

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN TEOG BAŞARISININ
YORDAYICISI OLARAK ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK
ÖZELLİKLER VE TEKNOLOJİ KULLANIMINA GÖRE DEĞİŞİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAHMURE İPEK

**AMASYA
Şubat, 2019**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN TEOG BAŞARISININ
YORDAYICISI OLARAK ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK
ÖZELLİKLER VE TEKNOLOJİ KULLANIMINA GÖRE DEĞİŞİMİ**

**Hazırlayan
Mahmure İPEK**

**Tez Danışmanı
Dr. Rumiye ARSLAN**

**AMASYA
Şubat, 2019**



Beni sevgiyle yetiştiren annem Ayşe İPEK'e

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../....

İmza
Mahmure İPEK

TEZ ONAY SAYFASI

Mahmure İPEK tarafından hazırlanan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin TEOG Başarısının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sosyo-demografik Özellikler ve Teknoloji Kullanımına Göre Değişimi” başlıklı bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu 30.01.2019 tarihinde yapılan savunma sınav sonucunda Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Dr. Rumiye Arslan

Üye:

Üye:

Üye:

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. __ / __ / __

.....
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİN TEOG BAŞARISININ YORDAYICISI OLARAK ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VE TEKNOLOJİ KULLANIMINA GÖRE DEĞİŞİMİ

Mahmure İPEK

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,

Yüksek Lisans, Ocak/2019

Danışman: Dr. Rumiye ARSLAN

Bu araştırma, sekizinci sınıf öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) başarı puanı üzerindeki yordama gücünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç alt boyut puanlarının ve TEOG başarı puanlarının cinsiyete, yaşa, özgüven düzeyine, babanın ve annenin eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine, Eğitim Bilişim Ağı, eğitim amaçlı internet kaynağı ve sosyal medya kullanım düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmak amaçlanmaktadır.

Çalışmada Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilen, Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Amasya ilinde bulunan dört farklı devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencilerine (N=314) ulaşılmıştır. Verilere hiyerarşik regresyon, t-testi, Pearson korelasyon analizi ve varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin TEOG başarı puanına ilişkin toplam varyansın %12'sini açıklamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri, TEOG başarı puanlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, özgüven düzeyi, EBA kullanımı, eğitim amaçlı internet kaynağı ve sosyal medya kullanım düzeyine göre öğrencilerin

TEOG başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inanç puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunlar arasında, TEOG başarı puanını en güçlü yordayan değişkenin babanın eğitim düzeyi olduğu ve bu değişkenden sonra ise en önemli yordayıcıların öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç alt boyutundan öz-yeterlik ve sınav kaygısı boyutları olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, sınav kaygısı düşük ve öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin TEOG başarıları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme stratejileri, Motivasyonel inançlar, TEOG sistemi



ABSTRACT

THE CHANGE OF EİGHTH GRADE STUDENTS' TEOG SUCCESS RELATING TO THEIR TECHNOLOGY USAGE AND SOCİO DEMOGRAPHİC OF THEİR SELF-REGULATİON STRATEGİES AND MOTİVATİONAL BELİEFS AS EXAM PREDİCTORS

Mahmure İPEK

Amasya University, Institute of Social Sciences,

Department of Basic Education, Post Graduate, January/2019

Supervisor: Dr. Rumiye ARSLAN

This research aims to determine the predictive power of eighth grade students' self-regulation strategies and motivational belief levels on the transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) achievement score. In addition, the aim of this study is to investigate whether the students' self-regulation strategies and motivational belief sub-dimension scores and TEOG success scores; difference according to gender, age, self-confidence level, education level of father and mother, family income level, Education Informatics Network, educational internet resource and level of social media usage.

In this study, "The Motivational Strategies for Learning Questionnaire" developed by Pintrich and De Groot and adapted to Turkish by Uredi (2005) was used. The eighth grade students (N=314) attending four state secondary schools in Amasya in 2016-2017 academic year were reached. Hierarchical regression, t-test, Pearson correlation analysis and variance analysis (ANOVA) were applied to the data.

The findings revealed 12% of the total variance related to the TEOG achievement score of the students' self-regulating strategies and motivational belief levels. Thus, it was concluded that self-regulation strategies and motivational belief levels significantly predicted TEOG success scores. In addition, according to the educational level of the mother, the education level of the father, the family income level, the level of self-confidence, the use of EBA, the internet resource for educational purposes, and the level of social media usage, a significant relationship was found between the TEOG achievement score and self-regulation strategies and motivation belief scores of the

students. Among these, it was found that the most powerful predictor of TEOG success score was the education level of the father. The following predictors that affect the TEOG success are the self-regulation strategies and self-efficacy and exam anxiety which are the sub-dimensions of the self-efficacy. In other words, it was concluded that the TEOG success rate of the students who had low test anxiety and high self-efficacy were high.

Key Words: Self-regulation strategies, Motivational beliefs, TEOG system.



ÖN SÖZ

Tez yazım sürecinde okurken ve yazarken heyecan ve keyif duyduğum öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar kavramına ilişkin bir nebze de olsa literatüre katkıda bulunmaktan mutluluk duymaktayım. Hiçbir çalışma tek bir kişinin çabalarıyla ortaya konulmamıştır. Bu nedenle her bir aşamasında zorlukları aşmamda bana yardımcı olan ve bu süreci kolaylaştıran pek çok kişiye şükran borçluyum. Sadece bu çalışmanın hazırlanmasında ve yürütülmesinde yol gösteren değil aynı zamanda öğrenci sevgisi ve akademik duruşuyla bana kattıkları için sevgili hocam Sayın Dr. Rumiye Arslan'a, tez yazma sürecimde bana rehber olan ve tezin istatistiksel kısımlarında yardımcı olan Sayın Dr. Ertuğrul Şahin'e, çalışmamda beni motive eden ve bana manevi destek veren değerli dostum Rumeysa Çetin'e, bu çalışmada desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşım Derya Alimcan'a ve son olarak bana sevgi ve güven veren onların evladı olmam nedeniyle kendimi şanslı hissettiğim sevgili annem Ayşe İpek'e ve sevgili babam M. Kemal İpek'e en derin teşekkürlerimi sunarım.

Mahmure İPEK

İÇİNDEKİLER

İTHAF	ii
ETİK BEYAN	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİL DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar.....	7

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Kuramsal Çerçeve	8
2.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Unsurları	10
2.2.1.Karşılıklı Belirleyicilik (Birey-Çevre-Davranış Değişkenleri)	10
2.2.2. Öz-düzenleme Kapasitesi (Kendini Düzenleme)	12
2.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Kuramlar ve Modeller	15
2.3.1. Boekarerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....	15
2.3.2. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli	15
2.3.2.1. Ön-düşünce Aşması	16
2.3.2.2. Performans Aşaması	17

2.3.2.3. Öz-yansıtma Aşaması	18
2.3.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Modeli.....	21
2.3.3.1. Öngörü Aşaması.....	21
2.3.3.2. İzleme Aşaması.....	22
2.3.3.3. Kontrol Aşaması.....	23
2.3.3.4. Tepki ve Yansıtma Aşaması.....	23
2.4. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	23
2.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri.....	24
2.4.1.1. Öğrenme Stratejileri.....	25
2.4.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Birey Üzerinde Etkileri.....	26
2.4.2. Üst Bilişsel Öğrenme Stratejileri	26
2.4.3. Kaynak Yardımı Arama Stratejileri	27
2.4.3.1. Kaynakları Yönetme ve Yardım Arama Stratejileri.....	28
2.4.4. Motivasyonel İnançlar.....	28
2.4.4.1. Hedef Yönelimi.....	30
2.4.4.2. Öz-yeterlik	32
2.4.4.3. Sınav Kaygısı	35
2.5. İlgili Araştırmalar.....	36
2.5.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	36
2.5.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	39

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği.....	45
3.3.3. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı.....	47

3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi	48
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR	51
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	67
5.1. Tartışma.....	67
5.2.1. Birinci Probleme İlişkin Tartışma.....	67
5.2.1. İkinci Probleme İlişkin Tartışma.....	68
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	73
6.1. Sonuç.....	73
6.2. Öneriler.....	75
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	89
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	90
Ek 2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçek Formu	91
Ek 3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İzni.....	94
Ek 4. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	95
Ek 5. Milli Eğitim Müdürlüğü TEOG Puanları Veri Talebi İzni.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Bütüncül Bir Bakış	13
Tablo 2. Öz-düzenlemenin Alt süreçleri.....	16
Tablo 3. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Betimsel İstatistikleri.....	44
Tablo 4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Yapı Modeli.....	46
Tablo 5. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Cronbach Alfa (İç Tutarlılık) Katsayıları.....	46
Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	51
Tablo 7. TEOG Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 8. Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 10. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 11. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 12. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 13. Özgüven Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 14. EBA Kullanımına Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	63
Tablo 15. Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımına Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 16. Sosyal Medya Kullanım Sıklığına Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları.....	65

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1. Literatür Haritası.....	8
Şekil 2. Öz-düzenlemedeki Üçlü Etkileşim.....	10
Şekil 3. Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Döngüsel Modeli	14
Şekil 4. Öz-düzenleme Aşamaları ve Süreçleri	20



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

SRL: Self Regulation Learning

ÖİMSÖ: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

AOSP: Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı

YEP: Yerleştirmeye Esas Puan

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayılıları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme öğrencilerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilmesinde etkili olan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemi bunlardan biridir. 2013-2014 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan TEOG sisteminde; türkçe, matematik, fen bilimleri, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil ile toplamda temel altı dersten öğrencilerin bilgileri ölçülmektedir (MEB, 2013). Yapılan bu sınavda öğrencinin başarısı, öğrencinin daha nitelikli okullarda eğitim görerek bir üst kademe, yani üniversiteye geçebilmenin bir ön koşulunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öğrencinin ders çalışmaya karşı motive olması ve etkili strateji kullanabilmesi önem taşımaktadır.

Öğrencilerin tüm kademeler arası geçişlerinde sınavların belirleyici olmasından dolayı, 1980'lerde öne sürülmüş olan ve hedef belirleme, etkili stratejiler kullanma ve izleme, değerlendirme gibi akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olan öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin günümüzde ön plana çıktığı görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme, özellikle son zamanlardaki araştırmalarda, öğrenme ve başarı üzerinde oldukça etkileri olduğu ifade edilmektedir (Alcı, Erden ve Ali, 2015; Vardal ve Arsal, 2014; Turan ve Demirel, 2010; Şahin, 2010; Haşlamam ve Aşkar, 2007). Ulusal ve uluslararası çalışmalarda öz-düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun akademik başarıyı kayda değer biçimde etkilediği ortaya konulmuştur (Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010; Cabı, 2009; Pintrich ve De Groot, 1990; Cheng, 2011). Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, 1988)'a göre yüksek başarıya sahip öğrenciler çeşitli bilişsel (tekrar, ezberleme, düzenleme, dönüştürme) ve üst bilişsel düzenleyici stratejiler (planlama, izleme, değerlendirme) kullanmaktadırlar. Aynı zamanda birçok araştırmacı öz-düzenleme becerilerinin başarılı öğrenci ile başarısız öğrenci arasındaki ayrımın yapılmasında anahtar bir kavram olduğunu vurgulamaktadır (Mahadi ve Subramaniam, 2013). Sosyal

bilişsel kuramın kurucusu Bandura (1986) öz-düzenlemeyi, öğrenme hedefleri oluşturma ve bu süreci kontrol edebilme olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile “öz-düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir” (Senemoğlu, 2015, s. 235). Öz-düzenleme, öğrencilerin kurdukları hedeflere ulaşmak için kişisel stratejilerin kullanımı yoluyla biliş, davranış, duygu ve motivasyonları üzerinde sahip oldukları kontroldür (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014, s. 450). Öz-düzenleme, hedef belirleme ve kişinin hedefe ulaşmak için çabalarını düzenleme, kendi kendini izleme, zaman yönetimi ile fiziksel ve sosyal çevre düzenlemesini içeren, kendi başına başlatılmış bir eylem olarak tanımlanabilir (Winne ve Perry, 2000). Dolayısıyla, öz-düzenlemeli öğrenen birey, ihtiyaç duyduğu bilgiyi öğrenebilmesi için bir takım amaçlar kurmaktadır. Bu amaca uygun planlama yapmakta, bilgiye ulaşmak ve bilginin kalıcılığını sağlamak için uygun stratejileri oluşturmaktadır. Sürecin her aşamasında zaman, çevre, kaynak, kaygı ve motivasyonunu amacına göre düzenlemektedir. Bu düzenlemede çeşitli değişikliklerin yapılabilmesi için belirlediği amacıyla sonuçları karşılaştırarak değerlendirmede bulunmaktadır. Değerlendirmeler ışığında kendine geri dönütler vermektedir. Sonuç olarak birey öğrenme sürecinde aktif, yapıcı ve döngüsel bir öğrenme sürecine girmektedir.

Sınava hazırlanan sekizinci sınıf öğrencileri çocukluktan çıkıp ergenliğe adım attıkları bu geçiş döneminde yaşadıkları fiziksel ve biyolojik hızlı değişimlere uyum sağlamanın yanı sıra sınav stres yönetimi, ders çalışma sistemi geliştirme, karar verebilme yeteneği oluşturma, mantıksal ve analitik düşünebilme yeteneği geliştirme gibi çeşitli uyum süreçleri de geçirmektedir. Buna ek olarak sınav sonucunda başarılı veya başarısız olarak etiketlenen öğrenci, çevreye kendisini bu noktada açıklama ihtiyacı da hissetmektedir. Toplumsal olarak çevreden kaynaklanan baskı durumu kaygıya neden olmakta ve kişide hem biyolojik hem duyuşsal hem de sosyolojik sorunlara sebebiyet vermektedir. Sınava hazırlanan çoğu öğrenci başarısızlık duygusu ile beraber gelen korku, heyecan ve gelecek kaygısı, uyku bozukluğu, beslenme bozukluğu, sinir bozukluğu ve yorgunluk gibi fizyolojik ve duygusal problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu sayılanlardan yola çıkarak, sınavların varlığının başlı başına bir stres kaynağı olarak algılandığı söylenilebilmektedir (Öztürk ve Aksoy, 2014). Bu nedenle kaygı yaşayan öğrenci, genellikle öğrenmeye değil, sınav sonucuna odaklanmaktadır. Bu da içsel motivasyonu azaltmakta ve dışsal motivasyonu öne çıkarmaktadır ki bu öğrenciyi dış müdahale ve kontrollere açık hale getirmektedir. Diğer taraftan aileler de öğrencinin sınav stresini dikkate alarak okullarda sunulan imkânlar yerine, dersane, etüt gibi özel eğitim kurumlarına yönelmektedir (Sarier, 2010, s.124). Bu nedenle sınavların, ailelere ekonomik bir külfet oluşturduğu görülmektedir. Bundan da öte, okul dışı kurum ve kaynaklara ihtiyaç

duyulması okul veli ilişkisinde bir güven sorunu oluşturduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Yine sınav sürecinde iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi çeşitli değerlerin zedelendiği de söylenebilir. Sınavın bir rekabet ortamı oluşturması, öğrencilerin rekabet duygusu yaşamaları ve böylelikle bilgilerini birbirleriyle paylaşmaktan çekinmeleri gibi durumlar çok yönlü değer yıkımına sebep olabilmektedir. Ayrıca sınavlar öğrencilerin sosyalleşmelerini engellediği de ortaya konulmuştur (Argon ve Soysal, 2012, s.468-470). Ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkiye genelinde yapılan çoktan seçmeli sınav sonuç değerlendirmeleri öğrencilerin yaşamını büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. Bütün bunlar öğrencinin davranış örüntüsüne yansımaları sonucu öğrencilerde bir öz-düzenleme becerisi geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak sınav sürecinin yetkin bir şekilde yönetilmesi için eğitimde bunlara çözüm sunabilecek öz-düzenleme strateji becerisinin öğrencilere kazandırılması sonucunda sınav ve sınav süreci olumsuzlukları iyi bir şekilde yöneteceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı ve daha az çaba ile yüksek akademik başarılarına ulaştıkları söylenebilir (Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005; Cheng, 2011; Aktan, 2012).

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın sorusu "Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon düzeyleri TEOG başarı puanlarını yordamakta mıdır?" temelinde oluşturulmuştur. Bu problemin çözümüne ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1. Alt Problemler

- 1) Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inanç düzeyleri, TEOG sisteminden elde edilen puanları ne ölçüde yordamaktadır?
- 2) Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanlarının, öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, sınav kaygısı ve içsel değer puanlarının;
 - a) Yaşa
 - b) Annenin eğitim düzeyine
 - c) Cinsiyete
 - d) Babanın eğitim düzeyine
 - e) Ailenin gelir düzeyine
 - f) Özgüven düzeyine
 - g) EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımına

h) Eğitim amaçlı sosyal medya veya internet kaynağı kullanımına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu problem doğrultusunda çalışmanın amacı ise sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inançlarının TEOG başarı puanı üzerindeki yordayıcı gücünü ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların sınav başarısını yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmış, çalışmanın ana problemini oluşturmuştur. Literatürde öz düzenleme becerisinin öğrencilerin öğrenme performansının ve başarısının en iyi öngörücüsü olduğu söylenmektedir (Pons ve Zimmerman, 1986; Üredi ve Üredi, 2005; Tekbıyık, Camadan ve Gulay, 2013; Ocak ve Yamaç , 2013; Tanrıseven ve Dilmaç, 2013). Buna ek olarak ders bazında akademik başarıya bakıldığında, öz-düzenlemenin fen ve teknoloji dersi akademik başarısını etkilediği (Tekbıyık, Camadan ve Gulay, 2013), matematik dersi akademik başarısında da önemli derecede etkilediği görülmüştür (Üredi ve Üredi, 2005; Budak, 2016; Altun, 2005). Alcı, Erden ve Baykal (2015) öz-düzenleme stratejilerin (bilişsel-üst bilişsel-duyuşsal vb.) tek başına değil, bir bütün halinde matematik başarıları üzerinde etkisinin olduğunu dile getirmiştir. Öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinde de öğrencilerin başarıları anlamlı düzeyde artmıştır (Vardar ve Arsal, 2014).

Öğrenci sınav başarısını etkileyen pek çok değişkenden bahsedebiliriz. Araştırmalarda cinsiyet, okul türü, aile gelir düzeyi, kursa gidip gitmeme vb. durumlara göre öğrenci başarıları değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin TEOG puanları ve ÖİMSÖ puanları ile cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu, öğrencinin özgüven düzeyi, EBA, eğitim amaçlı sosyal medya ve internet kaynakları kullanıp kullanmama değişkenlerine göre ilişkisi incelenmiştir. TEOG sistemi üzerinde yapılan bu çalışma sonuçları, MEB'in ileriki yıllarda gerçekleştireceği sınav sistemine ilişkin ışık tutması beklenmektedir.

Bunun yanı sıra öz-düzenlemeli öğrenmenin alt boyutlarını oluşturan motivasyon, öğrenme stratejileri, öz-düzenleme becerisi, bilişsel strateji kullanma, üst-biliş strateji kullanma, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990). Örneğin Alman PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme

Programı) okuma anlama testinde bilişsel ve üst-bilişsel beceriye en yüksek seviyede sahip öğrenciler, en yüksek derecede performans göstermiştir (Karlen, 2016, s. 254). TIMMS-2007 (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavında öğrencilerin öz-yeterlik inançları, tutum ve değer puanları matematik başarı puanını önemli derecede yordadığı bulunmuştur (Doğan ve Barış, 2010, s. 44). Bu bağlamda çalışmamızda sınav başarısını en iyi yordayan alt boyutun ve değişkenin hangisi olduğu araştırılacaktır. Bu şekilde eğitim ve öğretimde hangi alanın daha iyi geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Çağımızın olmazsa olmazlarından olan teknoloji ve teknoloji ile eğitimin kaynaştırılması konusu da çalışmamızın değişkenlerinden biri olmuştur. Bu kaynaştırmaya yardımcı olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın öğrenciler tarafından kullanılması araştırılmaya değer bir değişken olarak görülmüştür. İncelenen pek çok kaynakta öğrencilerin bireysel öğrenmelerine ve öz-düzenleme becerilerine katkı sağlayan internet tabanlı öğrenme aktivitelerini değerlendiren az sayıda çalışma vardır. Bu bakımdan çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sunacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler tarafından sınav sürecinde kullanılan bu kaynaklar belirlenerek öğrencilerin ne kadar çevresel kaynakları yönlendirdiklerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Böylelikle eğitim amaçlı sosyal medya ve internet kaynağı kullanma üzerinde araştırma yapılarak öğrencilerin hayatlarında bu alanı ne ölçüde düzenledikleri incelenecektir. Nitekim bu alanda alan yazında kapsamlı bir çalışmaya gerek duyulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bulguları 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içinde Amasya ilindeki bazı ortaokulların sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerine ilişkin verilere dayanmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde, güz ve bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen merkezi sınav (TEOG) sonucu puanı ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada kullanılan ölçek, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme strateji becerilerini saptayacak maddelerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'ni içtenlikle ve dürüstçe cevapladıkları varsayılmaktadır.

Öğrencilerin TEOG puanları, öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin TEOG başarıları, öz-düzenleme stratejilerine ve motivasyonlarına ilişkin ölçümler sekizinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygundur.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenleme: Öz-düzenleme, öğrencilerin kurdukları hedeflere ulaşmak için kişisel stratejilerin kullanımı yoluyla biliş, davranış, duygu ve motivasyonları üzerinde sahip oldukları kontroldür (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014, s. 450).

Bilişsel Strateji Becerileri: Bilişsel stratejiler genel olarak öğrencilerin bilgiyi kodlamasına, hatırlamasına ve kavramasına yardımcı olan tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileridir (Pintrich, De Groot, 1990).

Üst biliş Stratejiler: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Hacker ve Dunlosky, 2003).

Kaynağı Yönetme Stratejileri: Bireyin çevresel özellikleri (anne-baba, yakın çevre, öğretmen, arkadaş, teknoloji imkânları vb.) düzenlemenin yanı sıra onlardan yardım arama ve isteme ve zamanı kontrol etme ve düzenleme yollarını ifade etmektedir.

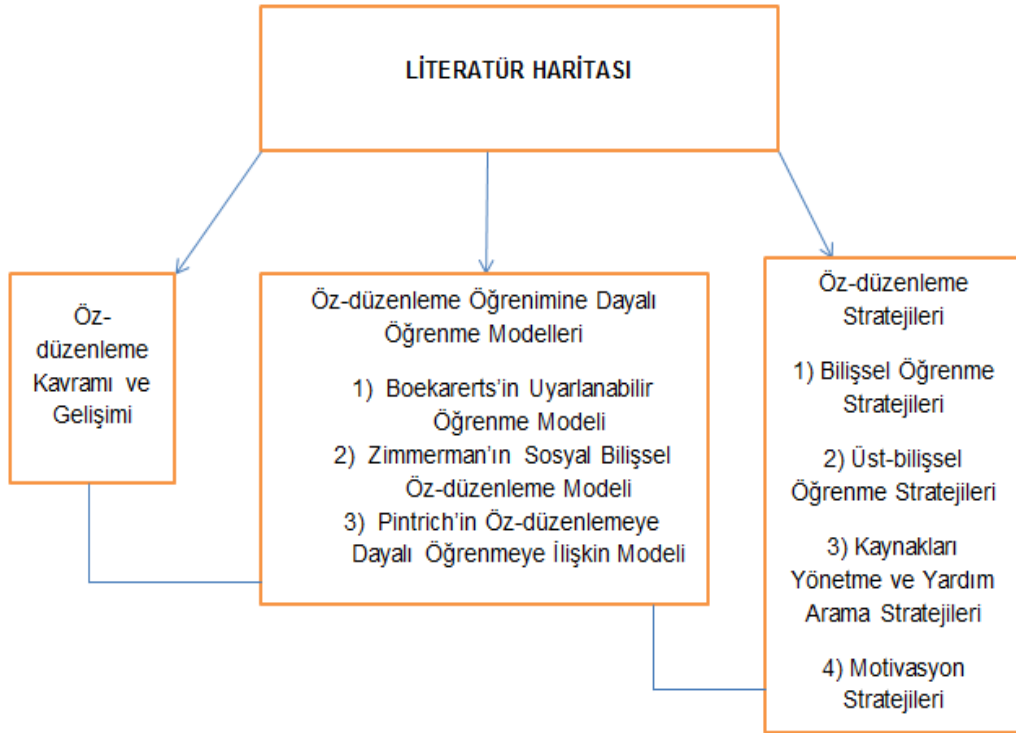
Motivasyonel İnançlar: Öğrencilerin nesnelere, olaylara veya konu alanına yönelik düşüncesi, yargıları ve değerlerine işaret etmektedir (Ongowo ve Kahungu Hungi, 2014).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öz-düzenlemeli öğrenmenin felsefik ve tarihsel gelişimi yanında öz-düzenlemeli öğrenme ve stratejileri üzerinde kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. Aynı zamanda öz-düzenlemeli öğrenme ve stratejilerin etkileşimli değişkenleri ile ilgili yerli ve yabancı araştırmalar yansıtılmıştır.



Şekil 1: Literatür haritası

Eğitim psikolojisinde geniş bir yer tutan 6z-d6zenlemeye dayalı 6đrenme; temelini Bandura'nın Sosyal Bilişsel 6đrenme, Piaget'in Bilişsel Yapılandırma ve Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırma kuramlarından almaktadır. Dolayısıyla Bandura hem yapılandırmacı hem de sosyok6lt6rel bakış açısını taşımaktadır. Sosyal yaşantılardaki sıkıntılara, eğitim alınan kurumun yetersizliklerine ve zihinsel sınırlılıklara rağmen bir 6đrencinin nasıl 6đreneceđi ve başarılı olacağını açıklamak ve tanımlamak için 6z-d6zenleme teorisi ortaya konulmuştur. Eylem 6zg6rl6đ6n6 genişleten 6z-d6zenleme, kendi çalışma koşullarını belirlemeye ve d6zenlemeye b6ylece 6đrencinin kendi 6đrenmesini yapılandırmaya imkan sunmaktadır.

Zimmerman (1990a), 6z-d6zenlemeli 6đrenme tanımlarının 6 ortak noktasını ortaya çıkar mıştır:

(1) 6z-d6zenlemeli 6đrenme, meta-biliş, motivasyon ve davranış açısından aktif katılım gerektirmektedir.

(2) 6z-d6zenlemeli 6đrenme s6reci kendine y6nelik bir geri bildirim d6ng6s6 içermektedir.

(3) 6z-d6zenlemeli 6đrenme, 6đrencilerin nasıl ve neden farklı stratejiler kullandığını açıklamaktadır.

Bu bağlamda 6z-d6zenleme; g6rev bilinci, 6z muhasebe, irade, bireysel sorumluluk, 6z-değerlendirme ve 6z-kontrol aktivitelerini 6n plana çıkararak her bir bireyin doğrudan kendine 6zg6 6đrenim s6reci geçirdiğine dair bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır. Bireyin 6đrenim seçeneklerine kendisinin karar vermesi, 6đrenmelerinden sorumluluk alması, bu kararda sebatk6r olması, isteklerinin farkında olması, zorlukların 6stesinden gelmesi, kendi problemlerini 6zebilmesi, 6đrenmeyi 6đrenmesi, yaratıcılık g6stermesi, iş birliği yapması, kendini g6zlememesi, değerlendirmesi ve eleştirmesi gibi pek çok becerinin 6z-d6zenleme ile yakından ilgili olduğu s6ylenmektedir.

6đrenme stratejisinin neden kullanması gerektiğini ve ne zaman kullanırsa yararlı olduğunu bilmesi 6st-bilişsel beceriyi geliştirmektedir. Ayrıca 6đrencinin sınırlarının ve g6l6 yanlarının farkında olması bireyin başarılı olmasını sağlayacak çeşitli stratejiler 6retebilmesine ortam hazırlamaktadır. 6z-d6zenlemeli 6đrenme stratejileri; bireyin 6đreneceklerini seebilmeyi, 6đrendiklerini bir bilgi yığınından çıkarıp anlamlı bir zihinsel şema altında toplayabilmeyi, gerektiğinde bu şemaları yorumlayabilmeyi, sorgulayabilmeyi ve kontrol edebilmeyi, 6đrenme eksiklerini tespit edebilmeyi ve tespit edilen eksiklerin hangi stratejilerle 6đrenebileceđine dair tanımlamada ve açıklamada yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak bireyin kendi ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, istediği bilgiye ulaşabilmesi, yeni bilgiler 6retebilmesi yaşam boyu 6đrenme becerisini de geliştirmektedir. Dolayısıyla

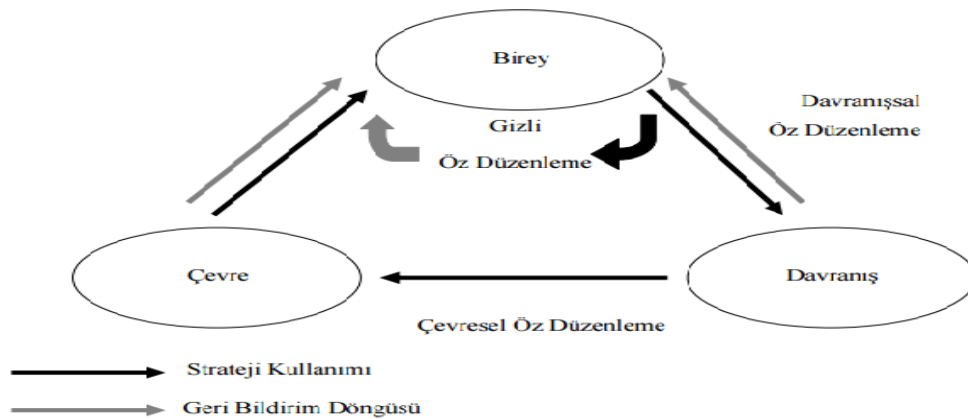
öz-düzenlemeli öğrenme, bireyi nasıl öğrendiğinin farkına vardırarak bireye kendini yönetebilmenin yollarını açmakta ve özerk öğrenmeyi desteklemektedir.

Hem bilişsel yapılandırmacılar hem de sosyal yapılandırmacı olan Vygotsky, çocukların çoğunun ilkokul yıllarında kendini düzenleme kapasitesini geliştirdiğini varsaymaktadır. Aslında düzenleme olgusu insanın ve doğanın tabii yapısında vardır. Winne (1995)'a göre bütün öğrenciler öz-düzenleme yapmaktadır. Çünkü onların davranışlarında planlama, izleme ve değerlendirme görülebilmektedir. Fakat çok az sayıda birey bunu iyi şekilde gerçekleştirebilmekte ve bilinçli bir şekilde yapabilmektedir. Bunun için öğrencilerin bilinçli bir şekilde öğrenmelerini planlamalarını, izlemelerini ve bu izlemelerle düzenleme veya değiştirme faaliyetlerine girmesiyle öğrenme süreçlerini koordine edebilmeyi ve öz-kontrol kurabilmeyi geliştirmek gerekmektedir. Özetle öz-düzenlemeli öğrenmede üstünde durulan düzenlemeyi bir başkasının değil, bireyin kendisinin gerçekleştirmesidir. Bu kavram, bireyin özerk öğrenme becerisini, yaşam boyu devam eden düşünme becerisini ve öz-denetimsel becerisini geliştirerek bilişsel, davranışsal ve duyuşsal kontrollü bireyler yetiştirmeyi hedeflenmektedir.

2.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Unsurları

2.2.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Birey- Çevre- Davranış Değişkenleri):

Sosyal kuram insan davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleştiğini savunmaktadır. Sosyal biliş teoristlerine göre, öz-düzenlemeli öğrenme sadece bireysel süreçlerden değil aynı zamanda bu süreçlerin karşılıklı olarak çevresel ve davranışsal olaylardan etkilendiğini varsaymaktadır (Zimmerman, 1989, s.330). Buna 'üçlü etkileşim' adı verilmektedir. Aşağıdaki şema, bunların birbirleriyle etkileşimini göstermektedir.



Şekil 2: Öz-düzenlemedeki üçlü etkileşim (Zimmerman, 2000a, s. 15).

Şekil 2 incelendiğinde karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinizm), birey-davranış-çevre olarak birbirini etkilemekte ve ardından gelen davranış örüntüsü döngüyü devam ettirmektedir. Böylelikle bir önceki performans/aktivitenin getirdiği geribildirim ve mevcut çabalar sayesinde, birey uygulamalarında düzeltmeler yaparak öğrenme döngüsünü sürdürmektedir. Bu karşılıklı etkileşim yapıları ne birbirinden üstün ne de zayıftır. Burada anlatılmak istenen şey onların etkileşimlerinden doğan sonuçlardır.

İlk etkileşime bakıldığında çevre ve kişisel karakteristikler arasında iki yönlü bir etkileşim oluşmaktadır. Yani bireysel ve toplumsal etkileşim söz konusudur. Bu süreçte, bireyin beklentileri, inanışları ve bilişsel, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal yetenekleri çevreyi etkilemektedir. Yine bireyin çevresi, sosyo-ekonomik yapısı ve çevredeki fiziksel yapılar tarafından etkilenmekte ve şekillenmektedir. Bu bağlamda birey kendi çevresel imkânlarını geliştirmek, hem dünya ile birleşmek hem de kendi benliğinin bütünlüğünü korumayı başarmaktadır (Allain, 1928, s.18). Örneğin; bir öğrenci, sevdiği bir arkadaşını modelleyerek bireysel değişim gösterebilmekte veya tam tersi olarak öğrenci; yaş, yetenek, cinsiyet vb. fiziksel karakteristiklerinin bir sonucu olarak sosyal çevrede çeşitli reaksiyonlar üretebilmektedir. Bu etkileşimler her zaman aynı şiddette ve yönde değildir. Olaylar ve kişilere göre değişkenlik göstermektedir.

İkinci etkileşim ise davranış ve çevre arasındadır. Bir insanın davranışı içinde bulunduğu çevrenin çeşitli boyutlarını etkilemekte ve aynı şekilde davranış da o çevreye göre şekillenmektedir. Dolayısıyla davranış, hem bireyin kendinden hem de dışsal kaynaklardan ortaya çıkan bir üründür (Bandura, 1986: 454). Kişi dünyaya geldiğinde belirli aile ve sosyo-kültürel çevrenin içinde kendini bulmakta ve bununla birlikte çeşitli düşünceler, tutumlar, alışkanlıklar edinerek davranış formları oluşturmaktadır. Bu oluşumda kişi çeşitli kimlikler kazanmanın yanı sıra kişiliğini de oluşturmaktadır. Bu kimliği ve kişiliği yaşadığı coğrafyada belirlenen yaşam biçiminin yanı sıra eğitim, milli duygular, inançlar da şekillendirmektedir. Davranış ve çevre etkileşiminde öz-düzenleme, değişen çevresel koşulların ışığında istenen sonuçları elde etmek için bireyin kendi eylemlerini ve hedeflerini ayarlama kapasitesini sağlayan bilişsel, duyuşsal, motive edici ve davranışsal bileşenleri içermektedir (Zeidner, Boekaerts, ve Pintrich, 2000, s. 751).

Üçüncü etkileşimde birey-davranış yönündedir. Birey-davranış etkileşimi bir kişinin düşünceleri, hisleri ve biyolojik özellikleri tarafından bireyin davranışlarının şekillenmesidir. Davranış şekillerine bakıldığında, bazı davranışlar kontrol edilememektedir. Örneğin bir insanın elini çok sıcak bir nesneye dokundurduğunda acı hissi ile elini çekme davranışı göstermesi bir refleks davranıştır. Bazı davranışlar ise yönlendirilen ve aktive edilen

yapıdadır. Örneğin, yönlendirilen davranışlar öğrenme açısından bakılacak olursa bir insanın değer verdiği sonuçlara ulaşmayı beklemesi sonucu eylemlerini ona göre düzenleme davranışı sergilemesidir.

2.2.2. Öz-Düzenleme Kapasitesi (Kendini Düzenleme)

Eğitim kişinin çeşitli çağdaş donanımlara sahip olmasına katkıda bulunarak hayatta birey olarak yerini almasını sağlamaktadır. Birey olmanın en belirleyici davranış biçimi ise kişinin bağımsız karar ve eylemlere geçebilme yetisidir. Öğretimde de dikkat edilmesi gereken bu husus, öğrenme sürecinin kontrolünün kimin elinde bulunduğuna sıkı sıkıya bağlı bulunmaktadır. Çocuğun öğrenirken aktif olacağı, öğrenme süreçlerinde bizzat çocukların kendilerinin aktif katılacağı bir bakış açısı izlenmelidir. Bu yüzden bireyin özgürleşmesi ve kendi öğrenme süreçlerinin kontrol ve sorumluluğunu kazanması insan işlevinin temelini oluşturmaktadır.

Günümüzde eğitim reformunun en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmektir. Bunun üzerine psikoloji alanında ortaya çıkan ve son yıllarda bilim dünyasının üstünde durduğu öz-düzenlemeli öğrenme, bireyin bizzat ortaya koyduğu öğrenme amaçları istikametinde, davranışlarını, biliş üstü yeterliliğini ve motivasyonunu düzenlemeye çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirdiği, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Albert Bandura (1991)'ya göre öz-düzenleme kişisel düşünce, duygu, motivasyon ve davranışının katkısıyla bireyin gelişiminde önemli rol oynayan bir etkinlik mekanizmasıdır. Öz düzenlemeli öğrenmenin en dikkat çekici karakteristiği, kişinin bireysel öğrenmelerinin denetiminin yine kendisinde olmasıdır (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Böylelikle kendi öğrenmelerine aktif katılımcı oldukları ölçüde öz-düzenlemede başarılı olarak tanımlanabilmektedirler.

Öğrencinin öğrenme sürecini nasıl gerçekleştirdiği çağdaş eğitimin önemli sorunlarından birisidir. Eğitim sistemleri yeni çağdaş akımlardan etkilenecek öğrenciye farklı açılardan yaklaşmaktadır. Her bir öğrencinin biricik olduğu ve öğrenme yaşantılarının da biricik olduğu dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak 2005'te yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Türkiye, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini, öğrencinin kendi öğrendiklerini yapılandırmasını ve öğrenme sorumluluğu almasını hedeflemiştir. Dolayısıyla, her bir öğrencinin ihtiyacına yönelik bir bilgiye nasıl erişeceğine ve onu ne şekilde kullanıp yeni bir ürün elde edeceğine ve nasıl öğrenmeyi öğreneceğine dair cevaplar aranmıştır.

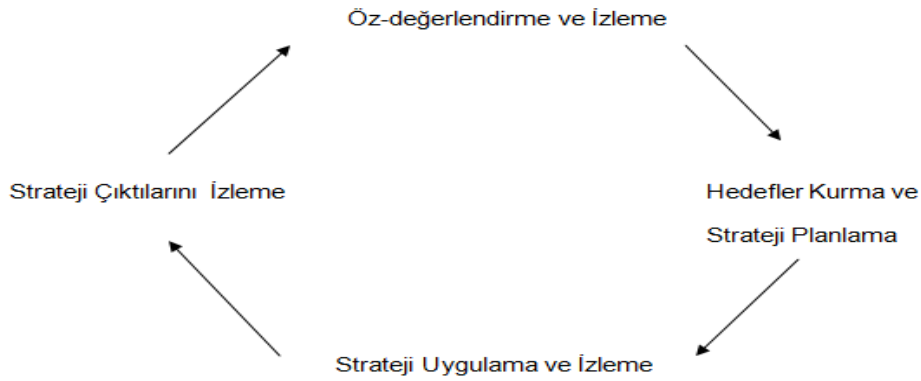
Tablo 1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerisine Bütüncül Bir Bakış

ÖZ-DÜZENLEME BECERİSİ	
Sosyal Biliş	Çalışma ortamı Yaşanılan yer ve kültür Aile, arkadaş, öğretmen vb. Sosyal ve ahlaki değerler
Duyuşsal Biliş	Görev değeri Motivasyonel inançlar Öz-yeterlik Duyuşsal tepkiler
Biliş	Öğrenme stratejisi Nöroloji
Üst Biliş	Hedefi, süreci, ürünü planlama Hedefi, süreci, ürünü izleme Hedefi, süreci, ürünü değerlendirme

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öz-düzenleme; çok boyutlu (bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik kapsamda bireyin kendine büyük resimde bakmasını, kendi kriterlerine göre değerlendirmesini ve düzenleme aktivitesine geçmesini sağlamaktadır. Bu kavram öğrencinin bilişini, üst-bilişini ve motivasyonunu şekillendirdiğinden dolayı sadece akademik başarıyı getirmekle kalmayıp aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerisi de kazandırmaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenim, öğrencilerin bilgi edinmek için öz-değerlendirme, kendini yönetme, kontrol etme ve ayarlama gibi öz-düzenleme becerilerini kullandıkları bir öğrenme süreci olarak düşünülür (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin hedef belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme, motivasyonunu sağlama ve akademik ilerlemesini izleme ve değerlendirme başlıklarını içermektedir (Zimmerman, 2000). Bu başlıklara daha yakından bakılacak olursa öz-kontrol, benlik algısı, öz-yeterlik, öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar, biliş üstü izleme ve değerlendirme süreçlerini bir sistem ve bir başlık altında toplamaktadır. Diğer bir deyişle sosyal bilişsel kuramın öncüsü Albert Bandura’nın dile getirdiği öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, insan varlığına holistik bir bakış açısı ile yaklaşarak insanın biyo-psiko-sosyal bir varlık olduğunu kabul etmektedir. Bireyi diğerinden ayıran, aynileştirmeyen ve öğreneni nesneleştirmeyen aksine özneleştiren bir yapı söz konusudur.

Örneğin başarılı öz-düzenlemeli öğrenen öğrenciler, öngörülerini ile kendisini düzenlemekte, ne yapabileceğini, gelecekteki eylemlerin muhtemel sonuçlarını kestirmekte, kendilerine hedefler kurmakta başka deyişle; arzulanan sonuçları elde etmek için izlenecek rotayı planlamakta ve odağında buna yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte birey kendi kendine rehberlik etmekte ve bağımsız öğrenme yollarını adım adım ilerletmektedir. Son olarak bu adımlarını gözlemekte ve kendine geri dönütler vermektedir. Bu örnek ışığında öz-düzenleyici öğrenciler; öğretmenler, ebeveynler ya da diğer eğitim rehberlikleri gibi başkalarına bel bağlamak yerine öğrenme aktivitelerini bizzat kendileri başlatmakta ve yönlendirmektedir. Bunu özlü söz ile özetleyecek olursak “bana balık verme, balık tutmayı öğret” sözünü desteklemektedir.



Şekil 3 : Öz-düzenlemeli öğrenmenin döngüsel modeli (Zimmerman, Barry J., Sebastian Bonner, Robert Kovach, 1996).

Şekil 3'te görüldüğü gibi öz-düzenleme aynı zamanda bir döngüsel sürece işaret etmektedir. Zimmerman'ın ifadesi ile bireyin kendi öğrenmesinde bilişsel, duyuşsal ve üst-bilişsel olarak düzenlediği döngüsel bir öğrenme sürecidir. Öğrencilerin bu sürecin yapısal olarak ilişkisi ve dönüşümlü sürdürülebilirliğinin nasıl olduğunu anlaması durumunda öğrenciler, akademik sorumluluğunu da üstlenmiş olacaktır.

Buna ek olarak Risemberg ve Zimmerman (1992) öz-düzenlemeyi, hedefler belirlemek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmek, bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içerisinde en önemli noktalardan biri öğrencinin sürekli olarak öğrenme sonuçlarının öz takibini yaparak olaylara uygun stratejiler bulmaktır.

2.3. Öz-düzenleme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Kuramlar ve Modeller

Öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar, bu kavrama pek çok bakış açısı ve ilkeler ortaya koymuşlardır. Öz-düzenleme kavramı, 'öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi nasıl olabilir?' temel sorusuyla pek çok tanım ve kuram geliştirmiştir. Önde gelen birçok eğitim psikoloğu, bu karmaşık yapının temel süreçlerini açıklamıştır. Bu anlamda öz-düzenlemeli öğrenme modelleri kapsamlı bir arka plan sunmaktadır. Kaynaklarda öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde bunlar; Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli ve Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Modeli'dir. Aşağıda bu modeller açıklanarak sunulmuştur.

2.3.1. Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts, öz-düzenlemeli öğrenmeyi bir bilgi işleme sisteminin farklı bileşenleri üzerinde birlikte çalışan karşılıklı olarak ilişkili olan bilişsel ve duygusal süreçler serisi olarak tanımlamaktadır (Boekaerts, 1999). Öz düzenlemenin, önemli bir yönünün öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme kabiliyeti olduğunu düşünmektedir. O, okula uyarlanabilen bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Boekaerts'in uyarlanabilen öğrenme modeli üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: Üst biliş bilgisi, düzenleme stilleri ve hedef davranışlarını yönlendiren öz-sistem üzerinde durmuştur.

2.3.2. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-düzenleme Modeli

Zimmerman, eğitim psikolojisinde öz-düzenlemeli öğrenme yapısını ortaya koyan ilk akademisyendir (Cheng, 2011). Zimmerman, öz-düzenleme modelini sosyal bilişsel kuramdan ilham alarak oluşturmuştur. Temelinde kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimini gözlemlemiştir. Bu etkileşimde birey altı temel soruyu sormaktadır: Niçin, nasıl, ne, ne zaman, nerede ve kim sorularını bireyin kendine sormasıyla süreç ilerlemektedir. 'Niçin' sorusu öğrencilerin öğrenme nedenlerini ve motivasyonlarını, 'Nasıl' sorusu öğrencilerin stratejini ve diğer süreç kullanımlarını, 'Ne zaman' sorusu zaman yönetimini, 'Ne' sorusu öğrencilerin performanslarını düzenlemek için kullandıkları stratejileri, 'Nerede' sorusu öğrencilerin görevlerini tamamlamayı seçtikleri yeri içerir ve 'Kim' sorusu öğrencilerin öğrenmesinde araç olan akranları, öğretmenleri veya rehberleri ifade etmektedir. Öğrencilerin bu sorulara cevap verme düzeyi ile üst bilişsel,

motivasyonel ve davranışsal olarak öz-düzenlemeli öğrenmeye aktif katılım derecesi belirlenmektedir (Zimmerman,1989).

Öğrencinin kendine özgü yakın hedefleri belirlemesi, hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimsemesi, performansını sürecin işaretleri içinde seçici olarak izlemesi, fiziksel ve sosyal ortamını hedefleriyle uyumlu hale getirmek için yeniden yapılandırması, zamanını verimli bir şekilde yönetmesi, yöntemleri için öz-değerlendirme yapması, bu değerlendirmenin sonuçlarını belirli nedenlere bağlaması ve gelecekteki yöntemlerin uyarlanması ile kendi öğrenmelerinde metabilışsel, motivasyonel ve davranışsal açıdan öğrenciler aktif katılımcı olmaktadır(Zimmerman, 2002 s.66; Zimmerman, 1994).

Zimmerman'ın öne sürdüğü öz-düzenleme modeli üç döngüsel evreden oluşmaktadır. Bunlar: Ön düşünce (forethought), performans ya da iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz-yansıtma (self-reflection) evreleridir.

Tablo 2. Öz-düzenlemenin Alt Süreçleri

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Döngüsel Alt Basamakları		
Öngörü	Performans veya İstekli Kontrol	Öz Yansıtma
Görev Analizi	Öz-kontrol	Öz Yargı
<ul style="list-style-type: none"> Hedef belirleme Stratejik planlama 	<ul style="list-style-type: none"> Öz-öğretim İmgelem Dikkati odaklama Görev stratejileri 	<ul style="list-style-type: none"> Kendini değerlendirme Nedensel yükleme
Öz-motivasyon inançları	Öz- izleme/gözlem	Öz tepki
<ul style="list-style-type: none"> Öz yeterlilik Ürün beklentisi İçsel ilgi Hedefe yönelme 	<ul style="list-style-type: none"> Kendini kaydetme Öz-deneyim 	<ul style="list-style-type: none"> Öz-tatmin/ Uyurlanabilir/ savunulabilir çıkarımlar

Kaynak: Zimmerman (2000a, s.16).

2.3.2.1. Ön-düşünce Aşaması

Öğrencinin performans aşamasında eylem, strateji ve inançları planlamasını ifade etmektedir. Bunlar görev analizi ve öz-motivasyondur. Görev analizi kendi içinde hedef belirleme ve strateji planlama olarak ikiye ayrılmaktadır. Görev analizinde amaçların,

beklentilerin belirlenmesi ve bunları gerçekleştirmeye dönük stratejilerin planlanması gerekmektedir. Planlama stratejileri öğrenenlerin bir görevi yerine getirebilmek için ihtiyaç duyduğu bir yöntemler dizisidir (Aydın ve Tazegül, 2015: 47). Planlama, bireyin bilgi ve becerilerini öğrenmesini etkilemek için sistematik olarak tasarlanan düşünce, duygu ve eylemlerini içermektedir. Zimmerman ve Moylan'a (2009) göre, öz-düzenleyici döngü için daha küçük parçalara bölünmüş olduğu görev analizi ile başlar ve performans için kişisel stratejiler, önceki bilgi veya deneyime dayanarak seçilir (Winne, 2001). Stratejik planlama ise, görevde başarılı olmak için gerekli stratejileri seçerek bir eylem planı hazırlama demektir. Planlama, kilit bir öz düzenleyici süreçtir ve başarı için iyi bir yordayıcıdır (Zimmerman, 2008).

İkinci olarak öz-motivasyonel inanç analizinde ise öğrencinin çalışmaya olan yaklaşımını ayarlamasıdır. Öğrencinin çalışmalarında başarıya ulaşmak için somut hedefler koyarak motivasyonunu sürdürmesi gerekmektedir. Öz-motivasyon inançlar; öz-yeterlik, sonuç beklentisi, içsel ilgi ve hedefe yönelmeyi içermektedir (Zimmerman, 2000, s. 17). Üstün motivasyona ve uygun öğrenme yöntemlerine sahip öz-düzenlemeli öğrenen öğrencilerin sadece akademik başarı elde etmekle kalmamakta aynı zamanda geleceklerini iyimser bir şekilde bakmalarına da katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 2002, s. 66).

2.3.2.2. Performans Aşaması

Bu aşamada öz-kontrol ve öz-gözlem süreleri yer almaktadır. Öz kontrol, öngörü aşamasında seçilen belirli yöntemlerin veya stratejilerin konuşlandırılması anlamına gelmektedir (Zimmerman, 2002, s. 68). Öz-kontrol süreçleri, öz öğretim, hayal etme, dikkat/odaklanma ve görev stratejilerini kapsamakta ve öğrenenlere göreve odaklanmada ve çabalarını en iyi şekilde kullanmada yardım etmektedir (Zimmerman, 2000, s.8). Görev sürecini kontrol etmenin bir ön koşulu, öğrencilerin yaptıkları şeyin yeterliliği ve kalitesi hakkında net bir anlayışa sahip olmalarıdır. Öğrenciler, görev için net bir anlayışa sahiplerse uygun stratejiler üretebilmekte ve kullanabilmektedir.

Öz-gözlem ise bu olayların sebebini bulmak için kişisel olayları kaydetmek veya öz-deneyler yapmak anlamına gelmektedir. Öz-izleme sürecinde kişinin performansını gözlemlemesi basit değildir. Bu kısımda öz-kayıt önemli bir rol oynamaktadır. Öz-kayıt, geri bildirimlerin yakınlığını, bilgilendiriciliğini, doğruluğunu ve değerliliğini büyük oranda artırabilen ortak bir öz-gözlem tekniğidir (Zimmerman, 2000a). Öz-gözlem, öz-düzenleme sürecinde en az iki önemli işlevi hizmete koymaktadır. Birincisi, gerçekçi hedefler kurmayı ikinci olarak da onlara doğru ilerlerken değerlendirme için gerekli ölçütleri sağlamaktadır.

Başarı, kendini gözlemlemenin doğruluğuna bağlı olmasından dolayı öz-düzenlemeye yönelik sonraki çabaları yönlendirmek için gerekli bilgileri sağlamaktadır (Zimmerman, 1986). Böylece sistematik öz-gözleme, daha fazla kişisel anlayışa ve daha iyi performansa veya isteğe bağlı kontrol sağlamaya yönelmektedir (Zimmerman, 2000a, s. 21). Eker (2012) çalışmasında yedinci sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersi kapsamında ders günlükleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin öz-düzenleme strateji becerilerini elde etmede ve akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öz-kayıt sayesinde bireyin var olan davranışlarının farkında varmasını böylelikle davranışlarını ve stratejilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Bunun yanında not alma sayesinde zihinsel doluluktan da kurtulmuş olmaktadır. Sonuç olarak birey başarı ya da başarısızlığıyla yüzleşmekte ve başarısının kaynağını bulmasını öz-kontrol süreçleriyle gerçekleştirmektedir. Buradan yola çıkarak öz-düzenleme, öğrendikleri üzerinde dikkatini toplama ve üzerinde düşünme, performansını belirli yönleriyle izleme ve nasıl öğrendiklerinin farkına varma olanağı sunarak bireylerin özerk öğrenmesini geliştirmektedir.

2.3.2.3. Öz-yansıtma Aşaması

Öz-yansıtma aşaması, öz-yargılama ve öz-tepki aşamalarını içine alan bir süreçtir. Öz-yansıtmanın birinci formu olan öz-yargılama; bir kişinin performansını kendi kendine değerlendirmesi ve sonuçları nedensel anlamlılıkla ilişkilendirmesidir (Zimmerman 2000b, s. 21). Zimmerman (2000b, s.21)'e göre öz-yargılama, kişinin kendi performansını değerlendirmesi ve sonuçları önemli nedenlere dayandırması bakımından önemlidir. Öz-yargı, öz-değerlendirme ve nedensel atıflardan oluşmaktadır.

Öz-değerlendirme, öğrencilerin çabalarını gösterdikten sonra öz-izleme kayıtlarına bakarak kişinin hedefleri ile var olan performansın karşılaştırılması sonucu çeşitli yargıya varmasıdır. Örneğin; düşük bir performansın, kişinin sınırlı yeteneğiyle mi yoksa yetersiz çabasıyla mı ilişkili olduğu kişinin o tecrübeye verdiği yanıt ile ilgilidir (Zimmerman, 2000a, s.16). Öz-değerlendirme temelde üç şekilde görülmektedir: Birincisi, öğrenciler kendine yönelik karşılaştırmaları kendi yetenek ve becerilerine göre analiz edilmekte; ikincisi, önceki performans seviyelerine dayanarak (ilerleme kriteri) analiz edilmekte; üçüncü olarak, başkalarının performansıyla karşılaştırma yoluyla öz-yargıda bulunabilmektedir. Bunların dışında öz-yargılamanın çevre ile de ilişkisi vardır. Öğrenciler kendilerini süreç içinde gözlemledikçe öğrenmedeki eksikliklerini gidermek için öğretmeninden yardım isteyebilir. Bu durumda öğretmen daha iyi bir strateji kullanımı önerebilir veya daha iyi bir

öğrenme ortamı hazırlayabilir. Böylelikle öğrenci öğrenme koşullarını düzenleyebilir ve değiştirebilir.

Nedensel atıf ise öz-değerlendirme sonucunun arka planını yani sebep ve sonuçları hakkında kendilerine verdikleri açıklamalardır. Kişinin kendi hatalarının veya başarılarının sebebine ilişkin inançlara atfedilen nedensel niteliği içermektedir. Öz-yargılama sürecinde öğrencinin başarı ya da başarısızlığını neye bağladığı/atıfta bulunduğu önemlidir. Çünkü 'Bu niçin böyle oldu?' sorusu sorularak üst-biliş belleğin çalıştırılması söz konusudur. Örneğin biyoloji dersinde başarılı olan bir öğrenci neden başarılı olduğunun kritiğini yapmakta ve başarılı olma durumunun yeteneğiyle mi yoksa gereken çabayı gösterdiği için mi olduğunu nedenlere dayandırarak değerlendirmektedir. Yani öğrenciler, başarılarını ya da başarısızlıklarını strateji kullanımı, şans, yetenek ya da çabaya bağlayabilmektedir. Zimmerman ve Kitsantas (1997) çalışmasına göre başarısızlığını etkisiz strateji kullanımına bağlayan öğrencilerin öz-yeterlik ve kalıcı motivasyon seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun aksine başarısızlığını beceri, çaba ya da şansa atfeden öğrencilerin ise düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu ve kendi başlarına başarılı olamayacakları inancını besledikleri ifade edilmiştir. Buradan yola çıkarak kişi kendini nasıl yargılıyorsa o şekilde de öz-tepkide bulunacağı söylenebilir.

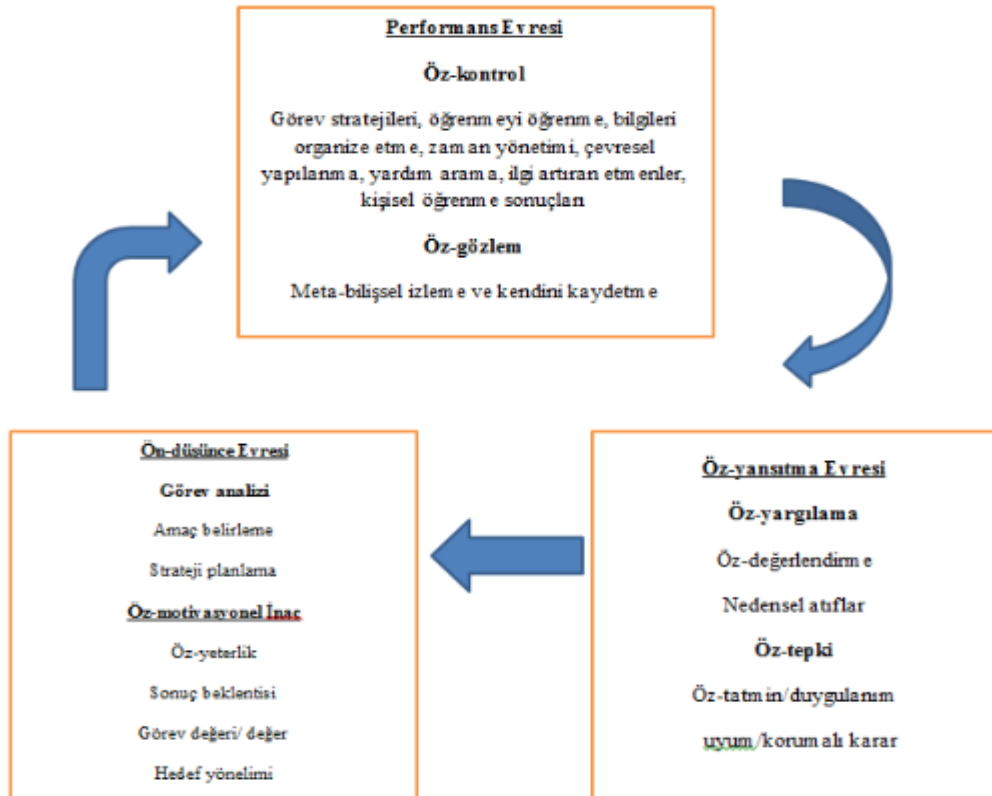
Öz-yansıtmanın ikinci formu olan öz-tepki ise öz-tatmin/duygulanım ve uyum/korumalı karar oluşmaktadır. Öz-tepki, öğrencilerin kendilerini yargılamaları sonucu verdiği duygusal ve bilişsel olarak tepkilerdir (Zimmerman ve Moylan, 2009). Mesela birey kendini başarılı ya da başarısız olarak yargıladığında, bireyin kendilerine özgü tarzlarına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz duygular yaşayarak öz-tepkide bulunmasıdır. Öz-tatmin, öğrenme boyunca vardığı duygulardır. Örneğin duyuşsal olarak kendi çabalarından öz-tatmin/memnun olmayan birisinin daha sonraki öğrenme süresinde düşük öz-yeterliği ve düşük performansı beraberinde getirmektedir. Bu duygular ya da tepkiler gelecekte öğrencilerin motivasyon ve düzenlemelerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öz-tepkiler; öz yeterlik, sonuç beklentileri, öğrenme hedefine yönelme ve içsel ilgi gibi çeşitli motive edici inançları geliştirmekte veya düşürmektedir.

Diğer bir kavram ise uyum/korumalı karar tepkisidir. Eğer öğrenci 'başarısız' olarak kendini yargıladığında başarısızlığını düzeltmek için uyum kararları veriyorsa o derece ana hedefine yönelecek ve motivasyonunu daha yüksek tutacaktır. Bunun sonucunda bilişini, duygularını daha iyi kontrol edecek şekilde öğrenmesini düzenleyecektir. Bandura (1986), daha olgunlaşmış ve daha tecrübeli öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi kontrol edebildiğini dile getirmiştir. Bunun aksine öğrenci başarısızlığı korumalı/kaçınmalı kararı ile tepki verdiğinde kendini yeterli görmeme, kendinden hoşnut olmayarak kaçınma davranışları göstermekle birlikte düşük öz-yeterliğe sahip olmaktadır.

Bunun sonucu olarak azalan çabaya, erteleme durumlarına, ilgi eksikliğine hatta öğrenilmiş çaresizliğe yol açabilmektedir.

Dolayısıyla öz-yargılama süreci öğrenciyi harekete geçirmek, olumsuz sonuçlara yönelik strateji geliştirmek, öz-yeterlik ve motivasyonu korumak için önemli bir mihenk taşıdır. Çünkü öğrencinin kendi hakkında öz-değerlendirmelerde bulunması bir sonraki çalışmalarındaki çaba ve motivasyonunu etkilemektedir. Bu da öğrencinin öğrenme döngüsünü sürekli bir şekilde gerçekleştirmesi yani yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirmesi açısından önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Zimmerman (2000a)'e göre, bu süreçlerin yapısal olarak ilişkilerini ve döngüsel olarak sürdürülebilirliğinin nasıl olduğunu anlamak önemli bir husustur. Sonuç olarak öz-düzenleme döngüseldir. Öğrenciler bir sonraki performans için önceki performanslarından etkilenmektedir (Zimmerman, 2011). Bu döngü devam ettiği sürece öz-yansıtma aşaması hedefe ulaşmayı, başarıya yönelik strateji belirlemeyi ve motivasyonu etkilediği görülmektedir.

K



Şekil 4: Öz-düzenleme aşamaları ve süreçleri (Zimmerman ve Moylan, 2009).

Şekil 4'te görüldüğü gibi ön-düşünce aşaması, öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan süreçleri ve inançları ifade etmekte; performans aşaması, davranışsal uygulama sırasında ortaya çıkan süreçleri ifade etmekte ve öz- yansıtma aşaması, her öğrenme çabasından sonra ortaya çıkan süreçleri ve değerlendirmeyi ifade etmektedir. Zimmerman ve Kitsantas (1999), öz-düzenleme konusundaki bu döngüsel görüşü destekleyen öngörü, performans ve öz-yansıtma aşamaları arasında yüksek korelasyonlar bulunmuştur.

2.3.3. Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmeye İlişkin Modeli

Pintrich (2000)'e göre öz-düzenleme; öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikleri yönlendirip, sınırladıkları yapıcı ve aktif bir süreç olarak tanımlayarak öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin yöneticiliğini teslim etmektedir. Açıkçası öz-düzenlemeli öğrenme sürecini, öğrenenler öğrenmek için bir hedefe ihtiyaç duyar, öğrenme planı yapar ve öğrenme sürecini izler, öğrenme sonuçlarını değerlendirir. Böylece, bireylerin öğrenme için belirledikleri standartlar veya hedefler için hedeflerine doğru ilerlemelerini izledikleri ve daha sonra bu izlediklerini değerlendirerek bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri ve kendi öğrenmelerini kontrol ettikleri yapılandırılmalı bir süreç olduğunu bildirmektedir.

Pintrich, öne sürdüğü dört evre olan öngörü, izleme, kontrol, yansıtma ve tepki aşamaların her birinde bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bağlamsal alanlara değinerek öz-düzenlemeli öğrenme modelini ortaya koymuştur (Pintrich, 2000).

2.3.3.1. Öngörü Aşaması

Hedefler öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek ve değerlendirmek için bir ölçüt oluşturmakta aynı zamanda öğrencinin çabasını ve enerjisini belirli bir yöne yöneltmesi için yol gösterici bir kılavuz olmaktadır. Yani hedefler, öğrencilerin ilerlemelerini ölçmek için bir ölçüt olarak hizmet ederek göreve özgü hedefleri belirlemeyi ve değiştirmeyi içermektedir. Öğrencilerin hedef yönelimleri, Pintrich'in öz-düzenleme modelinde önemli bir rol oynamaktadır. Pintrich (2000), motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi hedef yönelimi perspektifinden açıklamaktadır. Pintrich, hedef yönelimlerini iki tür olarak sınıflandırmıştır: Ustalık yönelimi ve performans yönelimi. Ustalık yönelimi, öğrencinin kendi belirledikleri hedefleri kullanmayı veya kendilerini geliştirmeyi amaçlarken, performans yöneliminde ise öğrenenlerin başkalarıyla kendilerini karşılaştırma yaparak ve diğerlerinin başarısıyla rekabet içinde olan öğrenmeyi belirtmektedir. Pintrich, öğrencilerin hem dış ortamda mevcut olan bilgidan hem de kendi

zihinlerindeki bilgiden kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini oluşturduğunu dile getirmektedir (Pintrich, 2000).

Bu aşamada bilişsel alanda öğrencinin hedeflerini belirlemesiyle kendi öğrenimine etkin katılımını kolaylaştırmakta, motivasyonel alanda ilgiyi, göreve değeri ve öz-yeterliği etkinleştirerek hedefe ulaşmada aracılık etmekte, davranışsal alanda davranışların öz-gözlemlemesi için çabanın ve zamanın planlanması, bağlamsal alanda çevrenin planlanması ve düzenlenmesi yapılmaktadır. Bu arada motivasyonel alanda öğrenci yapacağı görevin önemine ve faydasına inanırsa o işi yapmak için güdülenmektedir. Örneğin 'ileride ben mühendis olmak istiyorum o halde matematik dersine çok çalışmalıyım' deyip o işle meşgul olacaktır. Aynı zamanda içeriğe yani matematiğe karşıda pozitif bir ilgi duyacaktır.

2.3.3.2. İzleme Aşaması

Öz-izleme, takip edilen sürecin niteliğini değerlendiren ölçütler ışığında ne yapıldığını karşılaştırmaktır. Bilişsel izleme, üst bilişsel farkındalık, motivasyonel izleme, kişinin öz-yeterliliğinin, değerlerinin, atıfların (sonuçların algılanan nedenleri), ilgi alanlarının ve kaygılarının farkında olma (Schunk, 2005), davranışsal izleme, zaman ve efor yönetimini, yardım ihtiyacını belirleme; bağlamsal izleme, ders içeriği ve çevresel şartların izlenilmek suretiyle değiştirilmeye ihtiyaç olup olmadığının farkına varılmasıdır. Bilişin düzenlenmesinin önemli bir yönü, bilişin izlenmesidir (Pintrich, 2004, s. 8). Çünkü Zimmerman ve Paulsen (1995)'e göre, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını izleyen öğrenciler yüksek öz-yeterliğe, motivasyona ve başarıya sahip olmaktadır. Bunun yanında bilişsel izleme, bilişin çeşitli yönlerinin farkındalığını ve izlenmesini içerir ve çokça bahsedilen üst-bilişin önemli bir bileşenidir (Pintrich, 2000).

Öğrencilerin başarılı bir şekilde çalışmaların izlenmesini destekleyen eylem, öz-gözlem ve öz-kayıttır. Bu, performans sırasında gerçekleştirilen eylemlerin gözlenerek kayıt altında tutulmasıyla dikkatin ve farkındalığın izlenen amaca yoğunlaşmasını sağlayacak bir stratejidir. Örneğin bir öğrencinin matematik testi çözerken ne kadar zaman harcadığını kayıt altına alması, gerçekte ne kadar sürenin geçtiğini anlamasına yardımcı olmaktadır. Dikkati ve ilgiyi sürdürmek zahmetsiz değildir, aslında bir dizi stratejinin kullanılmasını gerektirmektedir (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014).

İzleme, öğrencilerin belirli bir öğrenme görevi üzerinde kendilerine sorular sorarak karar verme sürecine götürmektedir. Bunun sonucunda örneğin, bir öğrenci okuduğu bir okuma metnini anlayarak okuma çabasına girdiği süre boyunca kendi anlamasını gözlemledikçe bu izleme süreci öğrenciye okuma stratejilerini değiştirme hakkında karar

verdirebilmektedir (Pintrich, 2000, s. 460). Bu kararlar farkındalığı artan bireyler, çeşitli faaliyetlerde kendini gösterebilmektedir.

2.3.3.3. Kontrol Aşaması

Kontrol ve izleme ayrı süreçler olarak ele alınsa da birbirini besleyen iki önemli aşamadır. Bireylerin bilişlerini adapte etme ve değiştirme yoluyla bilişsel kontrol sağlanmaktadır. Özellikle hafıza, öğrenme, akıl yürütme, düşünme ve problem çözme için çeşitli bilişsel stratejilerin seçimi ve kullanımı ile bilişin kontrolü ve düzenlenmesi gerçekleşmektedir. Bunları kullanma kararı, bunları kullanmayı bırakma ya da bir strateji türünden diğerine geçme kararı gibi üst-bilişsel beceriyi barındıran kontrol ve düzenlemenin bir yönüdür (Pintrich, 2000). Öğrencinin yaptığı bir görevi gözden geçirmesi sonucu görevde değişikliğe gitmesi ya da uygulanan çeşitli stratejilere devam etmesi kontrol etmesi karar mekanizmalarını kullandığını ve öğrendiklerini kontrol ettiğini göstermektedir. Böylelikle bu aşama öğrencinin yetersiz uygulamalarının ve yanlış strateji kullanımının kaynağını bulmasını ve kendilerini daha başarılı bir öğrenime hazırlaması için yardımcı olmaktadır. Davranış düzenlemesi, bireylerin kendi açık davranışlarını kontrol etme girişimlerini içeren öz düzenlemenin bir yönüdür (Pintrich, 2000).

2.3.3.4. Tepki ve Yansıtma Aşaması

Bireyin kendi davranışını izleyerek belirlediği ölçütlerle karşılaştırma faaliyetiyle aradaki farka göre öz-değerlendirme yaparak ve öz-tepki vererek yansıtma sürecini işletmektedir. Öz-düzenleyici öğrenenler kendi stratejilerini veya davranışlarını kendi içsel geri bildirimlerine göre düzenleyebilirler. Tepki ve yansıtma süreçleri, öğrencilerin yargılarını ve performans üzerindeki görevlerinin yanı sıra performanslarına ilişkin nedensel atıflarını da içermektedir (Pintrich, 2000, s. 461).

2.4. Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenlemeli öğrenme kavramı öğrenenin bilişsel ve motivasyonel süreçleri üzerine odaklanmakta ve nasıl öğrenme süreci geçirdiğine dair araştırmalar arası bir sentez sunmaktadır (Boekaerts, 1999; Pintrich, 1999). Eğitim bilimi artık bir bilginin yapılandırılması için bilişin, üst bilişin ve motivasyonun sağlanması gerektiğini söylemektedir. O halde öz-düzenleyici öğrenme, farklı faktörlerin birbiriyle ilişkili bir şekilde yürüterek öğrenmenin gelişimini ve sürdürülebilirliğini belirleyen bir yapı olduğu ifade edilebilmektedir (Zimmerman, 2008). Öz-düzenlemeli öğrenmenin bileşenleri bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal stratejilerdir. Dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırma ve kodlamayı güçlendirici stratejiler, ekleme ve genişletme

stratejileri, örgütlenme stratejileri ve son olarak hatırlamayı ve geri getirmeyi destekleyici stratejilerden oluşan bilişsel stratejilerdir. Üst bilişsel stratejiler ise bireyin kendi bilişi hakkında bilgisi, planlama, izleme, değerlendirme yapmasıdır. Son olarak motivasyonel inançlar; hedef yönelimi, öz yeterlik, kaygı yönetimi ise duyuşsal stratejilerdir.

2.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Bilişsel stratejiler genel olarak öğrencilerin bilgiyi kodlamasına, hatırlamasına ve kavramasına yardımcı olan tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileridir (Pintrich, De Groot, 1990). Bir başka deyişle öğrenme stratejileri, bireyin emeğini, enerjisini ve zamanını fazla harcamadan ve özerk öğrenmesini kolaylaştıran bunun yanında neye nasıl çalışacağını gösteren etkili, pratik yöntem ve teknikler bütünüdür. Üredi ve Üredi (2005), öz-düzenlemeli öğrenme ve stratejilerini, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını hissettikleri her anda kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi üzerine ortaya çıkmış bir eylem olduğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek için uygun ve etkili öğretim stratejileri kullanmaları gereklidir.

Genellikle okullarda pek çok bilgi kaynağının öğretimi gerçekleşir. Bu çeşitli derslere öğrencilerin nasıl yaklaşacağını, yani hangi derse nasıl bir strateji uygulayarak başarılı olacağını bilmesi gerekmektedir. Temizkan (2008)'e göre, öğrenciler ne öğrenecekleri hakkında bilgilendirilmekte fakat nasıl öğreneceği noktasında eksik bırakılmaktadır. Bu durumu Norman şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz fakat onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz. Öğrencilerden problem çözmelerini bekleriz, fakat onlara problem çözme hakkında nadiren bilgi veririz. Benzer olarak öğrencilerden çok büyük miktarda bilgiyi hatırlamalarını bekleriz, fakat nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi veririz. Eğitimcilerin, bu bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermelerinin artık zamanı gelmiştir. Nasıl öğreneceğinin, nasıl problem çözeceğinin, nasıl hatırlanacağını ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulmaktadır” (Akt. Weinstein ve Meyer, 1986, s.3).

Dolayısıyla öğrenciler strateji geliştirebileceği gibi öğretmenler de öğrencilere öğrenme stratejileri öğretmekle öğrenmede az çaba ile öğrenmede kalıcılık yakalayabilmektedir. Zimmerman (1989)'a göre, öğrenme stratejileri, öz-düzenleyici eğitimin daha geniş bir çerçevesine bulunduğu sürece, ilkokuldan üniversite düzeyine kadar başarıyla öğretilir. Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008)'e göre ise öğrencilerin ilkokulda akademik başarıya sahip olmaları için yeterli öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılması esastır.

2.4.1.1. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri; yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını, anlaşılmasını veya daha sonra aktarılmasını kolaylaştıran herhangi bir düşünce, davranış, inanç veya duygudur (Weinstein, Husmen, Dierking, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenen birey, bir görevi yerine getirmek için gerçekçi hedefler koyabilmeye, etkili stratejiler kullanmaya, bu etkililiği ölçmek için öz-takipçi olmaya, gerektiğinde strateji kullanımını ayarlayabilmeye ya da düzenleyebilmeye karşı motivasyonu olanlardır (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenebilen öğrenciler, belirli bir öğrenme stratejisinin nasıl ve niçin kullanılmasının gerektiği konusunda bir fikre sahiptir. Bir öğrencinin ne kadar öğrenme strateji kullandığından ziyade onları neden ve ne zaman kullanacağını bilmesi üstün başarı göstermesi için yeterli olacaktır. Yani öğrenme stratejilerin niceliği değil niteliği önemlidir. Karlen (2016)'e göre başarılı öz-düzenlemeli öğrenen öğrenciler, sadece ayrıntılı bir öğrenme stratejisi repertuarına sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını da bilmektedir. Bunun yanında bu bireyler, hedeflerinin ve stratejilerin seçimini öz-kontrol süreciyle sürekli olarak ayarlamaktadır. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996, s.11)'a göre, zayıf öz-düzenleyici öğrenenler sadece hedeflerine ulaşmış olduklarını kontrol edebilecek olsalar da, başarılı öz-düzenlemeli öğrenen öğrenciler, etkili stratejiler kullanmaya, etkililiği ölçmek için öz-takipçi olmaya devam ederler. Başarılı öğrenciler, bir durumda edindikleri bilgi ve stratejileri yeni durumlara hızlıca aktarabilir, bu stratejileri değiştirebilir veya devam ettirebilmektedir. Mesela öğrencinin kompozisyon yazarken yazmadan önce taslak oluşturarak yazması yine aynı öğrencinin bir matematik problemi çözerken problemi kafasında kurgulaması karşısında farklı durumlara farklı stratejileri uygulayabildiğini göstermektedir. Böylelikle bireyler, başarılı stratejileri sürdürerek ve başarısız olanları değiştirerek geri bildirimlerinde öz-tepki göstermektedir (Zimmerman, 1997).

Kimi insan okuduklarının altını çizerek kimileri kitabın kenarına not alarak kimisi de sesli bir şekilde okuyarak öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedir. Öğrenilen bilgilerin tekrarlanma, zihinsel kodlama yapma, kavram haritaları kullanarak organize etme gibi pek çok stratejileri kullanma, sistemli bir şekilde bilgiyi ve bilgi akışını düzenlemekte ve yapılandırmaktadır. Kişi burada öğrenme stratejisi olarak, en iyi öğrenme stratejisi veya en yaygın, en kolay olanı değil, kendine en uygun olan ve en iyi uygulayabildiğini bilip seçebilmelidir (Tunçer ve Güven, 2007, s. 3). Örneğin pratik toplama için yuvarlama yöntemini kullanma, bilgi sınıflaması yapılırken çeşitli diyagram, şekil, bilgi haritası vb. ilişkilendirme ve özetleme tabloları kullanma gibi yöntemlerle öğrenci kendi çözüm yollarını geliştirmektedir. Kendi öğrenme yöntemlerini geliştiren kişi hem bilgisini

yapılandırmakta hem de kendi memnuniyetini ve motivasyonunu artırmaktadır (Zimmerman, 2002, s.66).

Araştırmalara bakıldığında öğrencilere yardım eden pek çok bilişsel öğrenme stratejilerinin olduğu görülmektedir. Dikkat stratejileri, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgileri seçici algı ile kaynaktan toplaması ve kısa süreli belleğe aktarmasıdır. Bilişsel stratejilere bakıldığında yetişkinlerin çocuklarının hatırlamalarına yardımcı olmak için kullandıkları basit hafıza stratejileridir. Örneğin tekrarlama veya çağrışımlı öğrenme teknikleri gibi. Bir diğeri bilgileri hem hafızaya hem de notlara anlamlı bir şekilde kaydetmeye dayalı olan ayırıştırma ve düzenleme stratejileridir. Örneğin, anahtar kelimelerle özetleme, ağ oluşturma, ağaç diyagramları oluşturma ve not alma gibi çeşitli uygulamalar bu stratejilere dâhil edilebilir.

2.4.1.2. Öğrenme Stratejilerinin Birey Üzerinde Etkileri

Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme performanslarını ilerletebilmektedir. Öğrenme stratejilerinin seçimi ve kullanımı sadece üst-biliş yeteneğini etkilemekle kalmaz aynı zamanda öz-düzenlemeli öğrenme bileşeni olan motivasyonu da etkilemektedir (Pintrich, De Groot, 1990). Pek çok çalışma, uygun öğrenme stratejilerinin seçiminin öğrenme, performans ve akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisini ortaya koymuştur (Winters, Greene ve Costich, 2008). Motivasyonları ve uygun öğrenme yöntemleri nedeniyle, öz-düzenlemeli öğrenen öğrencilerin hem akademik başarı elde etmeleri hem de geleceklerini iyimser bir şekilde görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler içsel bir motivasyona sahip olmakla birlikte ve adım adım bu stratejileri uygulamaları zamanla bağımsız öğrenmeyi yani özerk öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988).

2.4.2. Üst-bilişsel Öğrenme Stratejileri

Üst biliş sayesinde insan kendine ve sahip olduğu bilgilere dış gözle bakabilmekte, varoluşunu bu şekilde anlayabilmekte ve bu yolla diğer varlıklardan ayrılmaktadır. Üst biliş terimini ilk kez kullanan Flavell'in "neyi bildiğimiz hakkında ne bildiğimiz" diyerek tanımladığı bu kavram Türkçe karşılığı olarak üst-biliş, meta biliş, biliş ötesi, yürütücü biliş ve bilişsel farkındalık kelimeleri ile karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak biliş üstü farkındalık süreci, bilme duygusu olarak da adlandırılmaktadır (Zimmerman, 2000b). Üst biliş stratejileri, bilişsel süreçlerin ve faaliyetlerin eşgüdümlü bir şekilde planlanması, izlenmesi ve düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir. Üst biliş kısaca kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005). Herhangi bir konuda "ne bildiğimiz" ve

“ne bilmediğimiz” hakkında analiz etmeyi içermektedir. Bilişsel stratejiler bir konuyu kavrama, anlamaya yardımcı olurken üst biliş stratejiler o anladığını nasıl öğrendiğini fark etme durumudur. Örneğin ‘yazarak daha iyi öğreniyorum’ diyen bir öğrencinin üst biliş becerisini kullandığını göstermektedir. Yine bir öğrencinin öğrenmedeki eksikliklerini fark etmesi ve bunları telafi etmeye çalışması üst bilişe sahip olduğunun bir göstergesidir. Dolayısıyla üst-biliş “Şuan ben ne yapıyorum” gibi doğru soruların sorulup doğru cevapların alınmasını sağlayan önemli bir kontrol sürecidir. Burada kişinin kendisine doğru soru soruları sorabilmesi için bilişsel farkındalığa sahip olması, doğru cevap alabilmesi için ise doğru bilgi ve deneyimlerine başvurması gerekmektedir. Kişi bir görev karşısında dikkatini yoğunlaştırarak öz-eleştiri ve değerlendirme yaparak değişikliklere uyumu ve bilişsel esnekliği sürdürmektedir. Bu nedenle üst biliş değişimin anahtar kavramlarından biridir.

Öz-düzenlemeli öğrenmede önemli bir rol oynayan üst biliş, bireyin ön belleğini çalıştırarak bilişin yönetilmesini sağlamaktadır. Yani biliş, öğrenme süreçlerini yapılandırırken biliş üstü, bu öğrenme süreçlerinin nasıl olduğunun bilişsel farkındalık içinde yönetimini ve düzenlenmesini sağlamaktadır. Üst biliş, öğrencinin öz-saygısını geliştirmenin yanı sıra daha fazla motive olmasını, öğrenmede istekli, toleranslı, sabırlı, katılımcı, meraklı ve özgüvenli olmasını sağlamaktadır (Mahadi ve Subramaniam, 2013). O halde “üst-bilişsel gelişim nasıl sağlanabilir?” sorusuna yönelik Blakey ve Spence (1990) kullanılabilecek altı strateji önerisine bakmakta fayda sağlanabilir:

- 1) Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama
- 2) Sözel olarak düşündüklerini ifade etme
- 3) Öğrenme süreçlerinin takibi için günlük ve notlar tutma
- 4) Bireyin kendi öğrenme etkinliklerini planlama ve düzenleme
- 5) Stratejileri gözden geçirme
- 6) Öz-değerlendirme

Bunların yanı sıra öğrenme günlükleri, öğrencilerin meta-stratejik bilgiyi aktif hale getirmelerine yardımcı olmak ve öğrenme sırasında yararlı bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri uygulamak için strateji aktivatörleri olarak kullanılmıştır (Hübner, Nückles ve Renk, 2010). Diğer yandan üst-biliş stratejisi temel olarak öğrenme stratejileri ile anlamlı deneyimler yoluyla gelişebilmektedir.

2.4.3. Kaynak Yardımı Arama Stratejileri:

Bireyin çevresel özellikleri (anne-baba, yakın çevre, öğretmen, arkadaş, teknoloji imkânları vb.) düzenlemenin yanı sıra onlardan yardım arama, isteme ve zamanı kontrol

etme ve düzenleme yollarını ifade etmektedir. Aynı zamanda tamamlanacak görevlerin türleri, not verme uygulamaları ve sınıf iklimi faktörleri ve öğrenmeye yardımcı olan veya engelleyen sınıf özelliklerine ilişkin algıları içermektedir (Schunk, 2005). Sonuç olarak, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, daha az dikkat dağıtıcı bir ortam oluşturma ve öğrenme hedeflerini aktive ettikleri öğrenme ortamlarını geliştirmeye dönük stratejilerdir.

Çevresel kontrol, çevrelerindeki dikkat dağınıklıklarını azaltma ve öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırma böylelikle bir görevin tamamlanmasını kolaylaştıracak herhangi bir kesinti olma ihtimalini azaltmaya yönelik çabayı içermektedir. Çevredeki uyaranları kaldırarak ders çalışmaya başlamak öncelikli bir adımdır. Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi, matematik başarısının en önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur (Tonguç, 2013; Altun, 2005). Çalışma süresi boyunca kişinin dikkatinin süresini belirlediği için uyaranları çevreden kaldırmak ve o saat diliminde sadece yapılacak işe odaklamak verimli iş yapımını artırmaktadır. Aynı zamanda çalışılacak yere gereken malzemelerin temin edilmesi ile çalışmanın bölünmesinin de önüne geçilmiş olacaktır. Yani her ne kadar ders çalışmaya başlamadan önce eldeki tüm gerekli malzemelere sahip olma, dikkati ve verimi artıran bir stratejiyse ders çalışırken telefonun, görsel ve işitsel vb. uyaranların ortamdaki çıkarılması da o kadar çevre kontrolünü sağlayacaktır.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), öz-düzenlemeli öğrencilerin ve yüksek başarılı öğrencilerin zaman yönetimi etkinliklerine katıldığını göstermiştir. Zimmerman (1998) zaman yönetimini; hedef belirleme, zorlu görevlerin yerine getirilmesinde çaba, istikrar ve kişinin performansını izlemesi gibi öz-düzenleme becerileri sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda başarılı profesyonel yazarların ve sporcuların, sanatçıların ve bilim adamların yaşamlarında da anahtar bir bileşeni oluşturduğunu dile getirmiştir.

2.4.3.1. Kaynakları Yönetme ve Yardım Arama

Kaynak yardımı arama stratejileri, hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öğrenciler, yardım arama yoluyla çözülebilecek öğrenme süreçlerindeki engelleri kaldırmayı amaçlamaktadır. Yardım isteyebilmede öğrencilerin sıklığı, miktarı ve yardım arama türlerinde geniş bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler problemlerle karşılaştıklarında yardım arama konusunda isteksiz olmakta ve yardım aramaktan kaçınmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte çoğunlukla, yetersiz olduklarını düşünen öğrenciler, olumsuz sonuçlardan korkarak yardım almadan kaçınmaya veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışmaktadır. Diğer yönden ise bazı öğrenciler

sürekli soru sorma stratejisini kullanmakta, böylece sorulan kişi, onlara cevap vermekte ya da onlar için görevi yerine getirmektedir. Bu davranış da görevi yerine getirmekten kaçınmanın diğer bir yoludur. Çünkü öğrenmeye yönelik herhangi bir öz-düzenleme yapılmamakta ve öğrenme sorumluluğu başkasına yüklenmektedir. Yardım arama stratejisinin temelinde öğrencilerin problemlerine ilişkin çözümler öğrenmesi ve aktiviteden kaçınmaması gerekmektedir.

Günümüzde öğrenciler, internet ve bilgisayar programlama teknolojisinin hızlı ilerlemesiyle beraber öğrenmeyi gerçekleştirme ve performansını arttırmak için dijital ortamları, uzaktan eğitim dersleri vb. yollara başvurarak da yardım arama stratejisi göstermektedir. Türkiye’de 2011-2012 yılında FATİH Projesi’yle birlikte ders içeriklerinin verildiği Eğitim Bilişim Ağı, bireylerin eğitim fırsat eşitliğini sağlayan ve ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (EBA, 2019). Buna ek olarak, EBA videolarının farklı öğretim yöntem ve strateji kullanımıyla öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına, öğrenme stillerine, motivasyon ve öğrenme hedeflerine göre sunulmaktadır. Böylece bilgisayar tabanlı öğrenme ortamları sınıfta daha yaygın hale gelmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmede zorlanmaları durumunda öğrenmelerine yardım etmek için kullanılmaktadır (Moos ve Azevedo, 2009, s. 576). Bu öğrenme sistemleri öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını anında karşılayabilmekte ve mekân, zaman engellerini ortadan kaldırarak kişisel hedeflere ulaşılmasını sağlayabilmektedir (Zimmerman ve Tsikalas, 2005). Ayrıca diğer akran gruplarıyla da rahatlıkla etkileşime geçerek bilgi paylaşımı yapabilmektedir. Örneğin sosyal medya ve internet üzerinden aynı sınava hazırlanan öğrencilerin soru paylaşımı yapabilmesi çok yeni bir etkileşim olmasına karşın, aynı duruma sahip grupların düşünce ve his paylaşımıyla oluşacak sinerji pek akla gelmemektedir. Öyleyse bu sanal ortamları teknik bir araç-gereçten ziyade, aslında kısmi de olsa sosyal bir etkileşimin gerçekleştiği ortamlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4.4. Motivasyonel İnançlar

Motivasyon öğrencinin bir işe gereksinim duyması ve o işin parçası olmayı istemesi olarak tanımlanabilir (İspir, Ay ve Saygı, 2011). Eggen ve Kauchak (2010)’a göre ise motivasyon, bir amaca yönelik davranışı yönlendiren ve enerji veren güçtür. Motivasyon, bireyin göreve bağlılığını sağlayan isteği, çabayı, problem çözme yeteneğini ve kendine olan güvenini açıklamaktadır. Öğrenmede motivasyon, öğrenmek için gerekli olan enerjiyi vermekle birlikte şartların ağırlaşmasında da sürdürülebilir dikkati, çabayı ve sabrı sağlamaktadır. Bu çerçevede öğrenciler, öz-düzenleme sürecini sürdürebilmesi için motivasyonel inançlara ihtiyaç duymaktadır.

Motivasyonel inançlar öğrencilerin nesnelere, olaylara veya konu alanına yönelik düşüncesi, yargıları ve değerlerine işaret etmektedir (Ongowo ve Kahungu Hungu, 2014). Motivasyonel inançlar; duygu, inanç, tutum, duygusal dayanıklılık, iç disiplin, sabır, kaygı düzeyi, beklentiler, öz-yeterlik vb. duyuşsal öğeler, öz-düzenleme aşamalarının başından sonuna kadar var olması ve sağlıklı yürütülmesi için gereken duygulardır. Bu inançlar öğrencilerin düşüncelerini oluşturmada, tutumlarını geliştirmekte ve davranışlarını biçimlendirmektedir. Dolayısıyla bir işi veya öğrenmeyi gerçekleştirirken motivasyonel inançların olmadığı düşünülemez.

Öğrencilerin amaçlanan davranışları başlatabilmeleri ve başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için motivasyonel inançlar önemli bir faktördür. İnançlar, değerler, ilgi ve hedefler, bir görevi gerçekleştirmede motivasyonu oluşturan ve sürdüren kişisel değişkenlerdir (Panadero ve Alonso-Tapia, 2014, s.4). Bu nedenle motivasyonu etkileyen tek bir değişken yoktur. Motivasyon bu değişkenlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada motivasyonel inançlar içerisinde var olan hedef/amaç yönelimi, öz-yeterlik, ve sınav kaygısı temelinde incelenecektir.

2.4.4.1. Hedef Yönelimi

Hedefler, bir bireyin eylemlerini düzenleyen standartlar olarak düşünülebilir (Schunk, 2001). Hedef belirleme, öğrencinin öğrenmesinin veya performansının spesifik sonuçlarına karar vermesidir (Zimmerman, 2000a, 17). Bu kararı aldıktan sonra planlama yapmak hedef belirlemenin tamamlayıcı bir sürecidir. Planlama ile doğru stratejiler oluşturmasına yardımcı olarak hedeflere ulaşılabilir. Planlama üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar bir öğrenme görevi için hedef belirleme, hedefe ulaşmak için stratejiler oluşturma ve hedefe ulaşmak için ne kadar zaman ve kaynağın gerekeceğini belirlemedir (Schunk, 2001).

Öğrencilerin kendi seçtikleri hedeflere katılımı ve bağlılıkları önemli bir parametredir. Çünkü öğrencilerin hedef belirlemelerine izin vermek hedefe kendilerini vermelerini artırmaktadır (Shunk, 2009). Öğrencinin kendisi tarafından belirlenen hedefler, öğretmenin belirlediğinden daha etkili ve önemlidir (Bandura, 1994). Eğer hedefler öğrenci tarafından benimsenmezse onların motivasyonları kısa zamanda düşecektir.

Öğrenme çabasına girişen öğrencinin koyduğu hedeflerin gerçekçi ve öngörülebilir olması gerekmektedir. Kişi bu hedefleri koyarken yeteneklerine olan inancına, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerine, yapacağı işin/görevin değerine göre planlamakta ve bunlara olan inancı ölçüsünde ise amacına motive olmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin çalışmaya olan yaklaşımını hedefler belirlemektedir. Bu nedenle hedefler belirlenirken öğrencinin için bu

hedefi koyduğunu açık ve net bir şekilde ifade etmesi yararlı olacaktır. Bunu yaparken birey özerklik duygusu, karar verme becerisi geliştirmekte ve kendine özgü bir öğrenim yolu izlemektedir. Ne yazık ki eğitim ve öğretimde neye ulaşmak istediğini bilmeyen veya kendi amaçlarına karar verememiş kişiler oldukça fazladır. Yine günümüzde müfredatta var olan kazanımlar ve ebeveynin istediği hedefler doğrultusunda bireyin yaşamının belirlendiği görülmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar öğretmenler hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler izlemektedir. Son olarak bunları gözlemekte ve çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirmektedir. Öğretmenler kasıtlı olarak, motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olmak için iyi notlar vermek gibi dışsal hedefleri uyandırmaya da çalışmaktadır. Dolayısıyla bütün bunlar dışsal bir kaynak tarafından oluşturulmaktadır. Böylelikle öğrencinin öğrenmesine ve bunları düzenlemesine çok az fırsat tanınmaktadır. Zimmerman (1996), akademik öz-motivasyonun öğrenimin başlarında ebeveynin beklentisel hedefleriyle oluştuğunu, fakat daha sonraları öğrencinin elde etmiş olduğu akademik durumlar çerçevesinde öz-yeterliği ve kişisel hedefleri doğrultusunda oluşturulduğunu araştırmalarında göstermektedir.

Yapılandırmacı ve öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımı hedef koymada bireyin özerk karar verip seçimler yapmasını önemsemektedir. (Budak, 2000)'a göre öz-belirleme (self-determination), davranışların dış etkilerden (toplumsal normlardan, grup baskısından vb.) ziyade, bireyin kendi kişisel inançları ve değer yargılarıyla belirlenmesi, kararını kendi başına vermesi, bireyin özerk olabilmesi için önemli bir etmendir. Nitekim Zimmerman (2002)'a göre kendileri için spesifik ve yakın hedefleri belirleyen öğrenciler, üstün başarı ve kişisel öz-yeterlik algılamaları sergilemişlerdir. Böylelikle kendi kendine üretilmiş düşünce, duygu ve hedeflere ulaşmaya yönelik dış bir motivasyonun yerine birey, yüksek bir iç motivasyon ve sürdürülebilir bir öğrenme sürecine girmektedir. İlgi ve içsel motivasyon özerk öğrenme için merkezi bir husustur. Çünkü öğrencilerin öğrenme üzerinde kontrol sahibi olmalarını ve özerk öğrenmelerini sağlayan bir etmendir. Zaten Zimmerman (1998, s. 11)'a göre öz-düzenleme aşamalarının gelişebilmesi için kişisel seçim ve bireyin öğrenmesi üzerinde kendi kontrolünün olması gereklidir. Yani, dış motivasyonun olmadığı durumlarda bile öğrenci, öğrenme çabalarında ısrar etmektedir. Dolayısıyla iç motivasyon, kişileri dış ödüller ya da teşvikler olmadan da hedefe ulaştırabilmektedir. Ayrıca iç motivasyonlu kişiler hedefine ulaşırsa dahi hedefini geliştirmeye yönelik adımlar da atabilmektedir. Dışsal hedefler ise motivasyona pozitif etki sağlamadığı pek çok araştırmada kanıtlanmıştır. Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci (2004) çalışmalarında kontrollü çevre ve içsel hedefler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmalarında, öğrencilerin kontrollü çevreden ziyade özerkliği destekleyen çevrelerden daha çok fayda sağladığı görülmüştür.

Ancak tarihsel olarak eğitimciler, öğrencilerin motivasyon seviyelerini yükseltmeye çalışmak için toplumsal teşvik ve dışsal pekiştireç ile ödüller veya cezalar vermektedir (Zimmerman, 2000a). Bu tür teşvik ve ödüller, öğrenci üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Örneğin; çocuğa hediye ödüllü bir proje ödevi verildiğinde çocuk o projeyi içsel bir motivasyonla yapmak istediği için değil, o hediyeye ulaşmak istediği için çaba sarf etmektedir. Hediye ortadan kaldırıldığında projeyi sürdürme işi de sona ermektedir. Dolayısıyla ödül, ceza veya herhangi bir teşvik öğrenci üzerinde kontrol oluşturarak bilişsel çelişki yaratmakta ve bu çelişki de bir işi yapma isteğini (iç motivasyonunu) öldürmektedir (Bolat, 2016, s. 38).

İçsel motivasyonla çalışan öğrencinin, dışsal kaynaklı motive olmuş bir öğrenciyle karşılaştırıldığında daha başarılı olduğu, daha etkili strateji kullandığı ve öğrenmeden daha çok keyif aldığı görülmektedir. Örneğin içsel motivasyonu yüksek bir öğrenci ev ödevlerini yaparken ilgisini vererek ve sorumluluk duygusu ile yaparken dışsal motive olmuş bir öğrenci veya motive olmamış bir öğrenci genelde dış bir uyaran ile isteksiz bir şekilde ödevlerini yapmaktadır. Dolayısıyla bir öğrencinin başarısının öz-düzenleme strateji kullanımında, hedef belirlemede içsel motivasyonun önemli bir yeri olduğu söylenilebilir. Her şeyden önce öğrencilerin amaçlarını kendisinin belirlemesi, içsel amaçları ifade etmesinin yanı sıra öğrencilerin özerklik algısını da artırmaktadır.

2.4.4.2. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik öğrencinin bir performansı gerçekleştirirken kendine duyduğu güvendir (Cho, 2004). Bandura (1986)'ya göre öz-yeterlik kavramı bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesine ilişkin kendisi hakkında yargısı/inancıdır. Kısaca öz-yeterlik bireyin bir işi yapabilmek için kendine olan inancı ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bir görevi yerine getirebilmede öğrenci motivasyonunun kilit noktasıdır.

Öz-yeterlik, bir kişinin faaliyet seçimini, bu faaliyetin performansına uygulanan çaba miktarını ve sebat etme isteğini belirlemektedir. Bandura, (1986)'ya göre ise kişinin motivasyon düzeyini, duygusal durumlarını, eylemlerini, düşünce kalıplarını ve esnekliğini etkilediği şekilde ifade etmektedir. Yani öz-yeterlik inançları, insanların kendilerini nasıl hissettiklerini, düşündüklerini ve nasıl kendilerini motive ettikleri konusunda etkileyerek bireylerin davranışlarını belirlemektedir (Bandura, 1994, s.2). Diğer taraftan öz-düzenlemenin çeşitli alt boyutlarının (hedef belirleme, öz değerlendirme, kendini izleme, zaman planlaması, yönetimi ve strateji kullanımı) işlevsel halde uygulanabilmesinin kişinin algıladığı öz yeterliliğe bağlı olduğu belirtilmiştir (Zimmerman, 2000b). Nitekim Pamuk ve

Elmas (2015), öz-yeterliği, öğrencilerin üst-biliş öz-düzenlemelerinin en önemli belirleyicisi olarak ifade etmiştir.

Bu anlamda yapılan araştırmalara göre, öz-düzenlemenin alt boyutunu oluşturan öz-yeterlik öğrencilerin başarılarının önemli belirleyicisi olmuştur. Dolayısıyla öz-yeterliğin anlamlı bir şekilde var olması insanın başarısını doğrudan etkilemektedir. Bunun üzerine yapılan eğitimsel çalışmalarda, Tekbıyık ve arkadaşları (2013), öz-yeterliğin fen ve teknoloji dersi başarısını en güçlü yordayan öz-düzenleyici öğrenme stratejisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bandura (1977), akademik görevlerdeki düşük performansın ya gerekli becerilerin eksikliğinden ya da düşük öz-yeterlik inançlarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Tüm bunların sonucu olarak öz-yeterlik inancına bakılmaksızın öğrencinin başarısını geliştirmede ve saptamada eksik kalınacağı açıktır.

Motivasyon bir işin başlamasını, sürdürülmesini ve nihai hedefe varılmasını sağlayan bir etkidir. Öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşımlar, öğrencilerin en büyük motivasyon kaynağı olan öz-yeterlik algısına odaklanmıştır (Bandura, 1986; Zimmerman 1989). Öz yeterlik inancı motivasyonel inançların düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Böylece öz-yeterlik seviyesi öğrencilerin tutum ve ilgilerini önemli derecede etkilemektedir. Örneğin düşük öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar, bir görevi yerine getirmek için kendilerini motive etmede zorlanabilirler. Çünkü onlar kendi yetenekleri ve yerine getirilecek görevin zorluğundan çok endişelenerek başarısız olacaklarına dair olumsuz düşünceler üretmeye başlarlar. Daha ileri gitmeye başlarsa bu düşünce strese yol açabilir ve sonunda o işi yapmaya cesaret gösteremez. Diğer yandan yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, özellikle engellerle karşı karşıya kaldıklarında düşük öz-yeterliliğe sahip olanlardan daha uzun ve daha fazla çaba sarf ederler (Bandura, 1989). Bandura'nın ifadesiyle özellikle öz-yeterlik inancı, insan etkinliğinin anahtar faktörünü oluşturmaktadır (Bandura, 1997, s. 3).

İlk olarak zorlu hedefler ve durumlar karşısındaki tavır ve tutumlar incelendiğinde, Schunk (1985), hedef belirleme ve öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğunu savunmuştur. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa insanlar kendileri için belirlediği zorlu hedefleri o kadar yüksek tutmakta ve onlara bağlılıkları daha kararlı olmaktadır. Kendilerine güvenen insanlar zorlu görevlere, kaçınılması gereken tehditler olarak değil üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşmaktadır. Duygusal ve çevresel uyarılma durumlarını kendi gelişimlerinin bir parçası olarak görme eğilimindedir. Görünen bazı aksaklıklar, güçlükler ve başarısızlıklar başarının genellikle sürekli çaba gerektirdiğini öğretmektedir. Böylece öğrenciler, başarısızlık karşısında çabalarını arttırmakta ve sürdürmektedir. Karşılaştıkları başarısızlıklardan veya geçici başarısızlıktan sonra öz-yeterlik duygularını çabucak iyileştirmekte ve başarısızlığı, yetersiz çabaya, bilgiye,

stratejiye ve kazanılabilecek becerilere vb. bağlamaktadırlar. Buna karşılık, yeteneklerinden şüphe eden insanlar gerçekleştirilecek amacı kişisel tehditler olarak gördükleri için zor görevlerden kaçınmaktadır. Onlar hedeflerine bağlılıkta zayıf ve arzuları düşük olmaktadır. Yani onlar zor koşullarda, güç olan çevresel talepleri yönetme işiyle karşı karşıya kaldıklarında analitik düşüncelerinde giderek istikrarsızlaşma görülmektedir. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, başarılı bir şekilde nasıl yerine getireceği üzerinde yoğunlaşacağı yerde olumsuz sonuçların birçoğuna, kişisel kusurlara ve karşılaştıkları engeller üzerine yoğunlaşmaktadır. Sonuç olarak bu kişiler zorluklarla karşılaştıklarında çabucak bırakmakta ve çabalarını düşürmektedir. Kendilerini zayıf yeteneğe sahip ve düşük performanslı olarak gördükleri için yetenekleri hakkında inançlarını kaybetmeleri çok kolay olmaktadır. Bu yüzden stres ve depresyona açık hale gelebilmektedir. Bunun sonucu daha düşük çabaya ve daha yüksek kaygıya neden olmaktadır. Son olarak hedef belirleme ve öz-yeterlik ilişkisi belirlenecek olursa öz-yeterlik duygusu bireyde ne kadar güçlenirse o kadar büyük istekleri ve zorlu faaliyetleri üstlenmektedir.

İkinci olarak, nedensel atıflara bakıldığında öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin bir işi yerine getirebilmek için kendilerini son derece yeterli gören insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çaba olarak nitelendirirken kendilerini yetersiz görenler ise başarısızlıklarını düşük beceriye bağlamaktadır. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireylerin yetersiz çaba veya durumsal faktörlere ilişkin başarısızlığa atıfta bulunma olasılıkları daha yüksekken düşük öz yeterliliğe sahip olanlar ise yetenek eksikliğine bağlama eğilimindedir (Bandura, 1999). Bu bağlamda öğrenciler, performanslarının nedenlerini yansıttıkça kişinin kendine verdiği geri dönütler açısından hem öğrenme niteliklerini (öğrenme, performans ve kaçınma) hem de yaşanan duyguların niteliklerini (başarıdaki mutluluk, gurur; başarısızlıktaki hüznün, öfke, utanç ve suçluluk) durumlarını doğurabilmektedir. Özetle, bir kişinin hedeflerin üstesinden gelebilmesi için duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu, onların nasıl algılandığı ve yorumlandığı önemli bir psikolojik temeldir.

Olumlu veya olumsuz yorumlar ve başkalarından gelen geri bildirimler de öz-yeterliği etkileyebilir (Bandura, 1995). Öğretmen ve aile de öz-yeterliği artıran veya düşüren faktörlerden biridir. Mesela ailenin çocuğuna 'Bunu yapabileceğine inanıyorum' demesi güçlü bir psikolojik destek içermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimleri, öğrencilerin öz-yeterliğini etkileyen sosyal iknayı oluşturmaktadır (Chan ve Lam, 2010). Yani bir öğretmen sözel ifadeleriyle bir öğrencinin öz-yeterliğini artırabilmekte veya düşürebilmektedir. Sosyal bilişsel kuram bakış açısından öğretmenlerin geri bildirimleri, öz-yeterliliği etkileyen çevresel bir değişken oluşturmaktadır.

Çevresel değişkenlere bakıldığında sosyal modellemenin insanların performansları ve öz-yeterlikleri bireyin geçmiş yaşantılarından, başkalarının deneyimlemiş olduğu yaşantılardan ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik algısından etkilendiği görülmektedir. Sosyal modellerin sağladığı dolaylı deneyimler aracılığıyla birey öz-yeterlik duygusunu, hedefini, hedefi üzerinde kararlılığını belirleyebilmektedir. Çünkü model alma, bireye bir sosyal standart ve ideal kimlik sunmaktadır. Yine bunun aksi durumu da söz konusu olabilmektedir. Örneğin birey, birisinin yüksek çabasına rağmen başarısız olduğunu gözlemlemesi durumunda gözlemcinin kendi etkinliklerine ilişkin çabalarını düşürmesi muhtemel olabilmektedir. Bandura'nın ifadesiyle bu durum bireyin 'dolaylı öğrenme kapasitesi' ile ilişkili olup sosyal öğrenme kuramının önemli altı ilkesinden birini oluşturmaktadır. Bundan dolayı insanların kendilerinden çok farklı modelleri gözlemlemesi öz-yeterlik gelişimine katkı sağlamada faydalı olacağı bilinmektedir. Diğer taraftan geçmişteki başarılar, bireyin öz-yeterliğine güçlü bir inanç kazandırmaktadır. Bu bireyin performansını, kalitesini artırmakta, baş etme yeteneğini geliştirmekte, kaçınma davranışının yerine optimum kaygı uyanışına geçirmektedir. Başarısızlık deneyimleri ise öğrencilerde hem negatif duygusallığı hem olumsuz benlik düşünceleri ve kuşkuları hem de baş etme yerine utanç ya da suçluluk gibi olumsuz duyguları tetikleme sebebiyle kaçınma davranışlarına başvurabilmektedir.

Öz-yeterliği engelleyen diğer bir nokta ise stres kaynaklarıdır. İnsanın stres ve depresyon durumları, tehdit edici ya da zor durumlar karşısında başa çıkma kabiliyetlerine olan inancı, korku ağırlıklı öz-yeterlik duygusu yaşamasına sebep olmasının yanı sıra motivasyonel inanç seviyelerini de önemli derecede etkilemektedir. Düşünce süreçlerini kontrol etmede, stres ve depresyon üreten düşünceleri düzenlemek için öz-yeterlik, stres üzerinde kontrol sahibi olmaktadır. Birey, öz inançlarını olumlu olarak değiştirdiği ölçüde stres tepkilerini, olumsuz duygusal eğilimlerini azaltabilmekte ve fiziksel durumlarını doğru yorumlayabilmektedir.

2.4.4.3. Sınav Kaygısı

Akademik öğrenme alanında performans ve başarıya yönelik bağlantılar açısından en çok araştırılan konulardan biri sınav kaygısıdır. Spielberger'e göre (1995) sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirilme ortamında yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip, bireyde gerginlik yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur. Örneğin sınava girmeden önce bile test yapmaktan endişe eden ve sınavdan geçmeden çeşitli kuruntular üreten öğrenciler, sınavda kendilerini kötü yapmalarına yol açan uyumsuz bilişler,

duygular ve davranışlar oluşturarak motivasyonlarını aşağıya çekmektedir. Böylece motivasyonu bilişsel olarak olumsuz şekilde etkilenmektedir. Yine nedensel atıflar (örneğin, beceriksiz olduğum için başaramam), sonuç beklentileri (örneğin, bu sınavdan yüksek bir puan alabileceğimi düşünmüyorum) gibi sebeplerle de kaygı yapılanmaktadır. Düşünceye düşen korku ve ümitsizlik durumu sonucu halsizlik, yüksek ateş, mide ve bağırsak hassasiyeti, öfke vb. fiziksel tepkiler de üretebilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler endişe, korku, umutsuzluk ve sınav kaygısı gibi kendilerini kötü hissettirecek güç durumlarla karşılaştıklarında baş etme becerilerini, duygusal zayıflıklarını ve stres yönetimini yönetebilecek koşulları oluşturabilmeleri gerekmektedir.

Öğrenciler öğrenme sırasında veya sınavda olumlu duygular geliştirebildiği gibi olumsuz duygularda da oluşturabilmektedir. O halde duygu yönetimi/kontrolü için öğrencinin bazı stratejiler kullanması önem arz etmektedir. Bu stratejiler, pozitif öz-konuşma kullanımı (örneğin, bunu başarabileceğimi biliyorum) yoluyla öz-yeterliliği kontrol etme ve yükseltme şeklinde olabilir. (Shih ve Alexander, 2000) çalışmasında öz-referans alan gruplardaki öğrencilerin sosyal referanslı gruplardan daha yüksek öz yeterlik ve daha iyi beceri gösterdiklerini göstermiştir. Ayrıca Schunk (1991), kişinin kendisiyle öz-referanslı/benci konuşması öğrencilerin ilerlemelerine yoğunlaşmasına ve öğrenme hedeflerini benimsemelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bazı durumlarda ise öğrenciler kendi kendini onaylama stratejisi kullanabilirler, böylece kendi değerlerini korumak için bir görevin değerini azaltabilirler. Mesela başarısız olan bir öğrenci, bunun kendisi için önemli olmadığını söyleyerek öz-değerlerini doğrulamaya çalışabilir. Bu savunmacı kötümserlik olarak adlandırılmaktadır. Bu ve bunun gibi stratejilerle bireyler, davranışlarına yön vermekte hedeflerini gerçekleştirene kadar ilgi, sonuç beklentisi, öz-disiplin, duygusal olgunluk vb. olumlu duyguları aktif hale getirmeye ve onları kontrol etmeye ve düzenlemeye çalışmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalarda öz-düzenleme kavramı üzerinde 1980'den beri yapılan araştırmalar vardır. Genellikle anket çalışmalarına dayanan ve çeşitli değişkenlerle oluşturulmuş araştırmalardır. Bu araştırmalarla birlikte öz-düzenlemenin pek çok yönü ortaya konmuştur. Ulaşılan tüm çalışmalar geçmişten günümüze doğru özetlenmiştir.

Pintrich ve Vanderstoep (1996) çalışmasında farklı enstitülerden 380 yükseköğretim öğrencisinin beşeri bilimler, sosyal bilimler ve doğa bilimleri derslerindeki bilgi, motivasyon

ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini incelemiştir. Öğrencilere ders bilgilerini ve motivasyonel inançlarının rapor etme ölçütlerini ve dönem başında ve sonunda öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları için bir ölçüt verilmiştir. Sonuç olarak sosyal ve doğa bilimleri derslerinde bilgi, motivasyon ve öz-düzenleme bileşenlerinin başarı üzerinde etkisi görülürken beşeri bilimler derslerinde etkisi görülmemektedir.

Purdie ve Hattie (1996) uyguladıkları bir araştırmada üç farklı lise grubundan Avustralyalı öğrenciler, Japon öğrenciler ve Japon / Avustralyalı öğrencilerle birlikte öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini karşılaştıran bir çalışma yürütmüşlerdir. Bunun için öğrencilerin öğrenme stratejilerinin yazılı bir incelemesinin yapılabilmesi için 'The Self-Regulated Learning Interview Schedule' (Zimmerman ve Martinez- Pons, 1986, 1988, 1990b) kullanılmıştır. Her üç gruptaki öğrenciler benzer bir stratejiyi kullansalar da, her bir kültür grubunun kullanım şekli değişkenlik göstermiştir. Bu çalışmada öğrenciler öz-değerlendirme, örgütlenme ve dönüştürme, çevresel yapılanma, tekrar ve ezberleme stratejilerini farklı şekillerde uygulamışlardır. İrade gücünün stratejik bir eylem olarak kullanılması, Japon kültürünün görev bağlılığı ve sebat etme kabiliyeti ile uyumlu bir sonuç göstermiştir. Japon öğrenciler, Avustralyalı öğrencilerden çok daha fazla hafıza stratejileri kullanmışlardır. Avustralya'da eğitim gören Japon öğrenciler ise strateji kullanımları açısından orta seviyededir.

Azevedo ve Cromley (2004) gerçekleştirdiği bir çalışmada üniversite öğrencilerine hipermedya ile öğrenmelerini kolaylaştırmak için öz-düzenleyen öğrenme (SRL) eğitiminin etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Lisans öğrencileri (N = 131), bir eğitim grubuna ve kontrol grubuna rastgele ayrılmış ve dolaşım sistemi hakkında bilgi edinmek için bir hiper ortam oluşturulmuştur. SRL grubundaki öğrencilere kavramsal anlayışlarını güçlendirmek için tasarlanmış özel, ampirik tabanlı SRL değişkenlerinin kullanımına 30 dakikalık bir eğitim oturumu verilmiştir; Kontrol öğrencileri hiç eğitim almamışlardır. Her iki gruptan ön test, son test ve sözel protokol verileri toplanmıştır. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemek için eğitildikleri takdirde, öğrencilerin karmaşık konuları anlamalarını geliştirmek için hiper ortamın kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte sözel protokol verileri, bunun eğitim sırasında öğretilen SRL değişkenlerinin kullanımı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kramarski ve Mızrachı (2006a) matematik okuryazarlığı ve öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde üst-bilişsel rehber olarak içine yerleştirilmiş çevrimiçi tartışmanın etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Problem çözme pratiği yapan İsraili yedinci sınıf 86 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 4 öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır: meta-bilişsel rehberlik (Online + üst-biliş) içine yerleştirilmiş çevrimiçi tartışma, üst-bilişsel rehberlik olmadan çevrimiçi tartışma (Çevrimiçi), üst-bilişsel rehberlik ile yüz yüze tartışma ve üst-bilişsel rehberlik

olmadan yüz yüze tartışma. üst-bilişsel rehberliği alan öğrencilerin (Çevrimiçi + üst-biliş; yüz yüze + üst-biliş), üst-bilişsel rehberliği almayan çevrimiçi ve yüz yüze tartışan öğrencilerinden daha yüksek düzeyde matematik okuryazarlığı kazandıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Üst-bilişsel rehberliği alan öğrencilerin, bu rehberliği almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde genel öz-düzenleme (çözüm öncesi, sırasında veya sonrasında sorun stratejileri kullanarak) elde ettikleri gösterilmiştir.

Cazan (2012) öğrenme günlüklerinin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik performanslar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Üniversite birinci sınıf 117 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, öğrenme psikolojisinde giriş dersi için yedi hafta boyunca bir takip rotası olarak bir öğrenim günlüğü tutmuşlardır. Bilişsel, üst-bilişsel ve düzeltici stratejilerin planlanması için sorular sorularak bu günlüklere not tutulmuştur. 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu arasında, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili anlamlı farklılıklar bulunmuştur

Mutua (2014) tarafından yapılan Kenya, Nairobi'de kamuya ait bir ortaokulda yürütülen çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının bir yordayıcısı olarak öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla öz düzenlemeli öğrenme, akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem, 10 kamu ortaokulundan tabakalı ve basit rastgele biçiminde seçilen 938 kişiden oluşturulmuştur. 'Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçekleri' kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise okuldan elde edilen sınav sonuçlarıyla değerlendirilmiştir. Sonuçlar, akademik motivasyon, öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu kanıtlanmıştır. Ayrıca, akademik motivasyon alanları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında, başarıya ulaşma ve örgütlenme stratejisine yönelik içsel motivasyonun akademik başarıya ilişkin en yüksek pozitif yordayıcı değer olduğu bulunmuştur. Akademik motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Karlen (2016) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada öz-düzenlemeli öğrenen öğrencilerin modelindeki bireyler arası farklılıkları incelemek, zamanla değişen öz-düzenlemeli öğrenme türlerini araştırmak ve öğrencilerin Almanca dersindeki notlarına göre farklı öz-düzenlemeli öğrenen öğrenci tipleri arasındaki çeşitliliği incelemek amaçlanmıştır. Bu iki uzunlamasına çalışma, üç ila dört yıllık bir süre boyunca üniversite giriş sertifikası için hazırlanan İsviçre-Zürich kantonunda lise eğitim düzeyinde 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan temsili bir grup öğrenci dâhil edilmiştir. Bunun için üst-biliş strateji testi, öğrenme motivasyon testi, benlik algısı ve öz-yeterlik testi, strateji kullanımının sıklığının rapor edilmesi gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın

bulgularına göre, motivasyonsuz öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenmenin motivasyonel bileşeni üzerinde en düşük düzeyde olmasının yanı sıra üst-biliş bilgisi, strateji kullanımı sıklığı da düşük çıkmıştır. İyi öğrencilerin ise, bütün öz-düzenlemeli öğrenme bileşenleri üzerinde yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası öz güvenli olarak nitelendirilen öğrenciler motivasyon, benlik algısı ve öz-yeterlik başarıları daha yüksek düzeydeyken strateji kullanımı ve üst-biliş strateji bilgisinde daha düşük düzeyde oldukları bulunmuştur.

Cadime, Cruz, Silva ve Ribeiro (2017) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin ev ödevi düzenleme stratejilerini değerlendirmek için geliştirilen 'Ev Ödevi Davranış Anketi'nin (Ktpc) cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre durumu araştırmaktadır. Ktpc üç alt ölçekten oluşmaktadır: planlama (altı öge), yürütme (yedi öge) ve değerlendirme (sekiz öge). Bunun yanında üç gruptan oluşan (planlama, yürütme ve değerlendirme) bir modelin dört grupta (erkekler, kızlar, ilkokul öğrencileri ve ortaokul öğrencileri) Ktpc ile elde edilen verilere uygunluğunu test edilmiştir. Örnek veri toplama için kartopu örnekleme tekniği kullanılarak toplamda 1400 ilkokul ve ortaokul öğrenciye ulaşılmıştır. Ödevlerin her üç öz-düzenleme boyutunda cinsiyet farklılıkları bulunmuş ve bu farklılıklar kızların lehine olmuştur. İlkokul ve ortaokul öğrencileri arasında sadece ev ödevi planlamalarında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, ilkokul öğrencileri, ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek planlama yaptığı bulunmuştur.

Chen ve Lee (2018) çocukların İngilizce kelime öğrenimini geliştirmek için My-Pet-Shop adlı eğitim oyununun gelişimini tanımlamaktadır. Eğitim oyunu, uygulama senaryosu, konu öğrenme ve öğrenme düzenlemesi olarak üç bileşenden oluşan uygulama odaklı bir model tarafından desteklenmektedir. Performans, akış, öz düzenleme ve öğrenme ile ilgili davranışlar üzerindeki etkisini incelemek için toplamda 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Sonuçlar, uygulamaya yönelik model, öğrencilere hedef belirleme, geri bildirim ve özerklik konusunda daha fazla motivasyon sağlamıştır. Bu model aynı zamanda öğrencilerin öngörü ve performans aşamasında öz düzenlemelerine de faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama açısından bu çalışma, eğitim ortamlarında pratik olarak kullanılabilecek uygulamaya yönelik bir model olduğu düşünülmektedir.

2.5.2. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Canca (2005)'nin yaptığı çalışmada, bilişsel ve üst-biliş stratejilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı tespit edilmek amaçlanmıştır. 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Matematik Analiz II dersini alan toplamda 106 (61'i kız; 45'i erkek) matematik bölümü öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler"

envanteri ve öğrencilerin derse ilişkin dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır. İlişkisel tarama sonucu bilişsel ve biliş üstü stratejilerinin alt boyutlarının tümüyle matematik başarısı üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca kızlarda çeşitli stratejilerin başarıları üzerinde anlamlı bir ilişki bulundururken erkeklerde herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Üstün (2012)'ün yaptığı çalışmada, bilişsel ve biliş üstü stratejilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit etmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 2010-2011 öğretim yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerde eğitim gören ve ölçme ve değerlendirme dersini alan toplam 235 üçüncü sınıf öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" ve öğrencilerin akademik başarılarını öğrenmek için ise dönem sonu ölçme ve değerlendirme ders notu ortalamaları kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli sonucunda öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerin ölçme ve değerlendirme ders başarısı üzerinde ve cinsiyet arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Karahan (2012)'in yaptığı çalışmada, Fen Lisesi öğrencilerini öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarını betimleyerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2011-2012 öğretim yılında Elazığ'da bulunan özel ve resmi okullara bağlı Fen Liselerinde öğrenim gören 267 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı ile çıkan sonuçlarda öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduğu, hedef yönelimli olan bu öğrenciler sadece dıştan bir hedef konulmadığını aynı zamanda içsel bir hedef oluşturma içerisine girdikleri ve gerektiğinde başkalarından da yardım aldıkları tespit edilmiştir. Değişkenler bazında bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olduğu, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi ve kardeş sayısı öğrencilerin başarısında etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Demircan (2014)'in yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılarak nicel bölümde nedensel karşılaştırma ve nicel bölümü destekleyici olarak öğrenciler ile mülakat yapılarak nitel bölüm oluşturulmuştur. Verilerin toplanması için "Çocuklar için Sınıf içi Etkinlik Ölçeği" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Mersin'de bulunan ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencilerine ulaşılarak toplamda 265 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji

kullanımı, öz-yeterlik algıları ve içsel değeri daha yüksekken sınav kaygıları ise daha düşüktür. Aynı zamanda akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik algıları ve içsel değeri daha yüksekken sınav kaygıları ise daha düşüktür.

Süer (2014), tarafından öz-düzenleme becerisinin TEOG puanlarını ne derecede yordadığını bularak çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. 2013-2014 Öğretim yılında İstanbul ili Göngören ilçesinde 412 sekizinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilen ve Üredi tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve 2013-2014 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) birinci dönem sınav sonuçları kullanılmıştır. İlişkisel tarama sonucunda TEOG başarısını yordamada motivasyonel açıdan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin en etkili yordayıcılar olduğu, bundan sonra en iyi yordayıcının bilişsel strateji kullanımı olduğu fakat öz-düzenleme ve içsel boyutların yordamadığı açıklanmıştır. Dershaneye gitme ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin başarısına etkide anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Boysa (2016), fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz-düzenleme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde görev yapan 58 fen bilgisi öğretmeni ve Diyarbakır il merkezinde görev yapan 49 fen bilgisi öğretmeni olmak üzere toplamda 107 fen bilgisi öğretmeni çalışmaya katılmıştır. İstenilen veriyi elde etmek için Liou ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen “Teknolojiyi Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Öz-düzenleme Ölçeği” Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Tarama yöntemiyle ulaşılan sonuca göre fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyi ve yaş değişkenleri için anlamlı bir ilişki bulundururken cinsiyete, kıdeme, yabancı dil ve bilgisayar kullanma düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Budak (2016) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi ve akademik başarıları ile öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları arasındaki etkileşimi belirlemeyi ve bunların ilkokul öğrencilerin matematik başarılarına etkilerini incelemek amaçlanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bitlis ilinden seçilen dört okulun dördüncü sınıf öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Verileri toplamak için “Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, motivasyon düzeylerini belirlemek için “Matematik Motivasyon Ölçeği” ve üst-biliş becerilerini belirlemek için “Biliş-üstü Ölçeği” ve bunun yanında matematik dersi karne notları kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyon araştırma yöntemi sonucu öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, matematiğe yönelik

motivasyonları ve üst-biliş beceri düzeyleri ile matematik akademik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu ve yordayıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özen (2016), lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme beceri ve sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan dokuz farklı lisede toplam 617 öğrencinin katıldığı çalışmada Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilen ve Üredi tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve Albayrak ve Öner tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınav Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. İlişkisel tarama sonuçlarına göre, öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinde öğrencilerin öz-düzenleme becerisi; cinsiyet, okul türü, kitap okuma, sosyal medya kullanımı ve TV seyretme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; anne-baba eğitimi, dershaneye gitme ve özel ders alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınav kaygı puanlarına göre ise cinsiyet, okul türü, dershaneye gitme durumu, kitap okuma değişkenlerine göre anlamlı farklılık varken TV seyretme ve sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Baldan (2017), lisans öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisini betimlemek ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme beceri gelişimi üzerindeki fonksiyonunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminden yakınsayan paralel yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda Kişisel Bilgi Formu ve Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği kullanılarak çalışmaya 1141 lisans öğrencisi katılım göstermiştir. Diğer taraftan araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile 9'u erkek ve 8'i kadın toplam 17 lisans dördüncü sınıf öğrencileri ile mülakat yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz-düzenleme becerisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği'nden en yüksek puanı güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutu, en düşük puanı ise öğrenmede bağımsızlık boyutu görülmüştür. Ayrıca öz-düzenleme becerisi, kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bölüm içinde sınıf düzeyine, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına, fakülte türüne, mezun olunan ortaöğretim kurum türüne ve devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Nitel araştırmanın sonucunda ise öz-düzenleme becerisini desteklemek için fiziki şartların artırılması, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, uygulama ve strateji öğretimine daha çok yer verilmesi, öğretim elemanlarının öğreticilik becerilerini geliştirerek öğrencilere daha çok mentorluk etmelerinin yanında gezi ve kariyer günlerinin vb. faaliyetlerin yapılması önerilmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma boyunca takip edilen yol ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2008, s.81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Amasya ilinde öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evreninden bir kısım veya bir parça seçmek demektir. Bu seçimin nasıl yapılacağına, örneklem yöntemleri yardımıyla karar verilmektedir (Arıkan, 2017, s. 109). Bu çalışmada örneklem, olasılıklı (Random) örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Olasılıklı örneklem, örnekleri seçme yöntemi ihtimal teorisine dayanıyorsa veya örneğe giren her elemanın seçilme şansı önceden bilinebiliyorsa tercih edilmektedir (Arıkan, 2017, s. 119). Araştırmanın örneklemine 2016-2017 eğitim öğretim yılında Amasya'da öğrenim görmekte olan dört ortaokulda toplamda ulaşılan 314 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem 168'ini kız, 146'sını erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Betimsel istatistiklere yer verilmiş daha sonra araştırmada yer alan hipotezler test edilerek ulaşılan bulgular sunulmuştur. Tablo 3'te analizlerde kullanılan değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Betimsel İstatistikleri

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	146	46.5
Kadın	168	53.5
Yaş		
13 yaş	34	10.8
14 yaş	255	81.2
15 yaş	25	8.0
Annenin Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve altı	130	41.4
Ortaokul	70	22.3
Lise	76	24.2
Üniversite ve üstü	38	12.1
Babanın Eğitim Düzeyi		
İlkokul ve altı	56	17.8
Ortaokul	63	20.1
Lise	116	36.9
Üniversite ve üstü	79	25.2
Ailenin Gelir		
1400 ve altı	59	18.8
1401-2800 arası	111	35.4
2801-4200 arası	88	28.0
4201 ve üstü	56	17.8
Özgüven		
Düşük	22	7.0
Orta	171	54.5
Yüksek	121	38.5
EBA Kullanım		
Evet	177	56.4
Hayır	137	43.6

Not: *N*= 314.

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren toplam 314 öğrencinin %46.5'i (*n*=146) erkek ve %53.5'ü (*n*=168) kızdır. Öğrencilerin çoğu 14 yaşında olup (*n*=255), bu

öğrencileri 13 yaşındaki ($n=34$) ve 15 yaşındaki ($n=25$) öğrenciler takip etmektedir. Öğrenciler annenin eğitim düzeyi açısından %41.4'ü ($n=130$) ilkokul ve altı, %22.3'ü ($n=70$) ortaokul, %24.2'si ($n=76$) lise mezunu ve %12.1'i ($n=38$) üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Öğrenciler babanın eğitim düzeyi açısından %17.8'i ($n=56$) ilkokul, %20.1'i ($n=63$) ortaokul, %36.9'u ($n=116$) lise mezunu ve %25.2'si ($n=79$) üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin aile gelirleri, %18.8'i ($n=59$) 1400 TL ve altı, %35.4'ü ($n=111$) 1401-2800 TL arası, %28'i ($n=88$) 2801-4200 TL arası ve %17.8'i ($n=56$) 4201 TL ve üzeri gelir düzeyine sahiptir. Öğrenciler özgüven düzeyleri açısından %7'si ($n=22$) düşük, %54.5. ($n=171$)'i orta, %38.5'i ($n=121$) yüksektir. Öğrencilerin %43.6'sı ($n=137$) EBA'yı kullanmazken, geri kalan, %56.4'ü ($n=177$) ise EBA'yı kullandığını ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini saptamak için “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (ÖİMSÖ), öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak içinse “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanları 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki “TEOG Başarı Puanı” ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu (Ek-1) katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda isim, cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, öz-güven düzeyi, EBA kullanımı ve eğitim amaçlı sosyal medya veya internet kaynağı kullanımını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları, Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanarak 44 maddeyi kapsayan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” (ÖİMSÖ) yoluyla ölçülmüştür (Ek-2). Ölçme aracı 7 dereceli likert tipi olup “bana tamamen uyuyor” ve “bana hiç uymuyor” uçları arasına göre puanlandırılmıştır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Öz-düzenleme stratejileri boyutunda öz-düzenleme 9 madde olmak üzere, planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejileri ile çaba yönetimi stratejileri boyutunu; bilişsel strateji kullanımı 13 madde olmak üzere, tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme

stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunda ise öz-yeterlik 9 madde olmak üzere; sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni, içsel değer 9 madde olmak üzere; içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini ve sınav kaygısı 4 madde olmak üzere; sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir.

Tablo 4. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Yapı Modeli

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri		Motivasyonel İnançlar			
Alt Ölçekler	Bilişsel Strateji Kullanımı	Öz-düzenleme	Öz-yeterlik	İçsel Değer	Sınav Kaygısı
Alt Boyutlar		Planlama	Sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güven	İçsel ilgi	Sınavlara ilişkin kaygı düzeyi
	Tekrarlama	İzleme		Sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı	
	Anlamlandırma	Gözden geçirme		İçsel amaç yönelimi	
	Örgütlenme				

Ölçeğin öz-düzenleme boyutunu 33, 32, 27, 43, 35, 25, 38, 37, 40 maddeleri, bilişsel strateji boyutunu 39, 44, 28, 24, 36, 41, 23, 31, 26, 34, 30, 42, 29, 11 maddeleri ölçmektedir. Öz-yeterlik boyutunu 11, 16, 18, 9, 8, 13, 2, 19, 6 maddeleri, içsel değer boyutunu 1, 5, 4, 7, 10, 14, 15, 17, 21 maddeleri ve sınav kaygı boyutunu ise 3, 12, 20, 22 maddeleri ölçmektedir. Ölçme aracının 26, 27, 37, 38. maddeleri ters maddeleridir.

Tablo 5. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin Cronbach Alfa (İç Tutarlılık) Katsayıları

	Alt Ölçekler	n	α	P
Öz-düzenleyici Öğrenme Strateji Kullanımı	Bilişsel Strateji Kullanma	100	.82	p<.01
	Öz-düzenleme	100	.84	p<.01
Motivasyonel İnançlar	Öz-yeterlik	100	.92	p<.01
	İçsel Değer	100	.88	p<.01
	Sınav Kaygısı	100	.81	p<.01

Kaynak: Üredi, I. (2005). Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi

Tablo 5'e göre ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin öz-düzenleme ölçeğinde 0,84; öz-yeterlik ölçeğinde 0,92; içsel değer ölçeğinde 0,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0,81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi, 2005).

3.3.3. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı

İlk kez 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanan Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş sınav sisteminde Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri, matematik, yabancı dil ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersleri ortak ders olarak ele alınmaktadır. Bu ortak derslerden iki yazılısı olan derslerin birincisi, üç yazılısı olan derslerin ikincisi olmak üzere güz ve bahar döneminde ortak sınavlar gerçekleştirilmektedir. Ortak sınavların yapılacağı derslerin yazılı içeriği MEB tarafından müfredatta belirtilen kazanımlar kapsamındadır. Bu ortak derslerin yazılı sınav puanları e-okul sistemine girilerek yılsonu başarı puanına eklenmektedir. Ortak sınav sonuçları Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı (AOSP) hesaplamasında 700 tam puan üzerinden; Türkçe, matematik, fen bilimleri dersleri için dört; yabancı dil, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri için iki katsayı ile o dersin puanı çarpılmaktadır. Ortaöğretime Yerleştirmeye Esas Puan (YEP) hesaplamasında ise 500 tam puan üzerinden; öğrencilerin sekizinci sınıf AOSP puanları ile 6, 7, 8'inci sınıf yılsonu başarı puanları toplanıp ikiye bölünmesiyle ortaöğretim kurumlarına yerleştirme puanları hesaplanmaktadır.

Üç ders bir oturum olacak şekilde iki günde iki oturum halinde gerçekleştirilmektedir. Tüm oturumlarında sınavlar, çoktan seçmeli 20'şer sorudan oluşmakta ve yanlış cevabın doğru cevaba bir etkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte her oturumda öğrencilere 40 dakika süre verilmektedir. Ayrıca bu sistem öğrencilerin mazeret durumlarında başka bir oturumda telafi etme imkânı tanımaktadır (MEB, 2016, s. 3-4).

3.4. Verilerin Toplanması

Gerekli izinler dâhilinde (Ek-4 ve Ek-5), araştırmada 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içinde Amasya ili merkezinde dört ortaokul içerisinden toplam 314 öğrenciye ulaşılarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" öğrencilere verilerek yaklaşık 25-30 dakika içinde uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada gönüllülük esas alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alındıktan sonra, 2016-2017 yılında öğrencilerin yılsonu toplam TEOG sınavı başarı puanlarına ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesiyle gerçekleştirilen bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2014, s. 98). Çoklu regresyon, TEOG başarı puanını (bağımlı değişken), öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve motivasyon inançları ve çeşitli demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, özgüven düzeyi, EBA kullanımı, eğitim amaçlı sosyal medya veya internet kaynağı kullanımı) ile aralarındaki ilişki bir matematiksel eşitlik ile açıklanmıştır. Bu çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

ÖİMSÖ'nün alt boyutlarının tek tek madde katsayılarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2013, s. 183) göre madde toplam korelasyonu .30 ve üzeri olan maddeler iyi derecede ayırt edici kabul edilmekte, .20-.30 arasında kalan maddeler zorunlu görülmesi durumunda teste alınabilmekte veya düzeltilmesi gerekmekte, .20'den düşük maddelerin ise testten çıkarılması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucu sadece ters madde olan 26. maddenin madde toplam korelasyonunun .16 olduğu görülmüştür. Diğer maddeler .30 üzeri olduğu için ölçek değiştirilmeden 44 maddeli olarak kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 'Öz-düzenleme' olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .63 olduğu görülmüştür. 'Bilişsel strateji' olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .86 olduğu görülmüştür. 'Öz-yeterlik' olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .89 olduğu görülmüştür. 'İçsel değer' olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .82 olduğu görülmüştür. 'Sınav kaygısı' olarak adlandırılan boyutta yer alan maddelerin cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .79 olduğu görülmüştür. Güvenirlik kat sayısının 0.70 ve üzeri olması güvenirlilik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183).

Analizleri gerçekleştirmeden önce veri setinde başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir. Başlangıç analizlerinde, Tabachnick ve Fidell (2014)'in önerileri dikkate alınarak verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ile birlikte bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çok değişkenli regresyon analizlerinin varsayımları incelenmiştir. İlk olarak, verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla veri setindeki tüm bağımlı ve bağımsız değişkenlerin minimum ve maximum değerleri incelenmiş ve veri setindeki tüm bağımlı ve bağımsız değişkenlerin değerlerinin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Veri setinde öğrenmeye

ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinden sadece bir maddeyi cevaplamayan üç katılımcı olduğu görülmüştür. Bu üç katılımcının sahip olduğu kayıp değerlere ilgili maddelerin medyan değerleri atanmıştır. Veri setindeki tek değişkenli aykırı değerler incelenmiş ve z puanları ± 3.29 aralığının dışında olan iki katılımcı veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014).

Çok değişkenli aykırı değerlerin incelenmesi amacıyla analizlerde kullanılması planlanan tüm değişkenler kullanılarak her bir katılımcının Mahalanobis, Cook ve Leverage değerleri hesaplanmış (Tabachnick ve Fidell, 2014) ve bu üç aykırı değer hesaplama tekniğinden en az ikisinde çok değişkenli aykırı değer olan katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda, üç çok değişkenli aykırı değer tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Son olarak, verilerin normale yakın bir dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla örneklem büyüklüğü dikkate alınarak veriler grafiksel yaklaşımlar ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu ve histogram ve normal Q-Q grafiklerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilirken özgüven ve yaş değişkenlerinde bazı grupların 30 kişinin altında olması sebebiyle bu gruplarda puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk normallik testiyle de kontrol edilmiş ve TEOG ve sınav kaygısı puanlarının 15 yaş değişkenine göre ve TEOG puanlarının ise düşük özgüven düzeyinde normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tek Yönlü ANOVA analizleri normallik varsayımının ihlaline dayalı bir test olmasına rağmen (Ho, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2014), TEOG ve sınav kaygısı puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizler tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis H testiyle tekrar incelenmiş ve her iki testte anlamlılık düzeyinde küçük farklılıklara rağmen aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle bulgular bölümünde tek yönlü ANOVA sonuçları rapor edilmiştir.

Öğrencilerin TEOG başarı puanı, öz-düzenleme, bilişsel strateji, içsel değer, öz-yeterlik ve sınav kaygısı puanlarının cinsiyet, sosyal medya kullanımı ve EBA kullanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin TEOG başarı puanı, öz-düzenleme, bilişsel strateji, içsel değer, öz-yeterlik ve sınav kaygısı puanlarının; yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve özgüven düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem için t-testlerinin varsayımlarından olan varyansların homojenliği, Levene testi ile kontrol edilmiştir. Bazı analizlerde varyansların homojenliği varsayımı ihlal edildiğinden bu analizlerde Welch t-testi ya da Welch F testi sonuçları rapor edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunun anlamlı olması durumunda hangi gruplar

arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı karşılandığında işlem sonrası Tukey HSD testi, varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında işlem sonrası Games-Howell testi kullanılmıştır.

Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizinin normallik varsayımının yanı sıra, doğrusallık (korelasyon), regresyon hatalarının normalliği, eş varyanslılık ve çoklu doğrusallık varsayımları bulunmaktadır (Ho, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2014). Doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla sürekli değişkenler arasındaki saçılma diyagramları kontrol edilmiş ve verilerin kendi aralarında pozitif doğrusal ve negatif doğrusal ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Regresyon hatalarının normalliğini test etmek amacıyla normallik varsayımının test edilmesinde kullanılan işlemlerin aynısı tekrarlanmış ve regresyon hatalarının normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Eş varyanslılık varsayımını incelemek amacıyla standardize edilmiş yordanan değişken değerleri ile standardize edilmiş regresyon artıkları kullanılarak oluşturulan saçılma diyagramlarının incelenmesi sonucunda eş varyanslılık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Son olarak çoklu doğrusallık varsayımını incelemek amacıyla varyans şişme değerleri (VIF) incelenmiştir. Genel bir kural olarak, VIF değerinin 10'un altında olması oluşturulan regresyon modelinde çoklu doğrusallığın bir problem oluşturmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Tüm analizlerde, bağımsız değişkenlerin VIF değerlerinin 10'un altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, başlangıç analizleri verilerin gerçekleştirilmesi planlanan analizler için uygun olduğunu göstermiştir. İstatistiksel analizlerin tamamında, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inanç düzeyleri, öğrencilerin TEOG puanları ile öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı puanları ile annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve ailenin geliri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.TEOG puanı											
2. Öz- düzenleme	.04										
3.Bilişsel Strateji	.25***	.68**									
4. Öz- yeterlik	.37***	.42**	.60**								
5. İçsel Değer	.23***	.52**	.68**	.71***							
6. Sınav Kaygısı	-.29***	.27**	.08	-	-.04						
7. Annenin Eğitim				.22***							
8. Babanın	.36***	.01	.13*	.17**	.07	-.18**					
	.41***	-.07	-.02	.08	-.03	-.14*	.47***				

Eğitim

9. Ailenin Geliri	.35***	.01	.04	.16**	.07	-.16**	.41***	.47***			
10. Eğitim amaçlı int. Kayn. Kull.	.25***	.04	.15**	.11	.16**	-.01	.16**	.19***	.17**		
11. Eğitim amaçlı Sosyal Medya kull	.11*	-.08	-.05	-.03	-.14*	.06	.12*	.14*	.08	.13*	
Ort.	375.61	43.17	67.90	46.95	47.71	16.33	2.07	2.69	2.45	.64	1.53
S.s.	86.47	8.80	14.08	10.68	9.97	6.94	1.07	1.04	.99	.48	.50

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin TEOG puanları ile bilişsel strateji ($r = .25$, $p < .001$), öz-yeterlik ($r = .37$, $p < .001$), içsel değer ($r = .23$, $p < .001$), annenin eğitim düzeyi ($r = .36$, $p < .001$) ve ailenin gelir düzeyi ($r = .35$, $p < .001$) babanın eğitim düzeyi ($r = .41$, $p < .001$) ve eğitsel içerik kullanımı ($r = .25$, $p < .001$) ile pozitif; TEOG puanları ile sınav kaygısı ($r = -.29$, $p < .001$) puanları arasında ise negatif yönde ilişki bulunmaktadır.

Sonuçlar genel olarak ele alınırsa, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı puanlarının ve eğitim amaçlı internet kaynağı ve sosyal medya kullanımının TEOG başarı puanları ile ilişkili olduğu diğer değişkenlerin ise TEOG başarı puanıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu nedenle gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizlerine sadece yordanan TEOG değişkeniyle ilişkili olan sosyo-demografik değişkenler alınmıştır. Öğrencilerin bu çalışma bağlamında ele alınan TEOG puanlarıyla ilişkili annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve eğitsel içerik kullanımı ve sosyal medya kullanımı değişkenlerinin sırasıyla etkisi kontrol edildiğinde; öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı puanlarının TEOG puanlarıyla ilişkili olup olmadığını saptamak için hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine ilk adımda sırasıyla TEOG puanlarıyla ilişkili bu demografik

değişkenler girilmiş, ikinci adımda regresyon denkleminde öğrencilerin, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı puanları dahil edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inanç düzeyleri, TEOG sınavından elde edilen puanları ne ölçüde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 7'de TEOG puanları yordanan değişken olarak gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. TEOG Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	B	SH	β	t	p	B	SH	β	t	P
Sabit	238.8 9	17.8 3		13.4 0	.001***	162.2 7	30.2 3		5.37	.001***
Annenin Eğitim	12.73	4.71	.16	2.71	.007**	6.31	4.43	.08	1.42	.156
Babanın Eğitim	19.66	5.01	.24	3.92	.001***	20.46	4.65	.25	4.40	.001***
Ailenin Geliri	12.72	5.05	.15	2.52	.012**	9.04	4.70	.10	1.92	.055
Eğitim amaçlı int. kayn. kullanımı	27.19	9.17	.15	2.97	.003**	22.65	8.63	.13	2.63	.009**
Eğitim amaçlı Sosyal Medya kullanımı	5.81	8.70	.03	.67	.505	11.76	8.20	.07	1.43	.153
Öz-düzenleme						.53	.66	.05	.80	.422
Bilişsel Strateji						.79	.47	.13	1.67	.096
Öz-yeterlik						1.57	.58	.19	2.70	.007**
İçsel değer						-.46	.66	-.05	-.70	.483
Sınav Kaygısı						-2.29	.61	-.18	-.378	.001***
R^2			.25					.37		
Düz R^2			.23					.35		
SH			75.74					69.75		
$F(sd_1, sd_2)$			5,					10,		
			308					303		

Not: SH: Standart Hata, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve eğitsel içerik kullanımı ve sosyal medya kullanımı değişkenlerinin TEOG puanlarındaki değişimin % 25'ini açıkladığı görülmüştür ($F(5, 308) = 20.00, p < .001, \Delta R^2 = .25$). İkinci aşamada regresyon denkleminde girilen öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı puanlarının, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve eğitsel içerik kullanımı ve sosyal medya kullanımı değişkenlerinin etkisi kontrol edildiğinde, açıklanan varyans oranına ek olarak % 12 katkı sağlamıştır ve gerçekleşen değişim anlamlıdır ($F(5, 303) = 12.03, p < .001, \Delta R^2 = .12$). Öğrencilerin TEOG başarılarının yordanmasına yönelik regresyon analiz sonuçları; anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, eğitim amaçlı internet kaynağı kullanımı, öz-yeterlik ve sınav kaygısı düzeylerinin TEOG başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Son modelde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı değişkenlerin TEOG başarısındaki dönem derecesinin; babanın eğitim düzeyi ($\beta = .25, t(303) = 4.40, p < .001$), eğitim amaçlı internet kaynağı kullanımı ($\beta = .13, t(303) = 2.63, p < .01$), öz-yeterlik puanı ($\beta = .19, t(303) = 2.70, p < .01$) ve sınav kaygısı puanları ($\beta = -.18, t(303) = -3.90, p < .001$) anlamlı birer yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, bu örnekte katılımcıların annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve eğitim amaçlı internet kaynağı kullanımı ve sosyal medya kullanım durumu değişkenleri kontrol edildiğinde, sınav kaygısı düşük ve öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin TEOG başarıları yüksektir. Öğrencilerin TEOG puanlarının en önemli yordayıcısı babanın eğitim düzeyidir ve bu değişkenden sonra ise en önemli yordayıcılar öğrenme ve motivasyonel inançlardan öz-yeterlilik ve sınav kaygısı değişkenleridir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanlarının, öz-düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz-yeterlik, sınav kaygısı, içsel değer puanlarının;

- a) Yaşa
- b) Anne eğitim düzeyine
- c) Cinsiyete
- d) Baba eğitim düzeyine
- e) Aile gelir düzeyine
- f) Özgüven düzeyine
- g) EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımına
- h) Eğitim amaçlı sosyal medya veya internet kaynağı kullanımına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4.2.1. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanının Yaş Durumuna Göre İncelenmesi

Öğrencilerin yaşına göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd ₁ ,sd ₂	F	p
Öz-düzenleme					
13 yaş	43.06	8.23	2, 311	2.40	.093
14 yaş	43.54	8.81			
15 yaş	39.52	8.93			
Bilişsel Stratejiler					
13 yaş	69.24	10.87	2, 311	.17	.842
14 yaş	67.73	14.60			
15 yaş	67.88	12.82			
Öz-yeterlik					
13 yaş	46.50	9.94	2, 311	.05	.951
14 yaş	47.04	10.96			
15 yaş	46.64	8.93			
İçsel Değer					
13 yaş	49.03	7.78	2, 49.62	.55	.578
14 yaş	47.49	10.40			
15 yaş	48.16	8.08			
Sınav Kaygısı					
13 yaş	15.41	7.57	2, 311	.47	.625
14 yaş	16.51	8.85			
15 yaş	15.76	7.04			
TEOG					
13 yaş	380.42	84.75	2, 311	.59	.557
14 yaş	376.69	84.71			
15 yaş	358.06	106.47			

Not. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 8'de görüldüğü gibi yaşa göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme ($F(2, 311) = 2.40$, $p > .05$), bilişsel strateji ($F(2, 311) = .17$, $p > .05$), öz-yeterlik ($F(2, 311) = .05$, $p > .05$), içsel değer (Welch $F(2,49.62) = .55$, $p > .05$), ve sınav

kaygısı ($F(2, 311) = .47, p > .05$) ile TEOG ($F(2, 311) = .59, p > .05$) puanlarında yaş grupları arasında anlamlı bir puan farklılığı olmadığı bulunmuştur.

4.2.2. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanının Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd_1, sd_2	F	p	İşlem Sonrası
Öz-düzenleme						
1. İlkokul ve altı	42.36	8.81	3, 310	1.61	.186	
2. Ortaokul	44.81	8.69				
3. Lise	43.72	9.24				
4. Üniversite ve üstü	41.76	7.77				
Bilişsel Stratejiler						
1. İlkokul ve altı	65.05	15.00	3, 310	3.20	.024*	1-3
2. Ortaokul	70.06	14.47				
3. Lise	70.32	12.92				
4. Üniversite ve üstü	68.87	10.68				
Öz-yeterlik						
1. İlkokul ve altı	44.87	10.58	3, 310	3.43	.017*	1-4
2. Ortaokul	47.63	10.34				
3. Lise	48.21	10.44				
4. Üniversite ve üstü	50.32	11.10				
İçsel Değer						
1. İlkokul ve altı	46.72	10.13	3, 310	.95	.416	
2. Ortaokul	48.70	9.30				
3. Lise	47.72	10.23				
4. Üniversite ve üstü	49.24	10.09				
Sınav Kaygısı						
1. İlkokul ve altı	17.38	6.49	3, 310	3.51	.016*	1-4
2. Ortaokul	16.94	6.80				
3. Lise	15.24	7.23				
4. Üniversite ve üstü	13.84	7.38				
TEOG						
1. İlkokul ve altı	346.89	92.79	3,133.25	16.81	.001***	1-3
2. Ortaokul	367.16	70.64				1-4
3. Lise	403.17	74.65				2-3
4. Üniversite ve üstü	434.33	67.10				2-4

Not. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 9'da görülen annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel strateji ($F(3, 310)= 3.20, p < .05$), öz-yeterlik ($F(3, 310)= 3.43, p < .05$) ve sınav kaygısı ($F(3, 310)= 3.51, p < .05$) ile TEOG (Welch $F(3, 133.25)= 16.81, p < .001$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda annenin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Ancak, öz-düzenleme ($F(3, 310)= 1.61, p > .05$) ve içsel değer ($F(3, 310)= .95, p > .05$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda gruplar arasında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey testleri ve TEOG puanları için Games-Howell testi sonucunda annesi üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilerin, öz-yeterlik ($Ort.: 50.32$), sınav kaygısı ($Ort.: 13.84$) ve TEOG ($Ort.:434.32$) puan ortalamalarının annesi ilkokul ve alt eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin öz-düzenleme ($Ort.: 40.59$), öz-yeterlik ($Ort.: 44.87$), sınav kaygısı ($Ort.: 17.38$) ve TEOG ($Ort.: 346.89$) puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, annesi üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilerin TEOG ($Ort.: 434.33$) puan ortalamaları annesi ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ($Ort.: 367.16$) ve annesi lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG ($Ort.: 403.17$) puan ortalamaları annesi ilkokul ($Ort.: 346.89$) ve ortaokul ($Ort.: 367.16$) düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer annenin eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.3. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanının Cinsiyet Durumuna Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar (örneklemeler) için t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Öz-düzenleme					
Erkek	41.63	8.87	312	2.92	.004**
Kız	44.50	8.54			
Bilişsel Stratejiler					
Erkek	64.09	14.26	312	4.61	.001***
Kız	71.21	13.09			
Öz-yeterlik					
Erkek	46.20	10.94	312	1.16	.249
Kız	47.60	10.43			
İçsel Değer					
Erkek	46.43	10.10	312	2.12	.035*
Kız	48.81	9.75			
Sınav Kaygısı					
Erkek	16.03	6.64	312	.714	.476
Kız	16.60	7.19			
TEOG					
Erkek	366.50	88.01	312	1.75	.082
Kız	383.52	84.58			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 10'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda erkeklerin ve kızların öz-düzenleme ($t(312) = 2.92$, $p < .01$), bilişsel stratejiler ($t(312) = 4.61$, $p < .001$), içsel değer ($t(312) = 2.12$, $p < .05$) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte kızların öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından öz-düzenleme ve bilişsel stratejiler ile motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer taraftan, gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik ($t(312) = 1.16$, $p > .05$), sınav kaygısı puanları ($t(312) = .71$, $p > .05$) ve TEOG puanları ($t(312) = 1.74$, $p > .05$) arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.4 Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanının Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd_1, sd_2	F	p	İşlem Sonrası
Öz-düzenleme						
1. İlkokul ve altı	44.00	8.85	3, 310	.63	.600	
2. Ortaokul	43.97	9.92				
3. Lise	42.91	8.80				
4. Üniversite ve üstü	42.30	7.82				
Bilişsel Stratejiler						
1. İlkokul ve altı	69.52	15.58	3,310	1.19	.314	
2. Ortaokul	68.00	15.03				
3. Lise	66.07	13.90				
4. Üniversite ve üstü	69.37	12.29				
Öz-yeterlik						
1. İlkokul ve altı	45.54	11.83	3,310	1.05	.369	
2. Ortaokul	46.95	10.07				
3. Lise	46.49	10.19				
4. Üniversite ve üstü	48.63	10.99				
İçsel Değer						
1. İlkokul ve altı	48.27	10.63	3,310	.321	.810	
2. Ortaokul	48.37	8.52				
3. Lise	47.04	10.25				
4. Üniversite ve üstü	47.77	10.27				
Sınav Kaygısı						
1. İlkokul ve altı	18.21	5.98	3,310	2.21	.087	
2. Ortaokul	16.63	7.06				
3. Lise	16.03	6.72				
4. Üniversite ve üstü	15.20	7.58				
TEOG						
1. İlkokul ve altı	318.26	98.56	3, 146.76	21.10	.001***	1-3
2. Ortaokul	353.81	76.80				1-4
3. Lise	382.95	77.70				2-4
4. Üniversite ve üstü	422.87	66.91				3-4

Not: $p < .001$ ***.

Tablo 11'de görülen baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin TEOG (Welch $F(3, 146.76) = 21.10, p < .001$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gerçekleştirilen işlem sonrası Games-Howell testi sonucunda babası üniversite ve üstü düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG (Ort.:422.87) puan ortalamaları babası ilkököl ve altı (Ort.:318.26), ortaokul (Ort.:353.81) ve lise (Ort.:382.95) mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı zamanda, babası lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG (Ort.:

382.95) puan ortalamaları babası ilkokul ve altı düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin (Ort.: 318.26) puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Babanın eğitim düzeyi diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer taraftan babanın eğitim düzeyine göre öz-düzenleme ($F(3, 310) = .63, p > .05$), bilişsel strateji ($F(3, 310) = 1.19, p > .05$), öz-yeterlik ($F(3, 310) = 1.05, p > .05$), içsel değer ($F(3, 310) = .321, p > .05$) ve sınav kaygısı ($F(3, 310) = 2.21, p > .05$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.2.4. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanının Ailenin Gelir Durumuna Göre İncelenmesi

Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd ₁ ,sd ₂	F	P	İşlem Sonrası
Öz-düzenleme						
1. 1400 ve altı	43.48	9.11	3,310	.42	.740	
2. 1401-2800 arası	42.60	9.05				
3. 2801-4200 arası	43.90	8.96				
4. 4201ve üstü	42.80	7.78				
Bilişsel Stratejiler						
1. 1400 ve altı	67.59	15.92	3,310	.61	.610	
2. 1401-2800 arası	66.71	14.93				
3. 2801-4200 arası	69.39	12.65				
4. 4201ve üstü	68.25	12.48				
Öz-yeterlik						
1. 1400 ve altı	44.78	10.67	3,310	2.86	.037*	
2. 1401-2800 arası	45.77	11.34				
3. 2801-4200 arası	48.25	9.99				
4. 4201ve üstü	49.55	9.82				
İçsel Değer						
1. 1400 ve altı	48.20	9.32	3,310	1.96	.120	
2. 1401-2800 arası	45.93	10.53				
3. 2801-4200 arası	48.64	10.12				
4. 4201ve üstü	49.27	8.91				

Sınav Kaygısı

1. 1400 ve altı	17.90	6.19	3,310	2.56	.055
2. 1401-2800 arası	16.88	6.57			
3. 2801-4200 arası	15.59	7.35			
4. 4201ve üstü	14.77	7.40			

TEOG

1. 1400 ve altı	312.85	90.57	3,310	17.91	.001***	1-2
2. 1401-2800 arası	372.73	71.12				1-3
3. 2801-4200 arası	403.00	79.67				1-4
4. 4201ve üstü	404.40	86.35				2-3

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 12’de görüldüğü gibi tek yönlü ANOVA testi sonucunda, ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öz-yeterlik ($F(3, 310) = 2.86$, $p < .05$) ve TEOG ($F(3, 310) = 17.91$, $p < .001$) puan ortalamalarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey testleri sonucunda aile geliri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, aile gelir düzeyi arttıkça katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin artma eğiliminde olduğunu ancak, gruplar arasındaki puan farkının anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunlara ek olarak, aile geliri 1400 TL ve altı ($Ort.:312.85$) olan öğrencilerin TEOG puan ortalamaları aile geliri 1401-2800 TL ($Ort.:372.73$) arası ile 4201 TL ve üzeri ($Ort.:404.40$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür. Aile geliri 2801-4200 TL arası ($Ort.:403.00$) olan öğrencilerin TEOG puan ortalamaları aile geliri 1401-2800 TL arası ($Ort.:372.73$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer aile gelir düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer taraftan ailenin gelir düzeyine göre öz-düzenleme ($F(3, 310) = .419$, $p > .05$), bilişsel strateji ($F(3, 310) = .61$, $p > .05$), içsel değer ($F(3, 310) = 1.96$, $p > .05$) ve sınav kaygısı ($F(3, 310) = 2.56$, $p > .05$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

4.2.6. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanlarının Özgüven Durumuna Göre İncelenmesi

Özgüven düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Özgüven Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd ₁ ,sd ₂	F	P	İşlem Sonrası
Öz-yeterlik						
1. Düşük	44.32	11.16	2,311	8.74	.000***	1-3
2. Orta	45.10	10.54				2-3
3. Yüksek	50.05	10.13				
Öz-düzenleme						
1. Düşük	43.50	7.50	2,311	2.31	.101	
2. Orta	42.22	8.32				
3. Yüksek	44.45	9.55				
Bilişsel Strateji						
1. Düşük	67.55	12.57	2,311	3.01	.051	
2. Orta	66.24	13.82				
3. Yüksek	70.31	14.47				
İçsel Değer						
1. Düşük	43.18	9.03	2,311	9.29	.001***	1-3
2. Orta	46.30	10.24				2-3
3. Yüksek	50.53	9.05				
Sınav Kaygısı						
1. Düşük	17.86	7.20	2,311	.57	.564	
2. Orta	16.23	6.58				
3. Yüksek	16.21	7.39				
TEOG						
1. Düşük	397.42	85.17	2,311	1.31	.271	
2. Orta	369.48	90.86				
3. Yüksek	380.32	79.84				

Not. $p < .05^*$, $p < .001^{***}$.

Tablo 13'te görüldüğü gibi özgüven düzeyine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ($F(2, 311) = 8.74$, $p < .001$) ve içsel değer ($F(2, 311) = 9.29$, $p < .001$) puan ortalamalarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey testleri sonucunda özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik (*Ort.*:50.05) puan ortalamaları, özgüven düzeyi düşük (*Ort.*:44.32) ile orta olan (*Ort.*:45.10) öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Ayrıca, özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerin içsel değer (*Ort.*:50.33) puan ortalamaları özgüven düzeyi orta (*Ort.*:16.23) ve düşük (*Ort.*:43.18) olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer özgüven düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer taraftan özgüven düzeyine göre bilişsel strateji ($F(2, 311) = 3.01$, $p > .05$), öz-düzenleme ($F(2, 311) = 2.31$,

$p > .05$), sınav kaygısı ($F(2, 311) = .57, p > .05$) ve TEOG ($F(2, 311) = 1.31, p > .05$) puan ortalamalarına ilişkin gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

4.2.7. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanlarının EBA (Eğitim Bilişsel Ağı) Durumuna Göre İncelenmesi

EBA kullanımı değişkenine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-düzenleme, bilişsel strateji, öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar (örneklem) için t-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. EBA kullanımına Göre Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Öz-düzenleme					
Evet	44.08	8.22	312	-2.07	.040*
Hayır	41.99	9.39			
Bilişsel Stratejiler					
Evet	69.69	13.48	312	-2.58	.010*
Hayır	65.59	14.56			
Öz-yeterlik					
Evet	48.56	9.92	312	-3.07	.002**
Hayır	44.88	11.30			
İçsel Değer					
Evet	49.69	8.95	264.40	-4.01	.001***
Hayır	45.15	10.65			
Sınav Kaygısı					
Evet	16.83	6.88	312	-1.44	.150
Hayır	15.69	6.99			
TEOG					
Evet	379.98	85.35	312	-1.02	.309
Hayır	369.97	87.89			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 14'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda öğrencilerin EBA kullanımlarında öz-düzenleme ($t(312) = -2.07, p < .05$), bilişsel stratejiler ($t(312) = -2.58, p < .05$), öz-yeterlik ($t(312) = 3.07, p < .01$), içsel değer (Welch $t(264.40) = -4.01, p < .01$) puanları arasında EBA kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, bu örnekte EBA kullanan öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından öz-düzenleme ve bilişsel stratejiler

ile motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer ve öz-yeterlik puanları EBA kullanmayanlara göre daha yüksektir. Diğer taraftan, gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı puanları ($t(312) = -1.02$, $p > .05$) ve TEOG puanları ($t(312) = -1.02$, $p > .05$) arasında EBA kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, EBA kullanımının sınav kaygısı düzeyleri ile TEOG puanlarıyla ilişkili değildir.

4.2.8. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanlarının Eğitim Amaçlı İnternet Kaynağı Kullanım Durumuna Göre İncelenmesi

Eğitsel içerikli internet sitesi kullanımı değişkenine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, bilişsel strateji, öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar (örneklem) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Eğitim amaçlı İnternet Sitesi Kullanımına Göre Bağımsız Örneklem İçin *t*-testi Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-düzenleme					
Evet	43.42	8.03	193.05	-.64	.525
Hayır	42.72	10.04			
Bilişsel Stratejiler					
Evet	69.53	12.23	181.66	-2.54	.012*
Hayır	65.01	16.56			
Öz-yeterlik					
Evet	47.79	10.66	312	-1.86	.063
Hayır	45.46	10.61			
İçsel Değer					
Evet	48.93	9.26	203.82	-2.80	.006**
Hayır	45.54	10.82			
Sınav Kaygısı					
Evet	16.30	7.16	312	.11	.916
Hayır	16.39	6.55			
TEOG					
Evet	391.75	78.67	202.94	-4.35	.001***
Hayır	346.90	92.44			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 15'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda öğrencilerin eğitim amaçlı internet sitesi kullanımında, bilişsel stratejiler (Welch $t(181.66) = -2.54, p < .05$), içsel değer (Welch $t(203.82) = -2.80, p < .01$) ve TEOG puanları (Welch $t(202.94) = -4.35, p < .001$) puanları arasında eğitsel içerikli internet sitesi kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, bu örnekte eğitsel içerikli internet sitesi kullanan öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından bilişsel stratejiler ile motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer ve öğrencilerin TEOG puanları eğitim amaçlı internet sitesi kullanmayanlara göre daha yüksektir. Diğer taraftan, gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda öğrencilerin öz-düzenleme (Welch $t(193.05) = -.64, p > .05$), öz-yeterlik ($t(312) = -1.86, p > .05$) ve sınav kaygısı puanları ($t(312) = .11, p > .05$) arasında eğitsel içerikli internet sitesi kullanımına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2.9. Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnanç Puanlarının Eğitim Amaçlı Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre İncelenmesi

Sosyal medya kullanımı değişkenine göre öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, bilişsel strateji, öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı ile TEOG puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız gruplar (örneklemeler) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. Eğitim Amaçlı Sosyal Medya Kullanım Sıklığına Göre Bağımsız Örneklemeler İçin *t*-testi Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-düzenleme					
Düşük	43.95	8.91	312	1.50	.135
Yüksek	42.46	8.66			
Bilişsel Stratejiler					
Düşük	68.66	15.51	286.17	.90	.372
Yüksek	67.22	12.66			
Öz-yeterlik					
Düşük	47.26	11.55	292.43	.47	.637
Yüksek	46.68	9.85			
İçsel Değer					
Düşük	49.19	10.25	312	2.52	.012*
Yüksek	46.38	9.55			

Sınav Kaygısı

Düşük	15.91	7.07	312	-1.04	.299
Yüksek	16.72	6.81			

TEOG

Düşük	365.13	93.66	290.04	-2.03	.043*
Yüksek	385.08	78.51			

Not. $p < .05^*$.

Tablo 16'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda öğrencilerin sosyal medya kullanımı sıklığına göre, içsel değer ($t(312) = 2.52$, $p < .05$) ve TEOG puanları (Welch $t(290.04) = -2.03$, $p < .05$) puanları arasında sosyal medyayı sık kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, bu örnekte sosyal medyayı sık kullanan öğrencilerin motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer ve öğrencilerin TEOG puanları sosyal medyayı sık kullanmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer taraftan, gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda öğrencilerin öz-düzenleme ($t(312) = 1.50$, $p > .05$), bilişsel stratejiler (Welch $t(286.17) = .90$, $p > .05$), öz-yeterlik (Welch $t(292.43) = .47$, $p > .05$) ve sınav kaygısı puanları ($t(312) = -1.04$, $p > .05$) arasında sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin TEOG başarısını yordamadaki gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çeşitli değişkenlere bakılarak öğrencilerin öz-düzenleme strateji düzeyleri ve TEOG başarı puanları arasındaki ilişkiler incelenerek detaylandırılmıştır.

5.1.1. Birinci Probleme İlişkin Tartışma:

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inanç düzeylerinin TEOG başarı puanlarını yordamakta mıdır?” araştırmanın ana problemine ilişkin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon düzeylerinin TEOG başarı puanları ile ilişkili olduğu ve anlamlı birer yordayıcı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin TEOG başarı puanına ilişkin toplam varyansın %12'sini açıklamıştır ve gerçekleşen değişim anlamlıdır. Bu değerlendirmelere bakıldığında bu araştırmanın sonucunu alan yazında destekleyen pek çok çalışma bulunduğu söylenebilir (Camadan, Tekbıyık ve Gulay, 2013; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2017). Tonguç (2013) de motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarı değişkenini %47. 1'ni açıkladığı ve üzerinde pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yine Karabacak (2014) fen ve teknoloji dersi başarısı ile öz-düzenleyici stratejileri orta düzeyde ve pozitif anlamlı ilişkide olduğunu ortaya koyarak bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, sekizinci sınıf öğrencilerin TEOG sınavı başarı puanını en iyi yordayan birinci olarak öz-yeterlik puanı ve ikinci olarak sınav kaygı puanıdır. Dolayısıyla sınav kaygısı düşük ve öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin TEOG başarıları yüksektir. Bu sonucu destekleyen pek çok çalışma mevcuttur (Süer, 2014; Dadlı, 2015; Pintrich ve De Groot,1990; Ocak ve Yamaç, 2013). Pamuk ve Elmas (2015)'e göre ise, öz-yeterlik akademik performansın güçlü bir yordayıcısıdır ve diğer belirleyicilerin etkisine aracılık etmektedir. Süer ve Altun (2015)'da çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öz

düzenleme becerilerinin TEOG sınavına etkisini araştırması sonunda en iyi öngörücülerin öz-yeterlik ve kaygı olduğunu saptayarak bu çalışmayla örtüşmektedir. Cabı (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi ve akademik başarısını boylamsal bir şekilde incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve sınav kaygısı değişkenleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Bunların aksine Canca (2005) matematik başarısının biliş üstü öz-düzenleme ile en yüksek ilişkide olduğunu belirtmiştir. Üredi ve Üredi (2005)'e göre ise öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını en iyi yordayan bilişsel strateji kullanımı olduğunu ortaya koymuştur. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'ya göre, öğrenme stratejisi hakkında bilgi sahibi olan pek çok öğrenci, öz-yeterlik düzeyine sahip olmadığı sürece onu kullanmaya devam edemediğini saptayarak öz-yeterliğin başat rol aldığı vurgusunu yapmıştır.

Tüm bunlara ek olarak değişkenler arasında öğrencilerin TEOG puanlarının en önemli yordayıcısı baba eğitim düzeyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Burada ataerkil yapılarda 'çocuğun eğitiminden anne sorumludur' kalıp düşünce yargısına zıt bir sonuç bulunmuştur. Oysaki anne ve baba çocuğun eğitiminde birincil rol oynayan kişilerdir. Bu çalışmayla birlikte ailede baba eğitiminin çocukların başarılarına etki ettiği sonucuyla sadece annelerin değil aynı zamanda babaların da çocukların eğitiminde önemli rol üstlendiği ortaya çıkmıştır.

5.1.2. İkinci Probleme İlişkin Tartışma:

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin sahip olduğu çeşitli demografik özelliklere göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri incelenmiştir. Bundan dolayı "Sekizinci sınıf öğrencilerin TEOG başarı puanları; öğrencilerin yaşına, annenin eğitim düzeyine, cinsiyetine, babanın eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine, özgüven düzeyine, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımına, eğitim amaçlı sosyal medya ve internet kaynağı kullanımına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" sorusu araştırılmıştır. Sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

"Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" araştırmanın problemine ilişkin sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre kızların öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarından öz-düzenleme, bilişsel stratejiler ve motivasyonel inançların alt boyutlarından içsel değer puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu konuda literatüre bakıldığında Baldan (2017)'in lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri ile yüksek

öğretim programlarının öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü incelediği araştırmada, kız öğrencilerin planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımsızlık boyutlarında kızların lehine anlamlı bir şekilde fark olduğunu ortaya koymuş, Yavuzarslan (2017), motivasyonel inanç ve öz düzenlemeli stratejilerin kullanımı açısından kadın öğretmen aday öğrencilerin puanları erkek öğretmen aday öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirtmiş, Özden (2016)'ın lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesinde, kız öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dadlı (2015), sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerilerinin kız öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiş, Tonguç (2013) sekizinci sınıf kız öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı stratejileri erkeklere göre daha çok kullandığını ortaya koymuş, Karahan (2012), fen lisesi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenlemeli öğrenmeye daha fazla sahip olduğunu ifade etmiş, Canca (2005) üniversite kız öğrencilerinin ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz-düzenlemenin matematik başarısı üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu fakat erkek öğrencilerde bu stratejilerin etkisinin olmadığını öne sürmüştür. Bu sonuç, genel olarak diğer pek çok çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Demirel, Erdoğan ve Aydın, 2014; Erdoğan ve Şengül, 2014; Yüksel, 2013). Fakat Üstün (2012) ise öğretmen adaylarının cinsiyete göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yine Çalışkan ve Sezgin Selçuk (2010), üniversite öğrencilerinin fizik dersinde öz-düzenleme strateji kullanımı ile cinsiyet arasında bir fark bulamamıştır. Üredi ve Üredi (2005) ise öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematik başarısını yordama gücünün daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda bu araştırma, bu çalışmalarla bağdaşmadığı fark edilmiştir. Bu farklılıklar çalışma grubundan kaynaklanmasının yanında, sosyolojik çevrenin etkisini de akla getirmektedir.

Araştırmanın bulguları temel alınırca kız öğrencilerin ders çalışırken hedeflerine daha çok önem verdiği saptanabilir. Buradan hareketle kız öğrencilerin daha çok bilişsel stratejiler kullanarak öğrenmelerini kontrol ettikleri ve düzenledikleri söylenebilir. Diğer taraftan kız öğrencilerin hedeflerine ve öğrenmelerine daha çok bağlılık göstermesinin sebebi, günümüzde gerek eğitim alanında gerekse toplumsal alanda kız öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatına katılımın desteklenmesinin yansıması olabilir. Yine kadınlara yüklenen 'planlı ve düzenli olma' ögüdü, kültürel etkinin toplumsal cinsiyete yüklediği rolün etkisi de düşünülebilir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin öğrenciler arasında yaşa göre motivasyonel inanç ve strateji düzeyleri ile anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tezel Şahin (2015)'de çalışmasında yüksekokul öğrencilerinin öz-düzenleme yeterliklerini incelemesi sonucunda istatistiksel olarak yaşa göre anlamlı bir fark göstermeyerek bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin öğrenciler arasında annenin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir puan farklılık olduğu bulunmuştur. Fakat motivasyonun alt boyutunu oluşturan içsel değer puanından annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Çalışmada gruplar arası fark şu şekilde bulunmuştur: Annesi üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilerin, annesi ilkököl ve alt eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre öz-düzenleme, öz-yeterlik, sınav kaygısı ve TEOG puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Annesi üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilerin, annesi ortaokul düzeyinde olan öğrencilere göre TEOG puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, yine annesi lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG puan ortalamaları annesi ilkököl ve ortaokul düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere göre puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Öyleyse annenin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyon inançlarının yüksek düzeyde olmasının yanında TEOG başarı puanları da o denli yüksek çıkmıştır.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin öğrenciler arasında babanın eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmayı (Dadlı, 2015) desteklerken, bu sonuçların dışında kalan Budak (2016) çalışmasında ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin başarıları ve öz-düzenlemeli öğrenme ve matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeylerinin annenin ve babanın eğitim düzeyine göre bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar karşılaştırıldığında bu farklılığın çalışma grubundan kaynaklandığı söylenebilir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin ailenin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Aile gelir düzeyi arttıkça katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin artma eğiliminde olmasına rağmen, gruplar arasındaki puan farkının anlamlı bir farklılık

oluşturacak düzeyde olmadığını göstermektedir. Ancak, aile geliri 1400 TL ve altı olan öğrencilerin TEOG puan ortalamaları aile geliri 1401-2800 TL arası ile 4201 TL ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür. Süer (2014) sosyo-ekonomik açıdan TEOG sınav başarısı ile anlamlı bir ilişkide olduğu ve bu ilişkinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin başarısının lehine olduğunu ortaya koymuştur. Dadlı (2015) ise öğrencilerin başarılarının ailenin gelir durumuyla anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla ailenin geliri arttıkça başarı da artmaktadır. Sonuç olarak geliri iyi olan ailelerin çocuklarını sınava hazırlık açısından desteklediği yorumuyla açıklanabilir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri özgüven durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ve içsel değer puan ortalamalarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Özgüveni yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalamaları özgüven düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Hatta özgüveni yüksek olan öğrencilerin içsel değer puan ortalamaları özgüven düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, kendini yetersiz olarak gören öğrencilerin hedeflerine ilişkin yüksek akademik beklentilerinin olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, öz-yeterliğin; motivasyon, hafıza, bilişsel katılım, sebat, stres yönetimi, öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ve başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Bu açıdan öğrencinin kendine güven duyması eğitimde bir ön koşul olarak değerlendirilecek bir olgu olduğu kabul edilebilir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri EBA kullanım durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin, EBA kullanan öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarının alt boyutlarından öz-düzenleme, bilişsel strateji, içsel değer ve öz-yeterlik puanları EBA kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin sınav kaygı puanları ve TEOG puanları arasında EBA kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitimde fırsat eşitliği sağlayan EBA, öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve aynı zamanda bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini en uygun şekilde kişiselleştirebilir ve böylece öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirebilir. Bu çalışmayla paralel olan Kramarski ve Mizrachi, (2006b), Winters, Greene ve Costich, (2008) internet tabanlı öğrenme ortamların

öğrencilerin akademik başarılarını ve öz-düzenleme becerilerini olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir.

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri eğitim amaçlı internet kaynağı kullanım durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin, eğitsel içerikli internet sitesi kullanan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinin alt boyutlarından bilişsel stratejiler, motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer puanları ve öğrencilerin TEOG puanları eğitsel içerikli internet sitesi kullanmayanlara göre daha yüksektir. Bu çalışmada olduğu gibi, teknoloji ile geliştirilmiş öğrenme ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarının önemini vurgulayan dikkate değer çalışmalar bulunmaktadır (Barnard, Paton ve Lan, 2008; Barnard, Crooks, Lan ve Paton, 2008). Chen ve Lee (2018) ise çalışmasında İngilizce kelime öğrenimini geliştirmek için My-Pet-Shop adlı eğitim oyununun öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Bowen (1996), çevrimiçi ortamın içsel kontrole sahip öğrencilerde faydalı olduğunu tespit etmiştir. İç sorumluluk inançlarına sahip öğrenciler, çevrimiçi kurslarda dış kontrol odağı olan öğrencilere göre daha iyi performans göstermiştir. Bu doğrultuda internet kaynağı kullanan öğrencilerin belirli öz-düzenleme ve motivasyona sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu ortamlarda oyun oynamaktan kendini alamayan öğrenciler de bulunmaktadır (Kayahan ve Özduran, 2016). Bilgisayar destekli ortamların özerk öğrenme gerektirmesinden dolayı, öz-düzenleme becerisi kritik bir başarı faktörü haline gelmektedir (Barnard-Brak, Lan ve Paton, 2011).

“Sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG sınav başarı puanı ve öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri eğitim amaçlı sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırmanın problemine ilişkin öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim amaçlı sosyal medyayı sık kullanan öğrencilerin motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer puanları ve öğrencilerin TEOG puanları sosyal medyayı sık kullanmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Özen (2016) ise sosyal medya kullanmayan öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çelişki öğrencilerin ağırlıklı olarak eğlence amaçlı sosyal medya kullanmalarından kaynaklı olabilir. Bu da sosyal medya ve internet kaynaklarının nasıl kullanılacağına ilişkin Medya Okuryazarlığı Eğitimi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Nitekim bu çalışmada eğitim amaçlı kullanılan sosyal medyanın TEOG başarı puanını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. O halde öğrencinin ne yönde sosyal medyayı kullandığını açıklayabilecek daha fazla nicel ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Amasya ilindeki dört ortaokul kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin TEOG başarısını yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin; öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, özgüven düzeyi, EBA kullanıp kullanmama durumu ve eğitim amaçlı sosyal medya veya internet kaynağı kullanımını değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulunan bulgular aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri, TEOG başarı puanına ilişkin toplam varyansın %12'sini açıklamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeyleri, TEOG başarı puanlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna varılmıştır.
- Annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve eğitim amaçlı internet kaynağı ve sosyal medya kullanımı değişkenlerinin TEOG puanlarındaki değişimin % 25'ini açıkladığı görülmüştür.
- Öğrencilerin TEOG puanlarının en önemli yordayıcısı baba eğitim düzeyidir ve bu değişkenden sonra ise en önemli yordayıcılar ÖİMSÖ'nin alt boyutlarından öz-yeterlilik ve sınav kaygısı değişkenleridir.
- Öğrencilerin ÖİMSÖ'nin alt boyut puanlarında ve TEOG puanlarında yaş grupları arasında anlamlı bir puan farklılığı olmadığı bulunmuştur.
- Anne eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olduğu bulunmuştur. Bunun dışında anne eğitim düzeyine göre, öz-düzenleme ve içsel değer puan ortalamalarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arası farklılığa bakıldığında; annesi üniversite ve üstü düzeyde eğitime sahip öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve TEOG sınav ortalamalarının annesi ilkökul ve alt eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve TEOG sınav ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan annesi üniversite ve üstü

- düzeyde eğitime sahip öğrencilerin TEOG puan ortalamaları annesi ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin TEOG puanından ve annesi lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG puan ortalamaları annesi ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.
- Öz-düzenlemeli öğrenme stratejisinin sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kızların öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından öz-düzenleme ve bilişsel stratejiler ile motivasyonel inançlarının alt boyutlarından içsel değer puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer yandan cinsiyete göre öz-yeterlik düzeyleri ve sınav kaygısı düzeyleri ve TEOG puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
 - Baba eğitim düzeyine göre de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gruplar arası bu farklılığa bakıldığında babası üniversite ve üstü düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG puan ortalamaları babası ilkokul ve altı, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı zamanda babası lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin TEOG puan ortalamaları babası ilkokul ve altı düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer gruplarda anlamlı bir şekilde farklılık yoktur.
 - Aile gelir düzeyi arttıkça katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinin artma eğiliminde olduğunu ancak, gruplar arasındaki puan farkının anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunlara ek olarak, aile geliri 1400 TL ve altı olan öğrencilerin TEOG puan ortalamaları aile geliri 1401-2800 TL arası ile 4201 TL ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür. Aile geliri 2801-4200 TL arası olan öğrencilerin TEOG puan ortalamaları aile geliri 1401-2800 TL arası olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Aile gelir düzeyi arasında ÖİMSÖ'nin alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.
 - Özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik ve içsel değer puan ortalamaları özgüven düzeyi düşük ile orta olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı şekilde özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel strateji puan ortalamaları özgüven düzeyi orta olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.
 - EBA kullanan öğrenciler ÖİMSÖ'nin alt boyutlarından öz-düzenleme, bilişsel stratejiler, içsel değer ve öz-yeterlik puanları EBA kullanmayanlara göre daha

yüksektir. Diğer taraftan öğrencilerin sınav kaygısı puanları ve TEOG puanları arasında EBA kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

- Eğitim amaçlı internet kaynağı kullanan öğrencilerin ÖİMSÖ'nin alt boyutlarından bilişsel stratejiler, içsel değer ve TEOG puanları eğitim amaçlı internet kaynağı kullanmayanlara göre daha yüksektir.
- Eğitim amaçlı sosyal medyayı sık kullanan öğrencilerin ÖİMSÖ'nin alt boyutlarından içsel değer puanları ve TEOG puanları sosyal medyayı sık kullanmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada, diğer ulus ve uluslararası çalışmalarda öz-yeterlik hissi öğrencilerin başarılarını anlamlı bir şekilde etkilediği genel bir kabulü oluşturmaktadır. Öyleyse gerek aile gerek eğitimciler öğrencilerin başarabilme inançlarını beslemelidir. Onlara güven duyarak ve bunu onlara hissettirerek öz-yeterlik inancı verilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin kendilerine uygun hedefler seçebilme ve hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayarak da başarıya duygusu yaşatılabilir.

Özgüven düzeyi yüksek öğrencilerin öz-yeterlik ve içsel değer puanları özgüven düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durumda öğrencilerin özgüven kazanabilmeleri için özellikle okulöncesi ve ilkökul dönemlerinde öğrencilerin bir işi yapabilmeleri için girişimlerine izin verilmeli ve yetersizlik duygusu yaşatılmamalıdır.

Sınav başarısını etkileyen en önemli yordayıcılardan bir tanesi sınav kaygısı olmuştur. Bu sonuç dikkate alındığında ülkemizde sınav sisteminin her zaman var olması, eğitimde rehberlik hizmetlerinin ve çeşitli seminerin sınav kaygısı üzerinde durmasını gerektirmektedir.

Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar, sınav puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu nedenle öğrencilere öğrenme strateji kullanımı öğretilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirebileceği ders içerikleri ve ortamlar sunulmalıdır. Önemli bir zaman dilimi olan sınava hazırlık döneminde motivasyonel inançlar güçlendirilmelidir. Özellikle öğrenciler duygu ve stres yönetimi konusunda rehberlik hizmeti almasına özen gösterilmelidir.

Araştırmada ailenin gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin sınav başarı puanları da anlamlı bir şekilde yüksektir. Düşük gelirli öğrencilerin ise sınav başarıları anlamlı bir

şekilde düşüktür. Bu farkın kapatılabilmesi için MEB'nin eğitimde fırsat eşitliği sağlama politikalarına önem vermesi gerekmektedir.

Çalışmada eğitim amaçlı sosyal medya kullanan öğrencilerin sınav başarıları da yüksek çıkmıştır. Yine EBA kullanımı ve eğitim amaçlı internet kaynağı kullanımı öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kaynaklardan bilginin kolay, ulaşılabilir olması ve bu kaynakların mekan kısıtlamalarının önüne geçmesi nedeniyle bu teknolojiler eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına önemli bir araçtır. Bunun için okul kütüphaneleri bu araçlara erişimi sağlamalıdır. Okul kütüphanelerinde bu araçlardan öğrencilerin ders çalışabilmesi için teşvik edilmelidir. Hatta bu internet kaynaklarının doğru bir şekilde kullanılmasını sağlamak için medya okuryazarlığı dersleri programa eklenmelidir.

EBA kullanımı desteklenmeli ve bunların içeriği öğrencinin ve öğretmenin hedeflerini göreceği, bu hedeflere ilerlerken süreci takip edeceği ve değerlendireceği biçimde düzenlenmelidir. Dolayısıyla içerikler öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirecek düzeyde programlanmalıdır.

6.2.1. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin sosyal medya ve diğer internet kaynaklarını eğitim amaçlı kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu ortamlarda etkin bir şekilde nasıl öğrendiği, bu ortamları nasıl yönettikleri ve öz-düzenlemeli öğrenme becerisini ne ölçüde geliştirdiği önemli bir araştırma sorusudur.

Teknolojik öğrenme araçlarının hangi ölçüde öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyebileceği sorusu ele alınabilir. Buna ek olarak sınava hazırlanan öğrencilere bilgisayar destekli bir öğrenme sistemi geliştirilebilir. Bu sistemin öz-düzenlemeli öğrenme ve başarı üzerine etkileri araştırılabilir.

Annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi öğrencilerin sınav başarı puanı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenlerini bulabilmek için bu ailelerle görüşmeler yapılabilir. Bu noktada elde edilecek sonuçlar, ailelerin çocuklarının başarısını artırabilmesi konusunda önemli bir bakış açısı sunması açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz-düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2015). Üniveriste öğrencilerinin matematik başarısı ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Argon, T.ve Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Science*, 9(2), 446-474.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Aydın, S. ve Tazegül, D. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara, Kızılay: Pegem Akademi.
- Azevedo, R. ve Cromley, J. (2004). Does training onself-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology* , 96(3), 523–535.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi ve yüksek öğretim programlarının öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. ve Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 177-193.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press
- Barnard, L., Crooks, S., Lan, W. ve Paton, V. (2008). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 261-266.
- Barnard, L., Paton, V. ve Lan, W. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in relationship between online course perceptions with achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-11.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. ve Paton, V. (2011). Measuring and profiling self-regulated learning in the online environment. G. Dettori ve D. Persico (Eds) *Fostering self-regulated learning through ICT*, s. 27-38). New York: Information Science Reference.
- Blakey, E., Spence, S. (1990). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, 17(5), 11-14.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boysa, Y. E. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz-düzenleme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cabı, E. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı karma öğretimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniveritesi, Ankara.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506.
- Cadime, I., Cruz, J., Silva, C. ve Ribeiro, I. (2017). Homework self-regulation strategies: A gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1-10.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cazan, A. (2012). Enhancing self regulated learning by learning journals. *Sia - Social and Behavioral Sciences*, 413-417.
- Chan, J. C. ve Lam, S. (2010). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Springer*, 37-58.
- Chen, Z. ve Lee, S. (2018). Application-driven educational game to assist young children in learning english vocabulary. *Educational Technology ve Society*, 21(1), 70-81.
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6, 1-16.
- Cho M-H. (2004) The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments, *Association for Educational Communications and Technology*, 19-23.
- Cleary, T. J. ve Platten, P. (2013). examining the correspondence between self-Regulated learning and academic achievement: A case study analysis. *Education Research International*, 1-18.
- Çalışkan, S. ve Sezgin Selçuk, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları özdüzenleme stratejileri: Cinsiyet ve üniverite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50-62.

- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Demircan, Y. (2014). *5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inaçlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adayalarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Dignath, C., Buettner, G. ve Langfeldt, H. (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, 101-129.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Eggen, P. Kauchak, D. (2010) *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (Eds.) New Jersey: Pearson.
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erden, M. ve Akaman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 34-48.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 73-79.

- Hofer, Barbara., Yu., Shirley, Pintrich, Paul. (1998). Teaching College Students To be self-regulated learners. Dale Schunk, Barry Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: From Teaching To self-reflective practice*. s.57-85. New York: Guilford Press.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Boca Raton: CRC Press.
- Hübner, S., Nückles, M. ve Renk, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20, 18-29.
- İspir, O. A., Ay, Z. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Jager, B., Jansen, M., ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School*, 16(2), 179-196.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz-düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation. *The Journal of Educational Research*, 253-265.
- Kayahan, S. ve Özduran, K. (2016). *İngilizce dersinde uygulanan EBA market mobil yazılımlarına ilişkin öğrenci görüşleri*. XVIII. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri. 30 Ocak-5 Şubat 2016, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.
- Kramarski, B. ve Mizrachi, N. (2006a). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, 218-230.
- Kramarski, B., ve Mizrachi, N. (2006b). Online interactions in a mathematical classroom. *Educational Media International*, 43(1), 43-50.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Research Gate*, 178-181.

- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Mahadi, R. ve Subramaniam, G. (2013). The role of meta-cognitive self regulated learning strategies in enhancing language performance: A theoretical and empirical review. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(6), 570-577.
- MEB (2016). 2016-2017 Öğretim yılı ortak sınavlar e-kılavuzu. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://www.meb.gov.tr> adresinden 22.02.2019 tarihinde alındı.
- Moos, D. C. ve Azevedo, R. (2009). Learning with computer-learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of Educational Research*, 79(2), 576-600.
- Mutua, M. S. (2014). Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi county, Kenya. *Kenyatta University*, 1-145.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 369-387.
- Ongowo, R. O. ve Kahungu Hungi, S. (2014). Motivational believes and self-regulation in biology learning: İnfluence ethnicity, gender and grade level in Kenya. *Creative Education*, 218-227.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerisi ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 439-454.
- Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Bilisüstü öz-düzenlemenin, öz-yeterlik ve hedef yönelimi ile açıklanması: Afyon ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 175-189.

- Panadero, E., ve Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 450-462.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. s. 451-502. London: Academic Press.
- 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. ve De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 33-40.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Purdie, N. ve Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 845-871.
- Risemberg, R. ve Zimmerman, B. (2010). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 139-154.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects of self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 307-317.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

- Schunk, D.H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In Zimmerman, B.J. ve Schunk, D.H. (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives-Theories-An Educational Perspective*. New Jersey: Prentice Hall, s. 125-151. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich . *Educational Psychologist*, 85–94.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Shih, S-S., ve Alexander, M. J. (2000). Interaction effects of goal setting and self- or other-referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the Taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 92, 536-543.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı.
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Süer, N. ve Altun, S. (2015). The effect of self-regulation skills on TEOG exam. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2191 – 2199.
- Sümen, Ö. Ö. ve Çalışıcı , H. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonlarının matematik başarıları üzerindeki yordayıcı etkileri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 566-573.
- Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3 – 5. Sınıf) Öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 587–600.
- Şahin, F. T. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 425-438.
- Şahin, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi dersindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki . *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1370-1381.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Harlow: Pearson Education.

- Tanrıseven, I. ve Dilmaç, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin insani değerleri motivasyonel inançları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 21-36.
- Tekbıyık, A., Camadan, F. ve Gulay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz-düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 8(3), 567-582.
- Temel, S. (2012). Problem çözme sürecinin temel unsurları: Üstbilişsel öz-düzenleme stratejisi ve öz-Yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 190-199.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-20.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarısı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 279-291.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 250-260.

- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. ve Deci, E. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 246–260.
- Vardal, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenlemeli strateji öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1983, November 4). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation abstracts*, 5 (32), s. 1-4.
- Weinstein, C. E., Husmen, J. ve Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, s. 727–747. London: Academic Press.
- Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 245-281.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. B. J. Zimmerman ve D. H. Shunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, s. 336. Routledge.
- Winne, P. H. ve Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Hand book of self-regulation*, s. 531-567, USA: Academic Press.
- Winters, F., Greene, J. ve Costich, C. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environment: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429-444.
- Wolters, C. ve Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yavuzarslan, M. (2017). *Investigation of computer and instructional technologies students' self regulated learning strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9 b.). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. ve Pintrich, P. (2000). Directions and challenges for future research. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds) içinde, *Handbook of self regulation*, s. 749-768. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990a). Self-Regulated Learning and Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1990b). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 173-201.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, s. 13-39. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: A overview. *Theory Into Practice*, 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. D. H. Schunk ve Z. Barry J. (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, s. 267-295. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, s. 49–64. New York: Routledge.

- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome. *Journal of Educational Psychology*, 29-36.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 845-862.
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4, 97-110.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research*, 614–628.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 284–290.
- Zimmerman, B. J. ve Moylan, A. (2009). Where metacognition and motivation intersect. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in the education*, s. 1-441. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*. Washinton: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. ve Paulsen A. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- MEB (2013). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili sorular ve cevaplar. http://oges.meb.gov.tr/docs2104/ortak_s%C4%B1nav_t%C3%BCm_sorular_ve_cevaplar%C4%B1.pdf adresinden 28.12.2018 tarihinde alındı.
- EBA (2019). EBA Hakkında. <http://www.eba.gov.tr/> adresinden 03.01. 2019 tarihinde alındı.



EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu:**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili öğrenciler, Akademik bir araştırma çerçevesinde gerçekleştirdiğimiz bu çalışma için katılımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplarla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve grupça değerlendirme yapılacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Mahmure İpek

Danışman: Dr. Rumiye Arslan

1.Okulunuz:

2. Adınız Soyadınız:

3. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

4.Yaşınız:

5.Sınıfınız:(Lütfen ayrıntılı bir şekilde belirtiniz. Örn., 8-A).

6. Annenizin en son bitirdiği okulu göz önünde bulundurarak öğrenim durumunu belirtiniz.

Okur-yazar değil () Sadece okur-yazar () İlkokul Mezun () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans/Doktora mezunu ()

7. Babanızın en son bitirdiği okulu göz önünde bulundurarak öğrenim durumunu belirtiniz.

Okur-yazar değil () Sadece okur-yazar () İlkokul Mezun () Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Yüksekokul mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans/Doktora mezunu ()

8. Ailenizin aylık gelir durumu: 1400tl ve altı () 1401tl-2800tl arası () 2801tl-4200tl arası ()

4201tl-5600tl arası () 5601tl-7000tl arası () 7001tl ve üzeri ()

9. Öğretmenlerinizle ilişkilerinizi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Çok Kötü () Kötü () Kararsızım () İyi () Çok iyi ()

10. Genel olarak okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Çok Kötü () Kötü () Kararsızım () İyi () Çok iyi ()

11. Yaşamınızı enine boyuna değerlendirerek ne kadar mutlu olduğunuzu değerlendirerseniz ve kendinize 1 ile 10 arası kaç puan verirdiniz, lütfen aşağıdaki cetvelden işaretleyiniz?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Çok mutsuz

Çok mutlu

12. Özgüvenibir insanım. İfadesinde boşluğa size uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.

Düşük () Orta () Yüksek ()

13. Eğitim amaçlı internetten takip ettiğiniz bir site veya sosyal medya varsa, bunları noktalı yere yazabilir misiniz?

14. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sitesinden ders öğrenimi gerçekleştiriyor musunuz?

Hayır () Evet ()

15. Yaşamınızda sosyal medyayı kullanım sıklığını değerlendirerseniz ve kendinize 1 ile 10 arası kaç puan verirdiniz, lütfen aşağıdaki cetvelden işaretleyiniz?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç sık kullanmam

Çok sık kullanım

14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7

32. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7

34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

ANKETİ CEVAPLAYARAK DEĞERLİ VAKTİNİZİ AYIRDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

SİZ OLMASAYDINIZ BU ÇALIŞMA BAŞARIYA ULAŞAMAZDI.

Ek-3: Öğrenmeye İlişkin Stratejiler Ölçeği İzni

ışıl tanrıseven <isiltanriseven77@gmail.com>

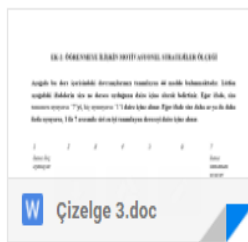
29 Mar 2017 Çar 15:42



Alıcı: ben ▾

Ölçme aracını kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim

29 Mart 2017 11:46 tarihinde Mahmure İpek <mahmuripek100@gmail.com> yazdı:



Ek-4: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.3175576

09.03.2017

Konu: Mahmure İPEK'in Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Amasya Ü. Öğr. İşl. Daire Başk. nın 20.02.2017 tarih ve 302.08.01-E.956 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1480010030 nolu öğrencisi Mahmure İPEK'in "TEOG Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu ekteki anketi, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulamak için izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüze yapılan inceleme sonucunda; yukarıda bahsedilen anketin, Müdürlüğümüz Merkez İlçede bulunan **Amasya Çelebi Mehmet Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Serdar Zeren Ortaokulu, Yeşilirmak Ortaokulu ve Ziyapaşa Ortaokulu** olmak üzere **toplam 5 (beş) ortaokulda** öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine; Okul Yönetiminin bilgisi ve planlamasında, sınıf/ders öğretmeninin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı ve eğitim - öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Hakkı DEĞERLİ

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

09.03.2017

Dr. Hüseyin GÜNEŞ

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Fk.

Üniversite Yazısı ve ekleri (1 Ad. 9 Sayfa)

Sorgu Mah. Elmaliye Cad. 85100 Merkez/AMASYA
Elektronik Adı: amasya.meb.gov.tr
e-posta: istatik05@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme / K.KARAKOŞE
Tel: (0 358) 212 29 92 / 220
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İhtiyaç halinde <http://www.kayitliimza.gov.tr> adresinden 4a02-60e0-3afa-957a-5a39 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5: Milli Eğitim Müdürlüğü TEOG Puanları Veri Talebi İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/06/2017-E.4819



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47613789-44-E.8530811
Konu: Mahmure İPEK'in Tez Çalışması

08.06.2017

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: Üniversitenizin 31.05.2017 tarih ve 302.08.01-E.3715 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının İlgî yazısı ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1480010030 nolu öğrencisi Mahmure İPEK'in "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin TEOG Başarılarının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları" konulu çalışma kapsamında Müdürlüğümüzden istenen TEOG Puanları veri talebi izni, Valilik Makamının 06.06.2017 tarih ve 44-E.8320704 sayılı Olurları ile verilmiş olup yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Dr. Hüseyin GÜNEŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Valilik Olurları (1 Adet, 1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Açılış Ayarında
09.06.2017
A

Nergiz Mah. Elmasiye Cad. 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik05@meb.gov.tr

Bilgi İçin: Strateji Geliştirme-ARGE / K. KARAKÖSE
Tel: (0 358) 212 29 92 / 220
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile arzlanmıştır. <http://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden a72a-871d-3918-b697-bf12 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mahmure İPEK

Doğum Yeri: Amasya/Merzifon

Doğum Tarihi: 14/06/1992

E-Posta: mahmuripek100@gmail.com

Eğitim Durumu ve İş Deneyimi

Lisans Öğrenimi: 2010-2014, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2016, Yüksek Lisans Eğitimi Erasmus Programı, Portekiz

2017- 2018, Çözüm Akademi Okulları, Ankara/Keçiören

Bilimsel Faaliyetleri

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi ve Özellikleri Çalıştayı: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları, 2014, Amasya

Öğretmen Adaylarına 21. Yüzyıl Okuryazarlık Eğitimi Projesi, 2015, Amasya

İpek, M. (2016). Sosyal medyanın sosyal kaynaşma üzerine etkisi: Portekiz örneği. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2016, Muğla

İpek, M. ve Arslan R. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme beceri düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2017, Kıbrıs

İpek, M., Arslan R. ve Şahin E. (2018). Liseye geçiş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inanç düzeylerinin incelenmesi - Amasya ili örneği. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2018, Ankara