullandıkları bilişsel stratejileri ilişkin doğru ve yanlış yaptıkları şeyleri belirlemekte zorlanabilirler. Öncelikle bir bilgilendirici metni okurken n yaptıkları ile ilgili kendilerinden yola çıkarak bir hikâye oluşturmaları istenebilir.

					Kendi örneklerinden yola çıkarak doğru ve yanlış yapılanlar hakkında farkındalık oluşabilir.
3.AÇIKLAMA (Tahmini Süre: 20 dakika)- Okuma sonrası kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapmak					
	4. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerini tanımlar.	3.1. Bu basamakta öğretmen Öz-düzenlemeye yönelik okuma sonrasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili sunumu (EK-13.1.3) öğrencilerle paylaşır. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu sunumun paylaşır, öğrencilerden not almalarını ister. Kullanabilecekleri okuma stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri ve not almaları beklenmektedir.	1. EK-13.1.3 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı tahta	Öğrencilerin EK-3'teki unsurların bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konunun tam kavranması sağlanır.
4.DERİNLEŞTİRME (Tahmini Süre: 20 dakika)- Öğrencilerle kendilerine verilen metin üstünde uygun okuma stratejileri uygulamak.					
	5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası, ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılıcı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular.	4.1. Bu bölümde öğrencilerin daha önce ellerinde tutmaları söylenen kâğıtta yer alan okuma sonrası stratejileri ile yeni öğrendikleri stratejileri karşılaştırmaları istenir eksik olanları listeye eklenmesi söylenir 4.2. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden EK-13.1.2'yi tekrar dağıtır. Verilen bilgilendirici metni detaylı bir şekilde okumalarını ister. Öğrenciler bir önceki aşamada öğrendikleri Okuma sonrası stratejilerden yararlanarak metni kontrol ederler. 4.3 Öğrendikleri okuma sonrası stratejilerinden kendilerine uygun olanları seçerek uygulamaları istenir.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma sonrası stratejileri metinle ilgili tahminlerini kontrol etmeleri istenir. 4.2. Öğrenciler okuma sonrası stratejilerden özetleme, kavram haritası, ana düşünceyi bulma stratejilerin uygulaması beklenir. 4.3. Daha sonra kendi aralarında ikili gruplar oluşturarak soru cevap yada birbirlerine konu anlatım tekniği gibi stratejilerden kendilerine uygun olanı seçerek kullanırlar.	1. EK-13.1.2 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı Tahta	Öğrencilerin kullanacakları okuma sonrasında stratejilerde anlamadıkları yada unuttukları yerler olursa bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları tartışmaları ve öğretmene görüş sunmaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konunun tam kavranması sağlanır.

Tartışma: Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesini yapmak.					
	6. Öğrendiği okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer eder.	5.1. Bu aşamada Öz düzenleme yönelik öğrencilere okuma sonrasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır. EK6 5.2. Ardından öğrencilerden okuma sonrasında kullanılan stratejilerin neler olabileceğine dair bir liste hazırlamaları istenir. Listeyi eksiksiz yapan öğrenciler ödüllendirir. 5.3. Son olarak hazırladıkları listeye son şekli verilir. 5.4. Öğrencilere özdeğerlendirme formu verilerek öğrencilerin okuma sonrasında kullanılan stratejilerin açısından kendileri değerlendirmeleri sağlanır 5.5. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.6. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-13.1.4) ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma esnasında kullanabilecekleri stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Ardından öğrencilerden okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerin eksiksiz olarak listelemeleri beklenir. 5.3. Kendilerine verilen özdeğerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.5. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-13.1.4) tamamlamaları beklenir.	1. EK-13.1.4	Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri konusunda güçlük çekmeleri durumunda güçlü ve zayıf yönleri sorularak onlara yardımcı olunabilir

Ek 13.1.1: İngilizce

READING



A. Read Daisy's diary and put the sentences in order.



- She goes back home at four o'clock.
- She rests until quarter past eight.
- She takes care of Luna.
- She listens to her teachers at school.
- She has dinner with her family at half past seven.
- She writes her diary before she goes to bed.
- At nine o'clock, she finishes all her homework.

Ek 13.1.2: Dünyanın Neresindeyim?



Haritalar üzerinde sağdan sola, yukarıdan aşağıya uzanan çizgilerin olduğunu görürsünüz. Bu çizgiler, dünya üzerindeki bir yerin coğrafi konumunu belirlemede bize yardımcı olur.

Coğrafi Konum: Bir yerin Dünya üzerinde bulunduğu konuma coğrafi konum denir. Coğrafi konum, matematik ve özel konum olarak ikiye ayrılır.

Doğu-batı doğrultusunda uzanan çizgilere **paralel**, kuzey-güney doğrultusunda uzananlara da **meridyen** denir. Paraleller ve meridyenler, gerçekte var olmayan çizgilerdir. Evlerimizin kapı numarası olduğu gibi paralel ve meridyenlerin de kendine ait numaraları vardır. Bu numaralar, bulunduğumuz yerin **coğrafi konumunu** belirlememize yardımcı olur.

Ekvator: Kutup noktalarından eşit uzaklıkta olan ve Dünyayı iki eşit parçaya ayıran daireye Ekvator denir.

Dünyayı iki yarım küreye ayıran ve 0 olarak gösterilen paralele **Ekvator** denir. Ekvator'un kuzeyinde 90, güneyinde 90 adet paralel dairesi bulunur. İki paralel arası 111 km olarak hesaplanmıştır. Bu paralellerden en uzun olanı Ekvator'dur. Ekvator'dan kutuplara gidildikçe paralellerin boyları kısalmaktadır. Bu yüzden 90 kuzey ve 90 güney paralelleri birer nokta olarak gösterilmektedir.

Paralel: Ekvatoru teğet (paralel) geçtiği varsayılan hayali çizgilere paralel denir.

Paralellerin Özellikleri

- Başlangıç paraleli (0°) ve en büyük paralel dairesi **Ekvator**'dur.
- Ekvator'un kuzeyindeki paralellere **kuzey paralelleri**, güneyindekilere ise **güney paralelleri** denir.
- Paraleller, Ekvator'dan kutuplara doğru birer derece aralıklarla çizilir.

- 90 tane Kuzey Yarım Küre'de, 90 tane Güney Yarım Küre'de olmak üzere **toplam 180 tane** paralel dairesi vardır.

- Dünya'nın şeklinden dolayı Ekvator'dan kutuplara doğru gidildikçe **paralellerin boyları kısalır** ve kutuplarda nokta şeklini alır.

- Birbirini takip eden (ardışık) iki paralel arasındaki uzaklık her yerde eşittir ve yaklaşık **111 km**'dir.

- Bazı paralel dairelerinin özel isimleri vardır.

0° paraleli	Ekvator
23°27' kuzey paraleli	Yengeç Dönencesi
23°27' güney paraleli	Oğlak Dönencesi
66°33' kuzey paraleli	Kuzey Kutup Dairesi
66°33' güney paraleli	Güney Kutup Dairesi
90° kuzey paraleli	Kuzey Kutup Noktası
90° güney paraleli	Güney Kutup Noktası

➤ **Ekvator;** yıl boyunca gece ile gündüz eşitliğinin yaşandığı, çizgisel hızın en

Meridyen: Bir kutup noktasından diğer kutup noktasına uzanan, Ekvator ve paralelleri dik olarak kesen yarım çemberlere meridyen denir.

fazla, yer çekiminin en az olduğu paralel dairesidir.

Meridyenlerin Özellikleri

- Meridyenlerin uzunlukları birbirine eşit ve yay şeklindedir.
- Aralarındaki en uzun mesafe Ekvator üzerinde olup 111 km'dir. Kutuplara doğru gidildikçe bu mesafe azalır ve kutup noktalarında birleşirler.
- Dünya üzerinde 360 meridyen yayı vardır.
- İngiltere'nin Londra şehrinden geçtiği varsayılan meridyen, başlangıç meridyeni Greenwich olarak kabul edilir ve 0 olarak gösterilir
- Başlangıç meridyeninin doğusunda yer alan 180 meridyene doğu meridyenleri, batısında yer alan 180 meridyene ise batı meridyenleri adı verilir.
- Ardışık iki meridyen arasındaki yerel saat farkı 4 dakikadır.

Bilgi:

- **Aynı meridyen üzerinde bulunan tüm noktalarda yerel saat aynıdır.** Çünkü aynı meridyen üzerindeki bütün noktalar Güneş'in karşısında aynı andageçerler.
- Meridyenler, Dünya üzerindeki herhangi bir yerin matematik konumunun belirlenmesinde ve iki yer arasındaki yerel saat farkın bulunmasında kullanılır.

➤ Paralel ve meridyen çizgilerin oluşturduğu sisteme **coğrafi koordinat sistemi** denir. Bir yerin coğrafi koordinatlarını belirlemek için üç aşamalı bir yol izlenir.

Birinci aşama: Bu yerin hangi yarım kürede olduğunu bulmalıyız. Paralellerin derecesindeki artış; kuzeye doğru ise kuzey yarım kürede, güneye doğru ise güneyyarım kürededir.

İkinci aşama: Bu yerin Greenwich'e göre konumunu belirleriz. Meridyen derecesindeki artış; doğuya doğru ise doğu yarım kürede, batıya doğru ise batıyarım kürededir.

Üçüncü aşama: Koordinatlarını belirleyeceğimiz yerin uç noktalarından geçen paralel ve meridyen derecelerini belirlemektir.

➤ Ülkemizin uç noktalarını dikkate aldığımızda güneyinden 36 kuzey paraleli, kuzeyinden 42 kuzey paraleli; batısından 26 doğu meridyeni, doğusundan 45 doğu meridyeni geçmektedir. Böylece ülkemizin **36- 42 kuzey paralelleri ile 26-45 doğu meridyenleri** arasında yer aldığını söyleriz.

➤ Dağlarımızın **güney yamaçları güneşe dönük** olduğu için daha sıcaktır. Bu durum dağların güney yamaçlarında nüfus ve yerleşmenin artmasına, meyve ve sebzelerin erken olgunlaşmasına neden olur.

➤ Ayrıca ülkemize doğru **kuzeyden esen rüzgârlar** sıcaklığı düşürürken, güneyden esen rüzgârlar ise sıcaklığı artırır.

➤ Örneğin ülkemizin üç tarafının denizlerle çevrili olması, çeşitli yer altı kaynaklarına sahip olması, farklı iklimlerin görülmesi, turizm faaliyetlerinin yaygın olması, ortalama yükseltisinin fazla olması göreceli konumuyla ilişkilidir.

Jeopolitik konum ise bir yerin mutlak ve göreceli konumunun ülkelerarasındaki siyasi ilişkilere yansımadır.

• Ülkemiz dünya üzerinde jeopolitik olarak önemli bir yere sahiptir. Dünya siyasetinde gündemde olan Balkanlar, Kafkaslar ve Ortadoğu üçgeninin merkezinde yer almaktadır.

- Akdeniz ve Karadeniz’i birbirine bağlayan İstanbul ve Çanakkale boğazları, Asya ve Avrupa kıtaları arasında köprü vazifesi görmektedir.

- Karadeniz’e kıyısı olan ülkelerin diğer denizlere açılması için İstanbul ve Çanakkale boğazlarından geçmesi gerekmektedir. Ayrıca ülkemizin petrol bakımından zengin olan ülkeler ile sanayisi gelişmiş Avrupa ülkelerini birbirinebağlayan ticaret yolları üzerinde olması önemini artırmıştır.

Özel Konum: Dünya üzerindeki bir yerin kıtalara, okyanuslara, geçitlere, su yollarına ve kentlere olan uzaklığı o yerin özel (göreceli) konumunu verir. Ayrıca bir yerin sanayisi, yer altı kaynakları, iklim çeşitliliği, yer şekilleri gibi özellikleri göreceli konumunu belirler.

Okyanus: Kıtalar arasındaki derin çukurlukları dolduran büyük ve tuzlu Yeryüzünde **Büyük Okyanus, Atlas Okyanusu ve Hint Okyanusu** olmak üzere üç okyanus vardır.

Coğrafi Konum: Dünya üzerindeki herhangi bir noktanın veya bölgenin bulunduğu yere **coğrafi konum** denir. Coğrafi konum mutlak (**matematik**) ve göreceli (**özel**) olmak üzere ikiye ayrılır.

Matematik Konum: Bir yerin Ekvator’a ve başlangıç meridyenine göre yerinin belirlenmesine **matematik** (mutlak) **konum** denir.

Kıta: Yeryüzündeki büyük kara parçalarına **kıta** denir.

Yeryüzünde **Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Antarktika ve Okyanusya** olmak üzere yedi kıta bulunmaktadır.

Ülkemizin güneyinden kuzeyine doğru gidildikçe **güneş ışınlarının geliş açısı** daralır. Bundan dolayı güneyden kuzeye doğru sıcaklık değerleri de azalır.

Kaynakça: Zeki doğan Sosyal bilgiler sitesi

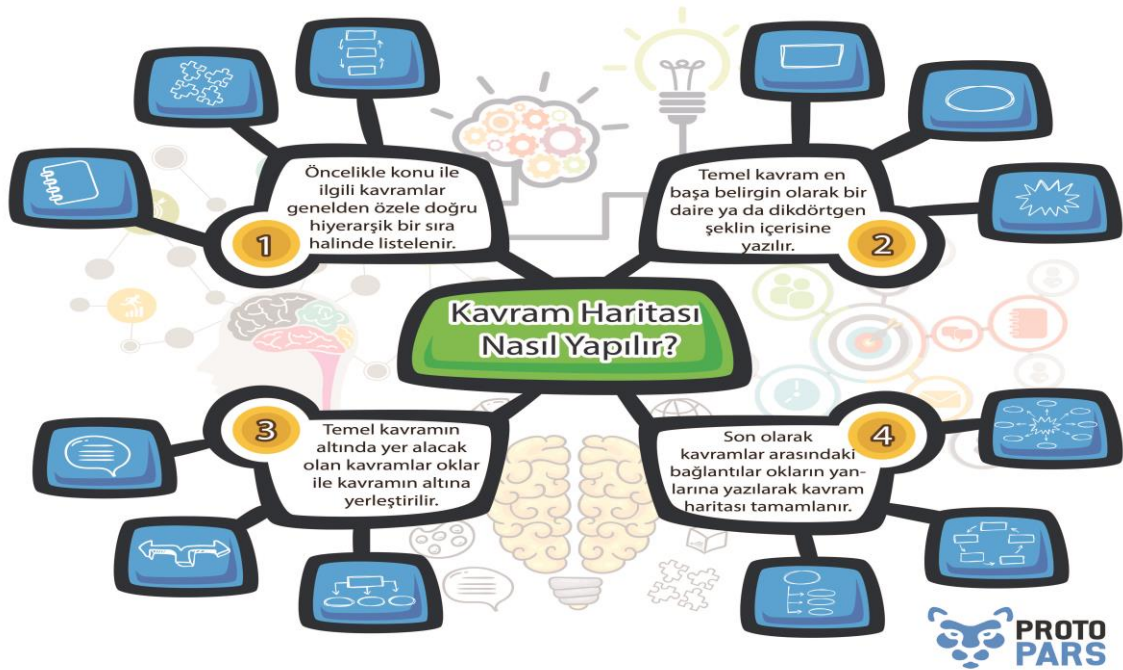
Ek 13.1.3: Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler

1. Ders çalışırken ya da sınava hazırlanırken karşılaştığınız bir bilgilendirici metni okuma sonrasında kullanabileceğimiz bu stratejiler okuma becerisi geliştirerek akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır. Okuma metnini okuduktan sonra okuma becerinizi geliştirebilir.

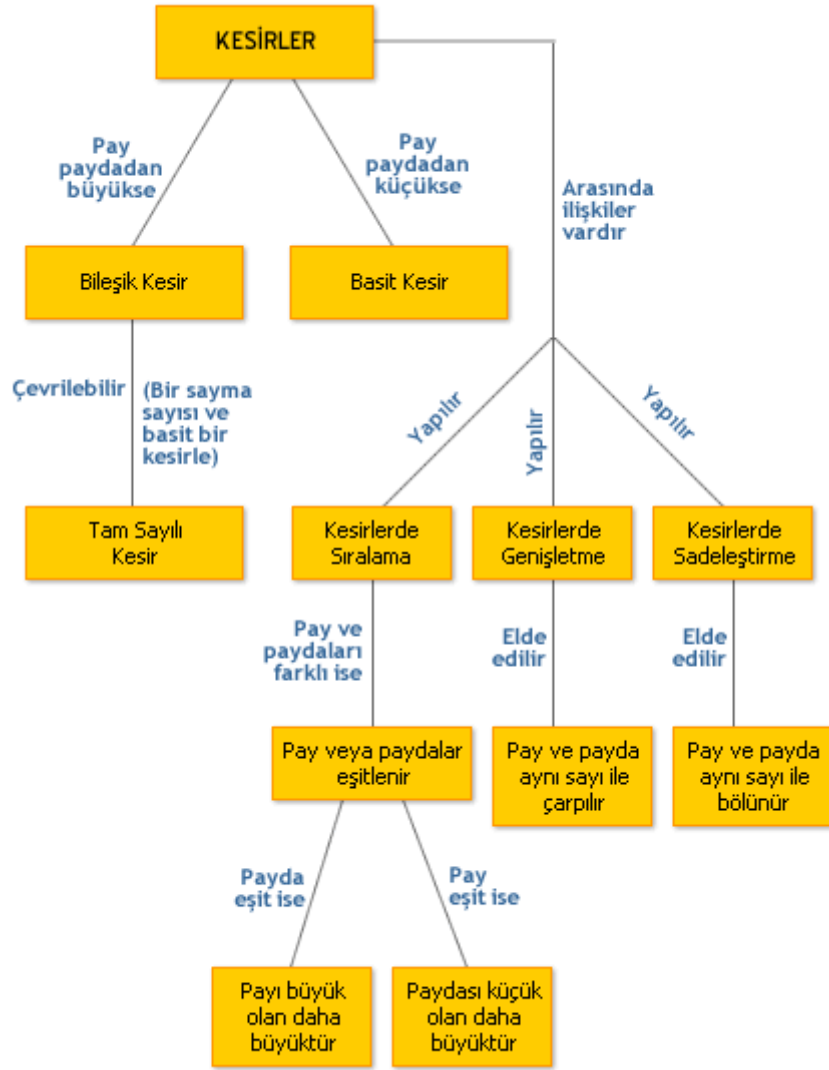
2. Okuma sonrasında metindeki bilgileri analiz edebilirsiniz. Elde ettiğimiz bu bilgileri ister bir tabloya isterseniz bir kavram haritasına ya da bir zihin haritasına aktararak görsel hale getirebilirsiniz.

3. Şimdi metni analiz etmemizi kolaylaştıran kavram, bilgi, örümcek ağı, zihin haritaları, balık kılçığı, Kavram ağı ya da semantik ağı ve anlam çözümleme tabloları ile ilgili bilgiler verelim

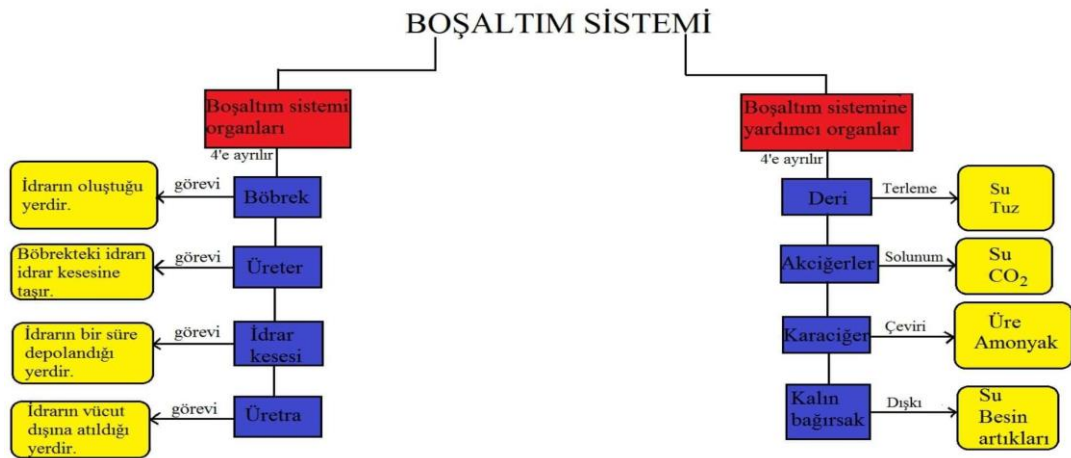
A) Kavram haritası



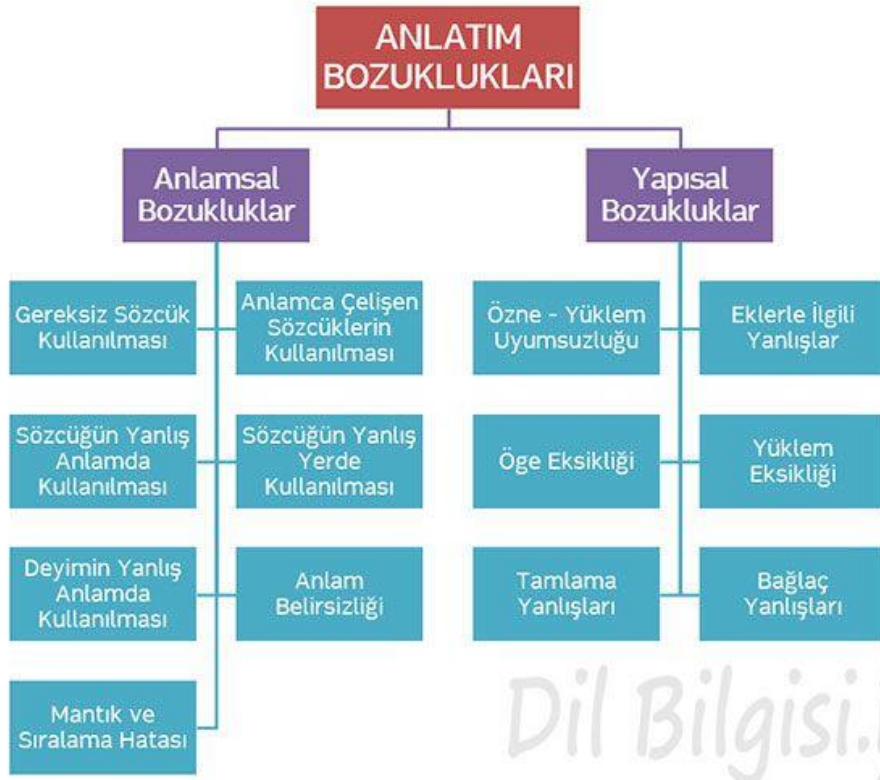
Kaynakça: <https://www.protopars.com/kavram-haritasi-nasil-hazirlanir/>



Kaynakça: <https://tr.pinterest.com/pin/561753753503039341/>
 B) Bilgi haritası:

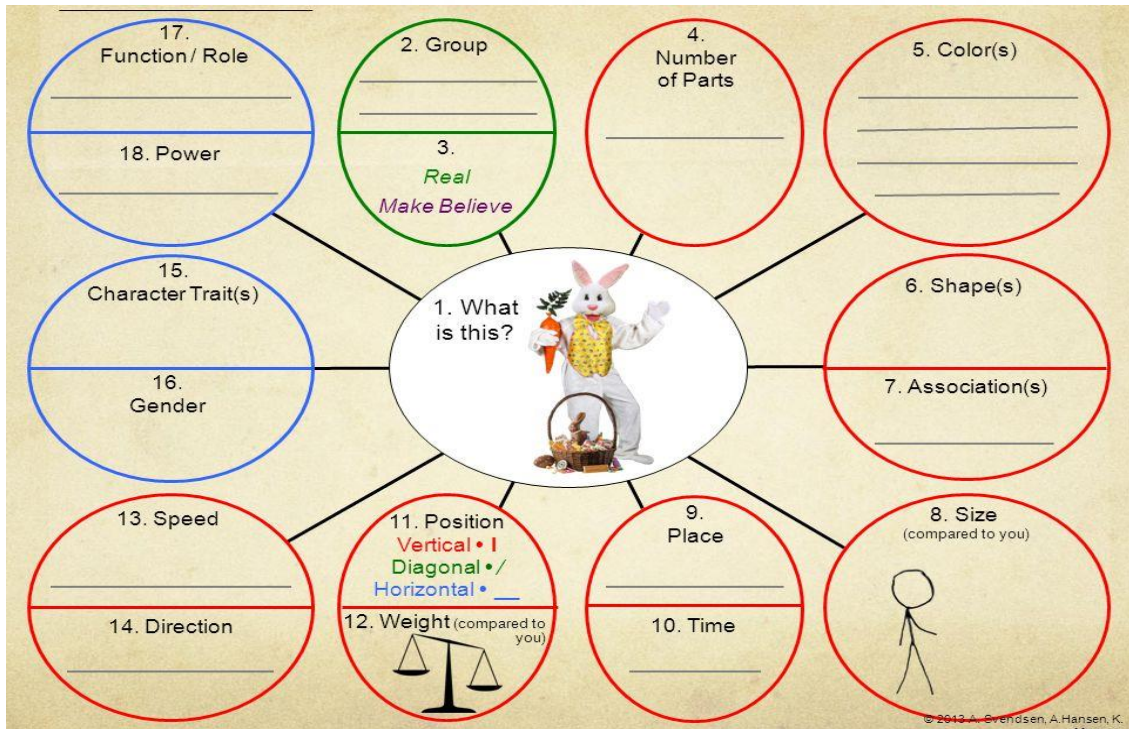


Kaynakça: Fen hocam sitesi

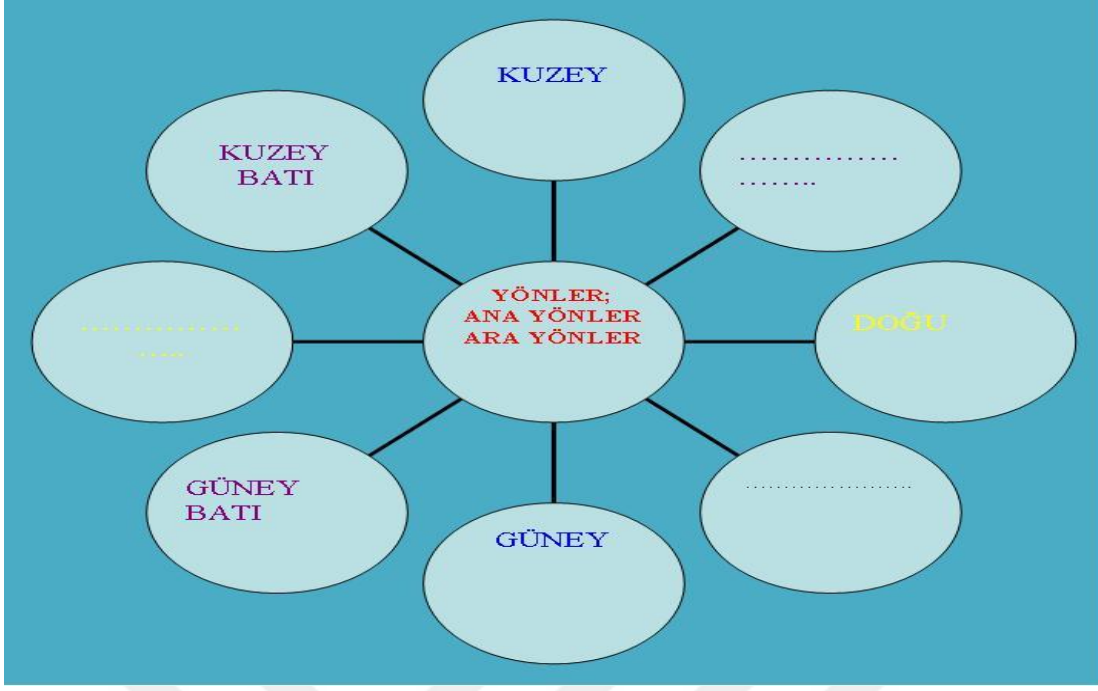


Kaynakça: <https://tr.pinterest.com/pin/602075043907419539/>

C) örümcek ağı haritası:

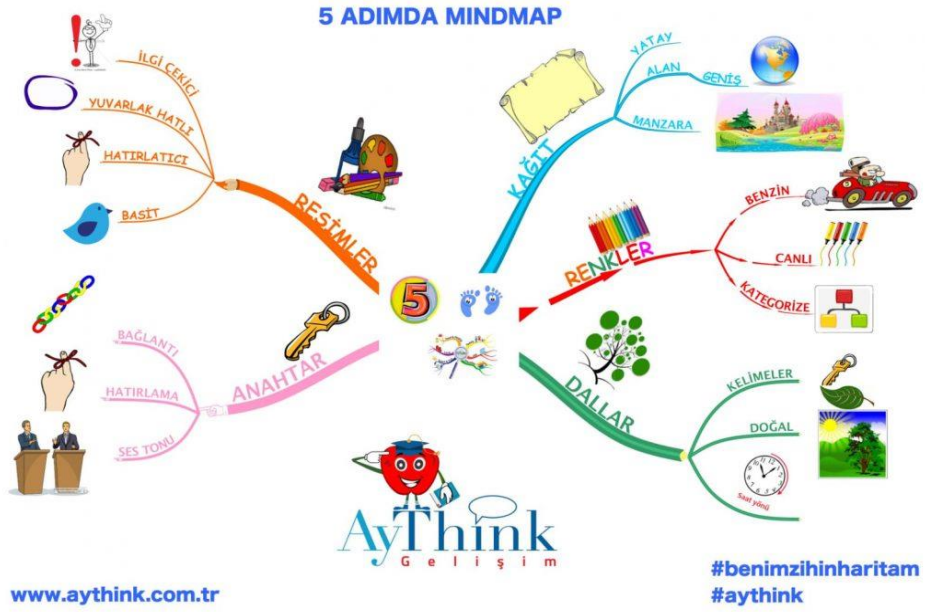


Kaynakça: <https://slideplayer.com/slide/9228251/>



Kaynakça: <http://www.sosyalbilgilerin.com/kavram-haritasi-ornekleri/>

d)Zihin haritaları:



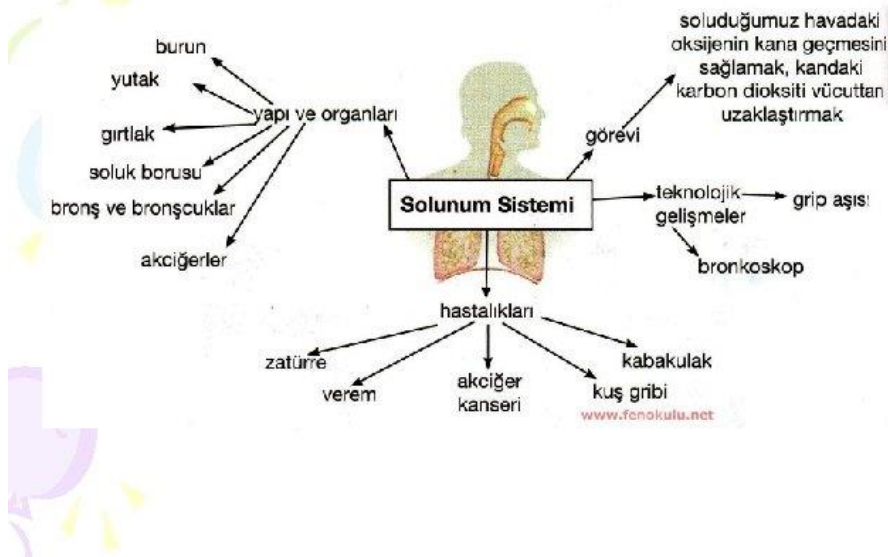
Kaynakça: <https://www.gookulu.com/cocuklar-icin-zihin-haritalari/>



Kaynakça: <http://mfgozelders.blogspot.com/2013/07/akl-haritas-olusturalm.html>

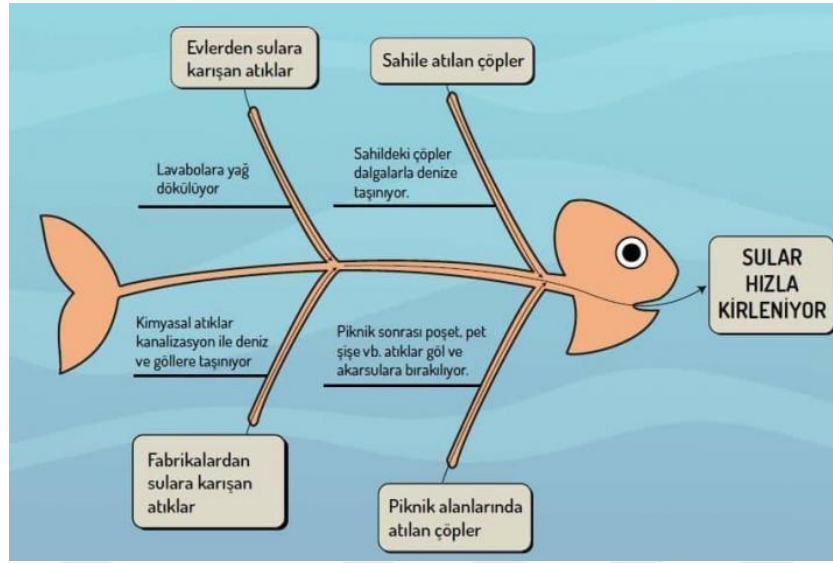
e) Kavram ya da semantik ağ

Solunum sistemi ile ilgili “Kavram Ağı” örneği



Kaynakça: <https://slidetodoc.com/fen-ve-teknoloj-etmnde-kavram-retm-prof-dr/>

f) Balık_kılçığı



Kaynakça: <https://ozgurseremet.com/sular-kirleniyor-calisma-kagidi/>

g) Anlam çözümleme tablosu:

URUNLER	URUNLERIN YETİŞTİRİLDİĞİ BÖLGELER						
	Doğu Anadolu Bölgesi'nde yetişir.	Karadeniz Bölgesi'nde yetişir.	Ege Bölgesi'nde yetişir.	Akdeniz Bölgesi'nde yetişir.	Güney Doğu Bölgesi'nde yetişir.	Marmara Bölgesi'nde yetişir.	İç Anadolu Bölgesi'nde yetişir.
Buğday	×			×		×	×
Mısır	×	×		×		×	
Fındık		×				×	
Turuncgiller				×			
Pamuk				×	×		
Çay		×					
Üzüm			×		×		×
Zeytin		×	×	×		×	×
Muz				×			
Tütün		×	×		×		

Kaynakça: <http://uguratasoy550946.blogspot.com/2014/08/anlam-cozumleme-tablosu.html>

h) Özetleme

Okuduklarınız hakkındaki bilginizi arttırmanın bir yolu bir özet yazmaktır. Özetleme, metinde neyin önemli olduğuna karar vermenizi ve ardından kendi kelimelerinizle ifade etmenizi gerektirir. Özetleme, okuduklarınızı gerçekten anlayıp anlamadığınızı belirlemenize ve uzun vadede okuduklarınızı daha iyi hatırlamanıza olanak tanır.

Özetleme yaparken metne ait ana düşünce (fikir) yardımcı düşünceleri kullanarak kendi ifadelerimizle yazmamız öğrenmede kalıcılığı artıracaktır.

Ana düşünce: Parçada okuyucuya verilmek istenen asıl düşünceye ana düşünce denir. Bir parçanın yazılmasının amacı ana düşüncedir parçanın konusu da parçanın yazımı için araç niteliğindedir. Metnin ya da paragrafın ana fikri mutlaka anahtar kelimeleri barındırmalıdır.

Yardımcı düşünceler. Parçada ana düşünce ortaya konurken bu düşünceyi açıklayıcı ve destekleyici nitelikte başka düşüncelerden yararlanılır. İşte parçada ana düşünceye zemin oluşturan bu düşüncelere **yardımcı düşünce** denir.

Yardımcı düşünceler;

- > Parçada sayı olarak birden fazladır.
- > Parçayı tam olarak kapsamaz.
- > Ana düşüncenin sınırlarını çizer.
- > Ana düşüncenin anlaşılmasını sağlayıcı niteliktedir

4. Metni okuduktan sonra yeni bilgi ve kavramlara ilgili örgütleme yaparken oluşturduğumuz imge; Dışarıdan algıladığımız nesnelerin zihnen yansıyan görüntüsüdür. Yani kedi dediğimizde kedinin görüntüsünü zihne yansıtması kedinin imgesini oluşturur. Unutmayın beyin imgeleri sever metinde imgeler kullanmak öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır.



SQ4R

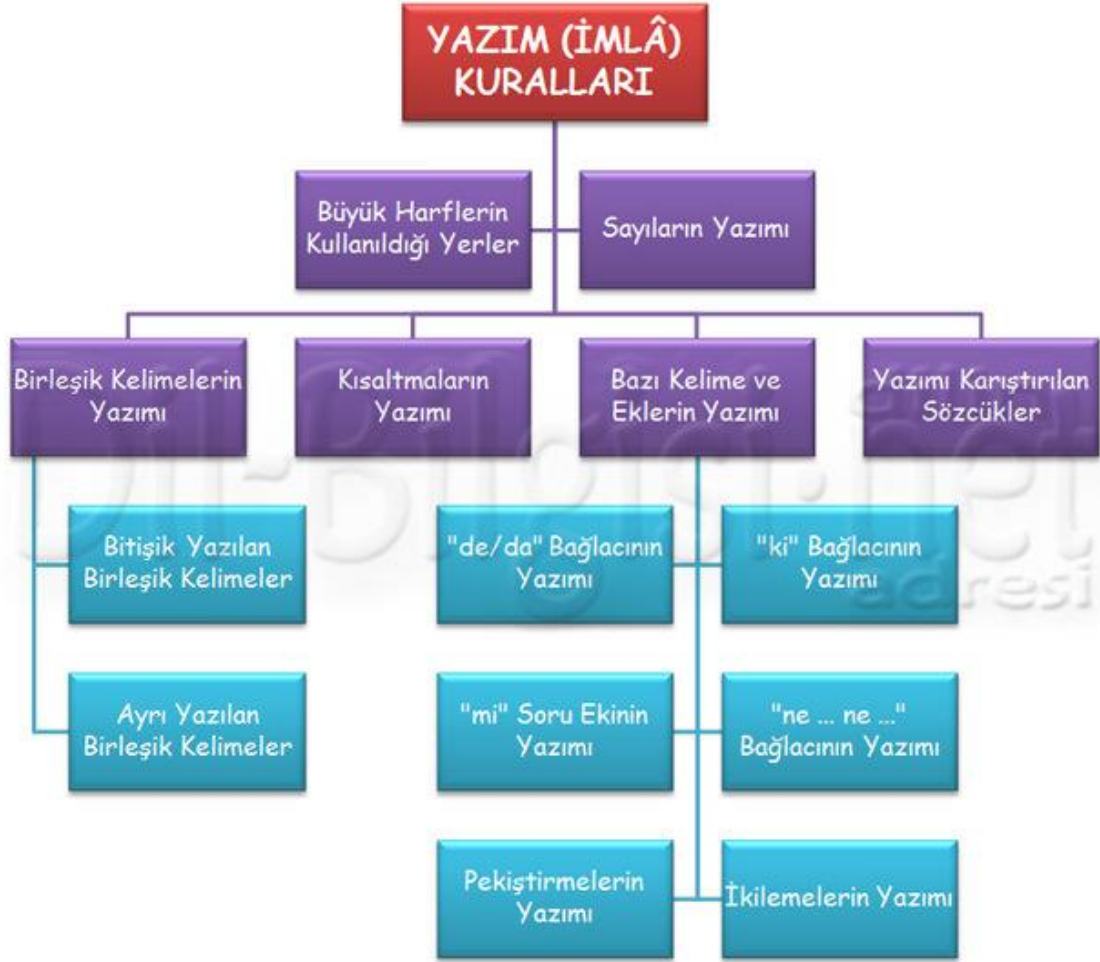
- GÖZDEN GEÇİRME
- Soru sorma
- Okuma
- Yansıtma
- Bakmadan cevaplama
- Yeniden gözden geçirme

6. Eğer okuduğumuz metinle ilgili anlamadığımız yerler olduğunu düşünüyorsak metni bir kez daha okuyalım.

7. Lütfen öğrendiklerimizi tekrar etmeyi unutmayalım beyin tekrarı sever bilgiler tekrar edildikçe beyin bu bilgilerin önemli olduğunu düşünerek kalıcı hafızaya aktarır. Böylece öğrenmede kalıcılık sağlanmış olur.

Ek 13.1.4: 7.Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Çalışma Kağıdı

Yazım Kuralları



Yazım Kuralları Kavram Haritası

1. Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler

Cümleler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» **E**lindeki kitabı bize tanıttı.

» **K**apıyı altmış yaşlarında bir teyze açtı.

Cümle içinde başkasından aktarılan ve tırnak içine alınan cümleler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Babam kardeşime seslendi: “**Ayşe**, gelirken bıçakla çatal da getir!”
» Sabri Bey: “**S**abah erkenden yola çıkalım.” dedi.

İki noktadan sonra gelen cümleler büyük harfle başlar. Ancak iki noktadan sonra cümle niteliğinde olmayan örnekler sıralandığında bu örnekler büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

- » Size tavsiyem şu: **H**er zaman düzenli çalışın.
Bu örnekte iki noktadan sonra gelen kısım, bir cümle olduğu için büyük harfle başlamıştır.

- » Rafta ne yok ki: konserveler, şekerler, kutular...
Bu örnekte ise iki noktadan sonra gelen kısım, cümle niteliği taşımadığı için küçük harfle başlamıştır.

Dizeler genellikle büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » **V**urulup tertemiz alnından, uzanmış yatıyor.
Bir hilâl uğruna, ya Râb, ne güneşler batıyor!

>Özel adlar büyük harfle başlar.

Kişi adları ve soyadları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Ömer Seyfettin, Nazım Hikmet, Necip Fazıl Kısakürek...
» Bu şiir **Mehmet Akif Ersoy** ‘a aittir.

> **Takma** adlar da büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Avni (Fatih Sultan Mehmet), Demirtaş (Ziya Gökalp)
> **Kişi** adlarından önce ve sonra gelen saygı sözleri, unvanlar, lakaplar, meslek ve rütbe adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Kadı Mehmet Efendi, Avukat Mustafa, Zeynep Hanım...
- » Dün gece **Yüzbaşı** Hakan, bölüğüne tatbikat yaptırdı.
- > **Hayvanlara** verilen özel adlar büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Gofret, Çomar, Zeytin, Karabaş, Sarıkız...
- » Yabancı birinin kendisine yaklaştığını gören **Çakır** havlamaya başladı.
- > **Akrabalık** bildiren sözcükler büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

- » Burcu abla, Nesrin teyze, Nilgün hala...
- » **Osman dayım** bugün bize gelecekmiş.
- NOT** **Akrabalık** bildiren sözcükler başa geldiğinde veya lakap yerine kullanıldığında büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Nene Hatun, Müslüm Baba, Susuz Dede...
- » Bugün **Susuz Dede** 'yi ziyarete gittik.
- > **Hitap** kelimeleri büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Sevgili Öğrenciler, Değerli Kardeşim...
- > **Saygı** bildiren sözlerden sonra gelen ve makam, mevki, unvan bildiren kelimeler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Sayın Bakan, Değerli Öğretmenim...
- > **Cümle** içinde özel adın yerine kullanılan makam veya unvan sözleri büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

- » Uzak Doğu'dan gelen heyeti **Vali**, makamında kabul etti.
- > **Millet**, boy, oymak adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Türk, Alman, İngiliz, Özbek...

» Beni **Türk** hekimlerine emanet ediniz. (M.Kemal Atatürk)

> **Dil** ve Lehçe adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Türkçe, Almanca, İngilizce...

» Her cumartesi **İngilizce** kursuna gidiyorum.

> **Yer**, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimelerde sadece özel adlar büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Antep fıstığı, Brüksel lahanası, Hindistan cevizi, İngiliz anahtarı, Japon gülü, Maraş dondurması, Latin alfabesi, Van kedisi...

> **Devlet** adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Türkiye Cumhuriyeti, Azerbaycan, Amerika Birleşik Devletleri, Suudi Arabistan...

» Bu yıl ülkemize en çok turist **Almanya** 'dan gelmiş.

> **Din** ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözcükler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Müslümanlık, Müslüman; Hristiyanlık, Hristiyan; Musevilik, Musevi; Budizm, Budist; Hanefilik, Hanefi...

» Ünlü bir manken, evlendikten sonra din değiştirerek **Hristiyan** oldu.

> **Din** ve mitoloji ile ilgili özel adlar büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Tanrı, Allah, İlah, Cebrail, Zeus, Kibele...

» İslam'a göre peygamberlere vahiy getirmek, **Allah**'ın emir ve yasaklarını bildirmekle vazîfeli melek **Cebrail** 'dir.

NOT: “Tanrı, Allah, İlah” sözleri özel ad olarak kullanılmadıklarında küçük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Eski Yunan tanrıları, müzik dünyasının ilahı.

> **Gezegen** ve yıldız adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Mars, Dünya, Güneş, Halley...

» **Güneş**’in **Dünya**’ya uzaklığı 152.600.000 km’dir.

NOT: Dünya, güneş, ay sözcükleri gezegen anlamı dışında kullanıldığında küçük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Güneş doğmaz oldu **dünyama**.

> **Yer** adları (kita, bölge, il, ilçe, köy, semt vb.) büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Asya, İç Anadolu, Konya, Bahçelievler...

» **Avrupa** kıtası bir yarımada şeklindedir.

NOT: **Yer**-yön bildiren (doğu, batı, güney, kuzey, orta...) sözcükler, tek başına ya da özel isimden sonra kullanıldıklarında **küçük harfle**, özel isimden önce kullanıldıklarında **büyük harfle** başlar.

Örnek(ler)

» Siz **Doğu** Anadolu’yu gördünüz mü?

» Anadolu’nun **doğusuna** yılın ilk karı düştü.

NOT Mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak adlarında geçen “mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak” kelimeleri büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Atatürk Bulvarı, Cumhuriyet Mahallesi, Kazım Karabekir Caddesi...

NOT: Özel ada dâhil olmayıp tamlama kuran şehir, il, ilçe, belde, köy vb. sözler küçük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Konya ili, Etimesgut ilçesi, Uzungöl beldesi, Darıca köyü...

> **Yer** adlarında ilk addan sonra gelen deniz, nehir, göl, dağ, boğaz vb. tür bildiren ikinci adlar büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Ağrı Dağı, Çoruh Nehri, İstanbul Boğazı, Süveyş Kanalı, Avrupa Yakası, Van Gölü...

> “Saray, köşk, han, kale, köprü, kule, anıt vb.” yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» İshakpaşa Sarayı, Çankaya Köşkü, Horozlu Han, Ankara Kalesi, Galata Köprüsü, Beyazıt Kulesi, Zafer Abidesi...

» **Galata Köprüsü** bir hafta boyunca trafiğe kapatılmış.

> **Yer** bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğunda, yer adının ilk harfi büyük yazılır.

Örnek(ler)

» Hisar’dan, Boğaz’dan, Köşk’e...

» **Boğaz’ı** seyretmenin keyfi bir başkadır.

> **Kurum**, kuruluş ve kurul adlarının her sözcüğü büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Türkiye Büyük Millet Meclisi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Malzeme Ofisi, Millî Kütüphane, Çocuk Esirgeme Kurumu, Atatürk Orman Çiftliği, Çankaya Lisesi, Mavi Köşe Bakkaliyesi, Yeşilay Derneği, Emek İnşaat, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü...

» Yapılan ihaleyi **Yeşil İnşaat** kazandı.

> **Kanun**, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adlarının her kelimesi büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Medeni Kanun, Türk Bayrağı Tüzüğü, Telif Hakkı Yayın ve Satış Yönetmeliği...

> **Kitap**, dergi, gazete ve sanat eserlerinin (tablo, heykel, beste vb.) her sözcüğü büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

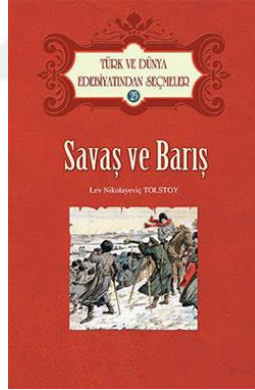
» Nutuk, Safahat, Kendi Gök Kubbemiz, Sinekli Bakkal, Varlık, Resmî Gazete, Hürriyet, Milliyet, Kaplumbağa Terbiyecisi, Leyla ile Mecnun, Saraydan Kız Kaçırma, Onuncu Yıl Marşı...

» Törende **Onuncu Yıl Marşı** da okundu.

UYARI Özel ada dâhil olmayan “gazete, dergi, tablo vb.” sözcükler büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

» Milliyet gazetesi, Türk Dili dergisi, Halı Dokuyan Kızlar tablosu



NOT: Kitap, makale, tiyatro eseri, kurum adı vb. özel adlarda yer alan kelimelerin ilk harfleri büyük yazıldığında “ve, ile, ya, veya, yahut, ki, da, de” sözleriyle “mı, mi, mu, mü” soru eki küçük harfle yazılır. Özel adın tamamı büyük yazıldığında bu sözler ve ekler büyük harfle yazılır.

Örnek(ler)

» Mai ve Siyah, Suç ve Ceza, Leyla ile Mecnun, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı...

» TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, SAVAŞ VE BARIŞ...

> **Tarihî** olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» İlk Çağ, Yükselme Devri, Millî Edebiyat Dönemi...

> **Ulusal**, resmî ve dinî bayramlarla anma ve kutlama günlerinin adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı, Ramazan Bayramı, Nevruz Bayramı, Miraç Kandili, Anneler Günü, 14 Mart Tıp Bayramı, Hıdırellez...

> **Kurultay**, bilgi şöleni, çalıştay, açık oturum vb. toplantıların adlarında her kelimenin ilk harfi büyük yazılır.

Örnek(ler)

» Uluslararası Türk Dili Kurultayı, Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Kullanımı Bilgi Şöleni...

> **Özel** adlardan türetilen bütün kelimeler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Türklük, Türkçe, İstanbullu, Avrupalılaşmak...

» Gezi boyunca **Erzurumlu** bir arkadaşımız bize eşlik etti.

UYARI: Özel ad kendi anlamı dışında yeni bir anlam kazanmışsa büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

» hicaz (Türk müziğinde bir makam), donkişotluk (gereği yokken kahramanlık göstermeye kalkışma) ...

UYARI Para birimleri büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

» avro, dinar, dolar, lira, kuruş, lîret...

UYARI Özel adlar yerine kullanılan “o” zamiri cümle içinde büyük harfle yazılmaz.

Örnek(ler)

» Arkadaşım la konuşurken birden o geldi.

> **Belirli** bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» 29 Mayıs 1453 Salı günü, 29 Ekim 1923, 28 Aralık...

» YKS **13 Haziran**'da yapılacakmış.

UYARI Belirli bir tarihi belirtmeyen ay ve gün adları büyük harfle başlamaz.

Örnek(ler)

» YKS **haziranda** yapılacakmış.



Yangın çıkışı levhası

> **Tabela**, levha ve levha niteliğindeki yazılarda geçen kelimeler büyük harfle başlar.

Örnek(ler)

» Giriş, Çıkış, Müdür, Vezne, Otobüs Durağı, Şehirler Arası Telefon, 3. Kat, 4. Sınıf, 1. Blok...

> **Kitap**, bildiri, makale vb.nde ana başlıktaki kelimelerin tamamı, alt başlıktaki kelimelerin ise yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılır.

UYARI Kitap, dergi vb.nde bulunan resim, çizelge, tablo vb.nin altında yer alan açıklayıcı yazılar büyük harfle başlar. Açıklayıcı yazı, cümle niteliğinde değilse sonuna nokta konmaz.

2. Sayıların Yazımı

> **Sayılar** metin içerisinde yazıyla yazılır.

Örnek(ler)

» Üç ay sonra İzmir'e gideceğim.

» Bu gelenek **bin** yıldır sürüyor.

> **Saat**, para tutarı, ölçü, istatistik verilere ilişkin sayılarda rakam kullanılır.

Örnek(ler)

» Bugün okula saat 11.00'de gideceğiz.

» Manavdan **5 kg** soğan aldık.

NOT Saat ve dakikalar metin içinde yazıyla da yazılabilir.

Örnek(ler)

» Saat **dokuzu beş** gece...

> **Birden** fazla sözcükten oluşan sayılar ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» üç yüz altmış beş, bin iki yüz elli...

» Bir yıl **üç yüz altmış beş** gündür.

> **Para** ile ilgili işlemler ve senet, çek vb. ticarî belgelerde geçen sayılar bitişik yazılır. Buradaki amaç belgenin üzerinde sonradan değişiklik veya ekleme yapılmasını önlemektir.

Örnek(ler)

» 675,53 (altıyüzyetmişbeşTL,otuzbeşKr)

> **Dört** veya daha çok basamaklı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve aralarına nokta konur.

Örnek(ler)

» 4.567, 328.197, 49.750.812, 4.250.310.500...

» Türkiye'nin nüfusu 2012 yılı sonunda **75.627.384** kişiye ulaştı.

> **Dört** veya daha çok basamaklı sayıların kolay okunabilmesi amacıyla içinde geçen "bin, milyon, milyar ve trilyon" sözleri harfle yazılabilir.

Örnek(ler)

» 1 milyar 500 milyon kişi, 3 bin 255 kalem...

» Türkiye'nin nüfusu 2012 yılı sonunda **75 milyon 627 bin 384** kişiye ulaştı.

> **Sayılar**da kesirler virgülle ayrılır.

Örnek(ler)

» 4,56; 15,2

> **Sıra** sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir. Rakamla gösterilmesi durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur ya da rakamdan sonra kesme işareti konularak derece gösteren ek yazılır.

Örnek(ler)

» 15., 56., XX.; 15'inci, 56'ncı

NOT Sıra sayıları ekle gösterildiklerinde rakamdan sonra sadece kesme işareti ve ek yazılır, ayrıca nokta konmaz.

Örnek(ler)

» 8.'inci (yanlış) 8'inci (doğru), 2.'nci (yanlış) 2'nci (doğru)

NOT Üleştirme sayıları rakamla değil yazıyla belirtilir.

Örnek(ler)

» 8'er (yanlış) sekizer (doğru), 2'şer (yanlış) ikişer (doğru)

NOT Romen rakamları tarihî olaylarda, yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde, kitapların asıl bölümlerinden önceki sayfaların numaralandırılmasında, maddelerin sıralandırılmasında kullanılır.

3. Birleşik Kelimelerin Yazımı

3.1. Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler

> Ses düşmesine uğrayan bileşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» cumartesi (cuma ertesi), nasıl (ne asıl), niçin (ne için), kaynana (kayın ana), birbirini (biri biri)...

> “Et-“ ve “ol-“ yardımcı eylemleriyle birleşirken ses düşmesine veya ses türemesine uğrayan bileşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» kaybolmak (kayıp olmak), hissetmek (his etmek), emretmek (emir etmek), halletmek (hal etmek)...

» Bütün gün kendinden **bahsetti**.

> Sözcüklerden her ikisi veya ikincisi, birleşme sırasında benzetme yoluyla anlam değişmesine uğradığında bu tür birleşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» altınbaş (kavun), çakırcanat (ördek), karagöz (balık), yalıçapkını (kuş), kedigözü (lamba), aslanağzı (çiçek), kargaburnu (alet), tavukgöğsü (tatlı), narçiçeği (renk), camgöbeği (renk), alinazik (yemek), kavuniçi(renk)...

» Üzerine **narçiçeği** bir gömlek giymişti.

> “-a, -e, -ı, -i, -u, -ü” zarf-fiil ekleriyle “bilmek, vermek, kalmak, durmak, gelmek, görmek, yazmak” eylemleriyle yapılan fiiller bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» yapabilmek, uyuyakalmak, gelivermek, düşmeyegör, alabildiğine, gidedurmak, düşeyazmak, süregelmek...

» Senin için bütün zorluklara **katlanabilirim**.

> İkinci kelimesi “-an / -en, -r / -ar / -er / -ır / -ir, -maz / -mez, -mış / -miş” sıfat-fiil eklerini alarak kalıplaşan birleşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» ağaçkakan, dalgakıran, gökdelen, hacıyatmaz, çokbilmiş, yurtsever, külyutmaz, hayırsever...

» Boğazın kıyısına yapılan **gökdelenler**, Boğaz’ın silüetini bozuyor.

> Bir veya iki ögesi çekimli fiil olan birleşik kelimeler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» külbastı, şıpsevdi, biçerdöver, çitkırıldım, imambayıldı, dedikodu, yanardöner...

» Hasat mevsimi gelince **biçerdöverler** çalışmaya başlar.

> Bir veya iki ögesi emir kipiyle kurulan kalıplaşmış birleşik kelimeler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» alaşağı, ateşkes, yapboz, rastgele, çekyat, kapkaç, sıkboğaz...

» İri yarı adamı bir hamleyle **alaşağı** etti.

> İki veya daha çok sözcükten oluşmuş Türkçe yer adları bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» Çanakkale, Pınarbaşı, Kabataş...

> Şehir, kent, köy, mahalle, dağ, tepe, deniz, göl, ırmak, su vb. sözcüklerle kurulmuş sıfat tamlaması ve belirtisiz ad tamlaması kalıbındaki yer adları bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» Akşehir, Eskişehir, Taşlıçay, Elmadağ, Batıkent, Akdeniz, Yeşilırmak...

> Kişi adları ve unvanlarından oluşmuş mahalle, meydan, köy vb. yer ve kuruluş adlarında ise gelenekleşmiş olarak bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» Kemalpaşa, Bayrampaşa...

> Ara yönleri belirten sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» kuzeybatı, güneydoğu...

> Somut olarak yer bildirmeyen “alt, üst, üzeri” sözlerinin sona getirilmesiyle oluşan birleşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» ayakaltı, bilinçaltı, gözaltı, akşamüzeri, suçüstü...

» Hırsız, **akşamüstü suçüstü** yakalanarak **gözaltına** alındı.

> Dilimizde her iki ögesi de asıl anlamını koruduğu hâlde yaygın bir biçimde gelenekleşmiş olarak bitişik yazılan sözcükler de vardır.

Örnek(ler)

» **Baş sözcüğüyle oluşturulan sıfat tamlamaları:** başbakan, başkomutan, başöğretmen, başyazar

» **Bir topluluğun yöneticisi anlamındaki “başı” sözüyle oluşturulan belirtisiz isim tamlamaları:** aşçıbaşı, binbaşı

» **“oğlu, kızı” sözleri:** eloğlu, çapanoğlu, elkızı

» **Ağa, bey, efendi, hanım, nine vb. sözlerle kurulan birleşik kelimeler:** ağabey, hanımefendi

» “Biraz, birkaç, birkaçı, birtakım, birçok, birçoğu, hiçbir, hiçbir, herhangi” **belirsizlik sıfatları ve zamirleri de gelenekleşmiş olarak bitişik yazılır.**

> Ev sözcüğüyle kurulan bileşik sözcükler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» aşevi, bakımevi, doğumevi, gözlemevi, orduevi, huzurevi, öğretmenevi...

“Eczahane” sözcüğü yaygın kullanım sebebiyle “eczane” biçiminde yazılır.

> Hane, name, zade kelimeleriyle oluşturulan birleşik kelimeler bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» dersane, beyanname, haramzade...

NOT “Eczahane, hastahane, pastahane, postahane” sözleri kullanımdaki yaygınlık dolayısıyla “eczane, hastane, pastane, postane” biçiminde yazılmaktadır.

3.2. Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler

> “Etmek, edilmek, eylemek, olmak, olunmak” yardımcı fiilleriyle kurulan birleşik fiiller, ilk kelimesinde herhangi bir ses düşmesi veya türemesine uğramazsa ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» alt etmek, arz etmek, azat etmek, dans etmek, kul olmak, not etmek, terk etmek, var olmak, yok etmek, yok olmak...

> Birleşme sırasında kelimelerinden hiçbirisi veya ikinci kelimesi anlam değişikliğine uğramayan birleşik kelimeler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» **Hayvan türlerinden birinin adıyla kurulanlar:** köpek balığı, uğur böceği, bal arısı, Ankara keçisi, yaban ördeği

» Bitki türlerinden birinin adıyla kurulanlar: çörek otu, lavanta çiçeği, kuş üzümü, yer elması, mantar ağacı

» **Nesne, eşya ve alet adlarından biriyle kurulan birleşik kelimeler:** lüle taşı, Oltu taşı, duvar saati, el sabunu, İngiliz anahtarı, toplu iğne, alt geçit

» Durum, olgu ve olay bildiren sözlerden biriyle kurulan birleşik kelimeler: açık öğretim, Ay tutulması, iş birliği

» Yiyecek, içecek adlarından biriyle kurulan birleşik kelimeler: tulum peyniri, İzmir köftesi, çiğ köfte, kuru yemiş

» Zamanla ilgili birleşik kelimeler: bağ bozumu, gece yarısı, gün ortası, hafta başı, hafta sonu

» Bilim ve bilgi sözleriyle kurulan birleşik kelimeler: dil bilgisi, gök bilimi

> “-r / -ar / -er, -maz / -mez ve -an / -en” sıfat-fiil ekleriyle kurulan sıfat tamlaması yapısındaki birleşik kelimeler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» **bakar** kör, **çalar** saat, **döner** sermaye, **güler** yüz, **koşar** adım, **yazar** kasa, **çıkamaz** sokak, **görünmez** kaza, **tükenmez** kalem, **uçan** daire...

> “Renk” sözü veya renklerden birinin adıyla kurulmuş isim tamlaması yapısındaki renk adları ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» gümüş rengi, portakal rengi, ateş kırmızısı, boncuk mavisi, limon sarısı...

» Ağır, ağır çıkacaksın bu merdivenlerden,

Eteklerinde **güneş rengi** bir yığın yaprak,

Ve bir zaman bakacaksın semâyâ ağlayarak... (Ahmet Haşim)

> Rengin tonunu belirtmek üzere renkten önce kullanılan sıfatlar ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» açık mavi, açık yeşil, kirli sarı, koyu mavi, koyu yeşil...

> Yer adlarında kullanılan “batı, doğu, güney, kuzey, güneybatı, güneydoğu, kuzeybatı, kuzeydoğu, aşağı, yukarı, orta, iç, yakın, uzak” kelimeleri ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» Batı Trakya, Doğu Anadolu, Güney Kutbu, Kuzey Amerika, Güneydoğu Anadolu, Aşağı Ayrancı, Orta Asya, İç Anadolu, Yakın Doğu, Uzak Doğu...
» Türklerin ana yurdu **Orta Asya**’dır.

> Kişi adlarından oluşmuş “mahalle, bulvar, cadde, sokak, ilçe, köy vb.” yer ve kuruluş adlarında, sondaki unvanlar hariç şahıs adları ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» Yunus Emre Mahallesi, Gazi Mustafa Kemal Bulvarı, Nene Hatun Caddesi, Fevzi Çakmak Sokağı, Koca Mustafapaşa, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sütçü İmam Üniversitesi...

> “Dış, iç, sıra” sözleriyle oluşturulan birleşik kelime ve terimler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» çağ dışı, sıra dışı, yasa dışı, ceviz içi, hafta içi, yurt içi, akli sıra, ardı sıra, peşi sıra, yanı sıra...

> “Alt, üst, ana, ön, art, arka, yan, karşı, iç, dış, orta, büyük, küçük, sağ, sol, peşin, bir, iki, tek, çok, çift” sözlerinin başa getirilmesiyle oluşturulan birleşik kelime ve terimler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» alt yazı, üst kat, ana bilim dalı, ön söz, ön yargı, art niyet, arka plan, yan etki, karşı görüş, iç savaş, dış hat, orta oyunu, sağ açık, sağ bek, peşin hüküm, bir hücreli, iki anlamlı, tek eşli...

> İyi dilek, karşılama ve uğurlama sözleri ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» hoşça kal, sağ ol, hoş geldin, güle güle, Allah’a ısmarladık, hoş bulduk...

NOT “Günaydın, başsağlığı” sözleri istisnadır.

4. Kısaltmaların Yazımı

> Özel isimlerin kısaltması büyük harfle başlar ve sonuna nokta konur.

Örnek(ler)

» Alb. (albay), Prof. (profesör), Cad. (cadde)...

NOT Noktalı kısaltmalara ek getirilecekse kelimenin okunuşu esas alınır. Ek, noktanın yanına yazılır.

Örnek(ler)

» Alb.dan, Prof.ün, yy.ın...

> Birkaç sözcükten oluşan kurum, kuruluş adları, her sözcüğünün ilk harfi alınarak kısaltılır ve her harf büyük yazılır. Ayrıca bu kısaltmalar arasına nokta konmaz.

Örnek(ler)

» TRT, PTT, DSİ, TEK (doğru)

T.R.T., P.T.T., D.S.İ., T.E.K. (yanlış)

> Birkaç sözcükten oluşan kurum ve kuruluş adlarının kısaltmaları, kullanılan harflere göre okunur. Kısaltmaya ek getirildiğinde ek, kısaltmanın okunuşuna göre, kesme işareti ile ayrılarak yazılır.

Örnek(ler)

» TDK -Te De Ke şeklinde okunur.-

“TDK’da çalışıyorum.” ifadesi yanlıştır.

“TDK’de çalışıyorum.” ifadesi doğrudur.

> Bazı kısaltmalar küçük harfle yazılır ve kendilerinden sonra nokta konmaz.

Örnek(ler)

» m (metre), l (litre), g (gram)...

NOT Küçük harflerle yapılan kısaltmalara getirilen eklerde sözcüğün okunuşu; büyük harflerle yapılan kısaltmalara getirilen eklerde kısaltmanın son harfinin okunuşu esas alınır.

Örnek(ler)

» TRT’dan (yanlış) TRT’den (doğru)

THY’dan (yanlış) THY’den (doğru)

kg’dan (yanlış) kg’den (doğru)

5. Bazı Kelime ve Eklerin Yazımı

5.1. “de / da” Bağlacının Yazımı

> Bağlaç olan “da, de” ayrı yazılır. Kendisinden önceki sözcüğün son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar. Cümleden çıkarıldığında cümlemin anlamında bozulma olmaz.

Örnek(ler)

» Durumu ona **da** bildirdi.

» Kardeşi **de** gelecekmiş.

> “Ya” sözüyle birlikte kullanılan da mutlaka ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» O **ya da** sen, biriniz benimle gelin.

UYARI Ayrı yazılan “da, de” hiçbir zaman “ta, te” biçiminde yazılmaz. “Da, de” bağlacını kendisinden önceki sözcükten kesme ile ayırmak da yanlıştır.

Örnek(ler)

» Ayrılısak **ta** beraberiz bundan sonra. (yanlış) – Ayrılısak **da** beraberiz bundan sonra. (doğru)

» Orhan’da geldi. (yanlış) – Orhan **da** geldi. (doğru)

NOT “Da, de” bağlacının bulunma durum eki olan “-da, -de, -ta, -te” ile hiçbir ilgisi yoktur. Bulunma durum eki getirildiği sözcüğe bitişik yazılır. Cümleden çıkarıldığında cümlemin anlamında bozulma olur.

Örnek(ler)

» Eşyaları arabada unutmuş.

» Timsahlar, karada ve suda yaşar.

Örnek Soru

Seni hastalığım da sağlığım da yanımda görmeliyim.

Güneşin doğduğunuzda battığını da senle izlemeliyim.

Yanabilir saltanatlar, olsun yeniden yaparız,

Biz de bu sevda sürdükçe ölsek de yan yanayız.

Yukarıda Mustafa Ceceli'nin seslendirdiği “Hastalıkta Sağlıkta” isimli parçadan bir dördlük verilmiştir. Bu dördlükte kaç tane yazım yanlışı vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

Çözüm

5.2. “ki” Bağlacının Yazımı

> Bağlaç olan “ki” ayrı yazılır. Cümleden çıkarıldığında cümlede bozulma olmaz.

Örnek(ler)

» Böyle de olmaz **ki**!

» Erken çıkalım **ki** yemeğe yetişelim.

NOT “Ki” bağlacı birkaç örnekte kalıplaşmış olduğu için bitişik yazılır. Bunları SOMBaHÇeMİ olarak kodlayabiliriz:

Sanki – İllaki – Mademki – Belki – Oysaki – Halbuki – Çünkü –a– Meğerki

–

5.3. “mi” Soru Ekinin Yazımı

> Soru eki olan “mi” ayrı yazılır ve kendisinden önceki sözcüğün son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar.

Örnek(ler)

» Bana da pasta kaldı **mi**?

» Arkadaşlığımız bitti **mi**?

NOT Soru ekinden sonra gelen ekler, bu ekle bitişik olarak yazılır.

Örnek(ler)

» Bugün sinemaya gidebilir **miyim**?

» Bana yardım eder **misin**?

NOT Bu ek sorudan başka görevlerde kullanıldığında da ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» İlginç **mi** ilginç bir kitap.

» Gece oldu **mu** eve girerim.

5.4. “ne... ne...” Bağlacının Yazımı

> Bu bağlacın kullanıldığı cümlelerin yüklemi olumlu olmalıdır.

Örnek(ler)

» **Ne** Almanya’da **ne** Fransa’da aradığı ilacı bulamadı. (yanlış)

» **Ne** Almanya’da **ne** Fransa’da aradığı ilacı bulabildi. (doğru)

5.5. Pekiştirmelerin Yazımı

> İlk hecenin sonuna “m, p, r, s” (“PıRaSaM” şeklinde kodlayabiliriz) seslerinden birinin getirilmesiyle yapılan pekiştirmeler daima bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» masmavi, tertemiz, apaçık, yemyeşil...

> Kimi kuralsız pekiştirmeler de bitişik yazılır.

Örnek(ler)

» paramparça, güpegündüz, sırlıklam...

> Sözcüğün ilk hecesinden özel olarak oluşturulan ikileme biçimindeki pekiştirmeler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» bas bas bağırarak, ter ter tepinmek, kasım kasım kasılmak...

5.6. İkilemelerin Yazımı

> İkilemeler ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» **Oynaya oynaya** gelin çocuklar.

» Onunla **baş başa** görüşmelisiniz.

UYARI İkilemeyi oluşturan sözcüklerin arasına herhangi bir noktalama işareti konulmaz.

Örnek(ler)

» **Aşağı – yukarı** üç senedir çalışıyorum. (yanlış)

» Olanları bana **tek, tek** anlatmalısın. (yanlış)

> Sözcüğün ilk sesi yerine “m” sesi getirilerek yapılan ikilemeler daima ayrı yazılır.

Örnek(ler)

» Burada **kitap mitap** yok.

» Bizde **akıl makıl** kalmadı.

YANLIŞ	DOĞRU	YANLIŞ	DOĞRU
alış veriş	alışveriş	Hukuğa	hukuka
bazan	bazen	Sorna	sonra
ard arda	art arda	Kırvat	kravat
bir kaç	birkaç	Proje	proje
herkez	herkes	Labratuar	laboratuvar
iddaa	iddia	Müracat	müracaat
orta okul	ortaokul	Pantolon	pantolon
kiprik	kirpik	Satlık	satılık
kirbit	kibrit	Stajer	stajyer
klavuz	kılavuz	Sarımsak	sarımsak

YANLIŞ	DOĞRU	YANLIŞ	DOĞRU
orjinal	orijinal	Sovan	soğan
Hıristiyan	Hristiyan	Bağzen	bazen
ıstırap	ızdırıp	Ayle	aile
profösör	profesör	Üniverste	üniversite
süpriz	sürpriz	Hopörlör	hoparlör
traş	tıraş	Sömestr	sömestir
yalnış	yanlış	Pardesü	pardösü
yanlız	yalnız	Şöför	şoför
antreman	antrenman	Mütahit	müteahhit
ahçı	aşçı	yaya geçiti	yaya geçidi
çukulata	çikolata	Unvan	unvan
direk	direkt	Kolleksyon	koleksiyon
baya	bayağı	Erezyon	erozyon
herşey	her şey	Beyenmek	beğenmek

YANLIŞ	DOĞRU	YANLIŞ	DOĞRU
hapşurmak	hapşırmak	Seyhat	seyahat
heralde	herhalde	Eşortman	eşofman



Ek 14.1.5: 7. Hafta Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Okuma Sonrası Kullanılabilecek Stratejiler” açısından kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejileri fark ederim.			
2. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerin önemini bilirim.			
3. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerinin neler olabileceğini tahmin ederim.			
4. Okuma sonrası kullanılabilecek stratejilerini tanımlarım.			
5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygulamam.			
6. Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.			

Ek 8.1.6: 7. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içinde açık bir şekilde gördünüz mü?

Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.**2. BÖLÜM:** Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma sonrası kullanabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma sonrası kullanılacak stratejilerin önemini bilir.		
3. Okuma sonrası kullanılacakstratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
4. Okuma sonrası kullanılacak stratejilerini tanımlarım.		
5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular.		
6. Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma sonrası kullanabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma sonrası kullanılacak stratejilerin önemini bilir.		
3. Okuma sonrası kullanılacakstratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
4. Okuma sonrası kullanılacak stratejilerini tanımlarım.		
5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular.		
6. Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma sonrası kullanabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerin önemini bilir.		
3. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
4. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerini tanımlarım.		
5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular.		
6. Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

MADDELER	EVET	HAYIR
1. Okuma sonrası kullanabilecek stratejileri fark eder.		
2. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerin önemini bilir.		
3. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
4. Okuma sonrası kullanılabilir stratejilerini tanımlarım.		
5. Okuma sonrası stratejileri (Metnin ana hatlarını çıkarma, özetleme, kavram haritası, bilgi haritası, örümcek ağı, zihin haritası ve başkalarına öğretir gibi anlatma, anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı, görselleştirme ve okuduklarını paylaşma) uygular		
6. Öğrendiğim okuma sonrası stratejileri yeni öğrenme görevine transfer ederim.		

Ek 14 : 8. HAFTA

DERS PLANI

09/11/2022 6.Sınıf

10/11/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE AKTİF DERS DİNLEME
STRATEJİLERİ**



Ek 14.1. Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve AKTİF DERS DİNLEME STRATEJİLERİ

TARİH: 9 Kasım 2022 6. Sınıflar, 10 Kasım 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.ve 7.SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

- Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder,
- Aktif ders dinleme davranışlarını bilir,
- Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar,
- Dersi dinlerken önemli noktalara odaklanır,
- Dersi dinlerken not tutar,
- Dersi dinledikten sonra özet çıkartır.

BECERİLER: Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme, dersi dinleme becerisi.

STRATEJİLER: Bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve ders dinleme stratejileri.

İÇERİK:

10. Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark etme,

11. Aktif ders dinleme becerilerini kullanma,

12. Öz düzenleyici öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerini kazandırılması ve geliştirilmesi açısından aktif ders dinleme stratejilerini işe koşma.

KAVRAMLAR: Aktif ders dinleme, aktif ders dinleme becerileri, öz düzenleme sürecinde aktif ders dinleme sürecinde stratejilerini işe koşmanın önemi

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Tahta, poster, renkli kalemler, koli bandı, A-4 kağıtları, yapışkan kağıtlar.

MATERYALLER: EK-14.1.1, EK-14.1.2, EK-14.1.3, EK-14.1.4, EK-14.1.5, EK-14.1.6, EK-14.1.7

AÇIKLAMA: Bu etkinlikle öğrencilerin aktif ders dinleme kavramını içeriğini, öğrenme sürecinde bilişsel stratejileri kazanma ve geliştirme aşamalarında aktif ders dinlemenin önemini, aktif ders dinleme becerilerini kullanma düzeyleri ve aktif ders dinleme kavramının hangi unsurlardan oluştuğunu öğrenmeleri sağlanır. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin ders dinleme sırasında aktif ders dinleme stratejilerini tanımları ve bu bağlamda yanlış ve doğru yaptıkları ile uygulamaları gereken becerileri farkına varmaları amaçlanmıştır.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ Tahmini süre 10 dakika	Öğrencilerin aktif ders dinleme ilgili düşüncelerini sağlamak	1.Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder	1.1.Bu bölümde öğretmen öğrencileri beşli gruplara ayırdıktan sonra ilk olarak gruplara “Ders nasıl dinlenir?” adlı ders dinlemenin önemini ifade eden Ek-14.1.1 tüm gruplara dağıtılır. 1.2.Ardından bu iki resim arasındaki farkı düşünceleri kendi görüşlerini paylaşmaları için zaman verir. 1.3.Daha sonra öğrencilere görseller hakkında düşünceleri ve hissettiklerini ifade etmeleri için birkaç dakika verir. 1.4.Ardından öğretmen öğrencilerin dersi dinleyen ve dinlemeyen öğrenciler ilgili duygu ve düşüncelerini yazdıkları ya da çizdikleri yapışkan kağıtları sınıfın farklı köşelerine ve panolarına yapışkan kağıtları yerleştirmelerini ister. 1.5.Son olarak öğretmen öğrenmenin önemli koşullarından birinin dersi derste öğrenmeyi gerektirecek tutum ve davranışların gerçekleştirilmesi, ilgi ve enerjimizi yöneterek aktif dinlemenin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade ederek etkinliğe son verir.	1.1.Öğrencilerin aktif ders dinleme davranışlarının neler olduğunun farkına varması beklenir. 1.2.Öğrencilerden öğrenmenin önemli bir kısmının dersi derste öğrenerek gerçekleştiğinin farkına varması beklenir.	1.Tahta 2.Poster 3.Yapışkan kağıtlar 4.Renkli kalemler. 5.EK-14.1.1	
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Öğrencilerin aktif ders dinleme davranışları hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak	2. Aktif ders dinleme davranışlarını bilir,	2.1. Bu bölümde öğretmen “Dersi Dinlerken Neyi Yanlış Yapıyorum?” ve “Dersi Dinlerken Neyi Doğru Yapıyorum?” adlı etkinlikleri kapsayan Ek-14.1.2 ve Ek-14.1.3’ü sınıfın uygun köşelerine asar. 2.2. Ardından ders dinlerken yaptıkları doğru ve yanlış davranışlar hakkında düşünceleri için birkaç dakika verilir. 2.3. Daha sonra yanlış ve doğru yaptıkları ders dinleme davranışlarını ellerindeki yapışkan kağıtlara yazmaları istenir. 2.4. Kendi yazdıkları bu yapışkan kağıtları uygun görsellerin altına yapıştırmaları istenir. 2.5. Son olarak öğretmen öğrencilere dersi derste öğrenmenin yolunun doğru ders dinleme davranışlarından geçtiğini bu nedenle yanlış davranışlara son verip doğru davranışlara yönelmenin öneminden bahsederek etkinliğe son verir.	2.1. Bu etkinlikle öğrencilerin aktif ders dinlemeye ilişkin yanlış ve doğru yaptıkları davranışları fark etmeler beklenmektedir. 2.2. Öz-düzenlemeye ilişkin aktif ders dinleme yöntemlerini fark ederek yanlış yaptıklarını düzeltmenin önemini anlamaları beklenir.	1. EK-14.1.2 2. Ek-14.1.3. 3. Yapışkan Kağıtlar 4. Renkli Kalem	
	Öğretmen Değerlendirmesi					

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
3.AÇIKLAMA BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Öğrencilere aktif ders dinleme stratejileri hakkında bilgi vermek.	3.Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar.	3.1.Öğretmen bu bölümde öğrencilere aktif ders dinleme yöntem ve teknikleri hakkında bilgi veren “Etkili Ders Dinleme Tekniği-İFİKAN” adlı videoyu izleyeceğiz diyerek giriş yapar. https://www.youtube.com/watch?v=G256yboAjos	3.1. Öğrencilerden videoyu izlerken ders dinlemeye ilişkin yöntem ve tekniklerle ilgili not tutması istenerek bu yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir.	1. A4 kağıdı	
		4.Dersi dinlerken önemli noktalara odaklanır,	3.2. Ardından öğretmen videoyu başlatmadan önce öğrencilerden aktif ders dinlemeye ilişkin önemli noktaları içeren notlar almalarını ister.	3.2. Ardından öğrencilerin daha önceden kendi ders dinleme davranışlarıyla bu notları karşılaştırmaları istenerek doğru ve yanlış yaptıkları hakkında düşünceleri ve doğru davranışların farkına varmaları beklenir.	2. Kalem	
		5.Dersi dinlerken not tutar.	3.3. Böylece öğretmen ders dinlerken dersin önemli noktalarına odaklanmanın ve bu noktaların not alınmasının öneminin farkına varmalarını sağlar.	3.3.Son olarak öğrencilerden özet çıkarmaları istenerek öğrenmede kalıcılığın artırılması açısından özet çıkarmanın öneminin farkına varmaları beklenir.	3. Akıllı tahta	
		6.Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.	3.4. Video bittikten sonra öğretmen öğrencilerden aldıkları notlarla kendilerinin ders dinlerken yaptıkları davranışları gözden geçirerek neyi doğru neyi yanlış yaptıkları hakkında düşünceleri için birkaç dakika verir.			
			3.5. Son olarak öğretmen ders dinlerken alınan notların öğrencilere özete çıkarmanın öğrenmede kalıcılığı artırdığından bahsederek öğrencilerden aldıkları notları kendi ifadeleriyle özete dönüştürmelerini ister ve etkinliği sona erdirir.			
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
4.DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Aktif ders dinleme becerisi alıştırmaları ile öğrencilerin aktif ders dinleme stratejilerini bir bütün olarak kullanmaları sağlanır .	3.Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar. 4.Ders dinlerken önemli noktalara odaklanır. 5.Ders dinlerken not tutar. 6.Ders dinledikten sonra özet çıkarır.	4.1. Bu bölümde öğretmenin sınıf düzeyine uygun EBA’dan 7 dakikayı geçmeyen ve yıllık plana uygun olan bir ders videosu belirlemesi gerekmektedir. 4.2. Video izlenirken öğrencilerle “Aktif Ders Dinliyorum” başlıklı alıştırma (EK-13.1.4) yapılır. Öğrenciler bu alıştırma ile izledikleri ders videosunda İFİKAN tekniğini uygulayarak derse odaklanma, not alma gibi aktif ders dinleme stratejilerini kullanma fırsatına sahip olurlar. 4.3. Böylece öğrenciler kendilerine verilen alıştırma kağıdı ile aktif ders dinleme stratejilerini kullanarak öğrenmeyi ve başka ortamlara transfer etmeyi gerçekleştirebilirler.	4.1. Öğrenciler bu bölümde bir ders videosu izler. Ayrıca öğrencilere izleme esnasında kullanabilecekleri EK.1’de alıştırma kağıdı verilir. 4.2.Ders dinlerken İFİKAN tekniğini uygulayarak aktif ders dinleme stratejilerini kullanmaları beklenir.	1. EBA Ders Videosu (7dk) 2.EK-14.1.4	
		Öğretmen Değerlendirmesi				

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ Tahmini süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	3. Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar. 4. Ders dinlerken önemli noktalara odaklanır. 5. Ders dinlerken not tutar. 6. Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.	5.1. Bu bölümde öğrencilere aktif ders dinleme konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencinin nu konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2. Ardından öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini ders dinlerken kullanabilecekleri aktif ders dinleme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğrencilere evde yapacakları (EK-14.1.5) ev ödevi verilir.	5.1. Bu bölümde öğrencilerden aktif ders dinleme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.4. Öğrencilerden aktif ders dinleme stratejilerini pekiştirmelerini sağlayacak olan çalışma kağıdını (EK-14.1.5) evde yapmaları istenir.	1. EK-14.1.5	
Öğretmen Değerlendirmesi						

Ek 14.1.1: “Ders Nasıl Dinlenir?”



İKİ RESİM ARASINDAKİ FARKLAR NELERDİR?

Ek 14.1.2: Ders Dinlerken Neyi Yanlış Yapıtorum?



Ek 14.1.3: “Ders Dinlerken Neyi Doğru Yapıyorum?”



Ek 14.1.4: Aktif Ders Dinliyorum

Değerli öğrencilerim; sınavlardan iyi bir sonuç almak ve başarılı olmanın temel kurallarından biri öncelikle anlatılan dersi iyi anlamaktan geçmektedir. Dersi iyi anlamak için ise iyi dinlemenin önemi büyüktür. Anlatılan dersi en iyi şekilde anlamamanın ve aktif bir dinleyici olmanın farklı yolları olabilir. Burada bu yollardan biri olan ve 6 basamaktan oluşan İFİKAN adlı aktif bir ders dinleme tekniğinden bahsedilmiştir.

İ- İleriye Bak,

F-Fikirler,

İ-İşaretler,

K-Katıl,

A-Araştır,

N-Not tut anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki kısaltmalara detaylıca göz atılacak olursa:

İ- İleriye bak anlamındadır. Dersi dinlerken öğretmenin ne anlattığının önceden tahmin edilmeye çalışılmasından yola çıkılarak bu sayede derse ilginin aktif bir şekilde sürdürülmesi sağlanır. Bu aşamada yapılması gerekenler ders notlarını dersten önce okuyarak ders hakkında genel bilgilerin öğrenilmesi ile başlar. Bu sayede anlatılan konuya önceden bir aşinalık olacağı için konu daha öğrenilir. Derse dersten önce hazırlanılırken olası soruları çıkarmak oldukça faydalı olacaktır.

F- Fikirler anlamına gelir ve bu dersin ana fikrini ne olduğunu, öğretmenin dersi öğretme amacını ve bu bilgilerin sizin hayatınızda ne gibi fayda ve değişiklikler getirebileceğinin düşünülmesi sürecidir. Özellikle anlatılan derslerin hayatlarında bir işe yaramayacağını düşünerek derse kafasını vermediği ve önemsemediği görülmektedir. Halbuki öğretilen her dersin bir amacının olduğunun ve ileride fayda sağlayacağını bilinerek derse gelinmesi ders performansında önemli artışlar sağlayacaktır.

İ-İşaretler anlamına gelir. Öğretmenler genellikle derste anlatılan konular içerisinden “şunlar sınavda sorulacak bunları çalışın şurası önemli demez” o konuyu önemli kısmı anlatılırken size ipucu verecek işaretler kullanırlar:

- BURASI ÖNEMLİ
- CAN ALICI NOKTA ŞU .
- BURAYI UNUTMAYIN
- ANA FİKİR...

şeklinde başlayan cümleler olası sınav konularına işaret etmektedir. Bu işaretleri yakalamak olası soruları belirlemeye yardımcı olabilir.

K-Katıl anlamındadır. Etkin bir dinleyici olmanın en önemli kurallarından birisi ise derse katılma yolu ile olmaktadır. Aktif bir şekilde derse katılım öğrencinin özgüvenini arttırıp derse olan ilgisini yükseltirken aynı zamanda motivasyona da önemli katkıda bulunur.

A-Araştır anlamına gelir. Etkili ve verimli bir araştırma için;

- Öğretmene konu ile ilgili sorular sorun,
- Konu ile ilgili fikirlerinizi arkadaşlarınız ile paylaşın,
- Ders notlarını dersten önce okuyunuz,
- Ders ile ilgili öğrendiğiniz önemli yerleri defterinize not edin.

N- Not Tut anlamındadır. Not tutmak derste öğrenilen bilgilerin hatırdaki kalmasını sağlarken daha sonra önemli noktaların tekrarlanmasını sağlayarak eğitimin başarısının artmasına yardımcı olur. Not tutulmadan bitirilen ders yarım bırakılmış bir ders anlamına gelmektedir.

UNUTMA! 😊 Not tutarken anahtar kelimeleri yakalamaya çalış. Daha sonra derse ilişkin anahtar kelimeleri içeren notlarından yararlanarak kendi ifadelerinizle özet çıkarmak dersin kalıcılığını arttıracaktır.

Değerli öğrenciler unutmayalım ki bir dersti öğrenmenin en önemli koşulu “dersi derste öğrenmektir”. Dersi dersti öğrenmek ise dersti aktif dinlemeyi bilmekten geçer.

Şimdi gelin sizinle aktif ders dinleme alıştırmaları yapalım. Birazdan izleyeceğimiz ders videosunu dinlerken İFİKAN tekniğini kullanmanızı istiyorum.

İ- İleriye Bak,

F-Fikirler,

İ-İşaretler,

- BURASI ÖNEMLİ
- CAN ALICI NOKTA ŞU .
- BURAYI UNUTMAYIN
- ANA FİKİR...

K-Katıl,

A-Araştır,

- Öğretmene konu ile ilgili sorular sorun,
- Konu ile ilgili fikirlerinizi arkadaşlarınız ile paylaşın,

- Ders notlarını dersten önce okuyunuz,
- Ders ile ilgili öğrendiğiniz önemli yerleri defterinize not edin.

N-Not tut

Özet Çıkar (Kendi ifadelerinizle 4-5 cümleyi geçmeyecek biçimde ve anahtar kelimeleri kullanarak)



Ek 14.1.5: 8. Hafta Öğrenmelerine İlişkin Çalışma Kağıdı

Değerli öğrencim,

Aktif ders dinleme becerisi kazanma açısından EBA Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Dünya’nın Neresindeyiz?” ya da 7.sınıf “Türkiye Nüfusunun Özellikleri” konularını içeren videoyu aktif ders dinleme stratejilerini kullanarak izleyiniz. Ders dinleme esnasında İFİKAN Tekniğini uygulayarak aşağıdaki etkinliği yapınız.

İ- İleriye Bak,

F-Fikirler,

İ-İşaretler,

- BURASI ÖNEMLİ
- CAN ALICI NOKTA ŞU .
- BURAYI UNUTMAYIN
- ANA FİKİR...

K-Katıl,

A-Araştır,

- Öğretmene konu ile ilgili sorular sorun,
- Konu ile ilgili fikirlerinizi arkadaşlarınız ile paylaşın,
- Ders notlarını dersten önce okuyunuz,
- Ders ile ilgili öğrendiğiniz önemli yerleri defterinize not edin.

N-Not tut

Özet Çıkar (Kendi ifadelerinizle 4-5 cümleyi geçmeyecek biçimde ve anahtar kelimeleri kullanarak)

Ek 14.1.6: 8. Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Aktif Ders Dinleme Stratejileri” açısından kendinizi kendinizi ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1.Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark ederim.			
2.Aktif ders dinleme davranışlarını bilirim.			
3.Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yaparım.			
4.Derste önemli noktalara odaklanırım.			
5.Dersi dinlerken not tutarım.			
6.Dersi dinledikten sonra özet çıkarırım.			

Ek 14.1.7: 8. Hafta Gözlem Formu

Sayın gözlemci,

Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere “x” işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerisinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIMLAR	EVET	HAYIR
1.	Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder.		
2.	Aktif ders dinleme davranışlarını bilir.		
3.	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar.		
4.	Derste önemli noktalara odaklanır.		
5.	Dersi dinlerken not tutar.		
6.	Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIMLAR	EVET	HAYIR
1.	Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder.		
2.	Aktif ders dinleme davranışlarını bilir.		
3.	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar.		
4.	Derste önemli noktalara odaklanır.		
5.	Dersi dinlerken not tutar.		
6.	Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIMLAR	EVET	HAYIR
1.	Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder.		
2.	Aktif ders dinleme davranışlarını bilir.		
3.	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar.		
4.	Derste önemli noktalara odaklanır.		
5.	Dersi dinlerken not tutar.		
6.	Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIMLAR	EVET	HAYIR
1.	Aktif ders dinleme stratejilerinin önemini fark eder.		
2.	Aktif ders dinleme davranışlarını bilir.		
3.	Derse gelmeden önce işlenecek konu ile ilgili araştırma yapar.		
4.	Derste önemli noktalara odaklanır.		
5.	Dersi dinlerken not tutar.		
6.	Dersi dinledikten sonra özet çıkarır.		

Ek 15: 9. Hafta

DERS PLANI

16/11/2022 6.Sınıf

17/11/2022 7.Sınıf

15:15-16:35

**ÖZ-DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME
STRATEJİLERİ.**



Ek 15.1: Biçimsel Bölüm

DERS: ÖZ-DÜZENLEME ve PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

TARİH: 16 Kasım 2022 6. Sınıflar, 17 Kasım 2022 7.Sınıflar

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ORTAOKULU 6.VE 7. SINIF

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1. Problem çözmenin önemini bilir,
2. Problem çözme basamaklarını fark eder,
3. Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar,
4. Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler.
5. Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.
6. Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır.
7. Karar vermeden önce düşünceleri gözden geçirir,
8. Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, karar verme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma ve kaynak yönetme becerisi.

STRATEJİLER: Problem Çözme stratejileri, Karar Verme Stratejileri, Bilişsel ve Üstbiliş Stratejiler, Zaman ve Kaynak yönetimi stratejileri

İÇERİK:

1. Problem çözme becerisi
2. Karar verme becerisi
3. Problem çözme ve karar verme becerisi nasıl gelişir?

Stratejini Seç, Karar Ver ve Uygula problem çözme becerisinin öz düzenleme sürecindeki önemi

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Etkinlik, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Akıllı Tahta,

KAVRAMLAR: Strateji, problem çözme becerisi, karar verme becerisi,

MATERYALLER: EK-15.1.1, EK-15.1.2, EK-15.1.3, EK-15.1.4, EK-15.1.5, EK-15.1.6, EK-15.1.7, EK-15.1.8

AÇIKLAMA: Bu etkinlikte öğrencilerden problem çözme ve karar verme stratejilerinin neler olduğunu öğrenmeleri beklenir. Yapılan etkinliklerle öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerisinin önemini farkına varmaları, etkili bir problem çözme becerisinin nasıl yapılandırabileceklerine ve yeni bir öğrenme durumunda etkili problem çözme ve karar verme stratejilerini nasıl kullanabileceklerine ilişkin beceri kazanımları beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR ve PLANLARR
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ Tahmini süre 10 dakika	Öğrencilerin problem çözmeye ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak	1. Problem çözmenin önemini bilir.	1.1. Bu bölümde öğretmen bugün sizinle “Doğum Günü Sırası” başlıklı küçük bir ısınma oyunu oynayacağız diyerek giriş yapar ve sınıfı beşerli gruplara ayırır. 1.2.Ardından şimdi ayağa kalkalım der ve oyunla ilgili yönergeler verir; Doğduğunuz aya göre sıraya dizilin. Bu aşamada kimse birbiriyle konuşmayacak ancak aranızda el ve kol hareketleriyle iletişim sağlayabilirsiniz. - Doğum günü sıranızı bozmadan boy sırasına dizilin. Bu aşamada ise konuşabilir sorunu nasıl çözeceğinizi tartışabileceklerini öğretmen söyler. 1.3.Öğrencilere sorunu çözmek için 5 dakika süre verilir, 1.4.Öğrenciler sorunu çözemezlerse; “En sondaki arkadaşınız nasıl kısa boylu olur?” gibi ipucu verir. 1.5.Oyun bittikten sonra şu sorular sorularak tartışma ortamı sağlanır: Doğum günü sorununu nasıl çözdünüz? Boy sırası sorununu nasıl çözdünüz ya da çözmek için neler yaptınız? 1.6. Ardından öğretmen çözümün sıranın en sonundaki yere oturması yanındaki çömelere biraz daha yüksekte durması ve bu şekilde devam ederek sıranın başına gelinmesi ve sıranın başındaki öğrencinin parmak ucunda durarak boyunu biraz daha uzatması şeklinde olduğunu söyler. 1.7.Son olarak öğretmen hem okul içinde hem de okul dışında çözülmesi gereken farklı sorunlarla karşılaştığını bu sorunlara getirdiğimiz çözümlerin bazen yeni sorsunlar doğurduğunu ya da istenen sonuca ulaşmadığını hepimizin şahit olduğunu söyler. İşte bugünkü konumuzun sorunlara doğru çözümler bulmanın yollarını öğrenmek olduğunu söyleyerek öğretmen etkinliğe son verir.	1. 1.Bu etkinlikle öğrencilerden karşılaşılan sorunlara karşı doğru çözümler üretmenin önemini kavramaları beklenir.		
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLE R	OLASI DURUMLAR ve PLANLAR
2. ARASTIRMA BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için takip edilmesi gereken basamaklar olduğunun farkına varmalarını sağlamak . .	1. Problem çözme basamaklarını fark eder..	2.1. Bu bölümde öğretmen öğrencilere “İstasyonlarda Duruyorum, Sorunu Çözüyorum” adlı bir oyun oynayacaklarını söyleyerek giriş yapar. Bu bölümde öğretmen tarafından öğretim yöntemlerinden biri olan istasyon tekniği uygulanır. 2.2.Ardından öğretmen sınıfın uygun olan yerlerine 4 tane istasyon kurar. Bu istasyonların her birine A 4 kağıtları asar. 1. İstasyon: Problemin Tanımı. 2. İstasyon: Problemin Nedenleri, 3. İstasyon: Olası çözüm seçenekleri ve 4.İstasyon: eçilen Seçeneğin Olumlu ve Olumsuz Yanları isim verilir. Gönüllü olan 4 öğrenciyi istasyon şefi seçer ve bu öğrencilerinin görevlerinin her istasyon başında hazır bulunmaları ve istasyona uğrayan her öğrenciye o ana kadar yapılanlarla ilgili kısa bir özet geçmeleri şeklinde olduğunu açıklayarak diğer öğrencileri beşerli gruplara ayırarak oyuna başlar. 2.3. Daha sonra öğrencilere yaşlarına uygun bir sorun içeren hikayenin yer aldığı EK-15.1.1 gruplara dağıtır. Her bir gruptan bir sözcü seçilir ve öncelikle bu hikayede yer alan sorunun tam olarak ne olduğunu kendi ifadeleriyle her bir gruptan yazmaları istenir. 5 dakika verilen gruplara sürelerinin bittiğini ve sonunun ne olduğunu 1. İstasyondaki kağıda sırayla yazmaları her bir grubun sözcüsü tarafından istenir. 2.4. Ardından gruplardan bu sorunun nedenlerinin neler olabileceğini 5 dakika içinde listelemeleri istenir ve grup sözcüsünün bu nedenleri 2.İstasyona yazmaları istenir. 2. İstasyon şefi her bir grup sözcüsüne o ana kadar yazılan nedenleri okur ve aynı nedenlerin tekrar yazılmasına engel olur. 2.5. Daha sonra öğretmen gruplardan bu sorunun olası çözümlemlerini olumlu ve olumsuz yanlarıyla yazmalarını ister. 5 dakika dolduktan sonra bu çözümler 3. İstasyondaki kağıda grup sözcüleri tarafından yazılır. Yazmadan önce 3.İstasyon şefi yazılan özümlerini her bir grup sözcüsüne okur. 2.6. Bu aşama da bittikten sonra öğretmen her bir gruptan seçilen çözüm önerinin olumlu ve olumsuz yanlarıyla yazarak 5 dakika içinde bu önerilerin grup sözcüsü tarafından 4.İstasyondaki kağıda yazılmasını ister. Bu yapılırken 4. İstasyon şefi grup sözcülerine o ana kadar yazılan çözüm önerilerini her bir grup sözcüsüne okur ve etkinliğe son verilir. 2.7. Son olarak öğretmen öğrencilere bir sorunun hiç bir zaman tek ya da en iyi çözümü olmadığını hep birlikte görmüş olduklarını söyler. Önemli olan karşılaştığımız sorunları çözerken takip etmemiz gereken bazı basamakların olduğunu ve sorunlara bu şekilde yaklaşırsak daha doğru kararlar verebileceğimizi aksi takdirde aceleci davranışlarla alınan kararların sorunlarımızı çözmek yerine yeni sorunlar doğurabileceğini unutmamamız gerektiğini söyleyerek bu bölümü sona erdirir.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-15.1.1’i okuyarak karşılaşılan sorunlara doğru çözümler bulabilmeleri için bazı basamakların takip edilmesi gereğini fark etmeleri beklenir. 2.2. Ayrıca bu basamakların takip edilmesi ile doğru kararlar verilebileceğini aksi takdirde verilen kararların sorunları çözmediği gibi yeni sorunlar doğurabileceğini anlamaları beklenir.	1. EK-15.1.1 2. Not defteri 3. A-4 Kağıtları	Öğrenciler hikayede yer alan sorunu çözmekte zorlanırlarsa sınıfa daha uygun bir sorunu içeren hikaye oluşturulabilir ya da sınıf şartlarına daha uygun bir öğretim tekniği seçilebilir.
		Öğretmen Değer				

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYA LLER	OLASI DURUMLAR ve PLANLAR
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Öğrencilere problem çözme basamaklarının neler olduğu hakkında bilgi vermek.	3.1. Bu bölümde öğrencilere problem çözme basamaklarının detaylı açıklaması yer alan EK-15.1.2 dağıtılır. 3.2. Bu basamakların her biri örneklerle açıklanır. 3.3. Verilen örnekler doğrultusunda her basamağın problem çözme sürecindeki önemi ve yeri kavratılır. 3.4. Ardından karşılaşılan sorunlara doğru çözümler üretmenin hem okulda hem de günlük hayatta doğru ve akılcı kararlar almamıza yardımcı olacak ve böylece farklı durumlara daha kolay uyum sağlamamızı destekleyecektir. Bu aşamaların göz ardı edilmesi doğru çözümler üretmemize engel olduğu gibi bulunduğumuz ortamda bizi mutsuz ve huzursuz edecektir.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-15.1.2'yi incelemeleri beklenir. 3.2. EK-15.1.2'deki problem çözme sürecini ve karşılaştıkları sorunlar karşısında basamakların takip edilmesinin önemini kavramaları istenir. Sorunlara üretilen akılcı çözümlerin öz düzenleme sürecindeki önemini anlamaları beklenir	1. EK-2 2. Akıllı Tahta	Öğrencilerin EK-15.1.2'deki basamakların bazılarını tam anlamadığı düşünülürse öğrencilere ek süre verilip kendi aralarında anlamadıkları unsurları öğretmene sormaları istenir. Yanlış olduğu düşünülen dönütler öğretmen tarafından düzeltilerek konuyu tam kavranması sağlanır.
Öğretmen Değerlendirmesi					

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR ve PLANLAR
4. DERİNLEŞİRME BÖLÜMÜ Tahmini süre 20 dakika	Öğrencilerin problem çözme becerisi alıştırmaları ile problem çözme basamaklarını bir bütün olarak kullanmaları sağlanır	1.Problem çözmenin önemini kavrar. 2.Problem çözme basamaklarını fark eder. 3.Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar. 4.Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler. 5.Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar. 6.Bir problemin çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır. 7.Karar vermeden önce düşüncelerini gözden geçirir. 8.Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.	4.1. Bu bölümde öğretmen öğrencileri beşerli gruplara ayırarak içinde bir dizi sorun barındıran çeşitli senaryolardan oluşan EK-15.1.3'ü gruplara dağıtır. 4.2. Ardından problem çözme basamaklarını içeren “Sorunlara Çözüm Arıyorum” başlıklı EK-15.1.4'teki basamaklara uygun biçimde senaryodaki herhangi bir sorunun problem çözme basamaklarına uygun biçimde çözülmesi istenir. 4.3. Böylece öğretmen öğrencilerden karşılaşılan yeni bir problem durumunda problem çözme basamaklarını uygulamalarını ve problem çözme stratejilerini kullanarak başka problem durumlarına transfer etmeyi gerçekleştirmeleri bekler.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-15.1.3'teki sorunlardan yola çıkarak EK-15.1.4'te yer alan problem çözme sürecini içeren şablonu basamaklara uygun biçimde doldurmaları ve problem çözme stratejilerini kullanmaları beklenir.	1. EK-15.1.4 2. Not defteri 3. Tahta 4. Akıllı Tahta	
		Öğretmen Değerlendirmesi				

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR ve PLANLAR
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ Tahmini süre 10 dakika	Problem çözme sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1.Problem çözmenin önemini bilir. 2.Problem çözme basamaklarını fark eder. 3.Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar. 4.Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler. 5.Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar. 6. Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştır. 7.Karar vermeden önce düşüncelerini gözden geçirir. 8.Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.	5.1. Bu bölümde öğrencilere problem çözme konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencinin bu konuyla ilgili görüşleri alınır. 5.2.Ardından öğrencilere özdeğerlendirme formu verilerek öğrencilerin problem çözme becerileri açısından kendileri değerlendireri sağlanır. 5.3.Uygulayıcı ve gözlemci öğretmen tarafından araştırma günlüklerini tamamlar. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları problem çözme becerilerini geliştirecek senaryoları içeren bir çalışma kağıdı verilir (EK-15.1.5).	51. Bu bölümde öğrencilerden problem çözmeye ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenir. 5.2. Öğrencilerin kendilerine verilen özdeğerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3.Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-15.1.5) tamamlamaları beklenir.	1. EK-15.1.5	
		Öğretmen Değerlendirmesi				

EK-15.1.1: “İstasyonlarda Duruyorum, Sorunu Çözüyorum”



Demet 7.sınıf öğrencisidir. Demet’in sınıfta aşamadığı bir sorunu vardır. Derste öğretmenlerinin sorduğu soruların cevabını bilse bile parmak kaldırmaya çekinmektedir. Sınıfta izin alıp konuşmak onun için çok zordur. Sizce Demet ne yapmalı?

Ek 15.1.2: Problem Çözme Becerisi

Problem/Sorun Nedir?

Problem dendiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemlerin çözümlerini gerektirir.

Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına yönelik engeller var olduğunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin sinemaya gitmek istiyorsunuz, fakat şu anda yanınızda yeterli para yok. Bu örnekte amaç sinemaya gitmek, engel para yokluğudur.

Problem Çözme Nedir?

Bireyin ya da bir grubun, karşılaştıkları sorunlar için etkili çözüm yolları bulmak adına giriştikleri, düşünmeyi ve harekete geçmeyi içeren bir süreçtir.

Sorun çözme bilinçli, akılcı, çaba gerektiren ve amaç yönelimli bir etkinliktir. Yani yalnızca çözümü bilmek yeterli değildir, çözümü hayata geçirmek için harekete geçmek gereklidir.

Problem Çözme Becerilerinin Bireye Katkısı;

- Strese karşı koruyucu etki
- Daha düşük seviyede kaygı
- Genel iyilik haline olumlu etki
- Olumlu duyguların gelişmesi
- Bağımsız ve yaratıcı düşünme becerisi
- Sosyal yeterlilik ve kendine güven

Problem Çözme Becerilerini Kullanamayan Bireyler;

- Saldırganlık
- Davranış Bozuklukları
- Yeme Bozuklukları
- Genel - Sosyal Kaygı
- Sosyal Etkinliklerin Azalması
- Zorbalık Davranışları

Problem/Sorun Kategorileri

Bireylerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Gündelik hayatta bireylerin karşılaştıkları sorunlar 4 grupta toplanabilir:

- Kişisel Sorunlar
- İnsanlar Arası Sorunlar

- Kişisel Olmayan Sorunlar
- Toplumsal Sorunlar

Problem/Sorun Kategorileri

1. Kişisel Sorunlar

Sağlık, davranışsal, duygusal ve akademik sorunlar kişisel sorunlardır. Bu tür sorunları aşmak, çözmek ya da etkilerini azaltabilmek için birey çaba göstermektedir. Bireyin uyumu söz konusu çabalarının başarısı oranında artmaktadır. Bu çabalar yetersiz ya da başarısız ise kişisel sorunların hem etkileri hem de şiddetleri artmaktadır.

2. İnsanlar Arası Sorunlar

Yaşamın öğrettiği gerçeklerden birisi; onu güzel kılan, sevdiğimiz insanlarla geçirdiğimiz anlar ve paylaşımlarımızdır. Bir diğer gerçek ise, bu insan ilişkilerinin aynı zamanda en büyük sorun kaynağı olmasıdır. İnsan ilişkileri hem mutluluklarımızın hem de mutsuzluklarımızın kaynağıdır. Bu nedenle yaşamda karşılaşılan sorunların en yaygınlarından birisi de insanlar arası ilişkilerden kaynaklananlardır.

3. Kişisel Olmayan Sorunlar

Kalem ucunun bitmesi ya da maddi sıkıntı yaşama gibi daha az karmaşık, çözümü daha kolay olan sorunlardır.

4. Toplumsal Sorunlar

Trafik, eğitim, terör vb. gibi birçok kesimin bir araya gelerek çözebileceği sorunlardır.

Sorun çözme becerilerini içermediği için, bu iki kategoriye sunumda yer verilmemiştir.

1. KİŞİSEL SORUNLAR

Kişisel problemler yaşadığımızda neler yapıyoruz? Neler yapabiliriz?

Probleme Nasıl Yaklaşılmalı?

Olumlu Sorun Yönelimi	Olumsuz Sorun Yönelimi
Sorunları göz ardı etmez	Sorunlar ortaya çıktığında onları görmez veya görmezden gelir
Sorunları yaşamın bir parçası olarak görür	Sorunların nedenlerini ya kendine ya da başkalarına atfeder
Sorunların nedenlerini doğru kaynaklara atfedebilir	Sorunları bir tehdit olarak algılar
Sorunu faydalanılacak olumlu bir şey olarak algılar	Sorunların çözümünün çok zor olduğu yönünde beklentisi vardır
Sorunların çözülebilir olduğuna inanır	Sorun çözebilme konusunda kendi yetenek ve becerileri hakkında şüpheleri vardır
Sorun çözümlerinin zaman ve çaba gerektirdiğinin bilincindedir	Sorunlar ortaya çıktığında kendini kolayca hüsrana uğramış ve tedirgin hisseder
Sorunları çözme konusunda kararlıdır	

Problem Çözme Tarzları

Kaçınan Problem Çözme Tarzı

İşlevsel olmayan bir tarzdır. Bazı bireyler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında hiçbir şey yapmazlar. Adeta sorun yokmuş gibi davranırlar veya onları ilgilendirmeyen bir durummuş gibi tavır sergilerler. Erteleme, pasiflik, hareketsizlik ve bağımlılık türünde davranışlar sergilerler.



Dürtüsel – Dikkatsiz Problem Çözme Tarzı

Dürtüsellliği basitçe düşünmeden hareket etme olarak tanımlayabiliriz. Bu tarza sahip bireyler birkaç sorun çözüm tekniğini bilmektedirler. Çok az bilgi ile karşılaştıkları sorunu çözmeye çalışırlar. Deyim yerindeyse çalakalem yapılan bir problem çözme çabasıdır. Dürtü kontrol sorunu yaşayan biri, herhangi bir sorunla karşılaştığında, kızgınlık ve öfkesini kontrol edemez. Bu durum, bireyin sosyal ortamlarda çeşitli sorunlar yaşayacağını göstergesidir. Dürtüsel hareket eden kimse, davranışlarının kendisine ve başkalarına vereceği zararlı etkileri düşünemez. Ayrıca dürtüsel davranan bireyler, bir problemin çözümünü anında bekleme gibi aceleci bir özelliğe sahiptir.



Akılcı Problem Çözme Tarzı

Bu tarza sahip bireyler, karşılaştıkları problemleri 4 basamaktan oluşan sorun çözme becerilerini kullanarak ele almaktadır.

- a. Problemi anlama ve doğru tanımlama,
- b. Problemin nedenlerini belirleme,

- c. Çözümle ilişkin bilgi toplama,
- d. Olası çözüm önerileri oluşturma,
- e. Uygun çözümü seçme ve sonuçları değerlendirme

f. Problemi anlamak ve Problemi Doğru Tanımlamak;

Kavramları İfade Etmek: Problemi birkaç kez yeniden ifade ederek gerçek problemin ne olduğuna yaklaşmamızı sağlayacak çağrışımlar yapmak mümkündür. Bu amaçla, problemi ifade ettiğimiz açıklamayı başka sözcükleri kullanarak veya vurgulayarak yeniden ifade edebiliriz.

Kavramları Somutlaştırmak: Bir problemi genel olgular ve kavramlar ile ifade edersek, bu problemin çok soyut ve genel bir çerçeve içinde kaybolmasına yol açarız. Bu durumda kavramları mümkün olduğunca örnekleyerek; alt kavramlara ve gerçek problemin detaylarına doğru yönlendirmeliyiz.

2. Nedeni Belirleme:

Problemin birden fazla nedeni olabilir. Problemlerin nedenlerinin de başka nedenlerden kaynaklanması.

Bir nedenin birden fazla probleme yol açması.

Neden ve sonucun birbirlerini yaratması ve beslemesi.

Bir problemin nedenlerini bulmak için beyin fırtınası yaparak 5 Neden Analizi ve Balık Kılçığı tekniklerini kullanabiliriz.

5 Neden Analizii Tekniği; 5 neden analizi problemlerin ortaya çıkmasına yol açan sebepleri geriye doğru inceleyerek ele alan, problemin kök sebebinin ne olduğunu anlamak için kullanılan yöntemdir. Genelde beş kez “neden” sorusunu sorarak problemi oluşturan asıl nedenin ne olduğunu anlayacak kadar problemin derinliklerine inebiliriz.

Örneğin; Demet neden derste söz almaktan çekiniyor?

Çünkü utanıyor.

Neden derste söz almaktan utanıyor?

Çünkü yanlış cevap vermekten çekiniyor.

Neden yanlış cevap vermekten çekiniyor?.

Çünkü öğretmenin kızmasından korkuyor.

Neden öğretmenin kızmasından korkuyor?

Çünkü öğretmeni biraz sinirli.

O halde Demet sinirli olmayan bir öğretmenin dersinde söz alarak bu korkudan yavaş yavaş kurtulabilir.

Problemin nedenlerini belirlemede bir başka teknik de Balık Kılçığı tekniğidir.

Teknik, bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini tanımlama sürecini yapılandırmaya yardım eder. Herhangi bir problem ile neden olan unsurlar arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlayan bir grafik yöntemidir.

Balık kılçığı diyagramı, bir problemin olası tüm sebeplerini ve aralarındaki ilişkiyi net bir şekilde belirlemek için kullanılır. Problem belirlendikten sonra oluşturulan ve kullanıcıların problem için genel bir bakış açısı geliştirmesini sağlayan bir tekniktir. Ancak bu teknikte çözüm üretilmez. Sadece nedenler analiz edilir



3.Çözüme İlişkin Veri Toplama:

Bu aşamada problemi kökünde yer alan nedenleri ortadan kaldırarak çözüme ilişkin veriler toplanır.

Olası çözümlerim bulunması.

En uygun çözümüm seçilmesi.

4.Olası çözümlerden birini seçem ve çözümü uygulama:

Olası çözümlerin olumlu ya da olumsuz yanlarını ortaya koyarak içlerinden akılcı ve mevcut duruma en uygun olanı seçme aşamasıdır. Hangi olası çözümün en uygun olduğuna karar vermek kolay değildir. Bu aşamada karar verirken değerlerimiz önemli bir yer kaplar.

DEĞERLERİMİZ Aşağıda yer alan değerler listesinden sizin için önemli olan on tanesini seçin. Seçtiğiniz değerleri 1'den 10'a kadar sıralayın. 10 en önemli değeriniz, 1 sizin için önemli ama önem bakımından en alt sırada olan değeri temsil ediyor. Burada olmayan ama sizin için önemli olan değerleri en altta boş bırakılan yerlere yazabilirsiniz. ----- Arkadaşlık ----- Aile ----- Para ----- Gurur ----- Yardımlaşma ----- Dürüstlük ----- Başkalarına saygı (görüşlere, farklılıklara) ----- - Sevgi ----- Paylaşma ----- Hoşgörü ----- Merhamet ----- Adil olma ----- Başarı ----- İşbirliği ----- Özgürlük ----- Sadakat ----- Sorumluluk ----- Kişisel gelişim ----- Dini inançlar ----- -----

Bu değerlere sizin için değerli başka değerler de ekleyebilirsiniz. Bu değerleri puanlayarak sıralamanız karar veremediğiniz durumlarda yardımcı olabilir, verdiği kararın arkanızda durmanızı sağlayabilir, olumsuz sonuçlanan durumlarda kendinizi suçlamanıza engel olacaktır.

6. Sonuçların Değerlendirilmesi

Şunu unutmamak gerekir ki bir sonucun tek bir çözümü yoktur. Olası istenmeyen durumlar ortaya çıktığında bir başka çözüm seçeneğine geçilmeli pes etmemeliyiz Soruna yönelik olumlu yaklaşım sorunun çözümü için atılacak en önemli adımdır.

Ek 15.1.3: Senaryolar

Evin'in çok güzel bir yüzü ve saçları olmasına rağmen hiçbir zaman kendini güzel bulmazdı. Çünkü arkadaşları kadar zayıf olduğunu düşünmüyor; çok şişman olduğuna inanıyordu. Zayıflamak istiyor, ama bunu nasıl yapacağını bilmiyordu. Sonra bir gün aklına bir fikir geldi. Sadece sabahları kahvaltı yapacak, gün içinde başka da bir şey yemeyecekti.
Lokman hafta sonları çalışarak aile bütçesine katkıda bulunuyordu. Hafta sonları çalıştığı için doğru düzgün dinlenemiyor, ders çalışmıyordu. O hafta sonu arkadaşları sinemaya gitmeye karar vermişlerdi; çünkü yeni bir film gelmişti. Lokman, bir yandan onlarla beraber olmak istiyor, diğer yandan da işini ne yapacağını düşünüyordu.
Songül voleybol oynamayı çok seviyordu. Zaten okul takımının da kaptanıydı. O sene dersler çok ağırlaştığı için dersleriyle voleybolu beraber götürmekte zorlanıyordu. Öğretmenlerinden birisi ona voleybolla, dersleri arasında seçim yapması için baskı yapıyordu. Songül için voleybolu bırakmak, hayatta en sevdiği şeyden vazgeçmekti. Diğer yandan eğer üniversiteye gitmek istiyorsa derslerine daha fazla zaman ayırması gerektiğini de biliyordu.
Baran, ağabeyiyle aynı okulda okuduğu için okula beraber gidip geliyorlardı. Baran ağabeyini çok sever, onu örnek alırdı. Bazen ağabeyinin arkadaşı Musa da onlara katılırdı. Bir gün yine okuldan çıkmış, evlerine doğru yürüyorlardı. Derken Musa cebinden bir sigara paketi çıkardı. Önce ağabeyine sonra da ona birer sigara uzattı. Baran şaşırılmıştı. Ne yapacağını bilemedi. Sigaradan hep nefret etmişti, ama bir yandan da ağabeyi kızıp bir daha onu yanına almayacak diye korkuyordu.
Büyük sınıflardan bir çocuk, küçük sınıflardan bir çocuğun kaşını patlattı. Olayı bir tek siz gördünüz. Büyük sınıflardaki çocuk eğer birine bir şey söylerseniz ikinizi de daha fena yapacağı tehdidinde bulundu.

Ek 15.1.4: “Sorunlara Çözüm Arıyorum”

PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME

NEDEN - NASIL



Ek 15.1.5: Problem Çözmeye İlişkin Öğrenci Çalışma Kağıdı

SENARYOLAR

1.Gamze sınıfta kendini yalnız hissetmektedir. Herkesin samai bir akadaşı olmasına rağmen Gamze neden onun da samimi bir arkadaşının olmadığını düşünmekte ve üzölmektedir. Sizce Gamze ne yapmalı?

2.Namık arkadaşlarıyla teneffüste oyun oynamak istemekte ancak arkadaşları onu oyuna almamaktadır. Namık bu duruma çok üzölmektedir. Sizce Namık ne yapmalı?



Ek 15.1.6: 9. Hafta Öğrenmeleriyle İlgili Öz Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form ile “Problem Çözme Stratejileri” açısından kendinizi değerlendirebilirsiniz. Sizin için en uygun olan yere “X” işaretini koyunuz.

MADDELER	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Problem çözmenin önemini bilirim.			
2. Problem çözme basamaklarını fark ederim.			
3. Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlarım.			
4. Verilen bir örnek olaydaki problemin nedenlerini belirlerim.			
5. Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.			
6. Bir problemin çözümünde elde ettiğim sonuçların doğruluğunu araştırırım.			
7. Karar vermeden önce düşüncelerimi gözden geçiririm.			
8. Bir problemi çözmek için farklı yöntemler denerim.			

Ek 15.1.8: 9. Hafta Gözlem Formu*

Sayın gözlemci;

Aşağıdaki form programın dört ögesi olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme ortamı ve değerlendirme bölümlerini değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Size uygun olan yerlere “x” işareti koyunuz.

1.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerisinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Problem çözmenin önemini bilir.		
2	Problem çözme basamaklarını far eder.		
3	Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar.		
4	Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler.		
5	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.		
6	Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır.		
7	Karar vermeden önce düşünceleri gözden geçirir.		
8	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.		

2.BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Problem çözmenin önemini bilir.		
2	Problem çözme basamaklarını far eder.		
3	Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar.		
4	Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler.		
5	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.		
6	Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır.		
7	Karar vermeden önce düşünceleri gözden geçirir.		
8	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.		

3.BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Problem çözmenin önemini bilir.		
2	Problem çözme basamaklarını far eder.		
3	Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar.		
4	Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler.		
5	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.		
6	Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır.		
7	Karar vermeden önce düşünceleri gözden geçirir.		
8	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları uygun ölçe-değerlendirme yapıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Problem çözmenin önemini bilir.		
2	Problem çözme basamaklarını far eder.		
3	Verilen örnek bir olaydaki problemi tanımlar.		
4	Verilen örnek bir olaydaki problemin nedenlerini belirler.		
5	Problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.		
6	Bir problem çözümünde elde ettiği sonuçların doğruluğunu araştırır.		
7	Karar vermeden önce düşünceleri gözden geçirir.		
8	Bir problemi çözmek için farklı yöntemler dener.		

*Bu formlar Emine Akkaş Baysal'ın doktora tezinden örnek alınmıştır.

