TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sibel GÜZEL YÜCE

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…./…./2014

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARI, ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ VE OKUMA STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Mayıs 2014, 272 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri üzerinde etkisi olup olmadığı sınanmıştır.

Araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki resmi ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama, bir deney ve iki kontrol grubunda yer alan 90 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeli, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Deney ve birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci kontrol grubunda ise dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlem başlamadan önce bütün gruplardaki öğrencilere kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile deney grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersine ilişkin görüşleri, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırmada nicel veriler üzerinde, kovaryans analizi yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuma stratejileri ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği'nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı*, *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* ve *görev değeri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği'nin *sınav kaygısı* ve *yardım isteme* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki görüşme bulguları genel olarak incelendiğinde öğrenciler, Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye, dersi daha çok sevmeye, güzel ve eğlenceli bulmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Türkçe dersinden dil becerilerini geliştirmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu derste kendini başarılı bulanların sayısının arttığı görülmüştür. Öğrenciler, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce daha fazla ön hazırlık yaptıklarını ve çalışmaya-okumaya bir amaç belirleyerek başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, dikkat toplama stratejilerini daha çok kullandıkları ve dikkatlerini toplamak için kullandıkları okuma tekniklerini değiştirdikleri görülmüştür. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejileri kapsamında, bir metni okumaya başlamadan önce ön inceleme stratejilerini daha çok kullandıkları ve fiziksel düzenleme yapmaya başladıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, okurken daha iyi anlamak için kullandıkları stratejilerin artış gösterdiği dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan uygulamanın güdülenme ve öğrenme stratejilerinden bilişsel farkındalık-

öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarken; sınav kaygısı ve yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleme becerileri, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, akademik başarı.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SELF REGULATED LEARNING ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF READING COMPREHENSION, SELF-REGULATORY SKILLS AND READING STRATEGIES

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
May 2014, 272 pages

This study aims to examine whether self-regulated learning model used in 5th grade Turkish course has any effects on the academic achievement of reading comprehension, self-regulatory skills, and reading strategies.

The study which lasted for 12 weeks was conducted with 5th grade students enrolled in the two primary schools located in Adana, Çukurova, in the spring semester of the 2010-2011 education year. The participants were 90 students divided into one experimental and two control groups. The experimental group was provided with the self-regulated learning model while the control groups were instructed in accordance with Turkish course curriculum. The students in the experimental group and in the first control group were instructed by the researcher while the second control group was instructed by their class teacher. Both the experimental group and the control groups were administered “Reading Comprehension Achievement Test”, “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” and “Reading Strategies Questionnaire” before and after the treatment. Besides, students in all groups were administered "The Socio-Economic Level Identification Questionnaire" before the treatment. Experimental group students’ views regarding Turkish course, self- regulatory skills, and the use of reading strategies were identified through the “Semi-structured Interview Form” used both at the beginning and at the end of the study.

The quantitative data obtained from the study were analysed with covariance, and the significance level was taken $p<.05$. The qualitative data were analysed using content analysis methods.

Findings showed that a significant difference in favour of the experimental group was found between the experimental group and control group in terms of mean scores of post-test when the pre-test scores received from the reading comprehension achievement test were taken under control.

When the Reading Strategies Questionnaire pre-test scores were taken under control, there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of their post-test scores, in favour of the experimental group. When the *metacognition-learning strategies, self-efficacy for learning and performance, time and study management,* and *task value* sub-scales pre-test total scores of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire were taken under control, there was a significant difference in terms of the post-test scores in favour of the experimental group. When the *test anxiety* and *help-seeking behaviour* sub-scales pre-test total scores of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire were taken under control, no significant differences were found between the groups in terms of their post-test scores.

According to the findings obtained from the interviews conducted with the experimental group provided with the self-regulated learning model, the students reportedly began to be interested in Turkish course, like it more, and find it nice and enjoyable. The students also stated that they expected Turkish course to improve their language skills. There was an increase in the number of students who found themselves successful in this course. As for the resource management strategies, the students reported to have more preliminary preparation and start to study-read something first by setting goals. They were also found to use more focusing attention strategies and change the reading techniques they used with a view to focusing attention. A comparison of the pre and post interview results indicated that the students had similar strategies for getting help while studying Turkish.

Given the findings in relation to metacognitive learning and reading strategies, the students were found to use preview strategies more before starting to read a text and began to make physical organizations. The students reported an increase in the strategies they use for reading comprehension.

In conclusion, compared to the instruction in accordance with Turkish course curriculum, self-regulated learning model was found to be more effective in increasing the success of reading comprehension and the use of reading strategies. The study also revealed positive effects of the model on motivation and learning strategies of metacognition-learning strategies, self-efficacy for learning and performance, time and

study management, and task value but it was found to have no effects on test anxiety and help-seeking behaviour.

Keywords: Self-regulated learning, self-regulatory skills, reading comprehension, reading strategies, academic achievement.

ÖNSÖZ

Günümüz bilgi çağında bireylerin, öğrenme ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilecek duruma gelebilmeleri için, öğrenmeyi öğrenme yollarını iyi bilmeleri önemlidir. Bireyin bağımsız bir öğrenen haline gelmesi için, bu konuda istekli olması ve ihtiyaç duyduğu bilginin ne olduğunu, bu bilgiye nerede, ne zaman, nasıl ulaşacağını, gerektiğinde kimden, nasıl yardım alabileceğini bilmesi de gerekmektedir. Bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve onu aktif olarak kontrol etmesi anlamına gelen öz-düzenleme, sözü edilen bu becerilere ulaşmada bireye yardımcı olabilir.

Öz-düzenleme, akademik başarı, motivasyon, öz-yeterlik, tutum vb. birçok değişken üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Öz-düzenlemenin etkili olduğu alanlardan biri de bireyin temel öğrenme yollarından biri olan okuduğunu anlama becerisidir. Öz-düzenleme becerilerinin, küçük yaşlardan başlanarak geliştirilmesiyle, bireye hayat boyu öğrenme becerilerinin de kazandırılması sağlanabilir. Ancak, öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, ilkokul düzeyinde öz-düzenleme eğitiminin verildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde erken yaşlarda verilecek eğitimin önemi düşünüldüğünde, böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu araştırma ile ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu grup ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu grubun okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınanmaya çalışılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar her türlü aşamasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden öncelikle çalışmamın her aşamasında bana yardım edip, destek olan, söylediği her sözüyle yoluma ışık tutan danışmanım sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırmada katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a, veri toplama aracının Türkçe'ye uyarlanmasında bana destek veren Doç. Dr. Sedat UÇAR'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a, Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a ve Okut. Ayşe BAŞÇETİNÇELİK'e, çalışmamın farklı aşamalarında bana yardımcı olan Dr. Ayşegül KARABAY'a sonsuz teşekkürler.

Araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki öğrencilere ve öğretmenlerine, bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF2010D2), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma, Eğitim Fotokopi personeline, çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Son olarak, beni her konuda destekleyen sevgili babam Ahmet KUŞDEMİR'e, annem Didem KUŞDEMİR'e, kız kardeşim Elif Gökçe KUŞDEMİR'e; her zaman her konuda bana yardımcı olan, çalışmalarıma çeşitli açılardan destek veren sevgili eşim Turan KAYIRAN'a sonsuz teşekkürler. Ayrıca varlıklarıyla bana güç veren kızlarım Defne ve Sedef'e hayatıma kattıkları bütün anlam ve güzellikler için teşekkür ederim.

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xviii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xxv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 3
1.2. Amaç 10
1.3. Araştırmanın Önemi 12
1.4. Sayıltılar 13
1.5. Sınırlılıklar 14
1.6. Tanımlar 14

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme 15
2.2. Öz-Düzenleme Sürecinin Yapısı 17
2.2.1. Ön Düşünme (Forethought) Evresi 18
2.2.2. Performans Evresi 20
2.2.3. İçsel Yansıtma Evresi 21
2.3. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi 22
2.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz-Düzenleme 24
2.4.1. İçsel Gözlem (Self-Observation) 25
2.4.2. İçsel Yargı (Self-Judgment) 26
2.4.3. İçsel Tepki (Self-Reaction) 26
2.5. Öz-Düzenlemenin Boyutları 27

2.6. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri 28
2.6.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri..... 28
2.6.2. Bilişsel Farkındalık Öz-Düzenleme Stratejileri..... 29
2.6.3. Kaynak Yönetimi Stratejileri..... 30
2.7. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri 32
2.7.1. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli..... 33
2.7.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel Farkındalık Modeli 34
2.7.3. Winne ve Hadwin'in Dört Aşamalı Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli 35
2.7.4. Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli 35
2.7.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-Düzenleme Modeli..... 36
2.8. Öz-Düzenleme Yapabilen Öğrencilerin Özellikleri 37
2.9. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretilmesi 40
2.10. İlköğretim 1.-5. Sınıf Türkçe Programı 47
2.11. Okuma ve Okuduğunu Anlama 49
2.12. Okuma Stratejileri..... 53
2.13. İlgili Araştırmalar 56
2.13.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Araştırmalar 57
2.13.1.1. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Etkisinin İncelendiği Araştırmalar..... 57
2.13.1.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar 63
2.13.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili İlköğretim Birinci Kademe Düzeyinde Yapılan Araştırmalar 72
2.13.3. Okuma Stratejilerinin Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar..... 82
2.13.4. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi..... 91

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli..... 92
3.2. Çalışma Grubu 96
3.2.1. Nicel Veriler için Çalışma Grubu..... 96
3.2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri 97
3.2.1.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 97
3.2.1.1.2. Okuma Stratejileri Ölçeği..... 98

3.2.1.1.3. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği 98
3.2.1.1.3.1. Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği 99
3.2.1.1.3.2. Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği 99
3.2.1.1.3.3. Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği 100
3.2.1.1.3.4. Görev Değeri Alt Ölçeği 101
3.2.1.1.3.5. Sınav Kaygısı Alt Ölçeği 101
3.2.1.1.3.6. Yardım İsteme Alt Ölçeği 102
3.2.1.1.4. Kişisel Bilgiler 103
3.2.1.1.4.1. Cinsiyet 103
3.2.1.1.4.2. Doğum Yeri 104
3.2.1.1.4.3. Kardeş Sayısı 104
3.2.1.1.4.4. Türkçe Dersi Karne Notu 105
3.2.1.1.4.5. Ailede Türkçeden Başka Dil Konuşulma Durumu 105
3.2.1.1.4.6. Anne Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamaması 106
3.2.1.1.4.7. Baba Öğrenim Durumu 106
3.2.1.1.4.8. Anne Öğrenim Durumu 107
3.2.1.1.4.9. Baba Mesleği 108
3.2.1.1.4.10. Anne Mesleği 108
3.2.1.1.4.11. Sosyo-Ekonomik Düzey 109
3.2.1.1.4.12. Ders Çalışırken Yardım Alma Durumu 109
3.2.1.1.4.13. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumu 110
3.2.2. Nitel Veriler için Çalışma Grubu 111
3.3. Veri Toplama Araçları 111
3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 112
3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği 115
3.3.2.1. GÖSÖ'nün Türkçe'ye çevrilmesi ve uzman görüşlerinin alınması 118
3.3.2.2. GÖSÖ'nün pilot çalışması ve pilot çalışmaya göre maddelerin yeniden düzenlenmesi 120

3.3.2.3. GÖSÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi 120
3.3.2.4. Geçerlik çalışmaları 120
3.3.2.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları 120
3.3.2.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları 124
3.3.2.5. Güvenirlik Çalışmaları 129
3.3.3. Okuma Stratejileri Ölçeği 130
3.3.3.1. OSÖ'nün pilot çalışması ve pilot çalışmaya göre maddelerin yeniden düzenlenmesi 131
3.3.3.2. OSÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi 131
3.3.3.3. Geçerlik çalışmaları 131
3.3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları 131
3.3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları 133
3.3.3.4. Güvenirlik Çalışmaları 136
3.3.4. Kişisel Bilgiler Formu 136
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 137
3.4. Verilerin Toplanması 137
3.4.1. Ön Deneme Uygulaması 138
3.4.2. Ön Deneme Uygulamasının Değerlendirilmesi 139
3.4.3. Deneysel İşlemler 139
3.4.4. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması 140
3.4.4.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Öğretim 141
3.4.4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim 144
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması 145
3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi 145
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi 146

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Bulgular 150
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular 150
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular 152

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular 154
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular 156
4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular 157
4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular 159
4.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular 161
4.1.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular 163
4.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 163
4.2.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Türkçe Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 163
4.2.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kullandıkları Bilişsel Farkındalık Öğrenme ve Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 170
4.2.3. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kullandıkları Bilişsel Farkındalık Öğrenme ve Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 175
4.2.4. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Sınav Kaygılarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 180

BÖLÜM V
TARTIŞMA

5.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Akademik Başarı 183
5.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Okuma Stratejileri 188
5.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri 189

BÖLÜM VI
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 195
6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar 195
6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar 197
6.2. Öneriler 198
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 198
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 198

KAYNAKÇA 200
EKLER 220
ÖZGEÇMİŞ 272

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OSÖ : Okuma Stratejileri Ölçeği

GÖSÖ : Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

MSLQ : Motivated Strategies for Learning Questionnaire

PIRLS : Progress in Internatioal Reading Literacy Study

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Evreleri ve Alanları 23
Tablo 2. Akademik Öz-Düzenlemenin Boyutları 27
Tablo 3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri 31
Tablo 4. Öz-Düzenlemenin Üç Aşamasına Göre Modellerin Karşılaştırılması.....37
Tablo 5. Deneyimsiz ve Usta Öz-Düzenleyici Öğrenen Özellikleri 39
Tablo 6. Öz-Düzenlemeyi Destekleyici Öğretimsel İlkeler 42
Tablo 7. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü 94
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 97
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 98
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 99
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri,ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 100
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 100
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Görev Değeri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 101
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 102
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Yardım İsteme Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 102

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı 103
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı 104
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı 104
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Dağılımı 105
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçeden Başka Bir Dil Konuşulma Durumlarına Göre Dağılımı 105
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Babalarının Birlikte Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Göre Dağılımı 106
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı 107
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı 107
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı 108
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı 108
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı 109
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışırken Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımı 110
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı 110
Tablo 29. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları 112
Tablo 30. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları 114
Tablo 31. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları 114
Tablo 32. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Öntest-Sontest KR 20 Değerleri 115
Tablo 33. MSLQ ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Değerler 117
Tablo 34. GÖSÖ'nün Uzman Görüş Alma Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler 119

Tablo 35. GÖSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri 122
Tablo 36. GÖSÖ Maddelerinin Anti-imaj Korelasyon Katsayıları, Ortak Varyansları, Ortalamaları, Standart Sapmaları. Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt-Üst Grup t Değerleri 123
Tablo 37. GÖSÖ'nün DFA Sonuçları (N=423) 127
Tablo 38. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları 128
Tablo 39. GÖSÖ'nün Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Test Tekrar Test Ölçümleri ve Cronbach Alpha Katsayıları 129
Tablo 40. Okuma Stratejileri Ölçeğinin Uzman Görüş Alma Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler 130
Tablo 41. OSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri. Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri 133
Tablo 42. OSÖ'nün DFA Sonuçları 134
Tablo 43. Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları 136
Tablo 44. Okuma Becerisine Yönelik Bir Derste Kullanılabilecek Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Örnekleri 144
Tablo 45. Öğrencilerin Okuma Öncesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 147
Tablo 46. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 150
Tablo 47. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 151
Tablo 48. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 151
Tablo 49. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları,

Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....152

Tablo 50. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 153

Tablo 51. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 153

Tablo 52. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....154

Tablo 53. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 155

Tablo 54. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 155

Tablo 55. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....156

Tablo 56. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 157

Tablo 57. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....157

Tablo 58. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....158

Tablo 59. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 159
Tablo 60. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 159
Tablo 61. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Görev Değeri Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 160
Tablo 62. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Görev Değeri Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 161
Tablo 63. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamı Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları 161
Tablo 64. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 162
Tablo 65. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 163
Tablo 66. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yardım İsteme Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 164
Tablo 67. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yardım İsteme Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 164
Tablo 68. Öğrencilerin Ön ve Son Görüşmede Türkçe Dersi ile ilgili Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....166

Tablo 69. Öğrencilerin Türkçe Dersinden Beklentilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....168
Tablo 70. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumları ile ilgili Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....169
Tablo 71. Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışmaya Başlamadan Önce Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....171
Tablo 72. Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....172
Tablo 73. Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....174
Tablo 74. Öğrencilerin Okuma Öncesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....176
Tablo 75. Öğrencilerin Okurken Daha İyi Anlamak İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....177
Tablo 76. Öğrencilerin Anlamakta Zorluk Çektikleri Bir Metni Okurken Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....179
Tablo 77. Öğrencilerin Türkçe Sınavında Sırasındaki Hislerine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı.....181

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öz-düzenlemenin döngüsel süreci....16
Şekil 2. Öz-düzenlemenin evreleri ve alt süreçleri....17
Şekil 3. Öz-düzenlemenin sosyal bilişsel modeli....25
Şekil 4. Öz-düzenleyici öğrenme döngüsel modeli....41
Şekil 5. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç....95
Şekil 6. DFA ile kurulan altı faktörlü örtük yapı (standart katsayılar)....125
Şekil 7. DFA ile kurulan altı faktörlü örtük yapı (t değerleri)....126
Şekil 8. DFA ile kurulan örtük yapı (standart katsayılar)....134
Şekil 9. DFA ile kurulan örtük yapı (t değerleri)....135

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi 220
EK-2: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği 226
EK-3: Okuma Stratejileri Ölçeği.....229
EK-4: Kişisel Bilgiler Formu 230
EK-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 232
EK-6: Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Hazırlık Çalışmaları.....233
EK-7: Türkçe Dersi 5. Sınıf Kazanımları 242
EK-8: Haftalık Ders Planı Örnekleri.....249
EK-9: Öğrenci Çalışma Kitabından Bir Metne İlişkin Örnek Etkinlikler.....260
EK-10: Yapılan Çalışmalardan Örnekler 267

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak anılan günümüzde, insanların doğru ve geçerli bilgiye sahip olmaları, artan bilgiyle birlikte gelişen bilim ve teknolojiyle baş edebilmeleri için nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişim ve değişim, bireylere verilecek eğitimin içeriğini etkilemekte ve bireyin bağımsız öğrenebilmesini, kendi eksiklerini ve ihtiyaçlarını tamamlayabilecek hale gelebilmesini sağlayacak eğitim yaklaşımlarını gerektirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, ne bildiğinin, neyi öğrenmesi gerektiğinin farkında olması, analitik düşünmesi, kararlar alabilmesi ve problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak düzenleyebilmeleri de önem taşımaktadır. Bu bilince sahip bireylerin nasıl bir eğitim anlayışıyla yetiştirileceği her zaman tartışılan konular arasında yer almaktadır.

Öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan öğretme-öğrenme yaklaşımları çeşitlilik göstermektedir. Bu yaklaşımlarından bazıları öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirirken (kubaşık öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.), bazıları öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır (çoklu zekâ kuramı, öğrenme stillerine dayalı öğretim). Bazı yaklaşımlar ise yeni bilgiyi elde etmek için problem çözme veya öğrencinin deneyimlerine dayalı olarak bilgiyi yapılandırma ilkesine dayalıdır (probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılık).

Öğretmenlerin kullanacağı öğretim yaklaşımını seçerken, bilimsel ve teknolojik yenilikleri takip etmesi, öğrencilerini merkeze alacak ve onların kendilerini daha iyi tanımalarına fırsat verecek uygulamalara yer vermeye dikkat etmesi önemlidir. Öğretmenin kullanacağı yaklaşımı seçerken dikkat etmesi gereken ölçütlerden biri de öğrencilerine öğrenme sorumluluğunu verebilmesidir. Bu becerinin kazandırılması ile öğretimin herhangi bir kademesinden ayrıldıktan sonra da birey öğrenmeye devam edebilir.

Okul ortamındaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi olan başarının (Özgüven, 2002) önemli bir kaynağının da, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları olduğu belirtilmiştir (Zimmerman, 1994, s.3). Öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenme

sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgulayan bir model olarak "öz- düzenleyici öğrenme" modeli dikkat çekmeye başlamıştır (Paris & Winograd, 2003, s.5). Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili ilk kapsamlı teorik çalışmalar, 1970'li yıllarda Albert Bandura'nın öncülük ettiği sosyal bilişsel çalışmalarla gelişmiş, öz-düzenlemeye teorik olarak katkı sağlayan öncü çalışmalar, 1980'lerden itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır.

Öz-düzenleme, kişinin öğrenme sürecine katılmasını ve konsantre olmasını; hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlaması ve tekrarlamasını; verimli bir çalışma ortamı yaratmasını ve kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin çıktıları hakkında olumlu inançlara sahip olmasını, çabası ile sevinç ve mutluluk duymasını içeren etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Schunk, 1989; Akt. Schunk, 1994, s.75). Öz-düzenleyici öğrenme ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarıdır (Pintrich, 1999, s.459-460).

Başarının en önemli etkenlerinden biri olan öz-düzenleme, küçük yaşlardan ergenliğe kadar gelişmekte, yapılan müdahaleler ile her öğrenim düzeyinde öğretilebilmekte ve öz-düzenleme çalışmalarıyla kazanılan beceriler, öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağlamaktadır (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Diğer bir deyişle, öz-düzenleme becerilerinin öğrenen tarafından kazanılması bireyin akademik başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenci, kendi öğrenmeleri için hedefler koyar, hedeflere ulaşmak için gerekli performansı belirler, performans üzerine odaklanır, süreci ve kendisini izler, öz-değerlendirme yapar (Zimmerman, 1998b).

Öz-düzenleme stratejileri, başarı değişkenliğinin %93'ünü açıklamaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Yapılan araştırmalar, akademik başarı ile öz-düzenleme arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pintrich & De Groot, 1990; Graham & Haris, 1994; Stephenson, Poissant & Dade, 1999; Wolters, 1999; Shen, 2002; Eshel & Kohavi, 2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Canca, 2005; İsrael, 2007; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; Aktan, 2012).
Başarının önemli bir kaynağı öz-düzenleme ise bir diğer önemli kaynağı da okuduğunu anlayabilmedir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu iyi anlayabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir (Öz, 2001, s.1). Fidan ve Baykul (1994), yaptıkları araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu bir yönde ilişkinin olduğunu

tespit etmişlerdir. Egelioğlu (1989) da, yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş öğrencilerin, derslerinde başarılı olmaları ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri oldukça zordur. Başarı üzerinde, öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin etkileri göz önünde tutulduğunda bu araştırmada, öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlama, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında bilgi, sürekli değişim gösteren bir dinamik halindedir. Günümüz koşullarında öğrencilere sadece var olan bilgiyi öğretmek yeterli olmamaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında, bilgi sürekli olarak güncelliğini yitirmekte, bu durumda, öğrencilere bilgiye ulaşmasını ve ulaştığı bilgiyi kullanmasını da öğretmek giderek önem kazanmaktadır. Bilgiye olan bakış açısındaki değişim, öğrenciye, öğretmene, öğrenmeye bakış açısını da değiştirmektedir. Bilgiye ulaşma ve onu kullanma, hem eğitimin odak noktası hem de bireye yaşam boyu öğrenme sürecinde gerekli olan bir beceri haline gelmektedir.

Öğretim süreci içerisinde son yıllarda bireylerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok, bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması, bireylerin ne öğrendikleri değil, "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007, s.21). Kendi yeteneklerine güvenen ve bunları kendini geliştirmede etkili bir şekilde kullanabilen, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bireyler, herhangi bir yardıma gereksinim duymadan kendi öğrenme süreçlerine yön verebildiklerinde, bağımsız birer öğrenen haline gelebilirler. Bilginin pasif bir alıcısı olmaktan kurtulup bağımsız bir öğrenen olan bireylerin sosyal etkileşim ve kültürel unsurlar ile bilgiyi zihinlerinde aktif bir şekilde organize etmeleri beklenmektedir. Bu tür bireylerin yetiştirilebileceği öğretim ortamları zenginleştirilmiş ortamlar olmalıdır. Zenginleştirilmiş bir öğretim ortamı yaratabilmek için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, onlara farklı öğrenme yolları sunulmalıdır (Fer, 2009, s.1).

Her bireyin kendine özgü özellikleri olduğu göz önünde tutulduğunda, bireysel bir etkinlik olan öğrenmenin verimli olması için, bireyin kendi özelliklerine uygun öğrenme koşullarında bulunması önemlidir (Senemoğlu, 2005, s.383). Öğretmenlerin de, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğretim ortamını, kullandıkları yöntem ve stratejilerini bu özelliklere göre düzenlemesi başarıyı artırmada önemli rol oynar. Her bireyin öğrenmedeki başarısı, kalıtım ve çevreye bağlı olarak birbirinden farklı olmaktadır. Bireyin genel sağlık durumu iyi olduğu sürece, okuldaki ve okul dışındaki başarısını etkileyen etmenler, zekâ, güdü, sosyal ve kültürel çevre, yaş ve cinsiyet olarak sıralanabilir (Senemoğlu, 2005). Bunların yanı sıra, konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, sahip olunan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden bilişsel farkındalık da öğrenmeyi etkileyen diğer bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrenmedeki bireysel farklılıklarla ilgili yapılan ilk çalışmalarda, sınıf ortamında bazı öğrencilerin önemli kavramları kolaylıkla anladığı ve çalışmaya oldukça istekli oldukları; bazılarının ise bilgiyi anlamada ve akılda tutmada zorlandıkları ve derse karşı motive olamadıkları görülmüştür (Zimmerman, 2002, s.64-65). Bu durumda, 19. yüzyılda öğrenmenin formal bir disiplin olarak görülmesiyle birlikte, öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlığı zeka ya da çalışkanlık gibi kişisel sınırlılıklara dayandırılmış; 20. yüzyılın başlarında ise eğitimde bireysel farklılıklara ilgi duyulmaya başlanmış ve buna yönelik çeşitli program geliştirme yolları önerilmiştir. Bilişsel farkındalık ve sosyal biliş üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak 1970'lerin sonu 1980'lerin başında, öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine yeni bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, 1980'lerde kabul görmeye başlayan "öz-düzenleyici öğrenme"yi gündeme getirmiştir (Zimmerman, 2002, s.65). Öz-düzenleyici öğrenme kuram ve araştırmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde nasıl uzman olabilecekleri sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001). Öz-düzenleme, bireyin bilişsel farkındalık, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994, s.3).

Bireyin öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan becerilerden biri olan öz-düzenleme ile birey kendi öğrenme sürecinin her aşamasında aktiftir, kendi kendini güdüleyebilir, işlerini planlar, zamanı etkili kullanır, kendi performansının farkına varır ve çevresini yapılandırabilir. Öz-düzenleyici öğrenenler, akademik güçlerini ve sınırlılıklarını bilerek bilişsel farkındalıklarını harekete geçirirler ve öğrenme süreçlerini

en uygun hale getirecek etkili öğrenme ve problem çözme stratejilerini kullanırlar. Ne bildiklerinin, neye inandıklarının, ne hissettiklerinin farkında olan bu öğrenenler, engellerle karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybetmezler. Bu bireyler, öğrenme sonuçlarını kendilerinin kontrol edebildikleri faktörlere bağlar, yeteneğin arttığına inanır, kişisel ilerlemeye ve derinlemesine anlamaya değer verir ve hatalarını öğrenme için bir fırsat olarak görürler (Perry & VandeKamp, 2000, s.821). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuldaki karmaşık bilişsel görevleri yerine getirebilmelerinde ve karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinde, planlama-izleme becerilerini ve güdüsel birçok özelliği içeren öz-düzenlemenin büyük katkısı olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin öz-düzenlenmesi, bilgiyi uygun bir şekilde kazanmak için içsel farkındalık, içsel motivasyon ve davranışsal becerilerden oluşur. Öz-düzenleme, bir öğrenme görevini yerine getirirken seçilen özel süreçlerdeki kişisel becerileri içerir. Bu beceriler, kişinin özel yakınsal *hedefler* belirlemesini, hedeflerine ulaşmak için güçlü *stratejiler* kullanmasını, kişinin performansını *izlemesini*, hedeflerini fiziksel ve sosyal bağlama uygun hale getirebilmesi için *yeniden yapılandırmasını, zaman yönetimini* etkili yapmasını, kişinin yöntemlerini içsel olarak *değerlendirmesini,* sonuçlara nedensel *yüklemeler* yapmasını, elde edilen durumu gelecek yöntemlere *uyarlamasını* içerir (Zimmerman, 2002, s.66).

Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardım eden bir mekanizma olarak düşünülebilir ve bu da başarının artması anlamına gelmektedir (Schunk, 1994). Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler, öğrenme süreçlerini kendileri kontrol edebilmekte; dolayısıyla başkalarından bağımsız olarak kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları bu stratejiler, onların yaşam boyu öğrenen bağımsız bireyler olmalarını da sağlaması nedeniyle son derece önemlidir. Öğrenmenin öz-düzenlenmesinin, bireylerin yaşamlarının değişik alanlarına yansıması sonucunda, kişisel gelişime de büyük katkısı vardır. Bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması ve onu aktif olarak kontrol etmesi anlamına gelen öz-düzenleme, eğitimin temel fonksiyonlarından, yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemlidir (Zimmerman, 2002, s.66; Puustinen & Pulkkinen, 2001, s. 283).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenleri açıklarken vurguladığı iki kavramdan biridir. Bu kavramlardan biri, bilgi toplumuna geçiş ve bilgi toplumunun gerektirdiği insanın

nitelikleri iken diğeri ise bu nitelikleri kazanmanın "yaşam boyu öğrenme" kavramına bağlı olduğudur (MEB, 2006, s.iii). Öz-düzenleyici öğrenmenin öğretim sürecinde kullanılması, öğrencileri öğretmenden ya da başkalarından öğrenen pasif alıcılar olmaktan kurtarmasıyla ve öğrenme sürecinin aktif, yapıcı, yorumlayıcı birer üyesi konumuna getirmesiyle, yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi yönünde önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Öz-düzenlemenin geliştirilmesi için, öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Çocuklarda öz-düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin grupla öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemleri almaları gerekir. Bu amaçla, çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretme-öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2005, s.237). Sınıf içinde demokrat, öğrenci merkezli ve aktif öğretim uygulamalarını işe koşan bir öğretmen, öğrencilerinin hem motivasyon düzeyleri hem de öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine ilişkin becerilerini olumlu yönde etkileyebilir (Perry, Vandekamp, Mercer & Nordby, 2002). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlenmemesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisine sahip olmamaları öğrenmedeki başarısızlığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Paterson, 1996; Paulsen & Feldman, 1999; McWhaw & Abrami, 2001, Chularut & DeBacker, 2004).

Oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olduğu göz önüne alındığında, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları, hedeflerine ulaşmak için, duygu, düşünce ve hareketlerini sistematik bir şekilde kendi kendine yönlendirdikleri bir süreç olan öz-düzenleme (Schunk & Zimmerman, 1994, s. ix), öğrenci başarısını arttırmak için kullanılabilir. Öz-düzenleme stratejileri, öğrenme stratejilerini, bilişsel farkındalık ve kaynak yönetimi stratejilerini içerir. Bu stratejileri kullanan birey, neyi nasıl öğrendiğinin farkındadır ve başarısını arttırmak için kendine hedefler belirler, bu hedeflere ulaşmak için stratejilerini seçer, öğrenme çevresini yapılandırır, gerektiğinde yardım alır ve öğrenme sürecini değerlendirir.

Öz-düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların geneline bakıldığında, öz-düzenlemenin farklı değişkenlerle (başarı, güdü vb.) ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Öz-düzenleyici öğrenme ile daha çok başarı (Aktan, 2012; Yamaç, 2011; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; Xu, 2008; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Kaya, 2007; Gregory, 2007; Yumuşak, Sungur & Çakıroğlu, 2007; Bailer, 2006; Creason, 2005;

Altun, 2005; Canca, 2005; Haşlaman, 2005; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Eshel & Kohavi, 2003; Shen, 2002; Stephenson, Poissant & Dade, 1999; Wolters, 1999; Pintrich & De Groot, 1990), güdü (Aktan, 2012; James, 2009; Wolters, 1998; Wolters, Yu & Pintrich, 1996), amaca yönelme ve amaç belirleme (Cheung, 2004; Patrick, Ryan & Pintrich, 1999; Wolters, Yu & Pintrich, 1996) arasındaki ilişkilerin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde, matematik başarısının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile nasıl açıklanabileceğinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır (Ergöz, 2008; Alcı & Altun, 2007; Altun, 2005; Üredi & Üredi, 2005; Öztürk, 2003).

Öz-düzenleyici öğrenmenin başarı ve diğer değişkenler üzerindeki etkisinin deneysel ortamlarda incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır (Zumbrunn & Bruning, 2013; Gülay, 2012; Uygun, 2012; Eker, 2012; Cabı, 2009; Ataş, 2009; Tracy, Reid & Graham, 2009; Azevedo, Moos, Grene, Winters & Cromley, 2008; Orhan, 2008; Inpornvijit, 2008; İsrael, 2007; Camahalan, 2006; Bates, 2006; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Taylor & Corrigan, 2005; Graham, Haris & Mason, 2005; Chang, 2005; McWhaw & Abrami, 2001; Paterson, 1996). Öz-düzenlemenin daha çok yazma becerisi, akademik başarı, tutum, kalıcılık, öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların geneline bakıldığında, ilişkisel tarama türünde araştırmaların ağırlıklı olarak yapıldığı dikkat çekmektedir.

Öz-düzenleme eğitiminin verildiği çalışmalar incelendiğinde, bu eğitimin öğrencilerin başarılarında (Paterson, 1996; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Camahalan, 2006; İsrael, 2007; Azevedo, Moos, Grene, Winters & Cromley, 2008; Aguilar, 2008; Eker, 2012; Cabı, 2009; Ataş, 2009; Uygun, 2012; Gülay, 2012); hatırlama düzeylerinde (İsrael, 2007; Eker, 2012); öz-yeterlilik algılarının gelişmesinde (Ataş, 2009; İsrael, 2007); öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinde (Paterson, 1996; Camahalan, 2006; Haşlaman, 2011; İsrael, 2007; Eker, 2012; Uygun, 2012); derse karşı tutumlarında (Taylor & Corrigan, 2005; Eker, 2012; Uygun, 2012); kavramsal gelişim ve bilimsel işlem becerilerinin gelişmesinde (Sarıbaş, 2009; Gülay, 2012) olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenlemeye dayalı strateji eğitiminin, öğrenci yazılarında genel yazı kalitesi ve uzunluk açısından gelişme sağladığı ve yazma konusunda kendine güveni de arttırdığı (Graham, Haris & Mason, 2005; Tracy, Reid & Graham, 2009; Akıncılar, 2010; Zumbrunn & Bruning, 2013;); öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirdiği (Hardalaç, 2012) belirtilmiştir.

Başarı, tutum, öz-yeterlilik, yazma becerisi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, öz-düzenlemenin etkili olduğu alanlardan birinin de okuduğunu anlama olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997, Akt. Schunk & Zimmerman, 2007; Schunk & Rice, 1987, Akt. Housand & Reis, 2008; Housand & Reis, 2008). Öz-düzenleme stratejilerini kullanan bir öğrenci birçok okuma stratejisini de beraberinde kullanır. Yapılan araştırmalar, okuma stratejileri kullanımının okuduğunu anlama başarısını arttırdığını göstermektedir (Eilers ve Pinkley, 2006; Hardebeck, 2006; Williams, 2006; Doğan, 2002). Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin başarıyı arttırdığı ya da başarılı öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için birçok strateji geliştirilmiştir. Ancak bu stratejilerin daha çok lise ve üniversite düzeylerinde kullanıldığı görülmüştür. İlköğretim birinci kademede öz-düzenlemenin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran sadece bir çalışmaya (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) rastlanmıştır.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmalarda, daha çok lise ve üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, genç öğrencilerin öz-düzenleme yapmak için gelişimsel olarak hazır olmadıklarının düşünülmesinin bir göstergesidir (Bandura, 1986, Akt. Xu, 2008). Ancak yapılan çalışmalar, beşinci sınıftaki öğrencilerin, daha küçük sınıflara oranla daha iyi öz-düzenleme yapabildiğini göstermiştir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Warton, 1993). Perry ve ark. (2002, s.6), küçük yaştaki öğrencilerin karmaşık görevleri yerine getirirken davranışlarını (planlama, izleme, problem çözme ve değerlendirme gibi) düzenleyebildiklerini gözlemişlerdir. Yapılan araştırmalar da, öz-düzenlemenin küçük yaşlarda geliştiğini göstermektedir (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Xu (2008) yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını belirlemiş ve bu durumu beşinci sınıf öğrencilerinin içsel kontrol, içsel değerlendirme ve bağımsız çalışabilme gibi öz-düzenleme süreçlerinden bazılarını kullanmaya gelişimsel olarak hazır olduklarının bir göstergesi olarak yorumlamıştır. Öz-düzenleme becerilerinin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren gelişim göstermesi, bu dönemde çocuklara öz-düzenleme becerisi kazandırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Aktan (2012) tarafından Türkiye örnekleminde yapılan çalışmada da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini

kullanma düzeylerinin, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de geliştirilmesi planlanmaktadır.

Öğrencinin motivasyon ve başarısını artıran bir süreç olan öz-düzenleyici öğrenme öğretilebilir bir süreçtir (Zimmerman & Schunk, 2001). Hedef belirleme, strateji kullanma ve öz-değerlendirme gibi her bir öz-düzenleme süreci ya da inancı ebeveynler, öğretmenler ve akranlar tarafından öğretilebilir (Schunk & Zimmerman, 1998, Akt. Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002), öz-düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve kazanılması için belirli süreçlerin sağlanması gerektiğini ifade ederek, bu doğrultuda öz-düzenlemenin okullarda kazandırılabileceğini vurgulamıştır. Okul ya da sınıf ortamında gerçekleşen akademik öğrenmeler için, önerilen çeşitli öz-düzenleme modelleri vardır (Boekaerts, 1992; Borkowski, 1996; Winne & Hadwin, 1998; Akt. Winne & Perry, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Bu modellerde öğrenen, öğrenme sürecinin aktif, yapılandırmacı katılımcısı olarak görülür. Öğrenenler amaçlar belirleyerek, bu amaçlar doğrultusunda gelişimlerini izleyebilir, kendi bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve çevrelerinin bazı özelliklerini kontrol edebilir ve düzenleyebilir. Birçok öz-düzenleme modelinde, aktif, yapılandırmacı bir süreç olan öz-düzenlemenin başarı ve performans gibi sonuçlarla doğrudan ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Pintrich, 2000).

Okullarda kazandırılması planlanan, iletişim kurma, etkili öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme ve öğrenmeyi sürdürme gibi becerilerin kazandırılmasında öz-düzenleyici öğrenmenin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel amaçlarından olan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, üretme ve öğrenme becerilerini geliştirme ve kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlama amaçlarına hizmet etmede öz-düzenleme sürecinden yararlanılabilir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, öz-düzenleyici öğrenmenin ilköğretim birinci kademede Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesinin, ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, öz-düzenleyici öğrenmenin, Türkçe dersinde özellikle de okuma becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılacağına ilişkin bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim alanındaki somut gelişmeler, yeni yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almalarının gerekliliği, öğrenme etkinliklerinin büyük bir kısmının okuma aracılığıyla gerçekleştirildiği göz önüne alındığında okuduğunu anlamanın önemi, okuduğunu anlama becerisinin temel olarak geliştirildiği Türkçe öğretiminde yeni yöntem arayışlarını beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda bilişsel stratejileri kullanabilen, kendi zihinsel süreçlerini planlayıp, denetleyebilen, öğrenme görevine ilişkin olumlu bir tutuma ve yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip, uygun çalışma ortamını nasıl yaratacağını ve yapılandıracağını bilen, akademik görevlerini yerine getirirken, konsantrasyon, çaba ve motivasyonlarını sürdürebilmek için stratejiler geliştirebilen kısacası öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip, bu sayede hayat boyu öğrenebilen öğrenciler yetiştirebilme ihtiyacı göz önüne alındığında, öz-düzenleyici öğrenme modeli, Türkçe derslerinde kullanılabilir ve okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerilerinde ne derecede etkili olduğu araştırılabilir. Bu bağlamda, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini erken yaşlarda kullanma olanağı sağlanması ile bu becerileri daha çok içselleştirmelerinde yardımcı olunması beklenmektedir. Özetle, belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda, böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: "İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı grupla, Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı grupların okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu grup (deney grubu) ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu grupların (kontrol grupları) okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. Denence: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Denence: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuma Stratejileri Ölçeği" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin,

3. **Denence:** *Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
4. **Denence:** *Öz-yeterlik algısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. **Denence:** *Zaman ve çalışma ortamı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
6. **Denence:** *Görev değeri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
7. **Denence:** *Sınav kaygısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
8. **Denence:** *Yardım isteme* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deneysel uygulamayla ilgili bu denencelerin yanı sıra aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

Soru 1: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 2: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kullandıkları öz-düzenleme becerilerinden kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 3: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 4: Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sınav kaygılarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, Türkiye için yeni sayılabilecek bir öğrenme modeli olan öz-düzenleyici öğrenmenin ne olduğunu, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde ve Türkçe dersinde, öz-düzenleyici öğrenme modelinin kullanımına ilişkin bir deneysel çalışma (Uygun, 2012) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, öz-düzenlemenin sınıf ortamında nasıl kullanılacağına ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın, ilköğretim düzeyinde ve Türkçe dersinde yapılmış olması, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere bilimsel bir kaynak olması ve Türkçe dersi alanında bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalar için bir ön çalışma niteliğini taşıması açısından da önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan önerilerin, yeni araştırma konularını belirlemede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yurt içinde yapılan literatür taramasında ayrıca, Türkçe dersinde geliştirilmesi beklenen bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini geliştirecek alternatif yöntemlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yeni bir model sunması açısından da önemlidir.

Bu araştırmada kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, Türkçe öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırarak, sınıftaki öğrenme ve öğretme sürecine önemli bir katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Aktan ve Topuzkanamış (2010) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-5. Sınıflar) kazanımların hangi tür öz-düzenleme stratejisine yönelik olduğu araştırıldığında, programda, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik kazanımların olduğu ancak, öğretmen kılavuz kitabında öz-düzenleme ile ilgili herhangi bir açıklamanın olmadığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışma ile, öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmek için öz-düzenleyici öğrenme modelini aktif olarak derste nasıl kullanacağını göstermesi açısından bilgi kaynağı olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, kendi öğrenme sorumluluğunu edinmiş, öğrenmelerindeki eksikliklerini, bu eksikliklerini gidermek için nelere ihtiyaç duyduklarını ve hangi stratejileri kullanarak daha etkili öğrendiklerini bilen ve tüm bunları kendisi belirlediği için istenilen sonuçları elde edebilecek bireyler yetiştirilmesinde katkı sağlaması beklenmektedir.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programında Türkçe'yi doğru ve etkin kullanan, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, birlikte çalışan ve iletişim kuran, çevresinde oluşan değişimlerin farkında olan ve her türlü değişime uyum gösterebilen, görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda da, bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modellerinin temel alındığı belirtilmiştir (MEB, 2006). Öğrenme sorumluluğunu öğrenene veren bir yaklaşım olan öz-düzenlemenin bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu modelin, MEB'in program geliştirme çalışmalarına da ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada, aşağıda yer alan sayıltılardan hareket edilmiştir.

1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi öntest ve sontest puanları, gerçek başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri eğitim ortamları açısından denk koşullar altındadır.

4. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, bütün grupları aynı ölçüde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından üç şubede okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle,
2. Uygulama süresince, İlköğretim Türkçe Programının, beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla,
3. Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısının ölçülmesi ile,
4. Uygulamanın yapıldığı 12 haftalık süre ile,
5. Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği'nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı*, *zaman ve çalışma ortamının yönetimi*, *görev değeri*, *sınav kaygısı* ve *yardım isteme* alt ölçekleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz-düzenleme (Self-regulation): Bireyin bilişsel farkındalık, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesidir (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994).

Öz-düzenleyici öğrenme (Self-regulated learning): Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarıdır (Pintrich, 1999).

Okuduğunu anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997, s.4).

Okuma stratejileri: Okuyucuların, bir metni daha iyi anlamak ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandıkları stratejilerin tamamıdır.

Bilişsel farkındalık (Metacognition): Bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1976; Akt. Flavell, 1979).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öz-düzenleme, öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleme sürecinin yapısı, öz-düzenleyici öğrenmenin kavramsal çerçevesi, öz-düzenlemenin boyutları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve modelleri, öz-düzenleme yapabilen öğrencilerin özellikleri, öz-düzenleyici öğrenmenin öğretilmesi, İlköğretim 1.-5. Sınıf Türkçe Programı, okuma, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, öz-düzenleyici öğrenme, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ile bu araştırmaların değerlendirilmesi de yer almaktadır.

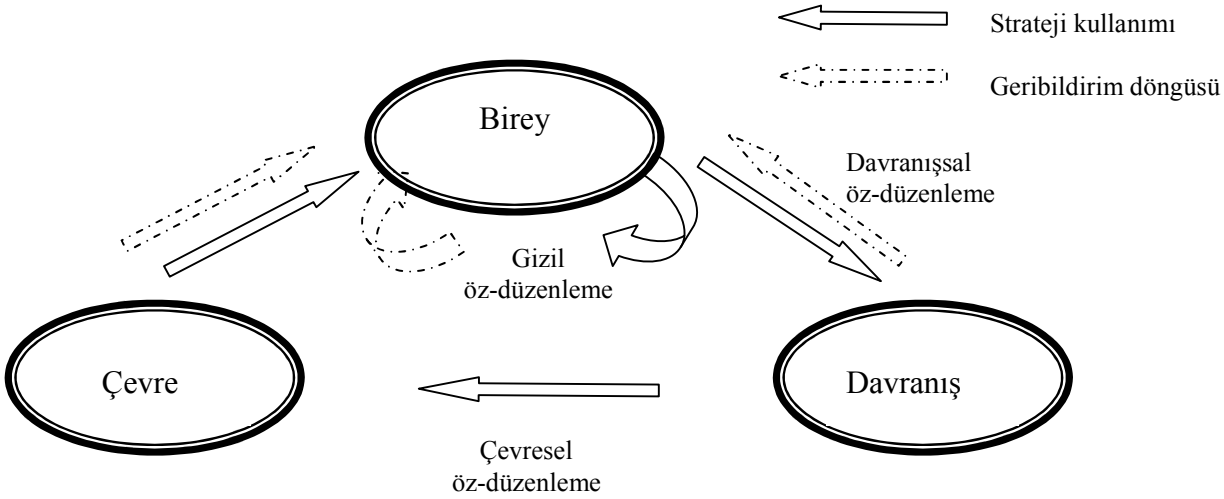
2.1. Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme

İlgili literatür incelendiğinde, öz-düzenlemenin çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Zimmerman (1986; Akt. Zimmerman, 1994, s.3) öz-düzenlemeyi, bireyin bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi; Schunk (1989; Akt. Schunk, 1994, s.75), kişinin öğrenme sürecine katılmasını ve konsantre olmasını; hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlaması ve tekrarlamasını; verimli bir çalışma ortamı yaratmasını ve kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin sonuçları hakkında pozitif inançlara sahip olmasını, çabası ile mutluluk duymasını içeren etkinlikler olarak tanımlamıştır. Risemberg ve Zimmerman (1992, s.98) ise öz-düzenlemeyi, öğrencilerin kendileri için hedefler belirlemeleri, bu hedefleri gerçekleştirmek için stratejiler kullanmaları ve kazanımlarını yakından izlemeleri olarak tanımlarken; Schunk ve Zimmerman (1994, s. ix), bireyin hedeflerine ulaşmak için, duygu, düşünce ve hareketlerini sistematik bir şekilde kendi kendine yönlendirmesi olarak tanımlamıştır. Pintrich'e (2004, s.387) göre öz-düzenleme, öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir.

Öz-düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır. Zimmerman'a (2001) göre, tüm tanımlardaki ortak özelliklerin

ilki, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öz-düzenleme süreçlerinin olası yararlarının farkında olduklarının kabul edilmesidir. Birçok tanımdaki ikinci özellik, öz-düzenlemenin, öğrenme sürecinin kendine yönelik bir geribildirim döngüsü olarak tanımlanmasıdır (Zimmerman, 1989). Bu döngüsel süreçte öğrenciler, kullandıkları öğrenme yöntem ve stratejilerinin etkililiğini izler ve geribildirim sonucuna göre kendilerini algılamadaki örtük değişikliği, davranıştaki açık değişikliklere dönüştürürler; örneğin, kullandıkları bir öğrenme stratejisini bir başkasıyla değiştirirler. Üçüncü olarak ise, öğrencilerin nasıl ve niçin belirli öz-düzenleme süreç, strateji veya tepkileri seçtiklerinin tanımlanmasıdır.

Sosyal bilişsel bakış açısına göre öz-düzenleme, *bireysel*, *davranışsal* ve *çevresel* faktörleri olan döngüsel bir sürecin birbiriyle etkileşimiyle oluşur. Şekil 1'de öz-düzenlemenin bu döngüsel süreci verilmiştir. Öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için döngüsel olarak uygulanan ve planlanan, kişinin kendi kendine ürettiği düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir. Bu tanımlama, niteliği ve varlığı kişinin inançları ve motivasyonuna bağlı olan eylemler ve gizil süreçler açısından, tekil bir özellik, yetenek veya yeterlilik düzeyine vurgu yapan tanımlamalardan farklılaşır. Öz-düzenleme döngüsel bir süreç olarak tanımlanır, çünkü belli bir performansın gösterilmesi her zaman bir önceki aşamanın gücüne bağlıdır. İlk performanstan gelen dönüt, mevcut çabalar boyunca yapılan düzeltmeler için kullanılır. Bu tür bir düzeltme gereklidir, çünkü kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler, öğrenme ve performans boyunca sürekli değişirler ve mutlaka geribildirim döngüsü kullanılarak izlenmeli ve takip edilmelidir (bkz. Şekil 1) (Zimmerman, 1989, s. 2000).



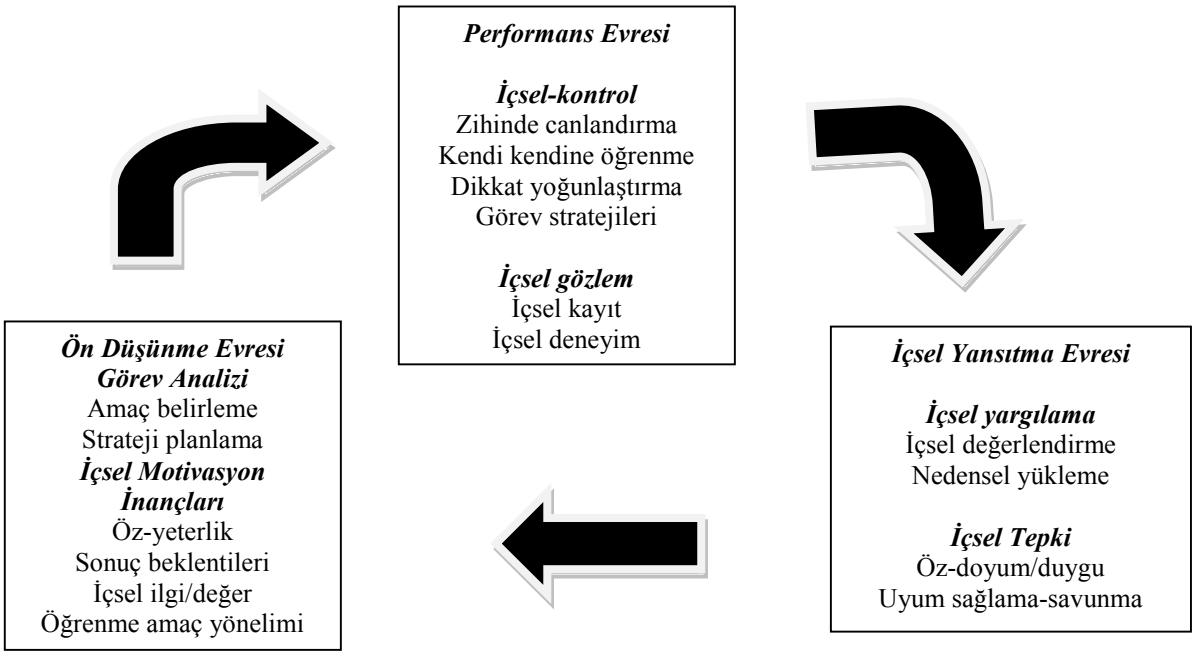
Şekil 1. Öz-düzenlemenin döngüsel süreci

Kaynak: Zimmerman, 1989, s.3; 2000, s.15

Davranışsal öz-düzenleme, içsel gözlem ve kişinin öğrenme yöntemi gibi stratejik olarak düzenlenen performans süreçlerini içerirken; ç*evresel öz-düzenleme* gözlenen ve düzenlenen çevresel durumlar veya çıktılar anlamına gelir. *Gizil (covert) öz-düzenleme* ise, hatırlamak veya rahatlamak için zihninde canlandırma gibi gözlenen ve düzenlenen bilişsel ve duyuşsal durumları içerir. Bu üçlü döngüsel yapı, açık bir döngü olarak varsayılır. Açık döngüler, hedeflerini büyüterek ve daha zor görevler isteyerek ileriye yönelik olarak artan performans farklılıklarını içerir. Örneğin, satranç oyuncuları, daha yüksek düzeyde bir karşılaşmada yer almaya karar verdiklerinde, ulaşacakları başarının daha zorlu süreçlere sahip olacağını bilirler fakat bu şekilde kendilerini daha fazla motive ederler. Bu durum, öz-düzenlemenin kişisel hedeflere ulaşmak için ileriye yönelik ve tepki göstererek uyarlanmış olan üçlü süreci içerdiğini göstermektedir (Zimmerman, 2000, s.15).

2.2. Öz-Düzenleme Sürecinin Yapısı

Sosyal bilişsel açıdan öz-düzenleme süreci, üç evreden oluşmaktadır: Ön düşünme (forethought), performans (performance) ve içsel yansıtma (self-reflection). Ön düşünme evresi, öğrenmek için *önce* meydana gelen çabalara ilişkin süreci ve inançları; performans evresi, davranış *sırasında* gerçekleşen süreci; içsel yansıtma evresi ise her bir öğrenme çabasından *sonra* meydana gelen süreci ifade eder. Bu süreçler Şekil 2'de gösterilmektedir (Zimmerman, 2002, s.67):



Şekil 2. Öz-düzenlemenin evreleri ve alt süreçleri

Şekil 2'de gösterilen öz-düzenleme sürecinin evreleri, aşağıdaki alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.2.1. Ön Düşünme (Forethought) Evresi

Ön düşünme evresi, davranış öncesindeki çaba ve bu davranışı ortaya çıkaracak ortamı hazırlamadaki etkili süreçleri ifade eder. Bu evre, öğrenmeye ilişkin düşünce ve inançlarla ilişkilidir; aynı zamanda öğrenme öncesi süreçlere temel oluşturur. Öğrenen, herhangi bir öğrenme durumu ile karşılaştığında bu evre başlamış olur. Ön düşünme evresi, öğrenenin başarısını etkileyecek inançları, yargıları ve düşünceleri içeren ve öğrenme aşamasını hazırlayan içsel bir süreçtir (Zimmerman, 1998b, 2000, s.16-17). Bu evre, öğrenme sonucunda ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili amaçların belirlendiği, öğrenme için hazırlıkların yapıldığı aşamadır. İnançlar, tutumlar ve sınıfta not alma veya ders çalışma gibi okulla ilişkili etkinlikleri kapsayan süreçleri içerir (Cleary & Zimmerman, 2004, s.538). Bu evrede öncelikle, öğrenme sonunda ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili amaçlar belirlenir. Daha sonra bu amaçlara ulaşılmasını sağlayacak stratejilerin planlanması yapılır. Bu evrenin temel süreçleri, görev analizi (task analysis) ve içsel motivasyon inançlarıdır (self-motivation beliefs). Görev analizi, amaç belirleme (goal setting) ve stratejik planlamayı (strategic planning) içerir. *Amaç belirleme*, öğrenme sonucunda elde edilecek olan çıktılara veya performansa karar vermektir. Amaç belirleme, öğrencinin seçim yapmasında, bilgiyi yapılandırmasında, öz-düzenleme sürecine karşı motivasyonunda, kazanımları değerlendirmesinde aktif rol almasına yardım eder. *Stratejik planlama* ise bir becerinin öğrenilmesi veya uygulanmasında öğrenenlerin görev ve ortama uygun yöntem seçmeleridir. Stratejilerin planlanması ve seçimi bireylerin kişisel, davranışsal ve çevresel bileşenlerindeki değişimler nedeniyle döngüsel ayarlamalara ihtiyaç duyar (Zimmerman, 2000, s.16-17).

Ön düşünme evresinin temel süreçlerinden biri de öz-yeterlik (self-efficacy), sonuç beklentileri (outcome expectations), içsel ilgi/değer (instrict interest/value) ve öğrenme amaç yönelimini (goal orientation) içeren içsel motivasyon inançlarıdır. *Öz-yeterlik*, kişinin etkili bir şekilde öğrenme veya performans gerçekleştirebileceğine yönelik inancı anlamına gelir (Zimmerman, 2000, s.17). Akademik başarı açısından öz-yeterlik ise, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güvendir (Pintrich, 2000).

Sonuç beklentisi, kişinin performansının sonucuyla ilgili inançlarıdır. Sonuç beklentisi, motivasyonu gösterir, aynı zamanda öz-düzenleme düzeyi ve akademik başarısı ile ilişkilidir (Bembenutty & Zimmerman, 2003, s.7). Bir öğrencinin derste en yüksek notu alacağına inanması öz-yeterlik inancını; bu not sayesinde tercih ettiği meslekte çalışabileceğine olan inancı da sonuç beklentisini gösterir (Zimmerman, 2000, s.17). *İçsel ilgi/değer*, kişinin öğrenme ve bir görevde uzmanlaşma için duyduğu sorumluluktur. İçsel ilgi ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel motivasyon, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve performanslarını doğrudan etkileyebilir. İçsel motivasyonları yüksek olan öğrenciler, daha uzun süre ödevleriyle uğraşabilirler ve içsel motivasyonları düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek notlar elde edebilirler (Bembenutty & Zimmerman, 2003, s.7). *Öğrenme amaç yönelimi*, ise bir kişinin kendi faydası doğrultusunda öğrenme sürecine değer biçmesidir (Zimmerman, 2002, s.68).

Zimmerman'ın (1998a) öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilk evresi olan ön düşünme evresi, tüm sürecin başında yer alır ve sürecin tümüne yayılarak sonraki aşamaların niteliğini belirleyen bir özellik gösterir. Örneğin, öz-yeterlik inancı düşük bir öğrenci, öğrenme sürecinin sonunda elde edeceği ürünün yeterli olmayacağını düşünebilir ve bu da öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonunun düşük olmasına yol açabilir. Bu tür motivasyonel inançların düşük olması, ön düşünme evresinin bir diğer boyutu olan görev analizi ve alt süreçlerinin işlerliğini de olumsuz etkileyebilir.

Motivasyonel inançların öz-düzenleyici öğrenmeyi desteklediğini ve sürdürülmesini sağladığını belirten Pintrich (1999, s.463-466), bu inançları, öz-yeterlik (akademik görevleri yapmada bireyin kendi yeterliliklerini değerlendirmesi), görev değer inançları (göreve verilen önem, ilgi ve değer hakkında inançlar) ve amaç yönelimi (görevi öğrenme ve üzerinde uzmanlaşmaya odaklanmanın ya da görevi yapmada notlar veya dışsal sebeplerin etkilerinin olup olmadığı) olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar Zimmerman'ın (2000) ön düşünme evresindeki motivasyonel inançlar ile aynı kategoride yorumlanabilir. Bu üç boyutun, öz-düzenleyici öğrenme üzerindeki etkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Pintrich, 1999, s.467):

1. *Öz-yeterlik,* öz-düzenleyici öğrenmeyi pozitif olarak etkiler. Öğrenebileceklerine inanan ve becerilerine güvenen öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları görülmüştür.

2. *Görev değer inançları* (task value beliefs), öz-düzenleyici öğrenmeyi pozitif olarak etkiler. Derslerinin ilgi çekici, önemli ve yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları görülmüştür. Çalışmalarına

yüksek değer biçen öğrencilerin, daha fazla çalıştıkları ve çalışmaya daha fazla zaman harcadıkları belirtilmiştir.

3. *Amaç yönelimi* boyutlarından, kişinin kendi belirlediği standartları kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması boyutu, öz-düzenleyici öğrenme ile en yüksek ilişkiye sahip olan amaç yönelimi boyutudur. Amaçlarını kendileri belirleyen ve uyum gösteren öğrencilerin, gelişim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli bilişsel ve bilişsel farkındalık etkinliklerini daha uzun süreli kullanabildikleri görülmüştür.

Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme modelinin ikinci evresi performans evresidir.

2.2.2. Performans Evresi

Performans evresi, motor çaba, dikkat ve performans meydana gelirken gerçekleşen süreci içerir. Bu evre, içsel kontrol (self-control) ve içsel gözlem (self-monitoring) olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. *İçsel kontrol*, performans evresi sürecindeki belirli yöntem ve stratejilerin kullanımının düzenlenmesini ve denetimini içerir. Bu boyutun alt süreçleri, zihinde canlandırma (imagery), kendi kendine öğrenme (self-instruction), dikkat yoğunlaştırma (attention focusing) ve görev stratejileridir (task strategies). Bu tür içsel kontrol süreçleri, öğrenenlerin göreve odaklanmasına ve çabalarının mükemmele ulaşmasına yardım eder (Zimmerman, 2000, s.18-19).

Kendi kendine öğrenme, bir matematik problemini çözme veya bir formülü hatırlama gibi bir görevin nasıl yerine getirildiğini açık ya da gizli olarak tanımlar. *Zihinde canlandırma*, kodlama ve uygulamaya yardımcı olmak için sıklıkla kullanılan içsel kontrol tekniğidir. Üçüncü içsel kontrol formu olan *dikkat yoğunlaştırma*, kişinin konsantrasyonunu arttırmak ve diğer örtük süreçleri ya da dışsal olayları dışarıda bırakmak için tasarlanırlar. *Görev stratejileri*, bir görevi temel parçalarına ayırma ve bunları anlamlı parçalar olarak yeniden düzenleme ile öğrenme ve uygulamaya yardım ederler. Bu stratejiler, not alma, test hazırlama, okuduğunu anlama gibi çalışma stratejilerini ve yazma teknikleri ve problem çözme gibi performans stratejilerini içerir. (Zimmerman, 2000, s.20).

Performans evresinin ikinci temel boyutu olan *içsel gözlem*, kişinin performansının belirli yönlerini izlemesi, bunu çevreleyen koşullar ve bunu yaratan etkilerle ilgilidir. İçsel gözlem aşamasında, öğrenci kendi performansını sistematik

olarak gözlemleyerek kendine dönüt verir (Cleary & Zimmerman, 2004, s.538). İçsel gözlemin, içsel kayıt (self-recording) ve içsel deneyim (self-experimentation) olmak üzere iki alt süreci vardır. İçsel kayıt, geribildirimin yakınlığını, bilgilendirme kalitesini, doğruluğunu ve değerini artıran yaygın bir içsel gözlem tekniği olarak tanımlanmıştır.

2.2.3. İçsel Yansıtma Evresi

İçsel yansıtma (self-reflection) evresi, performans çabası ve bu deneyime kişinin tepkisi sonrasında meydana gelen süreci içerir. Bu evre, içsel yargılama (self-judgement) ve içsel tepki (self-reaction) boyutlarından oluşur. *İçsel yargılama*, kişinin kendi performansını kendi kendisine değerlendirmesidir. Bu boyutun alt süreçleri içsel değerlendirme (self-evaluation) ve nedensel yüklemedir (causal attributions). *İçsel değerlendirme*, öğrenenin izlediği performansını, kişinin kendisine ait önceki performansıyla, diğer insanların performanslarıyla ya da belirgin performans ölçütleri gibi bazı standartlarla karşılaştırmasıdır. Kendini yargılamanın bir başka süreci olan *nedensel yükleme* ise, öğrenenin başarısızlığının veya başarısının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 2002, s.21). Örneğin; kişinin düşük performansını, sınırlı yeteneğiyle mi, yoksa yetersiz çabasıyla mı ilişkili olduğu hakkında yargılaması gibi. Bu yüklemeye yönelik yargılamalar, içsel yansıtmanın merkezinde yer alır, çünkü hataları sabit bir yeteneğe yüklemek, öğrenenlerin olumsuz tepki vermesine ve çabalarını geliştirme cesaretlerinin kırılmasına neden olur. Bu konuda yapılan son çalışmalara göre (örn; Zimmerman & Kitsantas, 1996, 1997; Akt. Zimmerman, 2000, s.22) hataları öğrenme stratejilerine yüklemek, düşük performans periyotları boyunca motivasyonu devam ettirmekte oldukça etkilidir, çünkü strateji yüklemeleri, olası bütün stratejiler test edilene kadar yeterlik algısını devam ettirir (Zimmerman, 2000, s.23).

İçsel tepki süreci ise içsel değerlendirme ve nedensel yüklemeler ile çok yakından ilişkili olup, öz-doyum/duygu (self-satisfaction/affect) ve uyum sağlama-savunma (adaptive-defensive) alt süreçlerini içerir. *Öz-doyum/duygu*, bireyin performansıyla ilgili tatmin ya da tatminsizlik algısını içermektedir. Bu öğe önemlidir, çünkü bireyler bir eylemi gerçekleştirirken, tatminle ve olumlu bir duyguyla sonuçlanan yolları izlemekte; kaygı gibi tatminsizlik ve olumsuz duygular yaratan durumlardan kaçınmaktadırlar. Öz-doyum, ulaşılmak istenen amaçlara bağlıysa, bireyler eylemlerine yön vermekte ve çabalarını sürdürmek için kendilerini teşvik etmektedirler. Böylece bir bireyin motivasyonu amaçlardan değil, daha çok davranışsal sonuçlara verilen içsel

değerlendirme tepkilerinden kaynaklanmaktadır (Zimmerman, 2000, s.23). İçsel tepki uyum sağlama-savunma tepkilerini de içerir. *Savunma (defensive)* tepkisi, kişinin öğrenme ve uygulama fırsatlarından kaçınarak ya da geri çekilerek benlik bilincini koruması anlamına gelir. Tersi olarak, *uyum sağlama (adaptive)* tepkisi, kişinin öğrenme yöntemlerinin etkililiğini artıracak düzenlemeleri yapması anlamına gelir (Zimmerman, 2002). Uyum sağlama ya da savunma (defensive) çıkarımları, kişinin öğrenmek veya performansını gerçekleştirmek amacıyla göstereceği bir sonraki çaba için öz-düzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştireceğiyle ilgili sonuçlara varmasıdır. Uyum sağlama çıkarımları, kişileri, amaçları hiyerarşik olarak değiştirmek ya da daha etkili bir strateji belirlemek gibi öz-düzenleme performansını yeni ve daha iyiye yönlendirdiği için önemlidir.

Buna karşılık savunma çıkarımları, bireyi gelecekteki tatminsizlik ve üzücü duygulardan korumaya yardımcı olur, ancak ne yazık ki bu yolla, başarılı uyarlamaları da engellemiş olur. Bu savunma içeren içsel tepkiler; çaresizlik, erteleme, görevden kaçınma, bilişsel olarak katılımsızlık ve ilgisizlik gibi tepkileri içermektedir. Garcia ve Pintrich (1994, Akt. Zimmerman, 2000), bu savunmaya yönelik tepkileri koruma amaçlı veriliyor olmasına rağmen, sonuçta kişisel gelişimi sınırladıkları için içsel engelleme (self-handicapping) stratejileri olarak adlandırmışlardır. Zimmerman ve Kitsantas (1999; Akt. Zimmerman, 2002), sürekli akıp giden öğrenme sürecinde bu üç evre arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

2.3. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi

Pintrich (2000), öz-düzenleyici öğrenme modellerinin ortak yönlerinden yola çıkarak dört evreden oluşan bir model öne sürmüştür. Bu evrelerin ve düzenleme alanlarının sınıflandırılması Tablo 1'de gösterilmektedir (Pintrich, 2000, s.454; Pintrich, 2004, s.390).

Burada sözü edilen birinci evre; planlama ve amaç belirleme, algıların harekete geçirilmesi, görev ve bağlam bilgisini içerir. İkinci evre; bireyin kendisinin veya görevin ve bağlamın farklı yönleri ile ilgili olarak bilişsel farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçlerini ile ilgilidir. Üçüncü evre; kişinin kendisinin veya görevin ve bağlamın farklı yönlerini kontrol etmesi, düzenlemesi için harcanan çabaları içerir. Son olarak, dördüncü evre; bireyin kendisi ve görev ya da bağlam üzerinde farklı tür tepkiler, yansıtmaları temsil etmektedir. Bu dört evre, bireylerin bir görevi

gerçekleştirirken izlediği genel bir sıralamayı temsil eder, fakat bir önceki evrenin mutlaka bir sonrakinden önce gelmesi gerektiği şeklinde hiyerarşik ve doğrusal bir yapılanma olduğu varsayılmaz (Pintrich, 2000, 2004).

Tablo 1.

Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Evreleri ve Alanları

Evreler ve İlgili Ölçütler	**Düzenleme Alanları**			
	Biliş	**Motivasyon/Duyuş**	**Davranış**	**Bağlam**
1. Ön Düşünme, Planlama ve Harekete Geçme	• Amaç belirleme • Önceki içerik bilgisini harekete geçirme • Bilişsel farkındalık bilgisini harekete geçirme	• Amaç yönelimi edinimi (Goal orientation adoption) • Fayda yargıları • Görev zorluğunun algılanması • Görev değerini harekete geçirme • İlgiyi harekete geçirme	(Zaman ve çaba planlama) (Davranışın içsel gözlemi için planlama)	(Görevin algılanması) (İçeriğin algılanması)
2. İzleme	• Bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	• Motivasyon ile duyuşun farkında olma ve izleme	• Çaba, zaman kullanımı ve yardım ihtiyacının farkında olma ve izleme • Davranışların içsel gözlenmesi	• Değişen görevleri izleme ve bağlam durumları
3. Kontrol	• Öğrenme, düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	• Motivasyon ve duyuşun yönetimi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	• Çabayı artırma/azaltma • Devam etme, vazgeçme • Yardım arama davranışları	• Görevi değiştirme veya yeniden görüşme • Bağlamı değiştirme veya bırakma
4. Tepki ve Yansıtma	• Bilişsel yargılamalar • Yüklemeler	• Duyuşsal tepkiler • Yüklemeler	• Davranışı seçme	• Görevi değerlendirme • Bağlamı değerlendirme

Tablo 1'deki dört sütun, öğrenenin kendisinin izleme, kontrol etme ve düzenleme girişiminde bulunarak gerçekleştirdiği düzenlemenin farklı alanlarını temsil eder. İlk üç sütunda yer alan biliş, motivasyon/duyuş ve davranış, psikolojik bir işlevin üçe ayrılmış bölümünü yansıtır. Bu ilk üç alan, bireyin kontrol ve düzenleme girişiminde bulunabildiği kendi bilişini, motivasyonunu/duyuşunu ve davranışını temsil eder. Bu kontrol ve düzenleme girişimi, bireyin kendisinin bilişini, motivasyonunu ve davranışını kontrol etmeye ve düzenlemeye çalışırken odaklanılan "öz-düzenleme"dir. Öğretmenler, akranlar veya anne-babalar gibi çevredeki diğer kişiler de, bir görevin ne, nasıl ve ne zaman yapılacağı ile ilgili olarak bireyi yönlendirerek veya yapılandırarak

onun bilişini, motivasyonunu ya da davranışını düzenlemeye çalışabilirler. Genel olarak, diğer görev ve bağlamsal özellikler (örneğin; görevin özellikleri, geribildirim sistemleri ve değerlendirme yapıları), bir bireyin kendi öğrenmesiyle ilgili öz-düzenleme girişimlerini kolaylaştırabilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Pintrich, 2000, 2004).

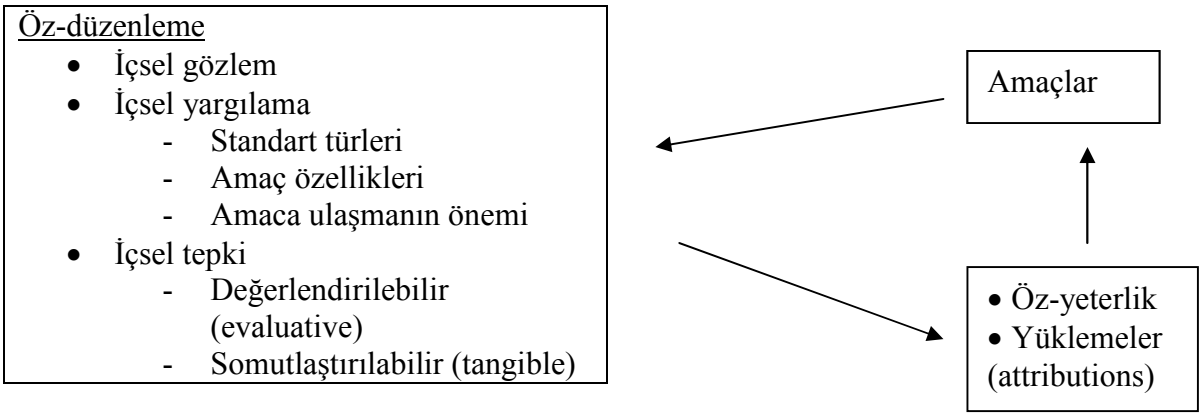
Tablo 1'deki *biliş sütunu*, bireylerin öğrenirken ya da bir görevi gerçekleştirirken kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejilerle olduğu kadar, bilişlerini kontrol etmek ve düzenlemek için kullanabilecekleri bilişsel farkındalık stratejileri ile de ilgilidir. Ayrıca hem içerik bilgisini hem de stratejik bilgiyi içerir. *Motivasyon ve duyuş sütunu*, görev için öz-yeterlik inançları ve değerler gibi, görevle ilişkili olarak bireylerin kendileriyle ilgili farklı motivasyonel inançları ile ilgilidir. Ayrıca, ilgi veya görevden zevk alma gibi, bireyin kendisi ya da göreve duyduğu olumlu veya olumsuz duyuşsal tepkiler de bu sütunda yer almaktadır. Son olarak, bireylerin motivasyonlarını ve duyuşlarını kontrol etmek ve düzenlemek için kullanabilecekleri stratejiler de bu sütunda yer alır. *Davranış sütunu* ise, bireyin görev üzerinde harcadığı genel çabayı olduğu kadar ısrar, yardım arama ve davranış seçimini de içerir (Pintrich, 2000, 2004).

Tablo 1'deki dördüncü sütun olan *bağlam (context)*, öğrenmenin gerçekleştiği görev çevresinin, genel sınıfın veya kültürel bağlamın farklı yönlerini temsil eder. Bireyin ortamı izleme ve kontrol etme girişimleri, öz-düzenleyici öğrenmenin önemli bir yönü olarak kabul edilir. Çünkü bireyin kendisi, bağlamı aktif olarak izlemeye ve düzenlemeye çalışmaktadır (Pintrich, 2000, 2004).

2.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz-Düzenleme

Sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenme ve davranış değiştirme sürecinin toplumdan soyutlanarak bireysel olarak gerçekleşemeyeceğini savunur. İnsan etkinlikleri, davranış, çevresel değişkenler, biliş ve diğer kişisel etkenlerle sürekli ve karşılıklı bir etkileşimde bulunur (Bandura, 2001). Sosyal bilişsel kurama göre, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını etkileyen anahtar süreçlerden birisi öz-düzenlemedir (Schunk & Zimmerman, 2007). Sosyal bilişsel kuram, öz-düzenlemenin, içsel gözlem, içsel yargılama ve içsel tepki olmak üzere üç süreci kapsadığını belirtir. Öğrenme etkinliklerinin başlangıcında öğrenciler, edinilmiş beceriler ve bilgi, çalışmayı bitirme ve iyi notlar alma gibi amaçlara sahiptirler. Bu etkinlikler süresince öğrenciler,

amaç gelişimine (goal progress) olan algılarını gözlerler, yargılarlar ve tepki gösterirler Şekil 3.'te öz-düzenlemenin sosyal bilişsel modeli özetlenmiştir (Schunk, 1994, s.76).



Şekil 3. Öz-düzenlemenin sosyal bilişsel modeli

Sosyal bilişsel kurama göre öz-düzenlemenin kapsadığı süreçler, aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.4.1. İçsel Gözlem (Self-Observation)

İçsel gözlem, kişinin kendi performansını sistematik olarak gözlemlemesini içerir. Kendi kendini gözlemek, kişinin amacına ulaşmada ne kadar iyi gelişim gösterdiği hakkında bilgi sağlar. İçsel gözlem, öz-yeterlilik, amaç belirleme ve bilişsel farkındalıkla ilgili planlama gibi kişisel süreçlerden etkilenir. İçsel-gözlemin, yaygın kullanılan iki davranışsal metodu vardır. Bunlar, (a) sözlü veya yazılı rapor etme ve (b) kişinin etki ve tepkilerini nicel kaydetmedir. Öğrencilerin bu şekilde rapor tutmaları, öğrenmelerini, motivasyonlarını ve öz-yeterliklerini etkiler (Zimmerman, 1989, s.7). Öğrenenler, ne yaptıklarını bilene kadar hareketlerini düzenleyemeyebilirler. Davranışlar nitelik, nicelik, oran ve özgünlük gibi boyutlarda değerlendirilebilir (Schunk, 1994, s.76).

İçsel gözlem, içsel kayıtla (self-recording) birlikte, davranış durumlarının zaman, yer ve süreleri gibi özelliklerinin kaydedilmesine yardım eder. Kayıt olmadan gözlemler, seçici hafızadan dolayı, davranışları doğru bir şekilde yansıtmayabilir. İçsel gözlemin kaydedilmiş olup olmadığına bakmaksızın, iki önemli ölçütü düzenleme ve yakınlıktır. *Düzenleme*, davranışın sıkça gözlenmesidir. Düzenli olmayan gözlem, yanlış sonuçlara yol açar. *Yakınlık*, davranışın uzun zaman sonra değil, meydana gelir gelmez, anında gözlenmesi ve kaydedilmesi anlamına gelir (Schunk, 1994, s.77).

2.4.2. İçsel Yargı (Self-Judgment)

İçsel gözlem, öz-düzenleme yapabilmek için gerekli fakat yeterli değildir. İkinci bir süreç, kişinin amacı ile şimdiki performansını karşılaştırma anlamına gelen içsel yargıdır. İçsel yargı, kişinin bir standart veya amaçla, kendi performansını sistematik olarak karşılaştırması yani öz-değerlendirme yapmasıdır. Öz-değerlendirme davranışının yaygın kullanılan iki yolu vardır: Birincisi, örneğin bir matematik problemi çözerken cevaplarını yeniden gözden geçirme gibi prosedürleri *kontrol etme*; ikincisi, cevaplarını başkalarının cevaplarıyla ya da bir cevap anahtarıyla *karşılaştırma*sı gibi davranışlardır (Zimmerman, 1989, s.7). İçsel yargı, kullanılan standartların türünden, amaç özelliklerinden ve amaca ulaşmaya verilen önemden etkilenir. Standartlar, bilgilendirici ve motive edicidir. Kişinin performansını, standartlarla karşılaştırması, davranışının uygunluğunun değerlendirmesine yardımcı olur. Amaçların önemli özellikleri, belirlilik, yakınlık ve zorluk derecesidir. Belirli amaçlar, başarı için ne kadar çaba gerektiğini açıkça belirtir. Yakın amaçlar, uzak amaçlardan daha fazla motive edicidir. Yakın amaçlar, özellikle de uzak sonuçları düşünemeyen küçük çocukları daha fazla etkiler. Amaç zorluğu da öğrenenin çabalarını etkiler. Bireyler, standartların yüksek olduğu amaçlara ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Schunk, 1994, s.77-78).

2.4.3. İçsel Tepki (Self-Reaction)

İçsel tepki, öz-yeterlik algısı, amaç belirleme ve bilişsel farkındalıkla ilgili planlama gibi kişisel süreçleri içerir. Amaç gelişimi için içsel tepki, değerlendirilebilir ve somuttur (Zimmerman, 1989, s.8). Değerlendirilebilir tepkiler, öğrencilerin kendi gelişimleri hakkındaki inançlarını içerir. Kişinin ilerleme kaydettiğine olan inancı, amacı tamamlamadaki memnuniyeti ile beraber öz-yeterliliği arttırır ve motivasyonu devam ettirir. Eğer birey yapabileceğine inanıyorsa, olumsuz değerlendirmeler motivasyonunun azalmasına neden olmaz. Ama eğer öğrenciler başarmak için az yeteneklerinin olduğuna inanıyorlarsa, motivasyonları artmaz ve daha fazla çaba veya daha iyi strateji kullanımı yardımcı olmaz (Schunk, 1994, s.78).

Öz-düzenlemenin sayılan bu süreçleri birbirleriyle etkileşim içindedir. Öğrenciler kendi davranışlarını gözlemlediklerinde, bunları belirli standartlara göre yargılayarak olumlu ya da olumsuz tepkide bulunurlar. Değerlendirmeleri ve tepkileri başkalarının benzer davranışlarını tekrar gözlemlemelerine neden olur. Bu süreçler,

çevreyle de etkileşim halindedir Eğitimciler, öğrencilere öz-düzenleme stratejilerinin öğretilmesini giderek daha fazla savundukları için, çevresel faktörler, öz-düzenlemenin gelişimine yardım edebilir (Zimmerman, 1989, s.8).

2.5. Öz-Düzenlemenin Boyutları

Zimmerman (1998a, s.74) akademik öz-düzenlemenin boyutlarını açıklamada altı soru yöneltmiştir: Neden, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kiminle. Zimmerman'a göre bu sorular yanıtlandığında öz-düzenlemenin psikolojik boyutları açıklanır. Akademik öz-düzenlemenin boyutları Tablo 2'de gösterilmiştir (Zimmerman, 1994, s.8; 1998a, s.76).

Tablo 2.

Akademik Öz-Düzenlemenin Boyutları

Öğrenme Soruları	**Psikolojik Boyutları**	**Görev Durumları**	**Öz-Düzenleme Özellikleri**	**Öz-Düzenleme Süreçleri**
Niçin Öğrenmeliyim?	Motivasyon	Katılmayı seçme	İçsel motivasyonlu	Amaç belirleme ve öz-yeterlilik
Nasıl Öğrenmeliyim?	Yöntem	Yöntemi seçme	Planlı ya da kendiliğinden	Görev stratejileri, betimleme ve kendi kendine öğrenme
Ne zaman Öğrenmeliyim?	Zaman	Zaman sınırlarını seçme	Zamanında ve verimli	Zaman yönetimi
Ne Öğrenmeliyim?	Davranış	Sonuç davranışı seçme	Kendi performansın farkında olma	İçsel gözlem, içsel değerlendirme ve içsel tepki
Nerede Öğrenmeliyim?	Fiziksel çevre	Ortam seçme	Çevresel olarak duyarlı ve becerikli olma	Çevreyi yapılandırma
Kiminle Öğrenmeliyim?	Sosyal	Arkadaş, model veya öğretmen seçme	Sosyal olarak duyarlı ve becerikli olma	Yardım ararken seçici olma

Tablo 2 incelendiğinde, "neden" sorusu öğrenci motivasyonu ile ilgilidir ve bu soru ile öz-düzenleyici öğrencilerin amaç belirleme ve öz-yeterlik süreçlerinin belirlendiği görülmektedir. "Nasıl" sorusu, öğrencinin seçtiği ve kullandığı çalışma yolu ile ilgilidir ve öz-düzenleyici öğrenciler tarafından kullanılan alan stratejileri, tanımlamalar ve yönergeleri belirtir. "Ne zaman" sorusu, çalışmanın zaman boyutu ile ilgilidir. "Ne" sorusu, öğrencinin açıkça görünen davranışsal performansı ile ilgilidir ve kendini izleme, içsel değerlendirme ve sonuçlara bakılır. "Neresi" sorusu, öğrencinin fiziksel çevresini düzenlemesine işaret eder. Bu soru ile öğrencilerin çevrelerindeki

olumsuzlukları azaltarak öğrenme düzeylerini arttırmaları sağlanır. "Kiminle" sorusu çalışmanın sosyal boyutu ile ilgilidir. Bu soru ile öğrencinin çalışmaları boyunca yardım alabileceği kişi ve kaynaklar belirlenir. Öğrenme süreçleri boyunca kendilerine bu soruları soran öğrenciler, ne kadar öğrendiklerini anlayabilir ve kendi çabaları ile başarılarını arttırabilirler (Zimmerman, 1994; 1998a).

2.6. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans olmaktan ziyade, öğrenenin akademik becerilerindeki zihinsel yeteneklerini değiştirmesiyle ortaya çıkan içsel bir yönetim sürecidir (Zimmerman, 2002, s.65). Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarıdır. Öz-düzenleyici öğrenme modeli üç genel strateji içerir: (1) bilişsel öğrenme stratejileri, (2) bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejileri ve (3) kaynak yönetimi stratejileri (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 1999, s.460).

2.6.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Bilişsel öğrenme stratejileri, derinlemesine öğrenmeyi sağlamak için bilgiyi seçme, ayrıntılama ve organize etmede öğrenciye yardım eder (Boakearts, 1999, s.454). Weinstein ve Mayer (1986, Akt. Pintrich, 1999, s.460), sınıftaki akademik performansla ilişkili en önemli bilişsel stratejiler olarak, tekrarlama, ayrıntılama ve örgütleme stratejilerini tanımlamıştır. Bu stratejiler, basit hafıza görevlerini (bilgiyi geri çağırma, sözcükler veya listeler) veya daha karmaşık görevleri (bir okuma parçasını veya bir dersi anlama) içerir.

Tekrarlama stratejileri, öğrenilen maddelerin ezberden okunmasını veya kişinin bir metni okurken kelimeleri sesli olarak söylemesini gerektirir. Bu stratejilerin, öğrencilere önemli bilgileri seçmede ve bu bilgileri çalışan bellekte korumalarına yardım ettiği varsayılır. *Ayrıntılama stratejileri*, öğrencilerin bilgileri olduğu gibi kopya etmeleri yerine, bilgiler arasında bağlantılar kurarak, fikirleri yeniden örgütleyerek not tutma, soru sorma, cevaplama ve bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olan stratejilerdir. Öğrenilen materyalleri başka bir şekilde ifade etme veya özetleme, analojiler yaratma, not alma, başka birinin öğrenmesi için materyaldeki fikirleri açıklama ve soru sorma-cevap vermeyi içerir. *Örgütleme stratejileri*, metindeki ana

temayı bulma, öğrenilen metnin veya materyalin ana hatlarını çıkarma ve materyaldeki fikirleri seçmek ve düzenlemek için farklı özel tekniklerin kullanımını içerir (Weinstein & Mayer, 1986; Akt. Pintrich, 1999, s.460).

2.6.2. Bilişsel Farkındalık Öz-Düzenleme Stratejileri

Bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejileri, öğrencinin bilişsel stratejilerini planlamak, izlemek ve düzenlemek için kullandığı stratejilerdir (Boakearts, 1999, s.454). Bilişsel stratejilere kıyasla, öğrencilerin bilişsel farkındalık bilgileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları, başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilişsel farkındalık, bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer bir kişi A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysa; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğunu hissediyorsa; eğer unutabilme ihtimali olduğu için D'ye daha iyi çalışması gerektiğini hissediyorsa; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsa bilişsel farkındalık sürecini işletiyor anlamına gelir (Flavell, 1979). Bilişsel farkındalığın iki genel yönü vardır: biliş hakkında bilgi ve bilişin öz-düzenlenmesi. *Biliş hakkında bilgi*, öğrencilerin kişi, görev ve strateji değişkenleri hakkındaki bilgileri ile sınırlıyken; *bilişin öz-düzenlenmesi,* öğrencilerin kendi bilişsel etkinliklerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme anlamına gelir. Bilişsel farkındalık kontrol ve öz-düzenlenme stratejileri üç genel tür strateji içerir: planlama, izleme ve düzenleme (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Planlama stratejileri, çalışma için hedef belirleme, bir metni okumadan önce göz gezdirme, sorular üretme, problemin görev analizini yapma gibi çalışmaları içerir. Bu etkinlikler, bilişsel stratejilerin kullanımına yardım eder. Planlama etkinlikleri öğrencinin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiyi etkin hale getirmesini, yeni bilgiyi yorumlamasını aynı zamanda ihtiyacı olan tüm bilişsel stratejileri planlamasını kapsar.

Bir kişinin düşüncesini ve akademik davranışını *izleme stratejilerini* kullanması, öz-düzenleyici öğrenmenin temel bir yönüdür. Öz-düzenleyici olabilmek için; izleme sürecine rehberlik edebilecek, amaçlar, standartlar veya ölçütler olmalıdır. İzleme etkinlikleri, bir metni okurken veya bir konuşmayı dinlerken dikkatini vermeyi, metin hakkında soru sorarak anlamayı kontrol etmek için kendine sınav yapmayı, bir dersin anlaşılıp anlaşılmadığını izlemeyi ve bir sınav esnasında sınav stratejilerini (hızlı izleme

ve zamanı ayarlama gibi) kullanmayı içerir. Öğrencilerin belirli bir öğrenme süreci içersinde öğrenmelerini izlemeleri onların öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Pintrich, 1999, s.461).

Düzenleme stratejileri, izleme stratejilerine yakından bağlıdır. Öğrenciler, bazı amaç ve ölçütlere karşı öğrenmelerini ve performanslarını izlediklerinde, bu izleme süreçleri, düzenleme süreçlerine olan ihtiyacı beraberinde getirir. Düzenleme stratejileri, anlaşılmayan yerlerin tekrar okunmasını, zor bir metinle karşılaşıldığında okuma hızının düşürülmesini, sınava hazırlanırken anlaşılmayan yerlerin tekrar gözden geçirilmesini, sınav esnasında bazı soruların tekrar geri dönmek üzere atlanması gibi stratejileri içerir (Pintrich, 1999, s. 461).

2.6.3. Kaynak Yönetimi Stratejileri

Kaynak yönetimi stratejileri, öğrenenin hedeflerine ulaşmak için materyalleri, iç ve dış kaynakları yönetmesini ve kontrol etmesini içeren etkinliklerdir (Boakearts, 1999, s.454). Bu stratejiler, öğrencilerin zamanlarını, çabalarını, çalışma ortamlarını, yardım isteme stratejileri kullanarak öğretmenlerini, akranlarını yönetmelerini ve kontrol etmelerini içerir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) Bu stratejiler, öğrencilerin amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda çevrelerini uyarlamalarına ve değiştirmelerine yardım eder. Kaynak yönetimi stratejileri, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi ve yardım arama boyutlarını içerir. *Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi*, öğrencilerin akademik çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirmelerinde yardımcı olan stratejilerdir. Zamanı etkili bir şekilde kullanmak amacıyla plan yapma, plana uyma ve içsel değerlendirme yapma süreçlerini ve öğrencinin çalışacağı yeri amacına ulaşmasına imkan verecek şekilde düzenlemesini içerir. *Çabanın düzenlenmesi*, başarı için harcanan çabanın etkili şekilde kullanılmasını, başarısızlıklara karşı koymayı ve başarısızlık karşısında gerekli önlemleri almayı içerir. Bu stratejiyi kullanan öğrenci, bir görevi yerine getirirken dikkatini o iş üzerinde yoğunlaştırabilir ve dışarıdan gelen uyarıcılardan etkilenmeyerek görevi yerine getirmek için çabasını kontrol altına alabilir. *Yardım arama*, öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamak için sosyal çevreden yararlanması ve ne zaman/kimden yardım alacağını bilmesini içerir. Diğer bir deyişle, öğrenenlerin, zor bir görev ile karşılaştıklarında veya yardıma ihtiyaç duyduklarında, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ya da anne-babalarından destek almalarıdır. Ne zaman ve kimden yardım alacağını bilen öğrenciler, bilmeyenlere göre daha başarılıdırlar (Newman, 1994, s. 283-284).

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin, öğrenmelerini kontrol altına almak için kullandıkları 14 strateji tanımlamışlardır. Bu stratejiler Tablo 3'te açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 3.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Stratejiler/ Kategoriler	**Tanımlar**
1. Kendini Değerlendirme	Öğrencilerin çalışmalarının gelişimini veya kalitesini değerlendirmelerini içeren ifadeler. Örneğin, "doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ettim."
2. Örgütleme ve Dönüştürme	Öğrencilerin öğrenmeyi geliştirmek için öğretim malzemelerini, açık ya da gizli olarak yeniden düzenlemesini içeren ifadeler. Örneğin, "raporumu yazmadan önce ana hatlarını belirledim"
3. Amaç Belirleme ve Planlama	Öğrencilerin eğitimsel amaçlar belirlemesi, bu amaçlarla ilgili etkinlikleri sıralama, zamanlama ve tamamlamayı planlamayı içeren ifadeler. Örneğin, "sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başladım ve kendimi hızlandırdım".
4. Bilgi Arama	Öğrencilerin bir görev üstlendiğinde sosyal olmayan kaynaklardan bilgi elde etmesini içeren ifadeler. Örneğin, "yazmaya başlamadan konuyla ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi toplamak için kütüphaneye giderim"
5. Kayıt Tutma ve İzleme	Öğrencilerin olayları ve sonuçları kaydetmesini içeren ifadeler. Örneğin, "sınıf tartışmalarında not alırım". "yanlış bildiğim sözcüklerin listesini yaparım"
6. Çevresel Yapılandırma	Öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel çevreyi seçmesi ve düzenlemesini içeren ifadeler. Örneğin, "dikkatimi dağıtan şeylerden uzak dururum", "konsantre olmak için radyoyu kapatırım"
7. İçsel Sonuçlar	Öğrencilerin başarı veya başarısızlığında ödül ya da cezaları düzenlemesi veya tasarlaması içeren ifadeler. Örneğin, "sınavım iyi geçerse sinemaya gideceğim"
8. Tekrarlama ve Ezberleme	Öğrencilerin açık veya gizli pratikle materyali ezberlemeye çalışmasını içeren ifadeler. Örneğin, "matematik sınavına hazırlanırken, ezberleyene kadar formülleri yazarım"
9-11.Yardım Arama	Öğrencilerin arkadaş (9), öğretmen (10) ya da yetişkinlerden (11) yardım alması. Örneğin, "matematik ödevimi yaparken bir problemle karşılaştığımda, arkadaşımdan yardım isterim"
12-14. Kayıtları Gözden Geçirme	Öğrencilerin, notları (12), sınavları (13) ya da ders kitaplarını (14) tekrar okumasını içeren ifadeler. Örneğin, "sınava hazırlanırken, notlarımı gözden geçiririm"

Tablo 3 incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin bilişsel öğrenme stratejilerini (kayıt tutma, tekrarlama ve ezberleme, kayıtları gözden geçirme), bilişsel farkındalık stratejilerini (kendini değerlendirme, örgütleme ve dönüştürme, amaç belirleme ve planlama, içsel sonuçlar) ve kaynak yönetimi stratejilerini (bilgi arama, çevresel yapılandırma, yardım arama) içerdiği görülmektedir. Zimmerman'a (1989) göre, 14 kategoride toplanan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öğrenenin akademik performansını ve öğrenme ortamlarını geliştirmeye yardım eder. Örneğin, örgütleme ve dönüştürme, tekrarlama ve ezberleme, amaç belirleme ve planlama stratejileri kişisel

düzenleyicileri en iyi şekilde kullanmayı içerir. Kendini değerlendirme, sonuçlarla ilgili planlama yapma stratejileri kişisel fonksiyonları destekler. Çevresel yapılandırma, kayıtları gözden geçirme, yardım arama stratejileri de öğrenme ortamının en iyi şekilde düzenlenmesine yardımcı olur.

2.7. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Öz-düzenleyici öğrenme, özellikle okul ya da sınıf ortamında gerçekleşen akademik öğrenme için düzenleme ve öz-düzenleme model uygulamaları ile ilgilidir. Öz-düzenlemeyici öğrenmenin, farklı yapılar ve işleyişler öneren farklı modelleri vardır ancak bu modeller, öğrenme ve düzenleme hakkında bazı ortak varsayımları paylaşırlar. Bu ortak varsayımlardan biri *aktif, yapılandırmacı* varsayımdır. Bütün bu modeller, öğreneni öğrenme sürecinin aktif, yapılandırmacı katılımcısı olarak görür. Öğrenenlerin, dış çevreden elde ettikleri bilgilerden ve kendi zihinlerindeki bilgilerden (içsel çevre) kendi anlamlarını, amaçlarını ve stratejilerini aktif olarak yapılandırdıkları varsayılır. Öğrenenler, bilgiyi öğretmenlerinden, anne-babalarından ya da diğer yetişkinlerden alan pasif alıcılar değil, öğrenmeyi gerçekleştirmede aktif, yapılandırıcı anlam yapıcılardır (Pintrich, 2000).

Ortak varsayımlardan ikincisi ise, *kontrol potansiyeli* varsayımıdır. Tüm öz-düzenleyici öğrenme modelleri, öğrenenlerin potansiyel olarak kendi bilişlerini, motivasyonlarını, davranışlarını ve çevrelerinin bazı özelliklerini izleyebildiğini, kontrol edebildiğini ve düzenleyebildiğini varsayarlar. Bu varsayım, bireylerin her zaman ve her koşulda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleyip kontrol edebilecekleri anlamına gelmez; sadece biraz izleme, kontrol ve düzenlemenin mümkün olabileceğine dayanır. Çünkü biyolojik, gelişimsel, bağlamsal ve bireysel farklılıklar, düzenlemede bireysel çabaları engelleyebilir (Pintrich, 2000).

Üçüncü varsayım, *amaç, ölçüt ve standart* varsayımıdır. Bütün düzenleme modelleri, sürecin aynı şekilde devam edip etmeyeceğini, bazı değişikliklere mi gerek olduğuna karar vermek için karşılaştırmaların yapıldığı bazı ölçütlerin veya standartların (amaç veya referans değer olarak adlandırılan) olduğunu varsayar. Örneğin; evi ısıtan veya soğutan bir termostat, istenilen bir sıcaklığa ulaşılmışsa (amaç, ölçüt, standart), evdeki sıcaklığı izler (izleme süreci) ve ısıtıcıyı veya havalandırma ünitesini açarak (kontrol ve düzenleme süreci) standarda ulaşmayı ve bu standardı sürdürmeye çalışır. Buna paralel olarak öğrenme için, bireylerin standartlar veya

amaçlar belirleyerek, bu amaçlar doğrultusunda gelişimlerini izledikleri ve sonra bu amaçlara ulaşabilmek için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri varsayılır (Pintrich, 2000).

Öz-düzenlemeyici öğrenme modellerinin birçoğunun öngördüğü dördüncü varsayım ise, öz-düzenleyici etkinliklerin kişisel ve bağlamsal özellikler ile başarı ve performans arasında *aracı (mediators)* olduğu varsayımıdır. Başarıyı ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen unsurlar yalnızca bireyin kültürel, demografik ya da kişisel özellikleri veya sınıf ortamının bağlamsal özellikleri değildir; kişi, bağlam ve başarı arasında aracılık yapan, bireylerin bilişini, motivasyonunu ve davranışını öz-düzenlenmesidir. Birçok öz-düzenleme modeli, öz-düzenleme etkinliklerinin başarı ve performans gibi sonuçlarla doğrudan ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Bu varsayımlar, öz-düzenleyici öğrenmenin genel yapısının, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için amaçlar belirlediği ve daha sonra biliş, motivasyon ve davranışını izlemek, düzenlemek ve kontrol etmek için girişimlerde bulunduğu, aktif yapılandırmacı bir süreç olduğunu belirtir (Pintrich, 2000).

Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili birçok farklı model vardır. Bu modellerden en çok tanınanları, Boekaerts (1992), Borkowski (1996), Winne ve Hadwin (1998; Akt. Winne & Perry, 2000), Pintrich (2000) ve Zimmerman (2000) tarafından geliştirilen modellerdir. Bu bölümde adı geçen beş model alt başlıklar halinde kısaca tanıtılmıştır.

2.7.1. Boekaerts'in Uyarlanabilen Öğrenme Modeli

Değerlendirmeyi merkeze alan Boekaerts'in modeli (1992) üç temel bilgi kaynağından oluşmaktadır. Bunlar, öğrenme durumlarının algısı, bilişsel farkındalık bilgisi ve içsel sistemdir. Bu üç bilgi kaynağı, motivasyonel öğelerle ilişkilidir. Boekaerts (1992), her öğrencinin farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olmasından ve kendi öğrenme özelliğine sahip olmasından dolayı, öz-düzenleme sürecinin döngüsel bir özellik gösterdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları için ve öğrenmelerini kendilerinin yapılandırmaları için öğretmenler tarafından motive edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu modele göre öğrenci, bir öğrenme durumu ile karşılaştığında, bu görevini üstlenmesi durumunda ne gibi kazanımlar elde edeceğini veya neler kaybedebileceğini değerlendirir (Boekaerts, 1997).

Boekaerts'in modelinde öz-düzenleme, bilişsel ve motivasyonel öz-düzenleme olmak üzere iki boyuta ayrılır. Bilişsel öz-düzenlemenin içerisinde; öğrenme hedeflerini

betimleme, planlama, ilerleme, ilerlemenin izlenmesi ve başarıya yönelik amaçların değerlendirilmesini içeren *bilişsel düzenleme stratejileri*; eylemleri belirleme, yapılandırma, düzey soruları, tekrar ve yöntem bilgisini içeren *bilişsel stratejiler*; kavramsal ve işlemsel bilgiyi içeren *içerik alanı* yer almaktadır. Motivasyonel öz-düzenlemenin içerisinde, zihinsel-davranışsal olarak hazır olma, planlayarak zihinsel bağlantı kurma, planı engeller karşısında koruma ve planı gerçekleştirmek için istekli olmayı içeren *motivasyonel düzenleme stratejileri*, öğrenmeye istek duyma, negatif duyguları azaltma, sosyal kaynakları kullanmayı içeren *motivasyon stratejileri;* görevleriyle ilgili inanç, tutum ve değerlere inanma, stratejilere inanma, kapasitesine inanma ve hedeflere yönelmeyi içeren *bilişsel farkındalık bilgisi ve motivasyonel inançlar* yer almaktadır (Boekaerts, 1997).

Bu model doğrultusunda Boekaerts, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini değerlendirmek amacıyla, On-line Motivation Questionnaire (OMQ) adlı bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek, bir konuyu öğrenmeden önce ve öğrendikten sonra olmak üzere iki kez uygulanır. Öğrenmeden önce uygulanan ölçekle, öğrencilerin değerleri, duyuşsal özellikleri ve öğrenme amaçları belirlerken, öğrenmeden sonra uygulanan ölçekle ise öğrencilerin çabaları, konuyla ilgili değerlendirmeleri ve duyuşsal özellikleri belirlenmektedir (Puustinen & Pulkkinen, 2001, s.271).

2.7.2. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel Farkındalık Modeli

Bu model, bilişsel farkındalık konusundaki araştırmalara dayanmaktadır. Borkowski (1996), başarı ve başarısızlığı anlamamıza katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Modelde, strateji kullanmada başarılı olan öğrencilerin özellikleri tanımlanmıştır. Borkowski'ye (1996) göre öz-düzenlemenin gelişmesi, çocuğa bir öğrenme stratejisini kullanması öğretildiği zaman başlar. Öğrenciler daha sonra özel bir stratejinin özellikleri hakkında bilgi kazanır. Zamanla da diğer stratejileri öğrenir. Çocuklar uygun strateji seçebilmeyi ve kendi performansını izlemeyi öğrendiği zaman öz-düzenleme ortaya çıkar (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Borkowski'nin modelinin temelini kişisel ve motivasyonel değişkenler arasındaki bağlantılar ve öz-düzenleme şekli oluşturur. Motivasyonel faktörler ve özellikler yeni ve zorlayıcı durumlarda öz-düzenlemeye yol açar. Ayrıca aileler, öğretmenler ve kendileri tarafından oluşturulan öğrenme ortamları gibi bağlamsal

faktörler de esnek, uyarlanabilir öğrenme için önemli olarak değerlendirilir (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

2.7.3. Winne ve Hadwin'in Dört Aşamalı Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli

Winne (1995, 1996) öz-düzenlemeyi, içsel motivasyon ve strateji gibi bilişsel farkındalık rehberliğindeki öğrenme şekilleri olarak nitelendirmiştir. Bilişsel farkındalığı, öğrenenlerin genel akademik güçleri ve zayıflıkları hakkındaki farkındalığı olarak tanımlamıştır. İçsel motivasyon, öz-düzenleyici öğrenenlerin derinlemesine anlama ve kişisel gelişimde önemli yer tutan artarak ilerleyen öğrenmeye (incremental learning) olan inançlarıdır. Strateji de öğrenenlerin uygun olduğunu düşündükleri çeşitli taktikler kullanarak zor görevler ve problemlere karşı yaklaşım şekilleri olarak tanımlanmıştır (Winne & Perry, 2000, s.533).

Winne ve Hadwin'in (1998, Akt. Winne & Perry, 2000, s.536-540) öz-düzenleyici öğrenme modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, öğrenenin, görev hakkında algılar oluşturduğu görevin tanımlanması aşaması, hedeflerin belirlenmesi ve bunlara nasıl ulaşılacağının planlanması aşaması, stratejilerin harekete geçirilmesi aşaması ve son aşamada gelecekteki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çalışma tekniklerinin bilişsel farkındalığı harekete geçirerek düzenlenmesidir. Bu modeldeki her aşamanın, şartlar, uygulamalar, ürünler, değerlendirmeler ve standartlar olarak sıralanan aynı genel yapı tarafından desteklediği varsayılır. *Şartlar*, zaman kısıtlılığı, ulaşılabilir kaynaklar, sosyal yapı gibi görev koşulları ve ilgi, amaç yönelimi ve görev bilgisi gibi bilişsel koşullar hakkındaki bilgileri içerir. *Uygulamalar*, öğrencilerin bir görevle karşılaştıklarında kullandıkları bilişsel süreçler, taktikler ve stratejilerdir. *Ürünler*, bir özellikten sonuç çıkarma gibi içsel ya da gözlenebilen bir davranış-performans gibi dışsal olabilir. *Değerlendirmeler*, ürünler hakkında içsel ve dışsal geribildirimleri içerir. Son olarak *standartlar* ise ürünlerin izlenmesine yönelik ölçütlerdir (Puustinen & Pulkkinen, 2001, s.276).

2.7.4. Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli

Bu modelde, öz-düzenleyici öğrenmenin hem motivasyonel hem de bilişsel süreçleri içine aldığı ve birçok motivasyonel yapının öz-düzenleme ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Pintrich, 2000). Ön düşünme, izleme, kontrol ve yansıtma olarak dört aşamaya ayrılan öz-düzenleme modeliyle ilgili detaylı bilgiye *"2.3. Öz-Düzenleyici*

Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi" başlığı altında yer verilmiştir. Pintrich modelinde, öz-düzenleyici öğrenme üzerinde motivasyonun rolünü ve amaca yönelmenin öz-düzenlemeyle ilişkisini araştırmıştır. Amaca yönelen öğrencilerin öğrenme, anlama ve görevde uzmanlaşmaya odaklandıklarını belirtmiştir. Öz-düzenleme açısından bu öğrencilerde strateji kullanımı sırasında bilişlerini izleme ve kontrolde, öz-yeterlik inançlarında ve zaman-çaba yönetiminde olumlu sonuçlar ortaya çıktığı gözlenmiştir (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Pintrich ve çalışma arkadaşları, motivasyonel inançları (öz-yeterlik, sınav kaygısı gibi) ve kullanılan öğrenme stratejilerini (bilişsel farkındalık, kaynak yönetimi stratejileri gibi) belirleyen Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991) adlı ölçeği geliştirmişlerdir.

2.7.5. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-Düzenleme Modeli

Zimmerman'ın modeli (1989), Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Döngüsel bir özellik gösteren bu model, ön düşünme, performans ve içsel yansıtma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme modeli, bireyin inanç sistemleri ile öz-düzenleme arasındaki ilişkilere işaret etmektedir. Öz-düzenleme üzerinde, bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algılarının ve içsel motivasyonunun etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, olumlu dönütler elde etmesi durumunda motivasyonunun daha da arttığı ve kullandığı öğrenme yöntemlerini geliştirdiği belirtilmiştir (Zimmerman, 1989, 2000, 2002). Zimmerman'a göre öz-düzenleme sadece bir zihinsel yetenek ya da akademik bir beceri olmaktan ziyade, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri içsel yönelimli bir süreçtir (Zimmerman, 1998b, s.2; Zimmerman, 2002). Zimmerman'ın bu modeliyle ilgili detaylı bilgiye *"2.2. Öz-Düzenleme Sürecinin Yapısı"* başlığı altında yer verilmiştir.

Yukarıda açıklanan modellerin çeşitli açılardan karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir (Puustinen & Pulkkinen, 2001, s. 281). Tablo 4'te belirtilen öz düzenleyici öğrenme modelleri incelendiğinde, Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman'ın öz-düzenlemeyi amaç odaklı süreç olarak tanımladıkları görülmektedir. Öz-düzenlemenin yapılandırmacı doğasını ve izleme, düzenleme ve bilişsel kontrolü sağlama gibi yapılardan oluştuğunu hem de motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan Borkowski ve Winne ise öz-düzenleyici

öğrenmeyi, görevi tamamlamada bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanmak için bilişsel farkındalıkla yönetilen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Puustinen & Pulkkinen, 2001, s.280).

Tablo 4.

Öz-Düzenlemenin Üç Aşamasına Göre Modellerin Karşılaştırılması

	Öz-Düzenleyici Öğrenme Süreci		
	Hazırlık Aşaması	**Performans Aşaması**	**Değerlendirme Aşaması**
Boekaerts	Tanıma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme, amaç belirleme	Amaçlar için çaba gösterme	Performans hakkında dönüt verme
Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve izleme	Performans hakkında dönüt verme
Pintrich	Ön düşünme, planlama ve harekete geçme	Düzenleme ve kontrol etme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Winne	Görev tanımı, amaç belirleme ve planlama	Stratejileri ve taktikleri uygulama	Bilişsel farkındalığı uygulama
Zimmerman	Ön düşünme (görev analizi, içsel motivasyon)	Performans (içsel kontrol ve içsel gözlem)	İçsel yansıtma (içsel yargılama ve içsel tepki)

Genel olarak bakıldığında, sosyal bilişsel öğrenmeye dayanan Zimmerman ve Pintrich'in modellerinin benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Her iki kuramcı da öz-düzenlemeyi süreç olarak tanımlamış ve benzer aşamaları tanımlamışlardır. Bu çalışma, Pintrich ve Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme modelleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu modellere ilişkin ayrıntılı bilgilere ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

2.8. Öz-Düzenleme Yapabilen Öğrencilerin Özellikleri

Öz-düzenleyici öğrenenler, kendi akademik güçleri ve sınırlılıklarıyla ilişkili olarak işin gereklerini çözümleyerek bilişsel farkındalıklarını harekete geçirirler ve öğrenme süreçlerini, ürünlerini en uygun hale getirecek etkili öğrenme ve problem çözme stratejilerini araştırırlar. Bu öğrenenler, sonuçları kontrol edebilecekleri faktörlere bağlarlar (örneğin, çaba ve stratejilerin etkin kullanımı), yeteneğin artacağına inanırlar, kişisel gelişime ve derinlemesine anlamaya değer verirler, hatalarını, öğrenme

için bir fırsat olarak görürler (Perry & VandeKamp, 2000, s.821). Öz-düzenleyici öğrenenlerin, öğrenme ve okulda başarılı olma konusunda öz-yeterlilikleri yüksektir. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenci, kendi öğrenmeleri için hedefler koyar, hedeflere ulaşmak için gerekli performansı belirler, performans üzerine odaklanır, süreci ve kendisini izler, öz-değerlendirme yapar (Zimmerman, 1998b) .

Zimmerman (2002), öz-düzenleme becerileri yüksek bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Belirli ulaşılabilir bir amaç belirleme yeteneği, amaç yönelimi performansının tersine öğrenme amaç yönelimi, yüksek öz-yeterlilik, konuya içsel ilgi, performansa odaklanma (dikkatin kolay dağılmaması), kendi kendine öğrenmeyi ve/veya betimlemeyi kullanmaya eğilim, sürecin içsel gözlemi, içsel değerlendirme, olumsuz sonuçları yetenek sınırlılıkları yerine, yanlış öğrenme yöntem veya uygulamalarına, olumlu sonuçları ise yeteneğe yükleme eğilimi, bağlamsal etkenlere uyum sağlama yeteneği.

Öz düzenleme stratejilerini etkili kullanan öğrenciler, çalışmalarında kendilerine özgü öğrenme hedefleri belirler ve bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçerek kullanabilirler. Öğrenmelerindeki ilerlemeleri gözlemleyen ve değerlendirebilen bu öğrenciler gerekli gördükleri anda kullandıkları öğrenme stratejilerini duruma göre uygun bir şekilde ayarlayarak kullanabilirler. Kendilerini motive etmede başarılı olan ve dikkatini dağıtan unsurlara rağmen öğrenmeye odaklanabilen öğrenciler, gerekli gördüklerinde yardım alırlar ve öğrenme ortamlarını öğrenmelerine yardımcı olacak biçimde düzenlerler. Öz-düzenleme stratejilerini etkili kullanabilen öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerine ulaşmada bilişsel süreçlerinin davranışlarının ve çevrelerinin önemli yönlerini kontrol eden, bu duruma hâkim olan aktif ve değişik ortamlara uyum sağlayabilen birer yapılandırmacıdırlar (Pintrich, 2000).

Öz-düzenleme becerisine sahip öğrencileri, bu beceriye sahip olmayan öğrencilerden ayıran özellikler, Montalvo ve Torres (2004) tarafından ilgili literatür incelenerek aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğrenciler, bilgiyi dönüştürme, organize etme ve ayrıntılamada yardımcı olacak bilişsel stratejileri (tekrarlama, ayrıntılama, örgütleme) nasıl kullanacaklarını bilirler.
- Kişisel amaçlarına ulaşmak için kendi zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, denetleyeceklerini ve yöneteceklerini bilirler (bilişsel farkındalık).

- Yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik, öğrenme amaçlarına uyum sağlama, görevlere ilişkin olumlu duygular geliştirme gibi motivasyonel inançlara sahiptirler. Ayrıca bu motivasyonu kontrol etme ve bir görevin ya da özel bir öğrenme durumunun gerektirdiklerine göre düzenleme becerisi gösterirler.
- Çalışma süresini planlar ve kontrol eder; çalışmak için uygun yeri bulma ve zorluklarla karşılaştığında öğretmeninden ve sınıf arkadaşlarından yardım isteme gibi uygun çalışma ortamını nasıl yaratacağını ve yapılandıracağını bilirler.
- Koşullar izin verdiğinde, akademik görevlerin, sınıf ortamının ve yapısının denetlenmesi ve düzenlenmesine katılım konusunda büyük çaba gösterirler.
- Akademik görevlerini yerine getirirken, konsantrasyon, çaba ve motivasyonunu sürdürebilmek için içsel ve dışsal dikkat dağıtıcı uyaranlardan kendilerini korurlar ve bir dizi iradesel strateji geliştirirler.

Özetle, bu öğrencilerin, davranışlarını denetleyen, öğrenmenin aktif bir süreç olduğuna inanan, kendi kendilerini güdüleyen, kendi yeteneklerinin farkında olan ve istenen akademik sonuçlara ulaşmak için stratejiler geliştiren bireyler oldukları görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenmede yetenekli sayılabilecek öğrencilerin, daha deneyimsiz öğrencilerle olan davranış farklılıkları Tablo 5'te gösterilmiştir (Zimmerman, 1998b, s. 6).

Tablo 5.

Deneyimsiz ve Usta Öz-Düzenleyici Öğrenen Özellikleri

Öz-Düzenleme Aşamaları	**Öz-Düzenleme Becerisi Düşük Olan Öğrenenler**	**Öz-Düzenleme Becerisi Yüksek Olan Öğrenenler**
Ön Düşünme	Belirgin olmayan uzak hedefler Performans hedefi yönelimi Düşük öz-yeterlik İlgisizlik	Belirgin ve hiyerarşik hedefler Öğrenme hedefi yönelimi Yüksek öz-yeterlik İçsel ilgi
Performans	Plana odaklanamama Engelleyici stratejiler geliştirme Ürünü izleme	Performansa odaklanma Üretken stratejiler geliştirme Süreci izleme
İçsel yansıtma	Kendini değerlendirmeden kaçınma Yeteneğe yükleme Olumsuz içsel tepkiler Uyum sağlayamama	Kendini değerlendirmeye çalışma Stratejiye/uygulamaya yükleme Olumlu içsel tepkiler Uyum sağlama

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler çalışmalarına bir hedef belirler ancak, bu hedefler performanslarının düşmesine sebep olacak oranda belirsiz, niteliksiz ve uzak hedeflerdir. Öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin hedefleri belirgin ve ulaşabilir hedeflerdir (Zimmerman, 1998b). Deneyimsiz öz-düzenleyici öğrenciler için performanslarını değerlendirme korkutucu ve çekinilmesi gereken bir durum olarak görülürken, usta öz-düzenleyici öğrenciler performanslarının değerlendirilmesini yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirmek için bir fırsat olarak görürler. Bununla birlikte usta öz-düzenleyici öğrencilerin öz-yeterlikleri ve içsel ilgileri diğerlerine göre daha yüksektir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997).

Performans evresi açısından, usta öz-düzenleyici öğrenciler çalışma sırasında kolaylıkla yoğunlaşabilmekte, bunun tersine deneyimsiz öz-düzenleyici öğrencilerin, dikkati kolaylıkla dağılabilmekte ve ilgileri farklı yönlere kayabilmektedir. Öz-düzenlemede usta öğrenciler, ailelerinin ya da öğretmenlerinin yorumlarına gereksinim duymadan performanslarının iyi ya da kötü yönlerini bilirler. Deneyimsiz olan öğrenciler, performanslarını sistematik olarak izlemede hata yaparlar. Bunu sonucunda başarı düzeylerini olduğundan fazla görme eğilimindedirler ve düşük başarı notları alırlar.

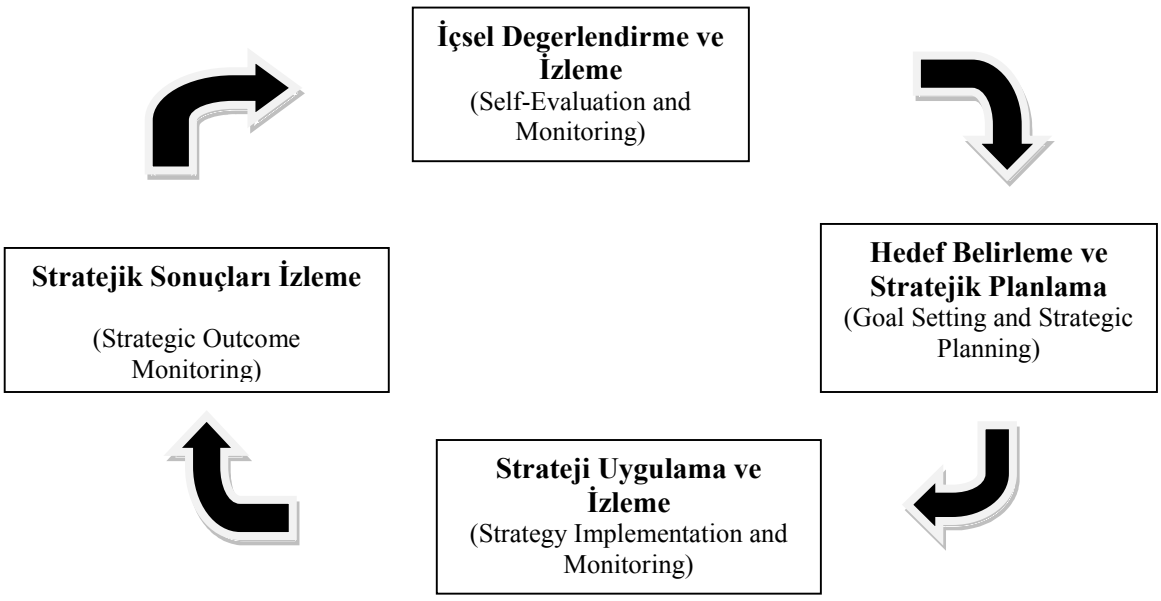
İçsel yansıtma evresinde ise, öz-düzenleme yapan öğrenciler kendi öğrenme çabalarını değerlendirmeyi bir fırsat olarak görür; çalışmaları sonunda istedikleri öğrenme düzeyine gelemediklerini düşündüklerinde bu durumu kullandıkları yanlış strateji, öğrenme yöntemleri ve yetersiz çalışmalarına bağlarlar. Deneyimsiz öğrenciler ise, kendilerini değerlendirmekten kaçınırlar ve istedikleri öğrenme düzeyine gelemediklerinde bu durumu yeteneklerinin sınırlılığına bağlarlar.

2.9. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretilmesi

Yapılan araştırmalar, sanat, spor, satranç ve yazma performansı gibi uzmanlık isteyen becerilerin gelişiminde, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve çalışma yöntemlerinin kişisel yeteneklerinden çok daha önemli olduğunu göstermiştir. Bireyin nihai uzmanlık düzeyi, her şeyden çok, hedefe yönelik olarak yaptığı uygun çalışmalara bağlıdır. Zimmerman, Bonner ve Kovach (2006, s.7), öğrencilerin kendi öğrenmelerini motive etmek ve rehberlik etmek için kullandıkları özel süreçlere odaklanan öz-

düzenlemenin sağlanabilmesi için döngüsel özellik gösteren Şekil 4'teki modeli önermişlerdir.

Şekil 4'te de görüldüğü gibi, öz-düzenleyici öğrenmenin gerçekleşmesi birbiriyle ilişkili dört aşamadan oluşmaktadır. *İçsel değerlendirme ve izleme*, gözlem ve daha önce kaydedilen performans ve sonuçlara dayanarak, öğrencinin kendini değerlendirmesini içerir. Bu aşamada, öğretmenden, akranlardan ya da aileden gelen geri bildirim içsel değerlendirme yapmada yardımcı olur. *Hedef belirleme ve stratejik planlama* aşaması, öğrencinin öğreneceği konuyu analiz etmesini, kendine özel öğrenme hedefleri belirlemesini ve hedefe ulaşabilmek için kullanacağı stratejiyi planlamasını ve düzenlemesini içerir. Bu aşamada, öğretmenler öğrencilerine konuyu analiz edeceklerini, etkili hedefler belirlemeyi ve doğru stratejiyi seçmeyi öğretmesi gerekir. Üçüncü adım olan *strateji uygulama ve izleme,* bireyin seçtiği stratejiyi uygulamasını ve uygulamadaki süreci izlemesini içerir. Son adım olan *stratejik sonuçları izleme* ise, öğrencinin stratejinin etkililiğini belirlemek için öğrenme sonuçları ile stratejik süreç arasındaki ilişkiye odaklanmasını içerir. Bu süreç içerisinde öğretmen, öğrencinin öğrenme sonuçlarını izleyerek, uygun stratejiyi bulma ve değerlendirme yapmasına rehberlik etmelidir (Zimmerman ve diğerleri, 2006).



Şekil 4. Öz-düzenleyici öğrenme döngüsel modeli

Kaynak: Zimmerman ve diğerleri, 2006, s.11

Öz-düzenlemenin altı öğesi olan amaç belirleme, çalışmak için bir yer hazırlama, materyalleri düzenleme, öğrenmeyi izleme, gelişimi etkililiğini değerlendirme ve sınavları gözden geçirme için Ley ve Young (2001) dört ana ilke tanımlamışlardır. Öz-düzenlemeyi destekleyici öğretimsel ilkeler Tablo 6'da yer almaktadır (Ley & Young, 2001, s.94). Bu ilkeler, öz-düzenlemeyi öğretimin içine yerleştirmek için bir rehber niteliğindedir.

Tablo 6'da, Ley ve Young'ın (2001) önerdiği birinci ilkeye göre, öğrenenlere etkili bir öğrenme çevresi hazırlama ve yapılandırma için rehberlik edilmelidir. İkinci olarak, bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçlerini harekete geçirecek etkinlikler seçilmeli ve öğretim ortamı düzenlenmelidir. Üçüncü olarak, öğretimsel amaçları kullanarak ve geribildirimle, öğrenene izleme fırsatları sunulmalıdır. Son olarak da öğrenenlere, sürekli olarak değerlendirme sonuçları verilmeli ve içsel değerlendirme fırsatları sağlanmalıdır.

Tablo 6.

Öz-Düzenlemeyi Destekleyici Öğretimsel İlkeler

Etkinlikleri Düzenleme	**Tanımlama**	**Eğitsel Örnekler**
Öğrenme çevresini hazırlama ve yapılandırma	Öğrenmeyi daha kolay hale getirmek için fiziksel ortamı seçme veya düzenleme	Öğrencilere fiziksel çevreyi nasıl düzenleyecekleri ve dikkatlerini dağıtan şeylerle nasıl başa çıkacakları hakkında fikir verin
Öğretimsel materyalleri organize etme ve dönüştürme	Öğrenmeyi geliştirmek için öğretimsel materyalleri açıkça veya gizlice yeniden düzenleme	Öğrencilere kendilerinin tamamlayacağı kısmi ana hatlar verin.
Kayıt tutma ve gelişimi izleme	Olayları veya sonuçları kaydetme	Gelişimi izlemek için tamamlanan etkinliklerin kayıtlarını rapor etmeyi öğretin.
Bir standarta karşı performansı değerlendirme	Tamamlanan işin kalitesini değerlendirme	Sınav sorularının cevaplarını öğrencilerle birlikte madde madde gözden geçirin.

Öz-düzenleyici öğrenmenin eğitimciler tarafından nasıl öğretileceğine ilişkin farklı model ve programların birleştiği ortak noktalar; stratejilerin doğrudan öğretimi, model oluşturma, uygulama, içsel gözlem, sosyal destek ve içsel yansıtma uygulamalarıdır (Montalvo & Torres, 2004).

Stratejilerin doğrudan öğretimi ile öğrencilere, bilgiyi daha iyi işlemelerine ve öğrenmelerini etkili bir şekilde düzenlemelerine yardımcı stratejiler anlatılır. Bu stratejileri nasıl kullanacakları, hangi yeteneklerini kullanmaları gerektiği, hangi

stratejiyi ne zaman, nasıl ve niçin kullanacakları hakkında bilgi verilir. Öz-düzenleme öğretiminde en çok tavsiye edilen süreçlerden biri olan *model oluşturmada* öğrenci, planlama, denetleme, bilişsel stratejilerin kullanımı ve yansıtma gibi adımlar hakkında, öğretmen ya da bu konudaki uzman modellerin performanslarını izleyerek bilgi sahibi olur.

Öz-düzenleme stratejilerinin *uygulanması* yaklaşımında ise, stratejilerin ilk olarak rehber eşliğinde sonra bağımsız olarak kullanılır ve geribildirimlerle etkili kullanılıp kullanılmadığı tespit edilir. Bu süreçte, öğrenci motivasyonunun ve öğrenmesinin geliştirilmesi için kullanılan stratejilerin transfer edilmesi ve bunun sürdürülmesinin sağlanması önemlidir. Rehber eşliğinde yapılan uygulamanın amacı, stratejileri başlatma, uygulama ve değerlendirme sorumluluk ve kontrolünün sağlanmasıdır. *İçsel-gözlem* sürecinde, öğrenci kullandığı öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkililiğini denetler ve etkili olmadıkları durumda bu stratejileri nasıl değiştirip düzenleyeceğini düşünür. Öz-düzenleme stratejilerini öğrenirken öğrenciye öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından *sosyal destek* verilmelidir. Son olarak, *içsel yansıtma uygulamaları* (self-reflective practice) ile öğrenci kazandığı beceri ve stratejileri bağımsız olarak kullanırken, kendi performansını ve stratejilerin etkililiğini değerlendirmelidir. Gerek duyduğunda, daha etkili bir öğrenme çevresi oluşturmak için, sosyal ve fiziksel çevrelerini düzenlemelidirler.

Zimmerman (1998a) öz-düzenleyici öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin daha stratejik ve öz-düzenleyici olmalarına yardımcı olmak için bazı öneriler sunmuştur:

- Öğrencilere, uygun çalışma ortamını yaratma ve yapılandırma konusunda yardım edilmelidir. Özellikle, içsel ve çevresel dikkat dağıtıcılardan kaçınma, bunları azaltma veya ortadan kaldırma, dikkatini ve çabasını yaptığı işe vermesi konusunda stratejiler geliştirmesi konusunda yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını destekleyecek etkinlikler ve eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğrencilere, çalışma sırasında içsel gözlem yapma olanakları sağlanmalıdır.
- Öğrencilere, kendi öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sağlanmalıdır.

Paris ve Winograd (2003, s.9-16), öz-düzenlemeyi geliştirmek için, öğretmen ve öğrencilere önerilerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. *Öz-değerlendirme, öğrenmede daha derinlemesine anlamaya yol açar.* Periyodik öz-değerlendirmeler, öğrenme ve öğretme sürecini yansıttığı için hem öğretmen hem de öğrenci için yararlıdır. Öz-değerlendirmenin öğrenmeyi artırması için;

a. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini analiz etmeleri ve diğerleriyle karşılaştırarak, öğrenmenin farklı yolları olduğunun farkına varması sağlanabilir.

b. Öğrencinin bildiği ya da bilmediği şeyleri değerlendirmesi istenebilir.

c. Öğrenme süreçlerinin ve çıktılarının periyodik olarak öz-değerlendirilmesi, gelişim için yararlı bir alışkanlıktır. Çünkü bu durum, sürecin izlenmesini, stratejilerin yeniden gözden geçirilmesini ve öz-yeterlik inancının gelişmesini sağlar.

2. *Duygu, düşünce ve çabanın içsel yönetimi, esnek problem çözme yaklaşımları oluşmasını teşvik eder.* Yapı, karmaşık problemleri çözmeyle ilgilenen öğrenenlerin dinamik etkinliklerini gösterdiği için öz-düzenleyici öğrenme, ne adım adım takip edilen bir listeye ne de bir seçenekler menüsüne indirgenemez. Öz-düzenleyici öğrenenler belirli bir hareket planını takip etmezler, onlar değişen koşullara uyum sağlar ve bir problemle karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilirler.

a. Performans hedeflerinden ziyade ulaşılabilir, bireysel olarak seçilen ve uzmanlık yönelimli hedefler belirlemek daha uygundur.

b. Etkili planlama ve izleme yoluyla zamanın ve kaynakların yönetimi, öncelikler belirleme, zorlukların üstesinden gelme, görev tamamlamada ısrarcı olma açısından önemlidir. Öz-düzenleyici öğrenme, uzman olmak için verimli etkinlikler gerektirir. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilere seçimler yapabilecekleri ve önceliklerini belirleyebilecekleri etkinlikler sağlamalıdır.

c. Kişinin kendi öğrenmesini gözden geçirmesi, yaklaşımlarını yenilemesi ya da yeniden başlaması, içsel gözlemi ve performansın yüksek standartlarını gösterir. Öğrenme durduğunda ve başarısızlık için algılanan sebebin yeteneğin azlığı olduğu düşünüldüğünde, başarısızlık duygusu öz-düzenleme için bir engeldir.

3. *Öz-düzenleme çeşitli şekillerde öğretilebilir.* Öz-düzenleyici öğrenme, esnek ve uyarlanabilir olduğu için farklı öğrenenler için farklı çeşit stratejiler kullanılabilir. Öğrenme, öğretim programıyla değil de, öğrenenle başladığı için, öz-düzenleyici öğrenme de öğrenenle başlar ve bir taktikler listesi değildir.

a. Öz-düzenleme doğrudan öğretimle, yönlendirilmiş düşüncelerle ve bilişsel farkındalık tartışmalarıyla öğretilebilir.

b. Öz-düzenleme, modelleme ve yansıtıcı öğrenme etkinlikleri ile dolaylı olarak geliştirilebilir. Öz-düzenleyici öğrenme, sınıf etkinlikleri, yansıtma araçları ve bilişsel farkındalık ile dolaylı olarak öğretilebilir.

c. Öz-düzenleme, değerlendirme yaparak, planlayarak ve kişisel gelişim kanıtlarını artırarak kazandırılabilir. Öz-düzenleyici öğrenme, ulaşılan hedeflerin, alınan notların ve davranış yönetimi ve öğrenme üzerine yapılan gelişimin kaydını tutarak geliştirilebilir.

4. *Öz-düzenleme, öyküsel deneyim ve her bireyin kişiliği içinde örülür.* Kişi içinde bulunduğu terzi, ebe vb. grubun becerilerini öğrenir, grubun kimliğini kazanır ve grubun kimliğine göre davranışlarını düzenler. Bu açıdan öz-düzenleyici öğrenme, kişinin ait olduğu ya da katılmayı arzuladığı grubun kimliğine göre şekillenir.

a. Kişilerin kendi davranışlarını izleme ve değerlendirmedeki seçimleri genellikle tercih ettiği ya da arzu ettiği kişilikle tutarlıdır.

b. Eğitim ve öğrenme üzerine otobiyografik bir bakış açısı kazanma, öz-düzenlemenin kişisel farkındalığını derinleştiren bir çerçeve sağlar. Bunun için öğretmenlerin kullanabileceği metot, eğitimsel bir otobiyografi oluşturmaktır. Bu otobiyografi, ailenin etkisi, sevilen öğretmenler, "dönüm noktası" deneyimler, kariyer ve branş seçimleri, tercih edilen öğrenme ve öğretme stillerinin tanımlarını içermelidir.

c. Yansıtıcı bir topluluğa katılma, kişinin öz-düzenleme alışkanlıklarını inceleme derinliğini ve sıklığını artırır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerle beraber öğretim videolarını gözden geçirmeleri ve bunun üzerinde özellikle öz-düzenleyici öğrenme hakkında konuşmaları önemlidir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin bakış açılarına, istek ve becerilerine bağlıdır. Öğretmenler öğrencilere bir uzman becerisi veya anlayışı veremezler ancak onlara öz-düzenleme becerisi kazandırarak kendileri için en iyi işe yarayan yolu bulmaları konusunda olanaklar sağlayabilir. Bu sebeple öğretmenlerin birer model veya danışman olmaları çok daha etkili olabilir. Öğrencilere birçok strateji sunabilir ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl gözlemleyeceklerini gösterebilirler. Zimmerman ve diğerleri (2006, s.130-133), bir öğretmenin öz-düzenleyici öğrenme

modelini sınıfta gerçekleştirebilmesi için sahip olması gerektiği bazı becerileri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Çeşitli öz-düzenleme tekniklerinin kullanımını gösterebilmeli ve model olabilmelidir.
2. Öz-düzenleme tekniklerinin etkililiğini gösterebilmeli ve açıklayabilmelidir.
3. Öğrencilerin gelişimlerini kaydetmelidir.
4. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik sorularına karşı hazırlıklı olmalıdır.
5. Öz-düzenleyici öğrenme süreçlerini öğretim programına dahil edebilmelidir.
6. Öz-düzenlemeye yönelik deneyimleri ışığında, planlamasını ve öğretme yöntemlerini yeniden düzenleyebilmelidir.

Üredi ve Üredi (2007, s.4), öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması için uyulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır:

- *Karmaşık ve otantik öğrenme içeriği ve görevleri sağlamalı*: Öğrencilerin farklı bilgi ve becerilere başvurmalarını gerektiren karmaşık bir süreç olan öz-düzenleme için, gerçek dünyanın karmaşık ve otantik yapısı öğrenme durumlarına yansıtılmalıdır.
- *Bilginin çok yönlü ve çeşitli sunumunu sağlamalı*: Öğrencilerin bilgiyi yorumlamalarına, zihinsel modellerinin içerisine yerleştirmelerine ya da zihinsel modellerini düzenlemelerine yardım edecek şekilde bilginin çok yönlü ve çeşitli sunumu yapılmalıdır.
- *Bireysel öğrenmelerle öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye teşvik edilmeli*: Bunu sağlamak için sınıfta bireysel amaçlar oluşturma, planlama, bilgiyi ve öğrenme stratejilerini seçme, öğrenme sürecini ve ürününü değerlendirme, öğrenme sürecini gözden geçirme, edinilen bilgiyi yeni durumlara uyarlama gibi etkinlikler yapılabilir.
- *Öğrenme sürecinde farkındalık sağlanmalı ve öz-değerlendirmeler yapmaya cesaretlendirilmeli:* Böylece öğrenci, meydana gelen öğrenmenin başarılı bir

performans için yeterli olup olmadığını değerlendirerek öğrenme sürecini düzenler.

Bu çalışmada, öğrencilere öz-düzenleme stratejilerinin öğretilmesi, Türkçe dersinde özellikle de okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sonraki bölümde, İlköğretim Türkçe programı, okuma, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiştir.

2.10. İlköğretim 1.-5. Sınıf Türkçe Programı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel amaçları, Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma,
6. iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
8. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
9. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
10. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
11. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
12. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

13. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
14. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerileri geliştirmeyi planlamaktadır. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmalarını içermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu programla; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Bu hedeflere ulaşabilecek bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bazı özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir (MEB, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde planlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmak amacıyla hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmada, okuma becerisinin geliştirilmesi planlandığından bu bölümde okuma becerisi daha detaylı olarak ele alınmıştır.

2.11. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Oldukça karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik olan okuma ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997, s.41). Akyol'a (2005, s.1) göre okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Ünalan (2001, s.86) okumayı, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemi olarak; Demirel (2000, s.59) ise, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır.

Sever'e (1997) göre okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir. Okuma sürecinin amacı, okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, okumanın sadece bir ürünü değil, aynı zamanda metnin anlamını yapılandırma, metni anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuma parçası üzerinde etkin ve bilinçli bilişsel çaba gerektiren bütüncül bir süreç olarak görülür. Bu interaktif ve dinamik süreçte, metnin türü ve doğası kadar, okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri, okumaya yönelik amaçları da önemli bir yer tutar (Kent, 2002, s.22). Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül & Yalçın, 2004, s.39).

Bireyin kavrama ve düşünme yönlerini geliştiren okuma; öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır (Özbay, 2009, s.2). Bunların yanı sıra anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olan okuma, iletişim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Bireyler, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadırlar. İletişimin en temel öğesi olan dilin etkili kullanımı, bireylerin diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar (Şengül & Yalçın, 2004).

Okuldaki öğrenmeler, temelde bir iletişim ve etkileşim sürecinde gerçekleştiğine göre, bu sürecin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesi, dil becerilerinin amaca uygun olarak kullanılmasını gerektirir. Okuma becerisi de bu dil becerileri içerisinde temeli oluşturan bir yapıya sahiptir. Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Bugünkü eğitim sistemimizin okuma üzerine kurulmuş olduğu dikkate alındığında, okumanın eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmada etkisi oldukça fazladır. Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar. Özellikle yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemesine çok az yer veren öğretme-öğrenme durumlarında, okuma, başlıca öğrenme yolu haline bile gelmektedir. Ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların ortadan kalktığı görülen okullarımızda, okuma, adeta var olan tek öğrenme yolu olmaktadır (Şengül & Yalçın, 2004).

Güneş (2000, s.60-62) okuduğunu anlama sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

a- *Anlamı bulma aşaması*, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:

· Kelimenin anlamını bulma

· Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma

· Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma

· Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b- *Anlamı kavrama* aşamasının basamakları şunlardır:

· Anlamı çevirme; anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.

· Anlamı yorumlama; anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.

· Öteleme ise; anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c- *Anlamı değerlendirme*, okuduğunu anlamanın son aşamasıdır. Bu aşamada kendi içinde aşağıdaki basamakları içerir:

· Anlamı analiz etme; yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.

· Anlamın sentezini yapma; yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.

· Anlamı değerlendirme; yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Anlamanın bir parçası olan okuma, her dersin en önemli araçlarından birisidir. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarı kazanamayacağı açıktır (Özbay, 2009). Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla çeşitli metinler okutularak çeşitli etkinlikler yaptırılır. Etkinlikler düzenlenirken, öğrenciye, metinde bulunan bilgiyi anlamaya yönelik becerileri kazandıracak hedeflerle sınırlı kalınmamalıdır.

Ünalan (1999) okuma eğitiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma eğitimi sürekli ye plânlı olarak yapılan bir eğitim sonunda geIişir. Eğitime verilen ara veya kesintiler okuma eğitiminin gelişimini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır.
- Okuma eğitiminde kullanılan yöntem son derece önemlidir. Öğretmenin okuma eğitimi için seçeceği yöntemi önceden çok iyi araştırması gerekir.
- Ögretmen okuma güçlüklerini oluşturan bazı sebepleri bilmelidir. Çocuklarda fiziki ve zihinle ilgili bazı sorunlar okuma eğitimini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır
- Öğretmen, okuma eğitimini çocuğun kişiliğinin gelişmesi yönünde kurmalı ve ge1iştirilmelidir.
- Öğretmen, okumanın öğrencinin sosyal kültürel, ekonomik ve psikolojik durumuna göre farklı bir biçimde gelişmiş olduğunu unutmamalıdır.
- Okuma öğretimi önce sesli okuma ile başlamalı, daha sonra öğrencinin gittikçe daha çok sessiz okuma becerisini geliştirmeye yönelik okuma türlerine geçilmelidir
- Okuma eğitimi çocukların kendisinden baş1ayarak dışa doğru sosyal problemleri anlayacak, yorumlayacak düzeyde yapılmalıdır. Yani çocuk okulda öğrendiği bir okuma becerisini sokakta kendi hayatında kullanabilmelidir.
- Okuma eğitiminde mesafe alabilmek için öğretmen, öğrencilerin sınıf içindeki gelişmelerini yakından takip etmeli; onların kendilerini ölçmelerine yarayacak bir takım soruları kendilerine sorma alışkanlıklarını kazandırmalıdır. Ayrıca öğretmen de kendisine bazı sorular sorarak okuma eğitiminin etkililiğini ölçmelidir

Okuma öğretim programlarında; performansa göre öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması, metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik hedefler de yer almalıdır (Güzel-Özmen, 2001, s.26-27). Bu hedeflere ulaşmada okuma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

2.12. Okuma Stratejileri

Derslerdeki başarının, okuduğunu anlamaya bağlı olduğu göz önünde tutulduğunda, anlamanın güçlendirilmesi, öğrencilere öğretilebilecek bir takım stratejilerle mümkündür. Okuma eylemi, anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumanın temel amacı, fikirlerin okuyucuyla geçirdiği iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmalıdırlar (Collins & Cheek, 1999).

Carrell (1998) okuma stratejilerini, okuyucunun metinle ilgilenmek ve kavramak için kullandığı çeşitli taktikler olarak nitelendirmekte ve bu stratejileri, genel konuyu anlamak için metni hızlı bir biçimde okuma, belli bir bilgiyi bulmak için metni tarama, metindeki ipuçlarını kullanarak bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, bilinmeyen sözcükleri atlama, anlaşılamayan yerleri göz ardı edebilme, tahminlerde bulunma, çıkarımların doğrulama ya da yanlış olduklarına karar verme, ana fikri belirleme, tekrar okuma, geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metnin yapısını tanıyabilme olarak sıralamaktadır. Padron ve Waxman (1988, s.147) ise, araştırmalarında uyguladıkları okuma stratejileri ölçeği yardımıyla elde ettikleri bulgular ışığında, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen yedi stratejiyi; yazarak özetleme, metnin önemli kısımlarının altını çizme, kendi kendine sorular sorma, metnin hatırlanıp hatırlanmadığını kontrol etme, metnin anlaşılmayan kısımlarına ilişkin sorular sorma, not alma ve metni zihinde canlandırma olarak sıralamışlardır.

Pressley ve Wharton-McDonald (1997) iyi okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları bilişsel etkinlikleri şu şekilde sıralamışlardır:

Okuma öncesi süreçte:

1. İyi okuyucuların net okuma hedefleri vardır.
2. Okumadan önce, aşağıdaki hedeflerle metne bütün olarak bakarlar:
    a-Metnin okumaya değer olup olmadığını belirlemek,
    b-Bölümle ilgili hedefi belirlemek ve
    c-Bir okuma planı geliştirmek.

Okuma sırasındaki süreçte:

1. Okuma genellikle başından sonuna kadar devam eder.
2. Okuma hedefiyle ilgili bilgiyi bulmaya dikkat edilir.

İyi okuyucular;

3. Bazen ileriye bakıp bazen de belli bir bilgiyi bulmak için geri dönmekte ve okuma sırasında artan karışıklıkları netleştirmektedirler.

4. Ne söylenileceğini önceden sezer ve okuma kazancı olarak tahminlerini, varsayımlarını güncellerler.

5. Önceki bilgileriyle metinden edindikleri fikirler arasında bağ kurarlar. Bazen eski bilgilerini, yeni öğrendiklerinin ışığında güncellerler.

6. Okurken, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma ya da belirli fikirleri hatırlama stratejileri kullanırlar.

7. Metinde sunulan belli fikirler için anında tepki gösterirler.

8. Okuma kazancı olarak, yorum yapar veya sonuçlara ulaşırlar.

Okuma sonrası süreçte:

1. Bazen, henüz okunan metin tekrar okunur veya tekrar gözden geçirilir.

2. İyi okuyucular, bazen metinden çıkardıkları önemli fikirleri yeniden ifade etmeye çalışırlar.

3. İyi okuyucular, okumalarını bitirdikten sonra metin üzerinde düşünmeye devam ederler.

Akyol (2006, s.30-31) ve Karatay (2007, s.39-43) ise okuma stratejilerini, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler olarak şu şekilde sıralamışlardır:

1- Okuma öncesi etkinlikler

- Metni gözden geçirme
- Okuma için amaç oluşturma
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme
- Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma
- Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma
- Okuma hızı belirleme

2- Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler

- Akıcı bir şekilde okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejileri kullanma

- İrdeleme
- Okurken not alma
- Okunanları zihinde canlandırma
- Okuma hızını ayarlama
- Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme
- Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma

3- Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler

- Özetlemeler yapma
- Sentezler yapma
- Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama
- Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
- Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
- Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme

Okuma stratejilerinin asıl amacı, bireyin okuduğunu daha iyi anlamasını sağlamaktır. Gürses (2002, s.20) okuma stratejilerinin amaçlarını üç ana başlık altında toplamıştır:

Okuma öncesinde uygulanan stratejilerin amaçları;

- Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.
- Metnin her bir parçasını anlamak için bir ön hazırlık yapmak.
- Öğrencileri metni okumaya motive etmek.
- Nerede? ve Nasıl? sorularının cevabını bulmak.

- Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğrencilere güven duygusu vermek.
- Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle, anlamını bilmedikleri kelimeler arasında bağlantılar kurmak.
- Başlık hakkında konuşmalarını sağlamak.

Okuma sırasında uygulanan stratejilerin amaçları;

- Yapılan yönlendirmeler ve sorular yardımıyla, öğrencilerin metinle etkileşimlerini sağlamak.
- Öğrencilerin yazarın amacını anlamalarını sağlamak.
- Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.
- Öğrencilerin çıkarım yapmalarına ve yargıda bulunmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.
- Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.
- Metni okumaya başlamadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak.
- Metinde verilen mesajla ilgili not almak.

Okuma sonrasında uygulanan stratejilerin amaçları;

- Metni derinlemesine analiz etmek.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.
- Okuma deneyimini genişletmek.
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.
- Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin önceki bilgilerini birleştirmek.
- Öğrenilenlerin değerlendirilmesini sağlamak.
- Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Metinle ilgili sorulara cevap vermek.

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öz-düzenleyici öğrenmenin etkisi ve diğer değişkenlerle olan ilişkisi, ilköğretim birinci kademe düzeyinde okuduğunu anlama ve okuma

stratejilerinin kullanımı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar tanıtılarak, bu araştırmaların genel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.13.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenmenin etkisinin incelendiği araştırmalar ve öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan diğer araştırmalar olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

2.13.1.1. Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Etkisinin İncelendiği Araştırmalar

Zumbrunn ve Bruning (2013) yaptıkları çalışmada, öz-düzenleyici strateji gelişimi (ÖDSG) modelinin öğrencilerin yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin bilgilerine olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya, altı birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. ÖDSG modeli, öğrencilere yazılarını planlamayı ve organize etmeyi aynı zamanda izleme ve amaç belirleme gibi öz-düzenleme sürecinin öğretilmesini içermektedir. Tüm öğrencilere öğretim öncesi, öğretim sırası, öğretim sonu ve kalıcılık evresinde hikâye yazdırılmış ve yazmış oldukları hikâyeler, hikâye unsurları, uzunluk ve nitelik bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerle öğretim öncesi ve sonrasında kısa görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, ÖDSG modelinin birinci sınıf öğrencilerin yazma becerilerini ve bilgilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin hikâye unsurlarını eksiksiz içeren, daha uzun ve daha nitelikli hikâyeler yazdıkları ortaya çıkmıştır.

Gülay (2012), öz-düzenlemeye dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılında, bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi "ısı maddeleri etkiler" konusu, üç hafta boyunca, öz-düzenleyici öğrenmeye göre, kontrol grubunda ise ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak işlenmiştir. Çalışma verileri, başarı testi, bilimsel süreç becerileri testi, MSLQ ve görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında ve bilimsel süreç becerilerinde, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde öz-düzenleyici öğrenmenin; öğrencilerin içsel

amaca yönelim, öz-yeterlik inançlarını ve eleştirel düşünme, bilişüstü stratejilerini geliştirdiği görülmüştür. Görüşme sonuçlarında, deney grubu öğrencilerinin kavramları ifade etme ve olayları açıklamada daha etkili olduğu görülmüştür.

Uygun (2012) yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici strateji gelişimi (ÖDSG) modeli ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilindeki iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenci oluşturmuştur. Karma yönteme göre desenlenen araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda ÖDSG modeli ile kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yazmaya yönelik tutum ölçeği, yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarı, yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeği ile öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Öyküleyici türde strateji öğretiminden bir ay sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcılığına bakılmıştır.

Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerine ilişkin, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Eker (2012), ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öz-düzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde, öğrencilerin ders günlükleri kullanımının, öz-düzenleme stratejileri, akademik başarı, kalıcılık ve derse ilişkin tutum üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği, akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubunu, farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunda 2010-2011 öğretim yılında 7. sınıfta ögrenim gören 113 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kazanmalarında, akademik başarılarının artmasında, bilgilerinin

kalıcılık düzeylerinde, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur.

Cabı (2009) yaptığı araştırmada, karma öğrenme ortamında öz-düzenlemeye dayalı öğrenimin, öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfta okuyan, "Bilgisayar I" dersini alan, 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubu, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubu geleneksel karma öğrenme ortamında dört hafta çalışmışlardır. Araştırma, 2*3'lük split-plot (karışık) desende yürütülmüştür. Veriler, çoktan seçmeli başarı testleri ve MSLQ ile toplanmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının ortalama puanlarında değişim olmasına rağmen, bu değişim anlamlı bulunmamıştır.

Ataş (2009), öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersindeki öz-yeterlik algısına ve başarısına etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 öğretim yılında Keçiören'de iki ilköğretim okulunda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler, matematik başarı testi ile matematik öz-yeterlik algı ve başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin kullanılmasının, öğrencilerin matematik dersindeki öz-yeterlik algılarını ve başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

Tracy, Reid ve Graham (2009), hikaye planlama ve yazma öğretiminde ÖDSG modelinin etkisi incelemişlerdir. Çalışma, 127 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna, strateji kullanımını ve öz-düzenleme becerilerini içeren bir eğitim; kontrol grubuna yazım kuralları, noktalama işaretleri, dilbilgisi gibi temel yazma becerilerinin bulunduğu geleneksel yazma eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrasında yazmış oldukları hikâyeler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencileri daha uzun, şematik olarak daha güçlü ve nitelikli hikâye yazdıkları belirtilmiştir.

Sarıbaş (2009) yaptığı çalışmada, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış kimya laboratuarının, fen öğretmen adaylarının

beyansal ve prosedürel başarıları, kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve 2007-2008 öğretim yılında Genel Kimya Laboratuarı-II dersini alan 54 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, başarı testi, kavram testi, bilimsel işlem beceri testi, kimya tutum ölçeği ve MSLQ kullanılmıştır. Çalışmada nitel veriler, yarı-yapılandırılmış yansıtıcı görüşme formları ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, iki grubun beyansal ve prosedürel bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak deney grubundaki öğrencilerin kavramsal gelişiminin, kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, bilimsel işlem becerilerinin geliştiği, değişkenleri tanımlayabilme ve işlemsel açıklamalar getirebilme boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı görüşme formlarına verdiği cevaplar incelendiğinde, tutumları ve motivasyonlarının eğitim süresince arttığı gözlenmiştir. Grupların, tutum ölçeği ve ÖMSÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ÖMSÖ sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak daha yüksekken, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Azevedo, Moos, Grene, Winters ve Cromley (2008), öz-düzenleyici öğrenme ve dışsal etki ile öz-düzenleyici öğrenmenin, çoklu ortamda öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Ortaokul ve lisede öğrenim gören 128 öğrenci, öz-düzenleyici ve dışsal etki ile öz-düzenleyici öğrenme gruplarına rastgele atanmışlardır. Dışsal etki ile öz-düzenleyici öğrenme grupları, öz-düzenleyici öğrenmelerini harekete geçirecek özel öğretici bir yardım alırken, diğer gruptakiler, kendi öğrenmelerini kendileri düzenlemişlerdir. Araştırmacılar, öz-düzenleyici ve dışsal etki ile öz-düzenleyici öğrenmenin etkililiğini değerlendimek için ürünleri (öntest-sontestler ve bilgi ölçümleri) ve süreç (yüksek sesli düşünme protokolleri) verilerini birleştirmişlerdir.

Sonuç olarak, dışsal etki ile öz-düzenleyici öğrenenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla bilgi edindikleri ve zihinsel beceri gelişimlerinin önemli oranda arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin kendi öğrenmelerini, ilk bilgilerini harekete geçirerek, izleme etkinliklerinde bulunarak, etkili stratejiler

kullanarak ve yardım isteyerek düzenledikleri belirlenmiştir. Diğer grupta bulunan öğrencilerin ise etkili olmayan stratejiler kullandıkları ve çok az sayıda izleme etkinliğinde bulundukları görülmüştür.

İsrael (2007), ilk olarak öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz-yeterlikleri ve fen başarılarına etkisini; daha sonra bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki altıncı sınıf şubesinde yürütülmüştür. Rastlantısal olarak belirlenen deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen öz-düzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise aynı öğretim döneminde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, öz-düzenleme ölçeği, fen bilgisi öz-yeterlilik ölçeği ile karne notları ve yansıtma defterleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz-yeterliliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı belirlenmiştir. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise, öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Camahalan (2006), öz-düzenleyici öğrenme matematik programının, matematik dersinde düşük başarı gösteren ve çalışma alışkanlıkları zayıf olan öğrencilerin matematik başarıları ve öz-düzenleyici öğrenme puanları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yarı deneysel desende planlanan araştırmaya, 60 dördüncü ve altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma, 1998-1999 öğretim yılında, altı hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, matematik başarı testi ve öz-düzenleyici öğrenme matematik ölçeği ile toplanmıştır. Uygulamanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin matematik başarı puanları ve öz-düzenleyici öğrenme puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu gözlenmiştir.

Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öz-düzenleyici öğrenmenin etkisini araştırmışlardır. Öz-düzenleme modellerinin, öz-düzenlemenin motivasyonel ve bilişsel becerileri içeren strateji bilgi öğretimini vurguladığı belirtilmiştir. Bu modelin bütün yönlerini araştırmak için, normal

bir sınıf ortamında, üç farklı strateji programı (strateji+bilişsel+motivasyonel; strateji+bilişsel ve strateji) ve bir kontrol durumu karşılaştırılmıştır. 20 sınıfta öğrenim gören 593 beşinci sınıf öğrencisinin, ön-test, son-test ve kalıcılık testi ile strateji bilgisi gelişimi, okuduğunu anlama, okul bağlantılı öz-yeterlik ve öğrenme amaçlarına göre motivasyonel yönelme durumları analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, tüm strateji programlarında kontrol grubuna göre öğrencilerin okuma yeterlilikleri, okuma stratejilerini anlamaları ve okuma stratejilerini kullanma yeterliklerinin geliştiği fakat öz-yeterliklerinin gelişmediği ortaya çıkmıştır. Kalıcılık testi sonucuna göre, strateji eğitiminin tüm yönlerini içeren programın (strateji+bilişsel+motivasyonel) daha güçlü bir etki gösterdiği belirtilmiştir.

Taylor ve Corrigan (2005), bir öz-düzenleyici öğrenme programı uygulaması üzerine çalışmışlardır. Çalışma, Avusturalya'daki bir üniversitede öğrenim gören 19 ilkokul fen bilgisi öğretmen adayı ile fen bilgisi dersinde yürütülmüştür. Uygulanan program, öğrencilere ne keşfetmek, nasıl yapmak istedikleri konusunda esneklik/ özgürlük getirmiştir ve ihtiyaç duyduklarında destek sağlanmıştır. Veriler, uygulamanın başında ve sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Uygulanan programın sonunda, öğrencilerin çoğu fen bilgisi dersine karşı tutumlarının daha olumlu hale geldiğini ve fen bilgisi öğretimine ilişkin kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Graham, Haris ve Mason (2005), öğrencilerin stratejik davranış, bilgi ve güdü alanlarında gelişmelerine yardımcı olacak bir öğrenme modeli olan "Öz-düzenleyici Strateji Gelişimi (Self-Regulated Strategy Development)-ÖDSG" modelinin etkililiğini incelemişlerdir. ÖDSG modeli sürecinde akran desteğine de yer vermişlerdir. Program, yazma stratejilerini öğrenme, hikayeyi planlama ve yazma bilgisi ile ikna edici yazma üzerine odaklanmıştır. Çalışmada ayrıca öğrenciler, yazılarını tamamlama süreleri, yazmaya yönelik bilgileri ve öz-yeterlikleri, yazılarının uzunluk ve niteliği, metin türüne özgü unsurlara ne kadar yer verdikleri açısından da değerlendirilmişlerdir. Çalışma, üçüncü sınıfta öğrenim gören, yazma güçlü çeken 73 öğrenci ile yazma dersinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 24'ü akran desteği ile ÖDSG modelinin bir arada bulunduğu gruba, 24'ü sadece ÖDSG modelinin uygulandığı gruba, 25 öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Veriler, öntest ve sontest olarak kullanılan öğrenci yazıları, açık uçlu bir yazma bilgisi anketi ve öz-yeterlik ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan öğrenme modeli sonucunda öğrencilerin daha uzun, daha eksiksiz ve daha iyi kalitede yazdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin

yazma hakkındaki bilgilerinde de artış görülürken, yazma öz-yeterliklerinde değişim görülmemiştir.

Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte ve Baquedano (2003), içsel yansıtma, öz-sorgulama, girişkenlik ve empati yönünden zorluklar yaşayan öğrencilere, öz-düzenleme stratejileri ve sosyal beceriler öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya, ortaokul ikinci sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Yarı deneysel olan araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulamada, ders boyunca ölçüt becerilerle ilgili porfolyo kullanılmıştır. Veriler, öğrenme stratejileri ölçeği, kişilik anketi, sosyal ölçek, öğretmen raporu anketi ile toplanmıştır. Uygulama, haftada bir kez bir ders saati olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Araştırma sonuçları, deney grubu ve kontrol grubu arasında, öğrenmenin öz-düzenlenmesi, kişilerarası ilişkilerde davranışın öz-kontrolü, girişkenlik, empati ve diğerlerini düşünme açısından anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

Paterson (1996) yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yarı deneysel modeldeki araştırma, 48 lise öğrencisi ile biyoloji dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere, zamanı etkili kullanma, öğrenme stratejilerini kullanma, anlamayı izleme ve öğrenme çabasındaki başarıyı değerlendirmeleri konusunda rehberlik edilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, MSLQ, bilişsel strateji kullanımı ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenmenin uygulandığı deney grubunun, kontrol grubundan daha başarılı oldukları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenmenin etkisini araştıran çalışmalarda öz-düzenleme eğitiminin/stratejilerinin başarı, güdü, öz-yeterlik, bilimsel süreç-işlem becerileri, öğrenme stratejileri, empati üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin, daha nitelikli yazmalarını ve bilgilerinde artış sağladığı, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmalarını sağladığı, derse ilişkin tutumlarını daha olumlu hale getirdiği ve kendilerine olan güvenlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.13.1.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme ile İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar

Uyar, Ateş ve Yıldırım (2012), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin özelliklerini ne düzeyde sergilediklerini

belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan seçilen toplam 58 kişiden oluşmuştur. Veri toplamada, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının motivasyonel durumlarının beklenen düzeyin altında olduğunu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmının okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir. Ancak üstbilişsel stratejileri ve öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Aktan (2012) yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanan araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemek için veri toplam aracı olarak Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Matematik ve Matematik Motivasyon Ölçeği ile Matematik Akademik Başarı Testi, öğretmenlerin öğretim stilini belirlemek amacıyla ise Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öz-düzenleme, motivasyon ve öğretim stilinin akademik başarının etkili birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik olarak, öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordamada etkili olduğu görülmüştür. Öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli rol oynadığı ve öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz-düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu etkilediği, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttıran bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri, matematik dersine yönelik tutum ve başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ayrıca araştırmada motivasyonel inançlar ve bilişsel/bilişüstü öz-düzenleme stratejileri cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar'ın çeşitli ilköğretim okullarında beşinci sınıfta öğrenim gören 204 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, MSLQ,

matematik tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada, matematik başarısı olarak dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmada bu değişkenlerin, tutum ve başarıyı nasıl açıkladığını ortaya koymak amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öz-yeterlik ve sınav kaygısının matematik başarısını açıklamasına rağmen, içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, kontrol inancı ve bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile matematik başarısı arasında bir ilişki bulunmamıştır. İkinci olarak, öz-yeterlik, sınav kaygısı, görev değeri, içsel hedef yönelimi ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri matematik tutumunu açıklarken, dışsal hedef yönelimi, kontrol inancı ve bilişsel stratejilerin tutum üzerinde bir etkisine rastlanmamıştır. Ayrıca, görev değeri, içsel hedef yönelimi ve öz-yeterlik, bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejilerini açıklarken, dışsal hedef yönelimi, kontrol inancı ve sınav kaygısının bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri üzerinde etkisi bulunamamıştır. Son olarak, motivasyonel inançlar ile bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Aktan ve Topuzkanamış (2010) yaptıkları çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-5. Sınıflar) kazanımların hangi tür öz-düzenleme stratejisine yönelik olduğunu araştırmışlardır. Çalışmada yöntem olarak doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada temel doküman olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) kullanılmıştır. Kazanımların hangi tür öz-düzenleme stratejisine yönelik olduğunu tespit edebilmek için bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesinde her sınıfa ait programda yer alan kazanımlar temsil ettikleri stratejiye göre tasnif edilmiştir.

Araştırmada sonuç olarak, Türkçe programının, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik kazanımlar açısından orta düzeyde olduğu ve kazanımların %39.8'inin öz-düzenleme stratejilerini kazandırmaya yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Kazanımların yeterli olmasına rağmen, Öğretmen Kılavuz Kitabında öz-düzenleme ile ilgili herhangi bir açıklama olmadığı belirtilmiştir. Okuma alanının öz-düzenleme kazanımları açısından, beş sınıfta da en yüksek orana sahip olduğu, yazma alanı kazanımlarının ise, öz-düzenlemeye yönelik olanların beş sınıfta da en düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Housand ve Reis (2008), düşük ve yüksek düzeyde öz-düzenleme davranışları gösteren iki sınıftaki öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme ve okuma stratejileri arasındaki farklılıkları araştırmışlardır. Karşılaştırılmalı durum çalışması

niteliğindeki araştırma, Schoolwide Enrichment Model–Reading (SEM-R) uygulamasının yapıldığı iki beşinci sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, SEM-R gözlem formu ve öz-düzenleme gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen gözlem bulguları, sınıftaki çevresel durum ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri karşılaştırmalı olarak tablolaştırılarak sunulmuştur. Gözlem sonucunda, öz-düzenlemenin daha iyi yapıldığı sınıfın diğer sınıftan farklı olarak, daha düzenli ve sessiz olduğu; kütüphanesinin daha düzenli ve kolay ulaşılabilir olduğu, sınıfta okuma günlüklerinin tutulduğu, okuma amacının açıkça belirlendiği, yazarın amacının ve ana temanın özetlendiği ve açıklandığı, üst düzey düşünme sorularının sorulduğu, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği belirtilmiştir.

Wolverton (2008), en üst düzey gelişimsel okuma (developmental reading) dersini tamamlayan başarılı okuyucuların kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya gelişimsel okuma dersini alan, başarılı 14 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire ve Self-Regulated Learning Interview Schedule ile toplanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, "kişisel yükümlülük", "akademik davranış performansı" ve "öğrenme çevresi" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin kişisel yükümlülükle ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden bilgiyi organize etme ve transfer etme, tekrarlama ve ezberleme, amaç belirleme ve planlamayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Akademik davranış performansı ile ilgili olan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden, araştırma ödevlerini yazma, ev ödevlerini tamamlama, ödevlerini bağımsız olarak hazırlama sınavlara hazırlanma ile ilgili stratejilerin "sık sık" veya "çoğu zaman" kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenme çevresi ile ilgili olan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kayıt tutma ve içsel gözlem en çok kullanılan stratejiler olarak ortaya çıkmıştır.

Alcı ve Altun (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişsel farkındalık becerilerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, MSLQ'nun, "öz-düzenleme" ve "bilişsel farkındalık" alt boyutları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme ve bilişsel farkındalık

becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu; ancak alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Gündoğdu (2006), betimsel durum çalışması niteliğindeki araştırmasında, öğrenme ortamının verimli bir şekilde düzenlenmesiyle öğretmenlerin sınıf içinde, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini nasıl destekliklerini araştırmıştır. Araştırma, İngiltere'de bir ilköğretim okulunda yapılmış; bu araştırmada öz-düzenleyici öğrenme etkinliklerini derinlemesine incelemek için gözlem, çeşitli okul dokümanları ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenmenin, öğretmenlerin bilgiyi kolaylaştırıcı rol üstlenmeleri durumunda; öğrencilerin öz-yeterlik, sorumluluk ve yönlendirmelerini destekliklerinde ve öğrencilerin otonomilerini destekleyici sınıf ortamları yarattıklarında amacına ulaştığı görülmüştür.

Altun (2005) yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin (bilişsel farkındalık öz-düzenleme, zaman ve çevrenin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama) ve öz-yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı 10 bölümünde okuyup, "Matematik 1" dersini alan öğrenciler arasından seçilen toplam 472 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisel tarama türündeki araştırmada veriler, MSLQ ve öğrenme stilleri ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden, bilişsel farkındalık öz-düzenleme, zaman ve çevrenin düzenlenmesi, yardım arama ve öz-yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın, öğrencilerin çabanın düzenlemesi strateji puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca, matematik başarısını açıklamada, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Canca (2005) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejileri (tekrar, ayrıntılama, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık öz-düzenleme boyutları) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi cinsiyete göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılı bahar dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Matematik Bölümü'nden "Matematik Analiz II" dersini alan toplam 106 öğrenci oluşturmuştur.

İlişkisel tarama modelindeki araştırmada verilerin toplanmasında MSLQ kullanılmıştır. Matematik başarı puanı olarak öğrencilerin dönem sonu başarı puanları alınmıştır.

Elde elden bulgular incelendiğinde, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin, yalnız başlarına değil, toplu olarak, matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerde ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık öz-düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; erkeklerde ise bu stratejilerin matematik başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemişlerdir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Üredi (2005) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik. geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan, "Öğrenmeye İlişkin Güdüsel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda. öz-düzenleme stratejileri ve güdüsel inançların matematik başarısını yordama gücünün, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) yaptıkları boylamsal çalışmada, öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veriler, sınıftaki ve sınıf dışındaki akademik öğrenme boyunca kullanılan bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilere odaklanan bir öz-düzenleyici öğrenme görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada, lise son sınıfta öğrenimlerini sürdüren 81 öğrenci; ikinci aşamada, ilk aşamaya katılan ve üniversitede ikinci sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci yer almıştır.

Yapılan analizler sonunda, örgütleme ve transferle ilgili olan bilişsel öz-düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin lisedeki matematik ve teknik derslerdeki başarı notlarını ve sonraki ortalama ders notlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Motivasyonel öz-değerlendirme stratejilerinin ise öğrencilerin lise diploma notlarını ve liseden sonra eğitimlerine devam etme hedeflerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Horn (2003), dokuzuncu sınıf düzeyinde İngilizce sınıflarında daha iyi öz-düzenleyici okuma yapabilmeyi kolaylaştıracak uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrencilerin tepkilerini araştırmıştır. Çalışmada, standart ve üstün başarılı öğrenciler incelenmiştir. Durum çalışması niteliğindeki araştırma, iki lise İngilizce öğretmeni ve 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, anket, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, olay kaydı notları, arşiv verileri, çalışma kayıtları (study log) ve amaç sayfaları (goal sheet) ile toplanmıştır. Uygulama boyunca öğretmenler, okuduğunu anlama, amaç belirleme ve üst düzey okuma şartları (terms) üzerine strateji dersleri uygulamışlardır. Öğretmenler ayrıca, öğrenciler için okuma görevleri ve zor okuma soruları hazırlamışlardır. Öğrenciler, okuma görevlerini tamamladıklarında, geliştirdikleri cevapları paylaşabilecekleri grup tartışmaları yapılmıştır. Öğretmenler, daha derin okumaya yol açan üst düzey sorular sormuşlardır. Sonuç olarak, üstün başarılı öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde ve rehberliği olmadan da öz-düzenlemeyi kullanabildikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin, okumadaki içsel gözlemdeki öz-düzenlemelerinin arttığı belirtilmiştir.

Eilam ve Aharon (2003) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin gerçek bir sınıf ortamında, özel olarak tasarlanmış, uzun süreli, grup halinde bilimsel bir araştırma görevi ile uğraşırken kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme davranışlarını tanımlamaya çalışmışlardır. Öz-düzenlemeyi planlama ve zaman yönetimi için, öğrencilerin yıllık ve günlük planlama raporları kullanmışlardır. Çalışma, İsrail'de orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir lisede öğrenim gören 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, grup tartışması, davranışların gözlenmesi ve video kayıtlarından toplanmıştır. Sonuç olarak, başarılı öğrencilerin, başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere göre daha çok öz-düzenleyici öğrenme becerilerini (özellikle planlama ve zaman yönetiminde) kullandıkları gözlenmiştir.

Eshel ve Kohavi (2003), algılanan sınıf kontrolleri, öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma, 302 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, öğretmen-öğrenci kontrol ölçeği, MSLQ (bilişsel stratejiler,

içsel değer, öz-yeterlik alt ölçekleri), "çocuklar için çok boyutlu öz-yeterlik ölçeği" (öz-düzenleme ve akademik alanlar için öz-yeterlik alt ölçeklei) ve matematik başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak, matematik başarısı ile öz-yeterlik, içsel motivasyon ve öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf kontrolünün yüksek olduğu durumlarda öğrencilerin matematik başarılarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Shen (2002), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin güdüsel ve öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ile okuma başarıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Ayrıca, bu öğelerle içsel değerlendirme ve okuma stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya, Tayvan'daki 148 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler, okuma başarı testi, dil öğrenen öğrenciler için güdü ve öz-düzenleme ölçeği ve dil öğrenen öğrenciler için okuma stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, içsel değerlendirme ve okuma stratejilerinin kullanımı ile okuma başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Hatayı yükleme, öğrenme amaçları ve yönetim çabasının okuma başarısını iyi şekilde yordadığı belirtilmiştir. Sonuçta, dil öğrenen öğrencilerin, güdüsel ve öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ile okuma başarılarının ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Perry ve VandeKamp'ın (2000) yaptıkları çalışmada ilk olarak, okuma ve yazmada öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımını destekleyen sınıf ortamı öğelerini tanımlamaya çalışmışlardır. Ayrıca, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak, öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşime girerek öz-düzenleyici öğrenmelerini destekleyecek görev ve yapı oluşturmada yetkin hale gelebilmelerine yardımcı olmuşlardır. Araştırmaya, beş ilkokulun öğretmen ve öğrencileri katılmıştır. Veriler, altı ay süren sınıf gözlemlerinden ve görüşmelerden elde edilmiştir.

Yapılan gözlemler, beş öğretmenin de öğrencilerini okuduğu ve yazdığı şey hakkında seçim yapma, görevi değiştirme, kendi okuma-yazma süreç ve ürünlerini değerlendirme gibi karmaşık görevlere dâhil ettikleri ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini geliştirmek için yararlı destekler sağladığı ve tehdit edici olmayan değerlendirme uygulamaları kullandıkları belirtilmiştir. Önceki araştırma sonuçlarıyla da tutarlı olarak öz-düzenleyici öğrencilerin sınıfta, bilişsel farkındalık, içsel güdü ve stratejik eylem düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Wolters, Yu ve Pintrich (1996), hedefe yönelme, güdüsel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme ile matematik, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik

başarılar arasındaki ilişkileri incelemişler. Çalışma, 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 434 öğrenciyle yürütülmüştür. Veriler, MSLQ ölçeği ile öğretim yılının başında ve sonunda iki kez toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrenme hedefli yönelmenin görev değeri, öz yeterlik, bilişsel ve özdüzenleyici stratejileri kullanmada matematik, İngilizce ve sosyal bilimler alanları için pozitif yordayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca hedefe yönelmelerinin öğrencilerin sınıf ortamındaki başarılarında, güdüsel ve bilişsel süreçlerini yordadığı görülmüştür. Dışsal hedefe yönelmenin motivasyon, biliş ve performans ile negatif, sınav kaygısı ile pozitif ve kuvvetli ilişkisi olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve sınıflar açısından farklılıklara rastlanmamıştır.

Warton (1993), öğrencilerin ödevlerini tamamlarken ve bir sınav için çalışırken kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili uygulama ve düşünce ya da algıları araştırmıştır. Çalışmaya yaşları 7, 9 ve 11 olan 86 öğrenci katılmıştır. Veriler, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde, 11 yaşındaki öğrencilerin daha iyi öz-düzenleme yapabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleyci öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre farklılaşma görülmemiştir.

Pintrich ve De Groot (1990), motivasyonel yönelim, öz-düzenleyici öğrenme ve sınıftaki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma, 7. sınıf İngilizce ve Fen derslerine devam eden 173 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, MSLQ ve bilişsel strateji kullanımı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öz-yeterlik ve içsel değer vermenin bilişsel sorumluluk ve başarı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme, öz-yeterlik ve sınav kaygısının başarının en iyi yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca içsel ilginin başarıyı doğrudan etkilemediği, ancak öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini araştırmışlardır. Başarı testi sonuçlarına göre, 40 başarılı ve 40 başarısız 10. sınıf öğrencisi ile sınıfta, ödev yaparken ve ders çalışırken kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, yapılandırılmış görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, başarılı öğrencilerin, tanımlanan 14 öz-düzenleme stratejisinden 13'ünü kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin başarı değişkenliğinin %93'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öz-

düzenleyici öğrenme arasında başarı testi sonuçlarını en iyi öz-düzenleyici öğrenmenin yordadığı ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme ile ilgili diğer çalışmalardan yurt dışında yapılanlar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim birinci kademe ve lise düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda, öz-düzenleme stratejileri veya seçilen bazı öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öz-düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin başarı notlarını anlamlı bir şekilde yordadığı hatta başarı testi sonuçlarının en iyi yordayıcısının öz-düzenleyici öğrenme olduğu ve başarı, öz-yeterlik ve öz-düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu konuda ağırlıklı olarak çalışılan bir diğer konu da öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ya da kullanma düzeylerinin araştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalarda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden en çok bilgiyi organize ve transfer etme, tekrarlama ve ezberleme, amaç belirleme ve planlamayı, kayıt tutma ve içsel gözlemi kullandıkları; başarılı öğrencilerin, düşük başarı düzeyindekilere göre daha çok öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullandıkları; yaşla birlikte kullanılan öğrenme stratejilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise farklı sınıf düzeylerinde, matematik başarısının, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ve diğer değişkenlerle nasıl açıklanabileceği araştırılmıştır. Bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejilerinin, öz-yeterlilik algı puanlarının, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ve sınav kaygısının matematik başarısının birer yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda, öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının (1-5. Sınıflar), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik kazanımlar açısından orta düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2.13.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili İlköğretim Birinci Kademe Düzeyinde Yapılan Araştırmalar

Kanmaz (2012) yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel

farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen çalışmada dersler sınıf öğretmenleri tarafından deney grubunda okuduğunu anlama stratejisine, kontrol grubunda ise mevcut programa dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İli Merkez İlçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Veriler, okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve SED ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Okumaya yönelik tutum ölçeği sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kartal ve Çağlar-Özteke (2010) tarafından yapılan çalışmada, farklı iki sosyo-ekonomik grupta yer alan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında iki ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarından gönüllü olarak katılan 64 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sürecinde, öğrencilere 16 haftalık süre içerisinde okumaları için 61-63 sayfalık resimli 21 kitap verilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından kitapların içeriğine uygun olarak hazırlanan ve iki grupta düzenlenen 41 açık uçlu soru, öntest ve sontest olmak üzere veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, üst-orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin sontest puan ortalamaları arasında, üst ve orta grup lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkök-Kayhan (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar devam eden çocuklarda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızının anne eğitimi ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu ilköğretim 1-5. sınıfa giden 301 çocuk oluşturmuştur. Veriler, ‘Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi’, ‘Sözcük Bilgisi Değerlendirme Ölçeği’, ‘Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi’, ‘Gesell Gelişim Figürleri’, ‘Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi B-Formu’ ve ‘Çocuk Gelişim Bilgi Formu’ ile değerlendirilmişlerdir.

Yapılan analizler sonucunda, okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne eğitimi yüksek olanların, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanları açısından daha iyi performans sergiledikleri gözlenirken çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanlarının da arttığı saptanmıştır.

Sidekli (2010), fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Eylem araştırması desenindeki çalışma, devlete bağlı bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarından seçilen sekiz öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sürecinde öğrencilere (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerin yer aldığı toplam dört test uygulanmış, test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Birinci test sonucuna göre öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli düzeylerde "yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri" hazırlanmış, bu etkinlikler araştırma süresince öğrencilerin beceri düzeylerine göre aşamalı olarak uygulanmıştır. Dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin birinci testte hatasız okuma düzeyleri "yetersiz (endişe) düzeyde" iken dördüncü testte "bağımsız düzeye" yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte "yetersiz (endişe) düzeyde" iken dördüncü testte "öğretilebilir düzeye" yükseldikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan "yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri" nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmeye çalışmış ve çeşitli yapılandırıcı okuma-yazma etkinlikleriyle geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca becerilerdeki bu gelişimin birbirini etkileme durumunu araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Ankara ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki iköğretim okulundan seçilen toplam 10 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi (beş öğrenci yazma, beş öğrenci okuma grubunu) oluşturmuştur. Çalışma, eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Bu araştırmada; öğrenci görüşme formları, eylem araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile

görüşme formu, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, tanıma testi, düzey belirleme testi ve video kamera kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olduğu belirlenmiştir. Okuma ve yazma grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda, okuduğunu anlama beceri düzeyinde basit anlama hem de derin anlama düzeyinde ya öğretim düzeyinden bağımsız okuyucu düzeyine yükseldikleri ya da düzey içi gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Yazılı anlatım beceri düzeylerinde ise öğrencilerin tamamının en az bir aşama olmak üzere gelişim, yoğunlaşma, deneyim ve yazma sürecinin kavrama ve geliştirme aşamalarında yer aldıkları tespit edilmiştir.

Saraç (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ili Beykoz ilçesinde öğrenim görmekte olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada veriler, "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu", "üstbilişsel izleme doğruluğu ölçümü", "Raven Standart Progresif Matrisler Testi" ve "okuduğunu anlama düzeyi testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin belirlenmesi için yüksek sesle düşünme uygulaması yapılmış ve "metinden öğrenme sürecinde aşamalı üstbilişsel etkinlikler listesi"ne göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı; üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından, üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığı, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Ayçin (2009) yaptığı çalışmada, yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında, incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Adana ili Feke ilçesinde bulunan iki YİBO'da toplam 50 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Dersler, deney grubunda İSOTEG tekniğine göre, kontrol grubunda ise mevcut programın öngördüğü ders planlarına göre işlenmiştir. Verilerin toplanmasında, okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubunda yer alan

öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, başarı testi sontest ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; okumaya yönelik tutum ölçeği sontest puanları açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından, deney grubu lehine "okumayla ilgili genel görüşler" ve "okumanın duyuşsal etkileri" alt boyutlarında anlamlı fark bulunurken, "okumanın gelişmeye etkileri" alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Görüşmeden elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Law (2009) yaptığı çalışmada, öğrencilerin zeka ve yetenek hakkındaki örtük inançları, motivasyonları, okuma stratejileriyle ilgili bilişsel farkındalıkları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Hong Kong'daki bir ilkokulun beşinci sınıflarında öğrenim gören 120 öğrenci katılmıştır. Veriler, zeka, motivasyon ve okuma stratejileriyle ilgili birer ölçek ve iki okuduğunu anlama başarı testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin zeka ve yetenek hakkındaki örtük inançlarının, içsel motivasyonlarının, okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili bilişsel farkındalıklarının, okuduğunu anlama başarıları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Palavuzlar (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısını incelemiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Edirne ilindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan, seçkisiz yöntemle seçilmiş 50 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; beşinci sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin birbiriyle yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin başarı puanlarının, her iki tür için de uygulanan deneme ve hikaye ölçeğinde erkeklerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Verhoeven ve Leeuwe (2008) çalışmalarında, kelime çözümleme, kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini ilkokul dönemi boyunca boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışma, 118 ilkokuldan seçilen 2143 öğrenci ile yapılmıştır. Sonuç olarak, kelime çözümleme

becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin başlangıçta önemli iken, altıncı sınıfta azaldığı görülmüştür. Kelime çözümleme, kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşan birleşik yapısal modelin, birinci sınıflarda okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sonraki sınıflarda ise sadece kelime dağarcığının okuduğunu anlamayı yordamayı sürdürdüğü belirtilmiştir.

Çiftçi (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde, öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için programda yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımların her biriyle ilgili üçer olmak üzere toplam 102 soru hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyo-ekonomik düzeyde başarı sıralaması üst, orta ve alt sosyo-ekonomik olarak sıralanmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sabak-Kaldan (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama düzeylerine cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumu vb. değişkenlerin etkisini araştırmıştır. Çalışma, Gaziantep merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 496 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulundugu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu karşın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değiskenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Annevirta, Laakkonen, Kinnunen ve Vauras (2007) tarafından yapılan çalışmada ilk olarak, ilkokul öğrencilerinin bilişsel farkındalık bilgi düzeylerinin okul öncesinden ikinci sınıfa; okuduğunu anlama becerilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa gelişimlerini

araştırmışlardır. İkinci olarak, bilişsel farkındalık bilgi düzeyleri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki gelişimsel ilişkiyi üç yıl boyunca incelemişlerdir. Boylamsal araştırmaya katılan 181 öğrenciye okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar üçer kez bilişsel farkındalık bilgi testi ile okuduğunu ve dinlediğini anlama testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilişsel farkındalık bilgi düzeyindeki gelişim miktarı yüksek öğrencilerin ilkokulun ilk üç sınıfında okuduğunu anlama becerisi açısından da, diğer öğrencilere oranla, başarılı bir gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca her düzey için (1., 2. ve 3. sınıf) okuduğunu anlama ile bilişsel farkındalık bilgileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Pilten (2007), deney grubu öğrencilerine uygulanan anafikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunun iki beşinci sınıfındaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veriler, gözlem formları, öğretmen ve öğrenci görüşme formları, okudugunu anlama ve ana fikir bulma ölçeği öntest ve sontest formları kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre gruplar arasında, metnin ana fikrini bulma, metnin konusunu bulma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu ve ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ünal (2007), metinler arası okumanın, okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Tek gruplu öntest-sontest modelinde yapılandırılan araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarından biri oluşturmuştur. Deneysel çalışma, haftada altı saat olmak üzere dört hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2005-2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde, hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamanın üst düzeyde geliştiği görülmüştür.

Şeflek-Kovacıoğlu (2006), ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine aile çevresinin etkisini ve okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, İstanbul il sınırları içerisindeki iki ilköğretim okulunun ikinci sınıflarına devam eden toplam 146 öğrenci ile yürülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla bir okuma metni ve metinle ilişkili sorulardan oluşan bir test; okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 10 maddeli bir cümle tamamlama testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisinin ve evde okuma materyalinin bulunmasının, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur. Annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırmasının okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğu saptanmıştır. Son olarak, çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemeye çalışmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini Hatay İli, Altınözü İlçesine bağlı bir alt düzey ilköğretim okulunun öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda dersler, bazı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada veriler, okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine karşı tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubu arasında okuduğunu anlama başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı fark görülürken, tutumlar arasında herhangi bir fark gözlenmemiştir.

Belet (2005) yaptığı araştırmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışmıştır. Arastırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından iki sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının

kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki ögrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları gözlenmiştir. Ancak, özetleme stratejisine ilişkin "okunan materyaldeki başlığı bulma" ve "materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma" davranışlarının gözlem sistematiği içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak (2004), ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama seviyeleri üzerinde videonun etkisini araştırmıştır. Deneysel desendeki araştırmada veriler 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler okuma sırasında kamerayla kaydedilmiş, kayıtlar üç ayrı öğretmen tarafından izlenmiş, oluşturan okuma gözlem formlarına okuma hataları işaretlenmiştir. Öğrencilere okumalarına ilişkin anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okumaları kayıtlardan izlettirilerek hataları gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve anlama testi tekrar uygulanarak sonuçlar kaydedilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kamera kayıtsız bir şekilde uygulanmıştır. Sonuç olarak, okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Şen (2003) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulları birinci kademede okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma farkındalıklarını artırmaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2001-2002 öğretim yılında Keçiören'de üç ilköğretim okulunda 5. sınıfta okuyan toplam 190 öğrenci ve 6 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma veriler, okuduğunu anlama testi, biliş ötesi stratejileri farkındalık ölçeği ve öğretmen gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu anlama becerisinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu, diğer taraftan ana fikri bulma davranışı açısından ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında farklılık

bulunmadığını göstemiştir. Deney grubu öğrencilerinin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme, hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişilerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak biliş ötesi stratejileri kullanma sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Rose, Parks, Androes ve McMahon (2000), drama temelli okuma eğitiminin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelindeki araştırma, dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Veriler, IOWA temel beceriler testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, drama temelli okuma eğitiminin, okuduğunu anlama üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kraayenoord ve Schneider (1999), okuma başarısı, okuma ve bellek, okuma benlik algısı ve okuma ilgisiyle ilişkili bilişsel farkındalık bilgisini araştırmışlardır. Çalışmaya, Almanya'da 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 140 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veriler, okuma testi, okuma başarısı öğretmen değerlendirme formu, okuma benlik algısı ölçeği, okuma içsel-algı ölçeği ve okuma ilgisi ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak, bilişsel farkındalık değişkenleri ile motivasyonel değişkenler arasında ve bilişsel farkındalık ile motivasyonel değişkenler yanı sıra okuma başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca güçlü-zayıf okuyucular arasında ve 3.-4. sınıflar arasında, bilişsel farkındalık bilgisi, okuma benlik algısı, okuma ilgisi ve okuma başarısı öğretmen değerlendirmesi açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Peery (1996), paylaşarak yazma süreçlerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendeki çalışma, toplam 40 ilköğretim ikinci ve üçüncü öğrencisiyle altı haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler, Temel Beceriler Anlama Testinin "Okuduğunu Anlama" alt testi ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubuna program temelli öğretim yapılırken, deney grubuna program etkinliklerine ek olarak yazma aktiviteleri, yazma konferansları ve yazılı ürünlerin paylaşımı etkinlikleri de yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özellikle anlamaya yönelik sorulan çoktan seçmeli soruların cevaplanmasında cevapların çeşitliliği bakımından deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Okuduğunu anlama ile ilgili ilköğretim birinci kademe düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu konuda ağırlıklı olarak deneysel çalışmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu konuda, okuduğunu anlama, öğrenme veya bilişsel farkındalık stratejilerinin, metinler arası okumanın, videonun, paylaşarak yazmanın ya da dramanın okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Belirtilen değişkenlerin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Tarama modelindeki çalışmalarda ise öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ve gelişimleri, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri, çeşitli sosyo-ekonomik değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek, okuma hızı, okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili bilişsel farkındalık ve okumaya karşı tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.13.3. Okuma Stratejilerinin Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kaman ve Şahin (2013), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede ve okuma sırasında yaptıkları hataları düzeltmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkililik düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelde desenlenen araştırmanın örneklem grubunu, Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından seçilmiş sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki üçüncü sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Bu iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama için ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından 13 metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri öntest ölçümü için ikisi sontest ölçümü için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsine okutulmuş, diğer 10 metin deney grubuna tekrarlı okuma stratejisinin uygulanması süresince kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine "tekrarlı okuma" stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırmada verilerin oluşturulması için öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazından tek tek dinlenmiş ve veriler "hata analizi envanteri"ne işlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma hatalarının düzeltilmesiyle ilgili sontest puanları arasında tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir

farklılığın oluştuğu saptanmıştır. Sonuç olarak, tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmede ve okuma hatalarını gidermede geleneksel Türkçe öğretimi etkinliklerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirel ve Epçaçan (2012), okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel (okuduğunu anlama düzeyi) ve duyuşsal (okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ve Türkçe dersine ilişkin tutum) öğrenme ürünlerine etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz-yeterlik algılarının yükselmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Karadüz (2011), eğitim fakültesi öğrencilerinin, serbest okuma sürecinde okuma amaçlarını nasıl belirlediklerini ve bu süreçte hangi stratejileri kullandıklarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırmasına göre desenlenen araştırmanın çalışma grubu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler, İngilizce Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümlerinde eğitim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır.

Süreç sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin daha çok bilgilenme amaçlı okudukları, okuma amaçlarının okunan kitapların içeriğiyle paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca duyuşsal birtakım amaçlara yönelik okumalara yer verirken duyuşsal stratejileri çok daha fazla kullandıkları, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dilci ve Babacan (2011), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarını, saptanan zeka alanları ile üstbilişsel okuma stratejilerinin arasındaki ilişkinin düzeyini, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. İlişkisel tarama modeline dayalı desenlenen araştırmaya, 2011–2012 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 609 öğrenci katılmıştır. Veriler, çoklu zeka ölçeği ve üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğiyle toplanmıştır.

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları baskın zeka alanının içsel zeka olduğu ve üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülmezken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Ertekin (2010), hazırlık sınıflarında okuyan fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerinde anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını ve bu iki bölüm öğrencilerinin hangi okuma stratejilerini kullandıklarını, strateji kullanımının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada ayrıca, "Reading Keys" adlı ders kitabında yer verilen stratejiler incelenmiş ve ders kitabının hangi grup öğrenciye hitap ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak, çalısmada fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ile onların okuduğunu anlama başarıları ve ders kitabının okuduğunu anlamadaki etkisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmaya, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan 400 fen ve sosyal bilimler öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler, okuma stratejileri anketi ve okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır.

Çalışmadaki bulgular, fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin farklı okuma stratejileri kullandıklarını ve fen bilimleri öğrencilerinin, sosyal bilimler öğrencilerinden daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, fen ve sosyal bilimler ögrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ile "Reading Keys" adlı ders kitabında yer verilen stratejiler arasında yeterli uyumun olmadığını ortaya çıkarmışır. Buna ek olarak, cinsiyetin okuma stratejileri üzerinde etkisinin olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma stratejisi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, fen ve sosyal bilimler öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri ile okuduklarını anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Özercan (2010), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin seviye belirleme sınavı (SBS) sonuçlarıyla ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ilinde öğrenim gören 1689 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, okuma stratejileri ölçeği ve öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 2010 yılında girmiş oldukları SBS sonuçları kullanılmıştır.

Araştırma sonunda yapılan regrasyon analizi sonucunda, öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerine göre SBS'yi daha fazla yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri, okuma stratejileri ve SBS sonuçları arasındaki ikili ilişkilere bakıldığında, aralarında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çesitli değişkenler açısından bakıldığında, kız öğrencilerin erkeklere göre okuma stratejisi ve öğrenme stratejisini daha fazla kullandıkları ve kız öğrencilerin SBS ortalamalarının, erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, dershaneye giden öğrencilerin, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre okuma-öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve SBS sonuçlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyinin ve anne-baba meslek durumunun, öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Mendi (2009) betimleyici araştırma modeline göre tasarladığı çalışmada, öğrencilerin belirttikleri okuma stratejisi kullanımları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve okuma performansları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda, bu değişkenlerin cinsiyet, dil yeterlilik seviyesi ve ders dışı İngilizce metin okuma süresi faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam eden, alt ve orta İngilizce yeterlilik seviyesinde bulunan toplam 1192 öğrenci arasından seçilen 334 öğrenci oluşturmuştur. Aştırmada veriler, kişisel bilgi anketi, okuma stratejileri ölçeği, motivasyon/tutum anketi, İngilizce okuma yeterlilik testi ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce öğreniminde okuma becerisinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, ders dışında yeterince İngilizce kaynak okumadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin belirttikleri okuma stratejisi ve alt ölçekleri (bütünsel, problem çözme ve destek stratejileri) kullanımlarının cinsiyet ve dil yeterlilik seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve orta İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrencilerin alt İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrencilere göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve İngilizce okuma yeterlilik testinde daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma performansları ile belirttikleri okuma stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, motivasyon ile okuma stratejileri kullanımı ve motivasyon ile okuma performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Topuzkanamış (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, bu değişkenlerin ana bilim dalına, öğretim türüne, cinsiyete ve akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Çalışma grubu olarak, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalları'nda 2008-2009 öğretim yılında dördüncü sınıfta okuyan toplam 569 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada veriler, bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz, okuma stratejilerini kullanma bakımından orta düzeyde oldukları belirtilmiştir. Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma açısından başarı düzeyi en yüksek grubun Türkçe, en düşük grubun ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri olduğu belirtilmiştir. Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları ve okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydoğan (2008) yaptığı çalışmada, okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel bir modeldeki araştırmanın örneklemini 137 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrenci tanıtım formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu), okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Yılmaz (2008) yaptığı çalışmada, başarılı ve başarısız yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve yaratıcılık düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İzmir ili Çeşme ilçe merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun yedinci sınıflarında öğrenim gören 126 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, okuma stratejileri ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A Formu) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, başarılı ve başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarılı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının başarısız öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu halde, öğrencilerin akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çöğmen (2008), öğrencilerin ders metinlerini okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Egitim Fakültesi'nde öğrenim gören 230 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, üst bilişsel okuma stratejileri ölçegi ile toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini sıklıkla kullandıklarını göstermiştir. Cinsiyete ve alanlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarının, "analitik stratejiler" boyutunda anlamlı bir fark göstermezken, "pragmatik stratejiler" boyutunda anlamlı bir değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin bu stratejilerini kullanma sıklıkları, "analitik stratejiler" boyutunda anlamlı bir fark gösterirken, "pragmatik stratejiler" boyutunda anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, lise ve sınav türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmazken, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karatay (2007), Türkçe öğretmeni adayı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerini, okuma süreçlerini ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini araştırmıştır. Gazi, Kastamonu ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden yansız seçilen 350 öğrenci,

araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama testi ve okuma stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarılarının, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kızların okuduğunu anlama başarısının, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türünün şiir, en düşük olduğunun ise öyküleyici metin olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta olduğu ve okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş gösterdiği ifade edilmiştir.

Temizkan (2007), okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise bu öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırmada veriler, "Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölceği" ve "Okuma Stratejilerini Kullanma Sıklığı Formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine yönelik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark oluştuğu; öğrencilerin uygulama öncesinde kullanmadıkları okuma stratejilerini uygulama sonrasında büyük oranda kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Hardebeck (2006) eylem araştırması niteliğindeki çalışmasında, ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımlarını ve etkililiğini incelemiştir. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılı boyunca, West Central Minnesota okulundan üç öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerini belirlemek için strateji eğitiminin başında ve sonunda "İnformal Okuma Envanterleri" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik gözlemler kaydedilmiştir. Sonuç olarak, strateji eğitiminden sonra iki

öğrencinin kavrama yüzdesinin arttığı, diğer öğrencininse azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca strateji eğitiminden sonra öğrencilerin bazı stratejileri sıkça kullandıkları ve stratejiler hakkında tartışabilir ve kendileri için ne zaman yararlı olabileceğine karar verebilir duruma geldikleri gözlenmiştir.

Dolly (2005) yaptığı çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuma süreci ile ilgili algılarını ve gelişimsel okuma dersini alması gereken öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanımlarını belirlemeye çalışmıştır. Veriler, uygulamanın öncesinde ve sonrasında kullanılan anketler, görüşmeler, gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya, Michigan'da öğrenim gören 48 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış, bu öğrencilerden dördü, örnek olay incelemesine alınmış ve 15 haftalık dönem içerisinde beş kez, sesli düşünme süreçleri videoya alınmıştır.

Örnek olay incelemesi sonuçları, öğrencilerin bilişsel farkındalık davranışlarında gelişmeler olduğunu göstermiştir. Gelişimsel okuma dersinin, öğrencilerin strateji kullanımlarını ve farkındalıklarını artırdığı belirtilmiştir. Anket sonuçları ise öğrencilerin sorgulama davranışlarının arttığını ve okuyucu olarak kendilerine yönelik algılarının olumlu olarak etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Güngör (2005) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışma, 2003 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan çeşitli ilköğretim okullarından rastlantısal seçilen toplam 858 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisinin gönüllü olarak katımlıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıstığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği ve 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Van Keer ve Verhaeghe (2005), okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya, 25 farklı okuldan toplam 22 sınıfta öğrenim gören 444 ikinci sınıf öğrencisi ve 22 sınıfta öğrenim gören 454 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuma stratejileri eğitimi, öğretmen

merkezli ve akran eğitimi (aynı yaş ve farklı yaş) temelli olarak verilmiştir. Sonuç olarak, verilen strateji eğitimi durumlarının okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzunçakmak (2005), öğrenciler tarafından rapor edilen okuma stratejilerinin genel kullanımını ve başarılı-başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımında gösterdikleri farklılıkları incelemiştir. Çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümü'nde ileri seviye sınıflarında öğrenim gören 112 öğrencinin katılımıyla, 2005 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında iki anket ve öğrencilerin okurken kullandıkları stratejileri rapor ettikleri iki farklı okuma çalışması uygulanmıştır. İlk anket, 112 öğrenciye verilmiş ve öğrencilerin rapor ettikleri genel strateji kullanımı araştırılmıştır. İkinci anket, bu 112 öğrenci arasından seçilen 17 başarılı ve 17 başarısız okuyucuya verilmiştir. Çalışmanın son kısmında uygulanan iki farklı okuma çalışması ise iki başarılı ve iki başarısız okuyucunun okurken kullandıklarını söyledikleri stratejiler hakkında daha derin bilgi edinilmesine katkıda bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin 12 okuma stratejisini sıklıkla kullandığı ortaya çıkmıştır. Ancak, başarılı ve başarısız okuyucular arasında kullandıklarını rapor ettikleri okuma stratejileri ve strateji eğitimini hatırlama konularında bir farklılık görülmemiştir. Çalışmanın son kısmında uygulanan okuma alıştırmalarında ise, başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımı konusunda farklılık gösterdikleri; başarılı okuyucuların başarısız okuyuculardan daha fazla okuma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Berkowitz ve Cicchelli (2004), yüksek başarı gösteren ve düşük başarı gösteren üstün yetenekli (gifted) öğrencilerinin, okurken kullandıkları bilişsel farkındalık okuma stratejilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma, tabakalı örnekleme yoluyla New York'ta, bölge genel yetenek sınavı ve dil dersi ödev notları temel alınarak seçilen, beşi yetenekli ve başarılı ve beşi yetenekli ama başarısız sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Veriler, "Okuma Stratejilerine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği", "sesli düşünme (think-aloud) protokolleri ve görüşmelerle toplanmıştır. Sonuç olarak, strateji kullanım sıklığı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeyleri orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Ay (2003), farklı zekâları baskın, başarılı İngilizce okuyucuların kullandıkları stratejileri ve baskın olan zekâlarının özelikleri ile kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma modelindeki çalışma, 2001-2002 öğretim

yılında Ankara'daki özel bir lisede sekizinci sınıfta okuyan farklı zekâları baskın, en başarılı yedi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, çoklu zekâ sormacası, okuma becerilerine yönelik strateji kullanımı sormacası, sesli düşünme ve gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, başarılı okuyucuların, farklı zekâları baskın olsa da benzer okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki okuyucuların, 'bellek' ve 'telafi edici' stratejilerden çok 'bilişsel' stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Okuma stratejileri ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ikinci kademe ve üniversite düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, okuduğunu anlama stratejileri ile yaratıcılık, okuduğunu anlama düzeyleri, seviye belirleme sınavı sonuçları veya motivasyon gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları veya düzeyleri araştırılmıştır. Bu konudaki diğer çalışmalarda ise, kullanılan okuma stratejilerinin cinsiyet, başarı durumu, alan, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Başarılı öğrencilerin, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin ve kızların okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullandıkları, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

2.13.4 Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, öz-düzenleyici öğrenmenin, başarı ve diğer birçok değişken üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu alanda daha çok ilişkisel tarama modelindeki çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların daha çok lise ve üniversite düzeyinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin erken ve orta çocukluk dönemlerine kadar artış gösterdiği göz önüne alındığında, bu becerilerin ilköğretim birinci kademede kazandırılmaya başlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, deneysel modeldeki bu çalışma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılması yönünde planlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla, Türkçe dersinde öz-düzenleyici öğrenme modeli ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Diğer bir deyişle, bağımsız değişkenin (öz-düzenleyici öğrenme modeli), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama başarısı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun yanı sıra uygulama öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanım durumları, öz-düzenleyici öğrenme modelinin kendi öğrenme süreçlerine etkisine yönelik görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin ve veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Karma yöntem desenlerinin, üçgenleme (triangulation), tümleşik (embedded), açıklamalı (explanatory) ve keşifçi (exploratory) olmak üzere dört türü bulunmaktadır (Creswell, 2008). Bu çalışmada, tümleşik desen kullanılmıştır. Tümleşik desende amaç, nitel ve nicel verileri eş zamanlı toplamaktır. Burada bir formda elde dilen veri diğer formdan elde edilen veriyi destekler. İkinci formdaki veriyi elde etmenin amacı ilk formdaki veriyi desteklemektir (Creswell, 2008). Bu çalışmada, öncelikle başarı testi ve kullanılan diğer ölçeklerden nicel veriler elde edilmiş, bu veriler, öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerdeki nitel verilerle desteklenmiştir. Nicel verilerle birlikte nitel verilerin de elde edilmesiyle konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmiş, böylece çalışmanın hem güvenirliğinin hem de iç geçerliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda araştırma nicel boyutunda, deneme modelinde bir araştırmadır. Kerlinger'e (1996) göre eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalar, genellikle belli bir

amaç için kullanılan iki veya daha fazla yöntem arasında hangi yöntemin daha iyi sonuçlar verebileceğini araştırır. Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği deneme modelleri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004, s.87-88). Türkçe dersinde öz-düzenleyici öğrenmenin (bağımsız değişken), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejileri (bağımlı değişkenler) üzerindeki etkililiğini sınamak için yansız bir seçimle bir deney, iki kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmada, deneme modellerinden "öntest-sontest kontrol gruplu model" kullanılmıştır.

Öz-düzenleyici öğrenme dışında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları, öz-düzenleme becerileri ve kullandıkları okuma stratejilerine etki eden; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, aile özellikleri, Türkçe karne notu ve ders çalışma alışkanlıkları gibi kontrol değişkenleri belirlenip çalışma grupları eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlere ilişkin bulgular, "3.2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri" başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grupları belirlenirken, gruplar arası etkileşimi kontrol etmek amacıyla, kontrol gruplarından biri deney grubu ile aynı okuldan, diğeri yakın çevredeki başka bir okuldan seçilmiştir. Deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeli, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Deney ve birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci kontrol grubunda ise dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlem başlamadan önce bütün gruplardaki öğrencilere kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile deney grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersine ilişkin görüşleri, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve bu okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırmada kullanılan "öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu" deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4
G3	R	O5		O6

G1: Deney Grubu

G2: 1. Kontrol Grubu

G3: 2. Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

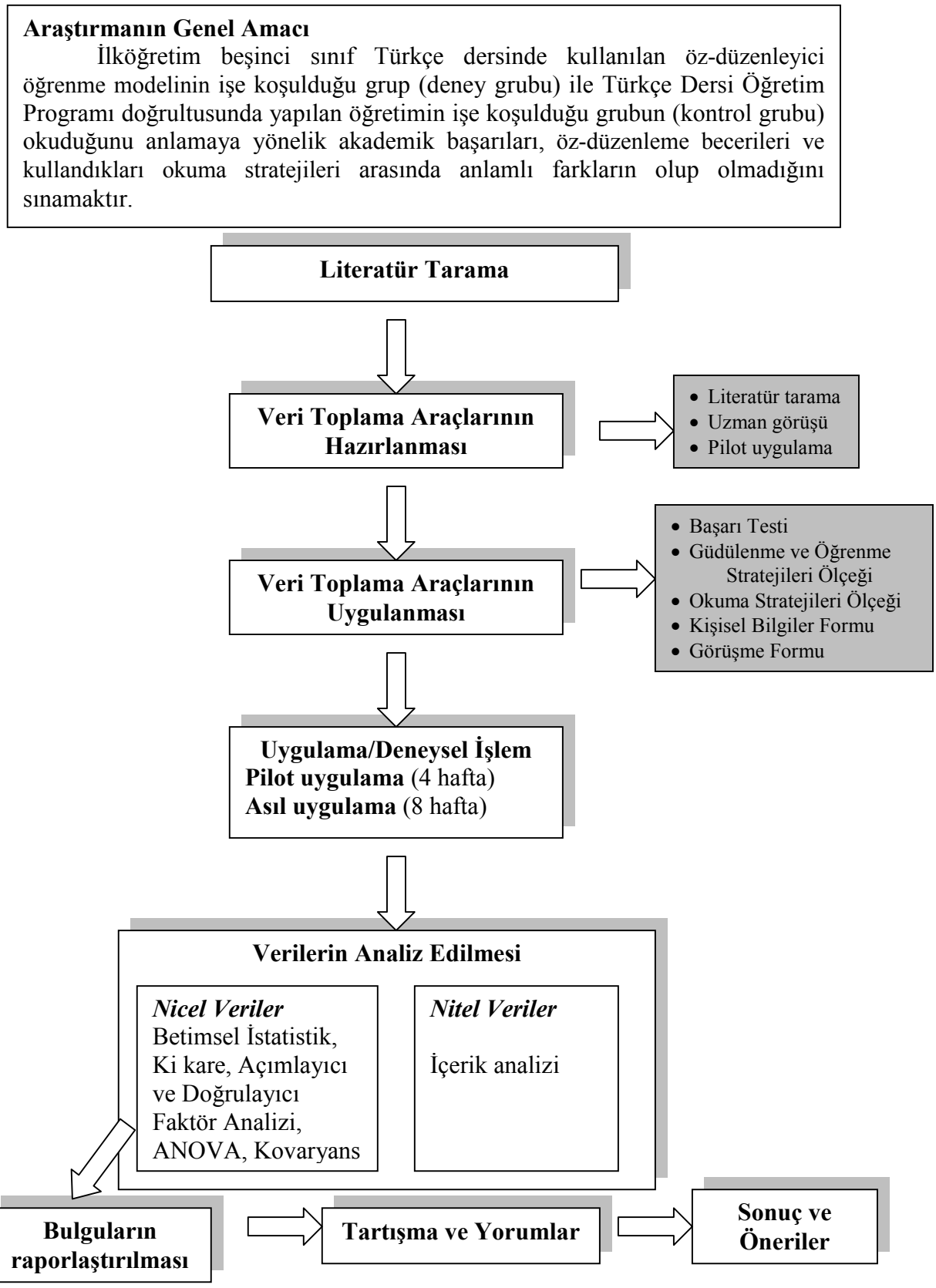
X: Deneysel İşlem

O1, O3 ve O5: Öntest Puanları

O2, O4 ve O6: Sontest Puanları

Araştırmanın temel amacı ve bunun gerçekleştirilmesinde izlenen süreç Şekil 5'te ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Araştırma sürecini ana hatlarıyla gösteren Şekil 5 incelendiğinde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda ilk olarak literatür taraması yapıldığı görülmektedir. Daha sonra araştırmanın amacı ve ilgili literatür göz önüne alınarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçları, deneysel işlemin başında ve sonunda veya öntest-sontest olarak uygulanmış, 12 haftalık deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemin sonunda elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmiştir. Bulgular raporlaştırılmış, elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış, sonuç ve öneriler sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Veriler için Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki resmi ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı iki okulun beşinci sınıflarından üç dersliğinde öğrenim gören 90 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Uygulamanın yapıldığı okullar, çevre, okul ve öğrenci özellikleri birbirine benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının iki ayrı okuldan seçilmesinin nedeni; deney ve kontrol gruplarındaki aynı düzey sınıfların aynı derslerde birbirlerinden etkilenmeleri olasılığını en aza indirgemektir. Bu şekilde deneysel işlemin geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Uygulamanın yapıldığı iki okulun beşinci sınıf şubelerinden toplam beş sınıfa, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Okuma Stratejileri Ölçeği" ve kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, sözü edilen ölçeklerden birbirine yakın puanlar alan üç grup tespit edilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleriyle bir araya gelinmiş ve kura çekilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler belirlenirken, aşağıdaki ölçütler açısından gruplar eşitlenmeye çalışılmıştır.

1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest puanları,
2. "Okuma Stratejileri Ölçeği" öntest puanları,
3. "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" öntest puanları,
4. Cinsiyet,
5. Doğum yeri,
6. Kardeş sayısı
7. Türkçe karne notu
8. Aile içinde Türkçe'den başka bir dilin konuşulup konuşulmadığı,
9. Anne-baba birliktelik durumu
10. Anne-babanın eğitim durumu,
11. Anne-babanın mesleği,
12. Sosyo-ekonomik düzey,
13. Ders çalışırken yardım alma durumları,

14. Kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması.

3.2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma gruplarına, öntest olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", deneysel işlemin başında "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca çalışma başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgiler formu dağıtılmıştır. Bu testlerden elde edilen öntest sonuçları, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Kişisel bilgilere ait bulgular % ve frekans olarak ifade edilmiştir. Öntest puanlarına ve betimsel verilere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi toplam öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	p
Deney grubu (D)	30	17.80	4.73	.591	.556
1. Kontrol grubu (K1)	30	16.40	5.01		
2. Kontrol grubu (K2)	30	17.10	5.21		
Toplam	90	17.10	4.97		

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının 17.80; birinci kontrol grubunun 16.40; ikinci kontrol grubunun 17.10 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Tablo 8'e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(2, 87)= .591$; $p >.05$].

3.2.1.1.2. Okuma Stratejileri Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Okuma Stratejileri Ölçeği öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P	Scheffe-f
Deney grubu (D)	30	54.81	6.70	12.988	.000	K2>D K2>K1
1. Kontrol grubu (K1)	30	58.27	7.33			
2. Kontrol grubu (K2)	30	63.23	5.05			
Toplam	90	58.77	7.25			

Tablo 9 incelendiğinde, Okuma Stratejileri Ölçeği öntest puanlarının ortalamaları açısından, deney grubunun ortalamasının diğer gruplardan düşük olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun öntest ortalaması 54.81; birinci kontrol grubunun 58.27; ikinci kontrol grubunun 63.23'tür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 9'a bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .000 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2, 87)= 12.988$, $p<.001$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, ikinci kontrol grubu ile deney grubu ve birinci kontrol grubu arasında ikinci kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.2.1.1.3. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri, sınav kaygısı ve yardım isteme alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin değerler alt başlıklar halinde sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.1.3.1. Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P	Scheffe-f
Deney grubu (D)	30	68.23	13.02	7.472	.001	K2>D
1. Kontrol grubu (K1)	30	74.73	12.49			
2. Kontrol grubu (K2)	30	79.86	9.13			
Toplam	90	74.27	12.49			

Tablo 10 incelendiğinde, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları açısından, deney grubunun ortalamasının diğer gruplardan düşük olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun öntest ortalaması 68.23; birinci kontrol grubunun 74.73; ikinci kontrol grubunun 79.86'dır. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 10'a bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2, 87)= 7.472$, $p \leq .001$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, deney grubu ile ikinci kontrol grubu arasında ikinci kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.2.1.1.3.2. Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin öz-yeterlik algısı alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, öz-yeterlik algısı alt ölçeği öntest puan ortalamaları açısından, deney grubu ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu

görülmektedir. Deney grubunun öntest ortalaması 25.60; birinci kontrol grubunun 25.57; ikinci kontrol grubunun 25.63'tür. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2, 87)= .002, p >.05].

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri,ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P
Deney grubu (D)	30	25.60	3.83	.002	.998
1. Kontrol grubu (K1)	30	25.57	4.01		
2. Kontrol grubu (K2)	30	25.63	3.13		
Toplam	90	25.60	3.64		

3.2.1.1.3.3. Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin zaman ve çalışma ortamının yönetimi alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P
Deney grubu (D)	30	20.37	5.02	1.406	.251
1. Kontrol grubu (K1)	30	18.17	5.60		
2. Kontrol grubu (K2)	30	20.42	7.03		
Toplam	90	19.65	5.97		

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının 20.37; birinci kontrol grubunun 18.17; ikinci kontrol grubunun 20.42 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü

varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2, 87)= 1.406, p >.05].

3.2.1.1.3.4. Görev Değeri Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin görev değeri alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Görev Değeri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P
Deney grubu (D)	30	11.40	3.28	3.059	.057
1. Kontrol grubu (K1)	30	12.37	3.27		
2. Kontrol grubu (K2)	30	13.24	1.87		
Toplam	90	12.34	2.95		

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının 11.40; birinci kontrol grubunun 12.37; ikinci kontrol grubunun 13.24 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2, 87)= 3.059, p >.05].

3.2.1.1.3.5. Sınav Kaygısı Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin sınav kaygısı alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P	Scheffe-f
Deney grubu (D)	30	9.80	3.33	4.577	.013	K1>D
1. Kontrol grubu (K1)	30	12.70	4.25			
2. Kontrol grubu (K2)	30	12.07	4.08			
Toplam	90	11.52	4.06			

Tablo 14. incelendiğinde, sınav kaygısı alt ölçeği öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları açısından, deney grubunun ortalamasının diğer gruplardan düşük olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun öntest ortalaması 9.80; birinci kontrol grubunun 12.70; ikinci kontrol grubunun 12.07'dir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 14'e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .013 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2, 87)= 4.577$, $p <.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, deney grubu ile birinci kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.2.1.1.3.6. Yardım İsteme Alt Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin yardım isteme alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ağırlıklı ortalamaları, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe-f testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yardım İsteme Alt Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	F	P	Scheffe-f
Deney grubu (D)	30	7.03	2.70	3.101	.050	K2>D
1. Kontrol grubu (K1)	30	7.43	2.37			
2. Kontrol grubu (K2)	30	8.43	1.48			
Toplam	90	7.63	2.30			

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest ortalamasının 7.03; birinci kontrol grubunun 7.43; ikinci kontrol grubunun 8.43 olduğu görülmektedir. Bu

ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(2, 87)= 3.101, p ≤.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-f testi sonuçlarına göre, ikinci kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.2.1.1.4. Kişisel Bilgiler

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formu, çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin yakın çevresiyle ilgili olan bu değişkenlerin, akademik başarılarını ve öz-düzenleme becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren tablolar sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.1.4.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	16	53.3	12	40.0	11	36.7	39	43.3
Erkek	14	46.7	18	60.0	19	63.3	51	56.7
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

[$x^2(2)=1.900$, $p>.05$]

Tablo 16 incelendiğinde, grupları oluşturan öğrencilerin %43.3'ünün kız, %56.7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$x^2(2)= 1.900$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, gruplar cinsiyet açısından birbirleri ile benzeşmektedir.

3.2.1.1.4.2. Doğum Yeri

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin doğum yerlerine göre dağılımları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum yeri	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Adana	27	90.0	25	83.3	27	90.0	79	87.8
Adana dışı	3	10.3	5	16.7	3	10.0	11	12.2
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%87.8) Adana'da doğduğu görülmektedir. Doğum yeri açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

3.2.1.1.4.3. Kardeş Sayısı

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kardeşi yok	1	3.3	1	3.3	3	10.0	5	5.6
1-2 kardeş	26	86.7	27	90	26	86.7	79	87.8
3-4 kardeş	3	10	2	6.7	1	3.3	6	6.7
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%87.8) 1-2 kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Kardeş sayıları açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir

3.2.1.1.4.4. Türkçe Dersi Karne Notu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre dağılımları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden Türkçe dersi karne notu 1-2 olan beş, 3 olan dokuz, 4-5 olan 76 öğrenci olduğu görülmektedir. Türkçe dersi karne notlarının gruplara göre dağılımına bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Dağılımı

Karne notu	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1-2	-	-	3	10.0	2	6.7	5	5.6
3	5	16.7	2	6.7	2	6.7	9	10.0
4-5	25	83.3	25	83.3	26	86.7	76	84.4
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

3.2.1.1.4.5. Ailede Türkçeden Başka Dil Konuşulma Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ailelerinde Türkçeden başka bir dil konuşulma durumlarına göre dağılımları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçeden Başka Bir Dil Konuşulma Durumlarına Göre Dağılımı

Türkçeden Başka Dil Konuşulma Durumu	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşulmuyor	28	93.3	28	93.3	29	96.7	85	94.4
Konuşuluyor	2	6.7	2	6.7	1	3.3	5	5.6
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%94.4) ailelerinde Türkçeden başka bir dil konuşulmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından verilen bilgiler incelendiğinde, deney grubundaki

bir kişinin ailesinde Arapça diğerinde Kürtçe konuşulurken, birinci kontrol grubundaki bir kişinin ailesinde Arapça diğerinde Kürtçe, ikinci kontrol grubundaki bir kişinin ailesinde ise Kürtçe konuşulmaktadır. Ailede Türkçeden başka dil konuşulma durumu açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

3.2.1.1.4.6. Anne Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamaması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre dağılımları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Babalarının Birlikte Yaşayıp Yaşamama Durumlarına Göre Dağılımı

Anne-Baba	**Deney**		**1. Kontrol**		**2. Kontrol**		**Toplam**	
Birlikteliği	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Birlikte yaşıyor	30	100	30	100	28	93.3	88	97.8
Ayrı yaşıyor	-	-	-	-	2	6.7	2	2.2
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 21 incelendiğinde, sadece ikinci kontrol grubundaki iki öğrencinin anne babasının ayrı, diğerlerinin (%97.8) anne babalarının birlikte yaşadığı görülmektedir. Anne-baba birlikteliği açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

3.2.1.1.4.7. Baba Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	7	23.3	5	16.7	6	20.0	18	20.0
Ortaokul	4	13.3	7	23.3	8	26.7	19	21.1
Lise	8	26.7	6	20.0	8	26.7	22	24.4
Yüksekokul	3	10.0	3	10.0	-	-	6	6.7
Üniversite	8	26.7	9	30.0	8	26.7	25	27.8
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 22 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %20'sinin babasının ilkokul mezunu, %21.1'inin ortaokul, %24.4'ünün lise, %6.7'sinin yüksekokul ve %27.8'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumu açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir

3.2.1.1.4.8. Anne Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	7	23.3	6	20.0	9	30.0	22	24.4
Ortaokul	6	20.0	6	20.0	5	16.7	17	18.9
Lise	8	26.7	7	23.3	6	20.0	21	23.3
Yüksekokul	5	16.7	6	20.0	4	13.3	15	16.7
Üniversite	4	13.3	5	16.7	6	20.0	15	16.7
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

[$x^2(8)= 1.840$, $p>.05$]

Tablo 23 incelendiğinde, anne öğrenim durumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$x^2(8)= 1.840$, $p>.05$].

Başka bir deyişle, gruplar anne öğrenim durumları açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.2.1.1.4.9. Baba Mesleği

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba meslek durumlarına göre dağılımları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Memur-Öğretmen	11	36.7	14	46.7	14	46.7	39	43.3
Esnaf	9	30.0	10	33.3	7	23.3	26	28.9
İşçi	8	26.7	6	20.0	7	23.3	21	23.3
Emekli	2	6.7	-	-	2	6.7	4	4.4
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %43.3'ünün babasının memur-öğretmen, %28.9'unun esnaf, %23.3'ünün işçi, %4.4'ünün emekli olduğu görülmektedir. Baba mesleği açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir

3.2.1.1.4.10. Anne Mesleği

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne meslek durumlarına göre dağılımları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Anne Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Mesleği	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ev hanımı	24	80.0	20	66.7	24	80.0	68	75.6
Memur, Öğretmen	6	20.0	7	23.3	4	13.3	17	18.9
Emekli	-	-	2	6.7	-	-	2	2.2
Esnaf	-	-	1	3.3	1	3.3	2	2.2
İşçi	-	-	-	-	1	3.3	1	1.1
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

(Not: Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için x^2 yapılamamıştır.)

Tablo 25 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çoğunun (%75.6) annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Anne mesleği açısından, deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

3.2.1.1.4.11. Sosyo-Ekonomik Düzey

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kişisel bilgiler formundan aldıkları toplam puanların ortalama ve standart sapmaları dikkate alınarak ortalamanın bir standart sapma üstünde ve bir standart sapma altında yer alan puanlara göre sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) belirlenmiştir. Buna göre ortalamanın bir standart sapma altında puan alanlar "alt sosyo-ekonomik düzeye", ortalamanın bir standart sapma altı ve bir standart sapma üstü aralığında puan alanlar "orta sosyo-ekonomik düzeye" ve ortalamanın bir standart sapma üstü puan alanlar "üst sosyo-ekonomik düzeye" sahip olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

SED	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alt	5	16.7	5	16.7	7	23.3	17	18.9
Orta	20	66.7	17	56.7	18	60.0	55	61.1
Üst	5	16.7	8	26.7	5	16.7	18	20.0
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

[$x^2(4)= 1.725$, $p>.05$]

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%61.1) orta-sosyo ekonomik düzeyde olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$x^2(4)= 1.725$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, gruplar sosyo-ekonomik düzeyleri açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.2.1.1.4.12. Ders Çalışırken Yardım Alma Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ders çalışırken yardım alma durumlarına göre dağılımları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışırken Yardım Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Ders Çalışırken Yardım Alma	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anne-Babadan	16	53.3	11	36.7	18	60.0	45	50.0
Abi-Abladan	5	16.7	7	23.3	7	23.3	19	21.1
Hiç kimseden	9	30.0	12	40.0	5	16.7	26	28.9
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

[$x^2(4)= 5.001$, $p>.05$]

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yarısının (%50) ders çalışırken anne-babalarından yardım aldıkları görülmektedir. Ders çalışırken yardım alma durumları açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$x^2(4)= 5.001$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, gruplar ders çalışırken yardım alma durumları açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.2.1.1.4.13. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumlarına göre dağılımları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışma Odası Olma Durumu	Deney		1. Kontrol		2. Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çalışma odası var	16	53.3	12	40	13	43.3	41	45.6
Kardeşiyle birlikte kullanıyor	10	33.3	16	53.3	11	36.7	37	41.1
Çalışma odası yok	4	13.3	2	6.7	6	20	12	13.3
Toplam	30	100.0	30	100.0	30	100.0	90	100.0

[$x^2(4)= 4.310$, $p>.05$]

Tablo 28 incelendiğinde, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$x^2(4)= 4.310$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, gruplar kendilerine ait çalışma odaları olma durumları açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Kişisel bilgilere ilişkin değişkenler açısından elde edilen bulgular göz önünde tutulduğunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin birbirleriyle önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları söylenebilir.

3.2.2. Nitel Veriler için Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri deney grubundan toplanmıştır. Çalışma grubu seçilirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması esas alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışma kapsamında da araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler; "cinsiyet", "öntest puanları" ve "başarı durumları" olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlere göre öğrenciler seçilirken ilk olarak "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" öntest olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, ölçekten alınan puanlara göre alt-orta-üst gruplara ayrılmışlardır. Daha sonra bu gruplar içerisinden Türkçe karne notlarının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin yardımıyla, okumada başarılı, orta düzeyde ve daha az başarılı dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci, cinsiyet dağılımına da dikkat edilerek seçilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesiyle, öz-düzenleme becerilerini kullanan veya daha az kullanan, okumada farklı başarı düzeyleri gösteren öğrencilerin de görüşleri alınarak farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye ilişkin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest-sontest olarak, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Ölçeği" de araştırmada işlem öncesinde ve işlem sonrasında uygulanmıştır. Araştırma başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Uygulamanın başında ve sonunda, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Tablo 29'de verilmiştir.

Tablo 29.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanılacağı				İlgili denence/ler veya soru/lar
		İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası	
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Okuma becerisine yönelik akademik başarının ölçülmesi		X	X		**D1***
Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesi	X			X	**D3-D8**
Okuma Stratejileri Ölçeği	Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin belirlenmesi	X			X	**D2**
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrenciler ve aileleri hakkında bilgi toplanması	X				
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin Türkçe dersine, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşlerini belirlemek	X			X	**S1-S2 S3-S4****

* Denence numarası
** Soru numarası

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmeye yönelik kullanılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" araştırmanın amaçlarına uygun olarak, yapılan literatür taraması sonucu elde edilen okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin hazırlanması, aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

1. Yapılan literatür taramasında ulaşılabilen okuduğunu anlama başarı testleri incelenmiştir. Bu aşamada, Kuşdemir Kayıran (2007) ve Karabay (2006) tarafından geliştirilen başarı testlerinden yararlanılarak pilot uygulamaya yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir denemelik form oluşturulmuştur.

2. Denemelik form, araştırmanın amaçları doğrultusunda, farklı türden (bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici yazı, şiir, fabl, fıkra) dokuz okuma parçasından ve bu parçalara göre hazırlanan 32 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

3. Başarı testi hazırlanırken sorular, PIRLS'te (Progress in Internatioal Reading Literacy Study) (2001) kullanılan ve dört farklı zihinsel düzeyde tanımlanan aşamalı sınıflamaya göre hazırlanmıştır. Bu aşamalı sınıflama, basit zihinsel düşünmelerden karmaşık zihinsel düşünmelere doğru şöyle tanımlanmıştır:

I. Metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma

II. Metinden doğrudan çıkarımlar yapma

III. Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama

IV. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

4. Denemelik formdaki sorular, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Başarı testlerindeki sorular ayrıca ilköğretimde görev yapan iki sınıf öğretmeni ile birlikte sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiştir.

5. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen denemelik formun pilot uygulaması, uygulamanın yapıldığı okulda öğrenim gören altıncı sınıftaki 10 öğrenci ile yapılmıştır. Form, öğrencilere birebir uygulanmış ve anlaşılmayan yerler belirlenmeye çalışılmıştır.

6. Denemelik formun geçerlik-güvenirlik çalışması için, uygulama yapılan okuldan iki derslikte, aynı düzeydeki bir devlet okulundan bir derslikte okuyan toplam 157 altıncı sınıf öğrencisiyle uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri söylenmiştir. Testin tamamlanması yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür.

7. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırıcılık gücünün yanı sıra, alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testiyle test edilmiştir. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici kabul edilmeyip teste alınmamıştır. Uygulamanın sonunda üç madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır.

8. Son biçimi verilen test maddeleri ile bu maddelerin madde güçlük ve ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t testi sonuçları Tablo 30'te yer almaktadır. Test, madde güçlükleri .35 ile .91; ayırıcılık güçlükleri .27 ile .63 arasında değişen 29 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 30.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

N	$\overline{X}$	SS	Ortanca	Mod	Ort. Güçlük Düzeyi	KR20
157	19.68	5.58	21	22	.68	.85

Bütün maddeler * p<.001, ** p<.01 ve *** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

9. Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 31'te gösterilmektedir.

Tablo 31.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	Madde No	Pj	Sj	rjx	t
1	.80	.40	.43	5.01*	**16**	.76	.43	.41	4.96*
2	.73	.44	.35	4.96*	**17**	.45	.50	.55	8.39*
3	.55	.50	.27	3.95*	**18**	.75	.44	.38	5.56*
4	.73	.44	.52	6.46*	**19**	.81	.39	.51	6.06*
5	.87	.34	.31	3.50**	**20**	.88	.33	.32	3.50*
6	.91	.29	.36	3.80*	**21**	.72	.45	.63	10.75**
7	.58	.50	.31	3.43*	**22**	.71	.46	.46	5.53*
8	.73	.45	.46	6.15**	**23**	.66	.48	.41	5.03*
9	.84	.37	.49	6.04*	**24**	.38	.49	.37	5.25*
10	.63	.48	.38	4.57*	**25**	.73	.44	.38	4.58*
11	.68	.47	.48	7.92*	**26**	.68	.47	.40	4.69*
12	.35	.48	.29	3.24*	**27**	.71	.45	.59	10.42*
13	.57	.50	.47	6.19***	**28**	.47	.50	.53	7.90*
14	.85	.36	.33	3.50*	**29**	.41	.49	.28	3.52*
15	.76	.43	.53	7.28**					

Tablo 31 incelendiğinde, testin ortalama güçlüğünün orta düzeye yakın olduğu (.68) görülmektedir. Diğer bir deyişle, başarı testi kolaya yakın orta güçlükte bir test niteliği taşımaktadır. Ortanca ve aritmetik ortalama birbirine yakın olduğu (21; 19.68) görülmektedir. Bu durumda, testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okuma testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliği .85, testin ortalama güçlüğü .68, testin standart sapması 5.58 olarak belirlenmiştir.

10. Bu araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde, başarı testinin KR 20 değerleri yeniden hesaplanmıştır. Başarı testinin öntest ve sontest KR 20 değeri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32.

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Öntest-Sontest KR 20 Değerleri

N	Öntest KR 20	Sontest KR 20
90	.81	.87

11. Tablo 32 incelendiğinde, başarı testinin öntest KR 20 değerinin .81, sontest KR 20 değerinin .87 olduğu görülmektedir. Başarı Testi Ek.1'de yer almaktadır.

3.3.2. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmada, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ) Türkçe'ye uyarlanarak ve beşinci sınıf düzeyine indirgenerek kullanılmıştır. MSLQ, öğrencilerin güdüsel yönelimlerini ve derste kullandıkları farklı öğrenme stratejilerini değerlendirmek için oluşturulmuş bir ölçektir.

MSLQ'yu geliştirme çalışmaları, 1980'lerin başında başlamış ve 1991'de sona ermiştir (Pintrich, 2004). Ölçek, güdülenme ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Güdülenme alt ölçeği, öğrencilerin derse yönelik amaç ve değer inançlarını, derste başarılı olmalarını sağlayacak yeteneklerine ilişkin algılarını ve sınav kaygılarını değerlendirmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Güdülenme alt ölçeği, değer (içsel amaç yönelimi, dışsal amaç yönelimi, görev değeri), beklenti (öz-yeterlik algısı, öğrenme hakkında kontrol inançları) ve duyuşsal (sınav kaygısı) alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenme stratejileri alt ölçeği ise öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili maddeleri içermektedir. Öğrenme stratejileri alt ölçeği, bilişsel stratejiler ve bilişsel farkındalık stratejileri (tekrarlama, ayrıntılama, örgütleme, eleştirel düşünme, bilişsel farkındalık öz-düzenleme) ile kaynak yönetimi (zaman ve çalışma ortamı, düzenleme çabası, akran işbirliği, yardım isteme) alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Ölçek, güdülenme alt boyutunu ölçmeye yönelik 31 madde, kullanılan öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik

50 madde olmak üzere toplam 81 madde olup, hepsinin bir arada veya tek başlarına kullanılabileceği 15 farklı ölçekten oluşmuştur. 7'li Likert tipindeki ölçek, 1-"benim için kesinlikle doğru değil", 7-"benim için tamamen doğru" şeklinde derecelendirilmiştir.

Pintrich ve diğerleri (1991, s.81-84), MSLQ'nun doğrulayıcı faktör analizi çalışmasını 380 üniversite öğrencisi ile yürütmüşlerdir. LISREL 6.6 programı, değişkenleri belirlemek ve modeli test etmek için kullanılmıştır. Güdülenme alt ölçeğinin uyum indeksleri; χ^2/sd = 3.49, GFI = .77, AGFI = .73, RMR = .07 olarak rapor edilmiştir. Öğrenme stratejileri ölçeğinin uyum indeksleri ise; χ^2/sd = 2.26, GFI = .78, AGFI = .75, RMR= .08 olarak elde edilmiştir. MSLQ ve alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33'de yer almaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, MSLQ'nun kullanımının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Yurt dışında ölçeğin, üniversite düzeyinde kullanımı yaygınken (Riveiro, Cabanach & Arias, 2001; Chen, 2002; Hofer & Yu, 2003; Chang, 2005; Creason, 2005; Bailer, 2006; Bates, 2006; Gregory, 2007; Muis, Winne & Jamieson-Noel, 2007; Paulsen & Feldman, 2007; Inpornvijit, 2008; Jacobson & Haris, 2008; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Lim, Lee & Grabowski, 2009; Garner, 2009); lise düzeyinde (Paterson, 1996; McWhaw & Abrami, 2001; Jones, 2007) ve ilköğretim ikinci kademe düzeyinde (Wolters, Yu & Pintrich, 1996; Patrick, Ryan & Pintrich, 1999; Heater, 2005; Kaya, 2007) kullanıldığı araştırmalara da rastlanmıştır.

Tablo 33.

MSLQ ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Değerler

	Ölçek maddeleri	Cronbach Alpha	Arit. Ort.	Standart sapma
Güdülenme alt ölçeği				
İçsel amaç yönelimi	4 madde (1-16-22-24)	.74	5.03	1.09
Dışsal amaç yönelimi	4 madde (7-11-13-30)	.62	5.03	1.23
Görev değeri	6 madde (4-10-17-23 26-27)	.90	5.54	1.25
Öğrenme hakkında kontrol inançları	4 madde (2-9-18-25)	.68	5.74	.98
Öz-yeterlik algısı	8 madde (5-6-12-15-20 21 29-31)	.93	5.47	1.14
Sınav kaygısı	5 madde (3-8-14-19-28)	.80	3.63	1.45
Öğrenme stratejileri alt ölçeği				
Tekrarlama	4 madde (39-46-59-72)	.69	4.53	1.35
Ayrıntılama	6 madde (53-62-64-67 69-81)	.76	4.91	1.08
Örgütleme	4 madde (32-42-49-63)	.64	4.14	1.33
Eleştirel düşünme	5 madde (38-47-51-66 71)	.80	4.16	1.28
Bilişsel farkındalık öz-düzenleme	12 madde (33-36-41-44 54-55 56-57 61-76-78-79)	.79	4.54	.90
Kaynak yönetimi stratejileri				
Zaman ve çalışma ortamı	8 madde (35-43-52-65 70-73 77-80)	.76	4.87	1.05
Düzenleme çabası	4 madde (37-48-60-74)	.69	5.25	1.10
Akran işbirliği	3 madde (34-45-50)	.76	2.89	1.53
Yardım isteme	4 madde (40-58-68-75)	.52	3.84	1.23

Yurt içinde ise MSLQ'nun kullanıldığı 17 çalışmanın, sekizinin üniversite düzeyinde (Altun, 2005; Canca, 2005; Orhan, 2008; Kesici & Erdoğan, 2009; Yükseltürk & Bulut, 2007, 2009; İflazoğlu & Tümkaya, 2008; İflazoğlu-Saban & Saban, 2008); beşinin lise düzeyinde (Öztürk, 2003; Sungur & Tekkaya, 2006; Sungur, 2007; Yumuşak, Sungur & Çakıroğlu, 2007; Alcı & Altun, 2007) ve dördünün ilköğretim ikinci kademe düzeyinde kullanıldığı (Üredi & Üredi, 2005; Yılmaz, 2007; Erden & Üredi, 2008; Ergöz, 2008) görülmektedir.

Pintrich ve diğerleri (1991, s.3) MSLQ'nun, modüler olarak düzenlenebileceğini ve araştırmacının veya eğitimcinin ihtiyaçlarına uygun hale getirilebileceğini belirtmişlerdir. Garcia ve Pintrich de (1996; Akt. Heater, 2005). MSLQ'nun sadece üniversite öğrencileri için değil, beşinci sınıf ve üzeri tüm öğrenciler için de kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada MSLQ, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (GÖSÖ) adıyla Türkçe'ye uyarlanmış ve ilköğretim beşinci sınıf düzeyine indirgenerek kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlanması kapsamında yapılanlar, aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.2.1. GÖSÖ'nün Türkçe'ye çevrilmesi ve uzman görüşlerinin alınması

Ölçek uyarlama süreçlerinin ilk adımı olan çeviri için, her iki dilde akıcı konuşan ve her iki kültürü iyi tanıyan uzmanlarla çalışılmıştır. Bu uzmanlar, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Amerika'da tamamlamıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışan uzmanlardan ikisi eğitim programı alanında diğeri psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzmandır.

İlk olarak; ölçeği daha önce Türkçeye uyarlayan Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) ile Ergöz (2008) tarafından yapılan çeviriler incelenmiştir. Bu çeviriler, araştırmacı tarafından düzenlenerek bir sunu haline getirilmiştir. Bu sunuda, orijinal dildeki her maddenin altında çeviriler yer almıştır. Ardından, çevirilerin karşılaştırılması, tartışılması ve uygun çevirilere karar vermek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Ölçek maddeleri tek tek tartışılarak her bir madde için en uygun çeviriye karar verilmiştir. Ölçek, beşinci sınıf düzeyinde kullanılacağından, bu çevirilerden uygun görülen 17 madde aynen kullanılmış, diğer maddelerin çevirisi düzelenmiş ya da yeniden yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin her bir maddesi yazım, dilbilgisi ve anlam hatası olup olmadığı incelenmek üzere Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan bir Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenleme her iki dili ve kültürü iyi tanıyan bir başka eğitim programı uzmanı tarafından incelenmiştir. Her bir madde yeniden gözden geçirilerek maddelerin eşdeğerliği yapısal açıdan değerlendirilerek ölçek, uzman görüşü alınmak için hazırlanmıştır.

GÖSÖ'nün hazırlanan Türkçe formunda yer alan soruların, içerik olarak Türk kültürü ve sınıf düzeyi açısından uygunluğuna ilişkin alan uzmanlarının görüşleri,

Uzman Görüş Alma Formu kullanılarak toplanmıştır. Form, çalışmayı tanıtan ve uzmandan beklentileri açıklayan bir sunuş yazısından ve her bir maddenin içerik açısından uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapılacağı bir değerlendirme kısmından oluşmaktadır. Uzmanlardan, maddelerin uygunluğuna ilişkin cevaplarını, Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1= Hiç uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerektiğinde maddeler üzerinde düzeltmeler yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu uzmanlar, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümü'nde öğretim elemanı olarak çalışan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan beşinci sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. On dört uzmanın görüşünün alındığı formdan elde edilen verilere ilişkin betimsel değerler Tablo 34'de yer almaktadır.

Tablo 34.

GÖSÖ'nün Uzman Görüş Alma Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler

Madde	$\overline{X}$	SS	Madde	$\overline{X}$	SS	Madde	$\overline{X}$	SS
1	2.79	0.89	28	4.14	0.86	55	4.43	0.65
2	4.29	0.83	29	4.29	0.91	56	3.79	0.80
3	3.71	1.20	30	4.07	0.73	57	3.43	1.16
4	4.21	1.05	31	3.86	1.03	58	4.50	0.65
5	4.07	1.00	32	4.14	0.77	59	3.93	1.07
6	3.93	0.92	33	3.86	1.10	60	3.57	1.02
7	4.50	0.65	34	3.50	1.22	61	4.36	0.84
8	3.36	1.28	35	4.43	0.65	62	4.54	0.52
9	4.00	0.78	36	4.14	0.77	63	3.93	0.92
10	4.50	0.52	37	4.00	1.11	64	4.54	0.52
11	3.92	0.76	38	4.07	1.00	65	4.21	0.80
12	3.92	1.04	39	4.07	0.83	66	4.43	0.51
13	4.14	0.77	40	3.86	0.95	67	4.21	0.58
14	3.86	1.17	41	4.07	0.73	68	4.00	1.04
15	3.71	0.99	42	4.21	0.70	69	4.29	0.47
16	4.00	0.96	43	4.43	0.51	70	4.00	0.88
17	4.14	0.95	44	3.50	1.22	71	3.85	0.80
18	4.29	0.73	45	3.93	1.14	72	3.62	1.12
19	4.00	1.11	46	4.07	0.92	73	4.23	0.73
20	4.14	0.77	47	3.93	0.92	74	3.92	0.76
21	4.36	0.63	48	3.79	1.12	75	3.92	0.64
22	4.14	0.86	49	3.86	0.86	76	4.23	0.44
23	4.07	1.00	50	4.29	1.07	77	4.08	0.86
24	4.14	0.77	51	4.21	0.70	78	4.00	0.91
25	4.36	0.50	52	4.07	0.92	79	3.85	0.80
26	4.36	0.93	53	4.43	0.51	80	3.46	1.27
27	4.57	0.51	54	4.21	0.80	81	4.38	0.51

Uzman görüş alma formları incelendiğinde, ölçeğin çoğu maddesinin, uygun olarak değerlendirildiği görülmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda güdülenme alt boyutuna yönelik 31 madde iki maddenin ikiye bölünmesiyle 33 madde olarak;

öğrenme stratejileri alt boyutuna yönelik 50 maddeden üçü çıkarılarak 47 madde olarak kullanılmış, toplamda 80 maddelik bir denemelik form oluşturulmuştur.

3.3.2.2. GÖSÖ'nün pilot çalışması ve pilot çalışmaya göre maddelerin yeniden düzenlenmesi

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen maddelerle oluşturulan denemelik formun pilot uygulaması, alt sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. GÖSÖ'nün güdülenme alt ölçeği için 12 öğrenci; öğrenme stratejileri alt ölçeği için 19 öğrenci olmak üzere toplam 31 beşinci sınıf öğrencisi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçek, öğrencilere birebir uygulanmış ve anlaşılmayan yerler belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin tamamlanması ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.3.2.3. GÖSÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi

Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan alınan veriler doğrultusunda, ölçek maddeleri yeniden incelenmiş ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerler, uzmanlarda da gelen öneriler doğrultusunda tekrar ifade edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçek, Adana il merkezinde bulunan dokuz ilköğretim okulunda, toplam 30 derslikte okuyan 802 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

3.3.2.4. Geçerlik çalışmaları

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin geçerliğini sınamak amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.3.2.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, SPSS 11.5 programı ile yapılmıştır. Veriler analize hazırlanırken, ölçeğe ait puanların normal dağılım gösterim göstermediğini kontrol etmek amacıyla ortalama, mod, ortanca, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, dağılım normalliğini etkileyen uç değerler olup olmadığı tespit edilmiştir. Öncelikle uç değerler, Mahalanobis Distance ile belirlenmiş, 205 veride uç değer tespit edildiğinden analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 597 kişilik örneklemden elde edilen verilerin

çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, dağılımın çarpıklık değeri -0.01 ve basıklık değeri 0.09 olarak hesaplanmıştır. Puanların ortalamasının X=318.16, ortanca değerinin 324 ve mod değerinin ise 321 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen ortalama, mod, ortanca puanlarının birbirine yakın değerler olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın değerler olduğu göz önünde tutulduğunda puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilere ait "Saçılma Diyagramı Matrisi (Scatter Plot Matrix)" incelendiğinde, dağılımların normallik ve doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmektedir. Elde edilen verilerin eşvaryanslılık (homojenlik) varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan Box M Testi sonucunda, p>.05 olduğu görüldüğünden, kovaryans matrislerinin eşit olduğu kabul edilmiştir.

597 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmıştır. KMO değeri .88 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değeri (χ^2= 5714.954, sd=903, p<.001) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Sonuçta öz değeri 1.00 ve üzeri olan 20 faktörün varyansın 57.065'ini açıkladığı görülmüştür. Ancak öz değeri 2.00 değerini aşan altı faktör bulunmuştur. Faktörlere ait çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, altı faktörlü bir çözümün olabileceği görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını açığa çıkarmak amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Ölçekteki bir maddenin yükü .40'ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır. Bu durumda alt ölçeklerde sırasıyla 19, 6, 6, 3, 4 ve 2 madde yer almış; 40 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Geriye kalan 40 maddeden 34'ü olumlu, altısı (14-15-21-24-37-39) olumsuz olarak ifade edilmiştir. Altı faktörün varyansın %41.026'sını açıkladığı görülmüştür. Çözüme ulaşılan altı faktörlü yapıya ait faktörler ve faktör yükleri Tablo 35'de, GÖSÖ maddelerinin anti-imaj korelasyon katsayıları, ortak varyansları, ortalamaları, standart sapmaları, madde alt ölçek korelasyonları ve alt-üst grup t değerleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 35'de görüldüğü gibi, 19 maddenin .632 ile .416 arasında değişen faktör yükleriyle birinci faktöre yüklendiği, bu faktörün öz değerinin 7.388 olduğu ve varyansın %18.471'ini açıkladığı bulunmuştur. Birinci faktöre yüklenen 19 maddenin, orijinal ölçekteki öğrenme stratejileri alt ölçeğinde yer alan; tekrarlama, ayrıntılama, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık öz-düzenleme alt boyutlarının birleşiminden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle bu alt ölçek, "bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki altı maddenin .747 ile

.549 arasında değişen faktör yükleriyle toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 2.988 olan bu faktörün, varyansın %7.469'unu açıkladığı görülmektedir. Bu alt faktöre yüklenen altı madde, orijinal ölçekteki güdülenme alt ölçeğinde yer alan öz-yeterlik algısı alt boyutundaki maddelerdir.

Tablo 35.

GÖSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Maddeler	1. Alt ölçek	2. Alt ölçek	3. Alt ölçek	4. Alt ölçek	5. Alt ölçek	6. Alt ölçek
30	.632					
22	.552					
23	.551					
29	.548					
40	.547					
38	.544					
27	.541					
28	.535					
32	.534					
19	.509					
16	.501					
13	.501					
17	.490					
20	.484					
25	.470					
33	.452					
36	.448					
26	.423					
18	.416					
2		.747				
6		.662				
4		.574				
9		.573		.363		
12		.572				
10		.549				
39			.619			
21			.587			
37			.558			
14			.542			
15			.517			
24			.505			
7				.772		
11				.771		
34				.721		
5					.665	
8					.658	
1					.585	
3					.569	
35						.727
31						.654
Öz Değer	7.388	2.988	1.772	1.655	1.348	1.259
Açıklanan Varyans %	18.471	7.469	4.430	4.139	3.370	3.148
Açıklanan Toplam Varyans %	%41.026					
Madde Sayısı	19	6	6	3	4	2

Üçüncü faktörde, .619 ile .505 arasında değişen değerlerle yüklenen altı maddenin toplandığı gözlenmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1.772 olduğu ve varyansın %4.430'unu açıkladığı görülmektedir. Bu faktöre yüklenen altı madde, orijinal ölçekteki öğrenme stratejileri alt ölçeğinde yer alan zaman ve çalışma ortamının yönetimi alt boyutundaki maddelerdir. Faktör yükleri .772 ile .721 arasında değişen üç maddenin dördüncü faktörde toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 1.655 olan bu faktörün, varyansın %4.139'unu açıkladığı görülmektedir. Bu faktöre yüklenen üç madde, orijinal ölçekteki güdülenme alt ölçeğinde yer alan görev değeri alt boyutundaki maddelerdir. Beşinci faktörde, .665 ile .549 arasında değişen değerlerle yüklenen dört maddenin toplandığı gözlenmiştir. Beşinci faktörün öz değerinin 1.348 olduğu ve varyansın %3.370'ini açıkladığı görülmektedir. Bu faktöre yüklenen dört madde, orijinal ölçekteki güdülenme alt ölçeğinde yer alan sınav kaygısı alt boyutundaki maddelerdir. Altıncı faktörde, faktör yükleri .727 ve .654 olan iki maddenin yer aldığı görülmektedir. Altıncı faktörün öz değerinin 1.259 olduğu ve varyansın %3.148'ini açıkladığı görülmektedir. Bu faktöre yüklenen iki madde, orijinal ölçekteki öğrenme stratejileri alt ölçeğinde yer alan yardım isteme alt boyutundaki maddelerdir.

Tablo 36 incelendiğinde, maddelerin ortak varyans değerlerinin .24 ile .65; madde toplam korelasyonlarının .25 ile .56; aritmetik ortalama değerlerinin 2.06 ile 4.61; standart sapma değerlerinin ise .83 ile 1.57 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 36.

GÖSÖ Maddelerinin Anti-imaj Korelasyon Katsayıları, Ortak Varyansları, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Alt Ölçek Korelasyonları ve Alt-Üst Grup t Değerleri

Maddeler	Anti-imaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Arit. Ort.	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
30	.91	.46	3.92	1.16	.50	11.03*
22	.93	.39	4.22	1.03	.56	13.11*
23	.94	.38	3.94	1.25	.54	12.12*
29	.93	.37	4.21	.99	.53	11.45*
40	.93	.38	4.14	1.13	.55	12.91*
38	.93	.34	4.14	1.08	.48	10.76*
27	.91	.32	3.79	1.22	.42	9.84*
28	.94	.32	4.11	1.04	.50	11.79*
32	.92	.40	4.29	.97	.53	11.93*
19	.93	.37	4.01	1.12	.50	11.12*
16	.87	.29	3.87	1.20	.42	9.81*
13	.89	.41	4.16	.99	.43	9.10*
17	.95	.31	4.18	1.04	.51	11.58*
20	.92	.33	4.15	1.04	.49	12.37*

(Tablo 36'nın devamı)

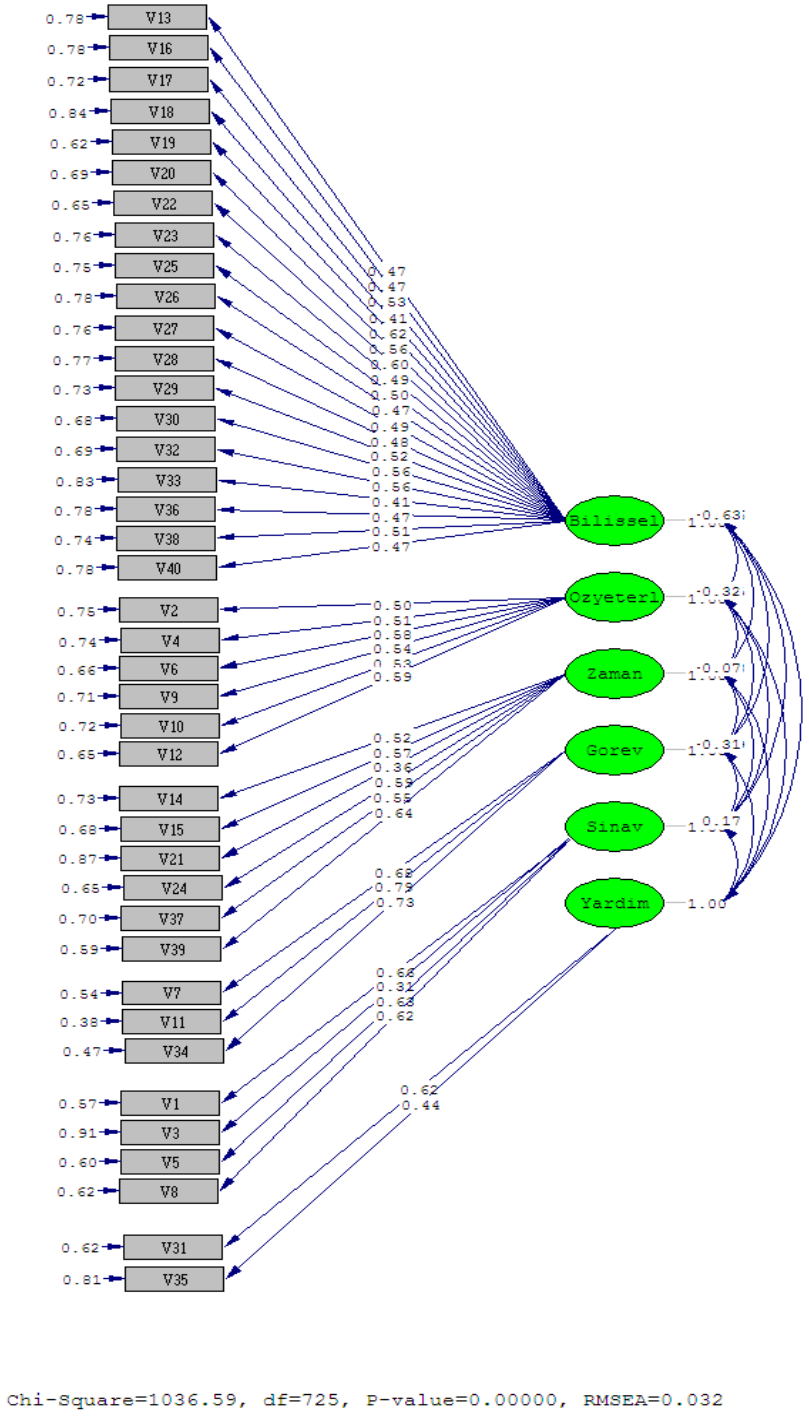
Maddeler	Anti-imaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Arit. Ort.	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek r	Alt-Üst Gruplar t Değeri
25	.92	.32	4.26	1.06	.48	9.77*
33	.91	.26	4.14	1.01	.41	9.19*
36	.90	.31	4.32	1.00	.46	9.50*
26	.91	.24	4.10	1.09	.45	11.12*
18	.87	.24	3.64	1.37	.33	7.39*
2	.81	.58	3.92	1.06	.38	8.92*
6	.80	.48	3.75	1.06	.38	8.25*
4	.90	.43	4.61	.70	.44	9.24*
9	.91	.51	4.46	.86	.45	10.61*
12	.90	.40	4.39	.83	.40	8.64*
10	.92	.46	4.40	.84	.40	8.99*
39	.82	.44	3.40	1.56	.29	8.21*
21	.83	.40	3.10	1.47	.25	5.52*
37	.73	.32	2.91	1.47	.38	4.56*
14	.90	.37	3.65	1.51	.33	8.65*
15	.90	.42	3.51	1.49	.38	10.57*
24	.88	.35	3.40	1.57	.30	8.26*
7	.85	.64	3.92	1.14	.42	9.35*
11	.84	.65	4.24	1.13	.45	8.47*
34	.85	.61	4.25	1.10	.50	11.15*
5	.81	.49	2.89	1.57	.33	11.11***
8	.81	.50	2.93	1.54	.41	2.52**
1	.87	.51	2.06	1.33	.37	4.26*
3	.75	.34	3.33	1.51	.34	2.49**
35	.77	.59	4.07	1.22	.28	6.98*
31	.73	.50	3.69	1.34	.25	5.20*

* p<.001, **p<.01, ***p<.0

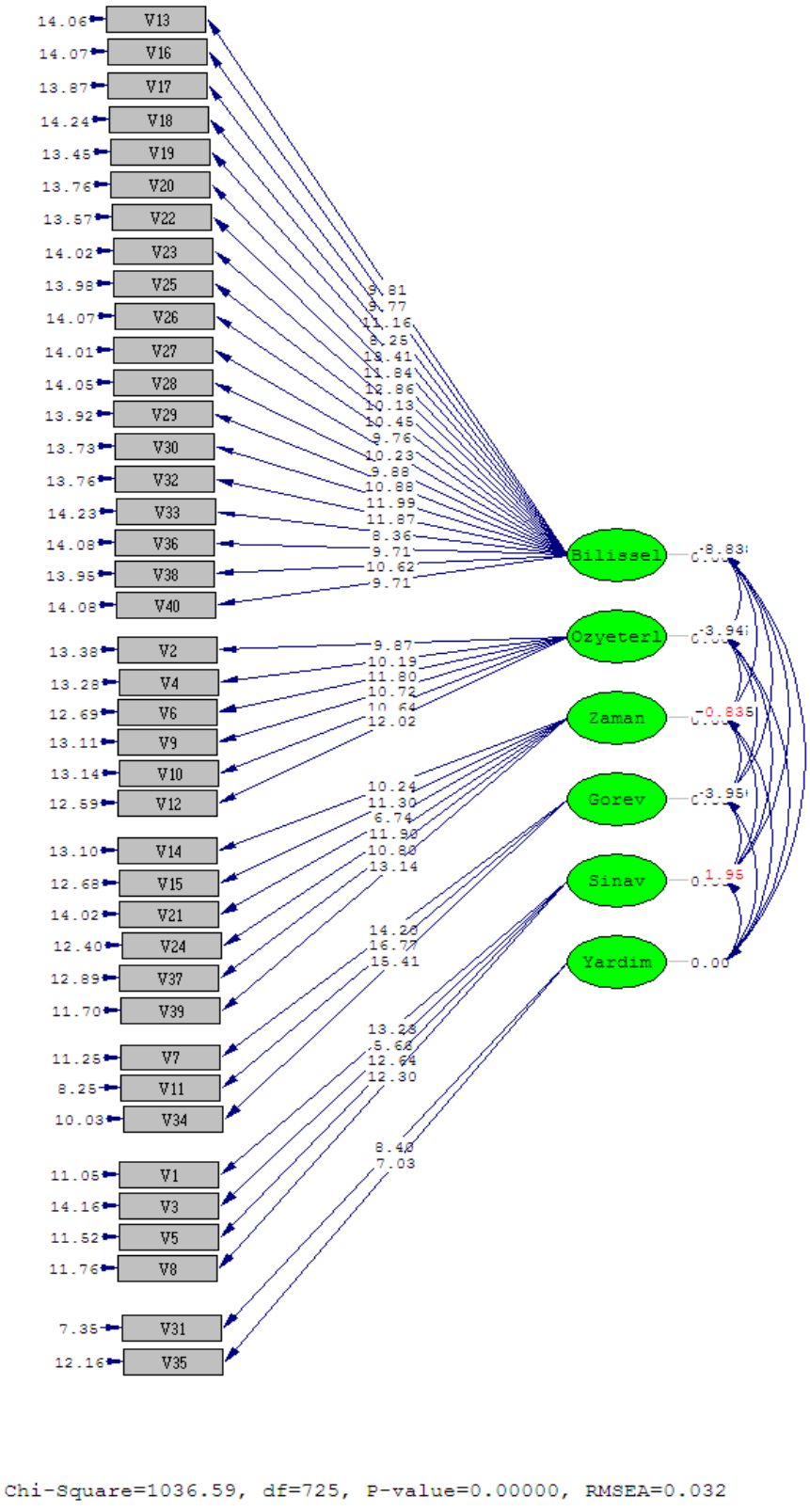
3.3.2.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin gizil yapıları ölçebilirliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Lisrel 8.7 paket programı ile yapılmıştır. DFA işlemi, açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan ya da iddia edilen modelin uygun olup olmadığına yönelik bir test işlemidir. Bu işlemde modelin uygunluğuna dair çeşitli uyum indeksleri yer almaktadır. Bu indeksler; Ki-Kare İyilik Uyumu, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ve Basitlik Uyum İndeksi (PGFI)'dır. 40 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yeni bir örneklemde gerçekleştirilmiştir. DFA için ölçek, Adana il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda, toplam 10 derslikte okuyan beşinci sınıftaki 423 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak, modelde hiçbir sınırlama ya da

yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden, modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin path diagramı standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 6'da, t-değerleri Şekil 7'de ve maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri, t ve R^2 değerleri Tablo 37'de sunulmuştur.



Şekil 6. DFA ile kurulan altı faktörlü örtük yapı (standart katsayılar)



Şekil 7. DFA ile kurulan altı faktörlü örtük yapı (t değerleri)

Tablo 37.

GÖSÖ'nün DFA Sonuçları (N=423)

Maddeler	1	2	3	4	5	6	t değerleri	R^2
Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri								
30	.56						13.73	.32
22	.60						13.57	.35
23	.49						14.02	.24
29	.52						13.92	.27
40	.47						14.08	.22
38	.51						13.95	.26
27	.49						14.01	.24
28	.48						14.05	.23
32	.56						13.76	.31
19	.62						13.45	.38
16	.47						14.07	.22
13	.47						14.06	.22
17	.53						13.87	.28
20	.56						13.76	.31
25	.50						13.98	.25
33	.41						14.23	.17
36	.47						14.08	.22
26	.47						14.07	.22
18	.41						14.24	.16
Öz-yeterlik algısı								
2		.50					13.38	.25
6		.58					12.69	.34
4		.51					13.28	.26
9		.54					13.11	.29
12		.59					12.59	.35
10		.53					13.14	.28
Zaman ve çalışma ortamının yönetimi								
39			.64				11.70	.41
21			.36				14.02	.13
37			.55				12.89	.30
14			.52				13.10	.27
15			.57				12.68	.32
24			.59				12.40	.35
Görev değeri								
7				.68			11.25	.46
11				.79			8.25	.62
34				.73			10.03	.53
Sınav kaygısı								
5					.63		11.52	.40
8					.62		11.76	.38
1					.66		11.05	.43
3					.31		14.16	.93
Yardım isteme								
35						.44	12.16	.19
31						.62	7.35	.38

Şekil 6, Şekil 7 ve Tablo 37'de altı alt boyuttan oluşan örtük yapıya ilişkin elde edilen model görülmektedir. DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen altı örtük yapıyı doğruladığı görülmektedir. Modelin ki-kare istatistiği (χ^2= 1036.59, sd= 725, p<.001) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin ikiden küçük olması, modelin gerçek veriler ile uyumunun mükemmel olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kline, 1998). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 1.43'tür. Buna dayalı olarak χ^2 istatistiği, modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Model test edildiğinde bulunan uyum istatistikleri Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	GÖSÖ	Sınır Değerler	Kaynaklar
χ^2/sd	1.42	≤ 2 = mükemmel uyum	Tabachnick ve Fidell, 2001
GFI	.89	≥ 0.90 = iyi uyum	Kline, 1998
AGFI	.88	≥ 0.95 = mükemmel uyum	
RMSEA	.03	≤ 0.05 = mükemmel uyum	Jöreskog ve Sörbom, 1993 Hu ve Bentler, 1999
RMR	.07	≤ 0.08= iyi uyum	
SRMR	.049	≤0.05= mükemmel uyum	
CFI	.97	≥ 0.90= iyi uyum	Tabachnick ve Fidell, 2001
NNFI	.97	≥ 0.95= mükemmel uyum	Kline, 1998
NFI	.91		Hu ve Bentler, 1999
PGFI	.79	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	

Tablo 38'e göre, tüm uyum indekslerinden (χ^2/sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI ve PGFI) elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 40 madde ve altı bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir. Pintrich ve ark. (1991, s.81-84), MSLQ'nun doğrulayıcı faktör analizi çalışmasını 380 üniversite öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Analiz sonucunda, güdülenme alt ölçeğinin uyum indeksleri; χ^2/sd= 3.49, GFI= .77, AGFI= .73, RMR= .07; öğrenme stratejileri alt ölçeğinin uyum indeksleri ise; χ^2/sd= 2.26, GFI= .78, AGFI= .75, RMR= .08 olarak rapor edilmiştir.

3.3.2.5. Güvenirlik Çalışmaları

GÖSÖ'nün güvenirlik çalışmasında iki yöntem kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını sınamak amacıyla da test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Test tekrar test ölçümleri için GÖSÖ, 227 öğrenciye dört hafta ara ile tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen alt ölçek ve toplam puan dağılımları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları 597 öğrenciden toplanan verilerden hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39.

GÖSÖ'nün Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Test Tekrar Test Ölçümleri ve Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Ölçekler	Ölçek maddeleri	Test tekrar test	Cronbach Alpha	Orijinal ölçekteki Cronbach Alpha değerleri
Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri	19 madde (13-16-17-18-19-20 22-23-25-26-27-28 29-30-32-33-36-38-40)	.80	.86	.69-.76-.64-.80-.79
Öz-yeterlik algısı	6 madde (2-4-6-9-10-12)	.69	.75	.93
Zaman ve çalışma ortamının yönetimi	6 madde (14-15-21-24-37-39)	.70	.66	.76
Görev değeri	3 madde (7-11-34)	.67	.76	.90
Sınav kaygısı	4 madde (1-3-5-8)	.65	.60	.80
Yardım isteme	2 madde (31-35)	.60	.50	.52

Tablo 39 incelendiğinde, GÖSÖ test tekrar test korelasyonları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri alt ölçeğinde .80; öz-yeterlik algısı alt ölçeğinde .69; zaman ve çalışma ortamının yönetimi alt ölçeğinde .70; görev değeri alt ölçeğinde .67; sınav kaygısı alt ölçeğinde .65 ve yardım isteme alt ölçeğinde .60 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri alt ölçeğinde .86; öz-yeterlik algısı alt ölçeğinde .75; zaman ve çalışma ortamının yönetimi alt ölçeğinde .66; görev değeri alt ölçeğinde .76; sınav kaygısı alt ölçeğinde .60 ve yardım isteme alt ölçeğinde .50 olarak hesaplanmıştır. GÖSÖ, Ek.2'de yer almaktadır.

3.3.3. Okuma Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin okuma öncesi, sonrası ve okuma sırasında kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla kullanılan "Okuma Stratejileri Ölçeği" ile ilgili maddeler hazırlanırken ilk olarak, literatürdeki benzer ölçekler (Mokhtari & Reichard, 2002; Taraban, Kerr, & Rynearson, 2004; Chuang, 2007; Karatay, 2007; Temizkan, 2007) incelenmiştir. Ölçek için hazırlanan 26 maddelik denemelik form, 1=Her zaman, 2=Bazen, 3=Hiçbir zaman olmak üzere üçlü derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin her bir maddesi yazım, dilbilgisi ve anlam hatası olup olmadığı incelenmek üzere Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan iki Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin içerik olarak Türk kültürü ve sınıf düzeyi açısından uygunluğuna ilişkin alan uzmanlarının görüşleri, Uzman Görüş Alma Formu kullanılarak toplanmıştır. Form, çalışmayı tanıtan ve uzmandan beklentileri açıklayan bir sunuş yazısından ve her bir maddenin içerik açısından uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapılacağı bir değerlendirme kısmından oluşmaktadır. Uzmanlardan, maddelerin uygunluğuna ilişkin cevaplarını, Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1=Hiç uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerektiğinde maddeler üzerinde düzeltmeler yapabilecekleri belirtilmiştir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri'nde çalışan öğretim elemanlarından ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 5. sınıf öğretmenlerinden oluşan oniki kişilik uzman grubunun görüşünün alındığı formlardan elde edilen verilere ilişkin betimsel değerler Tablo 40'da yer almaktadır.

Tablo 40.

Okuma Stratejileri Ölçeğinin Uzman Görüş Alma Formundan Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler

Madde	$\overline{X}$	SS	Madde	$\overline{X}$	SS	Madde	$\overline{X}$	SS
1	4.08	.67	**10**	4.00	.60	**19**	4.50	.52
2	4.08	.79	**11**	3.67	.49	**20**	4.17	.72
3	3.83	.83	**12**	4.00	.60	**21**	4.08	.67
4	4.17	.58	**13**	3.25	1.05	**22**	3.50	.80
5	4.67	.49	**14**	4.00	.60	**23**	4.25	.62
6	4.42	.79	**15**	4.42	.51	**24**	3.58	.51
7	4.75	.45	**16**	4.58	.51	**25**	4.17	.58
8	4.25	.87	**17**	3.92	.79	**26**	4.58	.67
9	4.25	.87	**18**	4.33	.49			

Tablo 40 incelendiğinde, ölçeğin, uzmanlar tarafından uygun olarak değerlendirildiği görülmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenerek, pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir.

3.3.3.1. OSÖ'nün pilot çalışması ve pilot çalışmaya göre maddelerin yeniden düzenlenmesi

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen maddelerle oluşturulan denemelik formun pilot uygulaması, alt-orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda, toplam 25 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek, öğrencilere birebir uygulanmış ve anlaşılmayan ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin tamamlanması ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.3.3.2. OSÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi

Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan alınan veriler doğrultusunda, ölçek yeniden düzenlenmiş, bir madde formdan çıkarılarak, toplam 25 maddelik bir denemelik form oluşturulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçek, Adana il merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunda, toplam sekiz derslikte okuyan 215 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Eksiklerden dolayı 15 veri analiz dışında bırakılmıştır.

3.3.3.3. Geçerlik çalışmaları

Okuma Stratejileri Ölçeği'nin geçerliğini sınamak amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.3.3.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Okuma Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, SPSS 11.5 programı ile yapılmıştır. Veriler analize hazırlanırken, ölçeğe ait puanların normal dağılım gösterim göstermediğini kontrol etmek amacıyla ortalama, mod, ortanca, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, dağılım normalliğini etkileyen uç değerler olup olmadığı tespit edilmiştir. Öncelikle uç değerler, Mahalanobis Distance ile belirlenmiş, 48 veride uç değer tespit edildiğinden analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 152 kişilik örneklemden elde edilen verilerin çarpıklık ve

basıklık değerlerine bakıldığında, dağılımın çarpıklık değeri -.56 ve basıklık değeri -.93 olarak hesaplanmıştır. Puanların ortalamasının X=48.44, ortanca değerinin 52 ve mod değerinin ise 54 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen ortalama, mod, ortanca puanlarının birbirine yakın değerler olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın değerler olduğu göz önünde tutulduğunda puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilere ait "Saçılma Diyagramı Matrisi (Scatter Plot Matrix)" incelendiğinde, dağılımların normallik ve doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmektedir. Elde edilen verilerin eşvaryanslılık (homojenlik) varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan Box M Testi sonucunda, $p>.05$ olduğu görüldüğünden, kovaryans matrislerinin eşit olduğu kabul edilmiştir.

152 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmıştır. KMO değeri .92 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değeri (χ^2= 1200.567, sd=190, $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Sonuçta öz değeri 1.00 ve üzeri olan altı faktörün varyansın 59.653'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak faktörlere ait çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, tek faktörlü bir çözümün olabileceği görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını açığa çıkarmak amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Ölçekte, madde yükü .40'ın üstünde olan 20 madde yer alırken, beş madde ölçek dışında kalmıştır. Ölçekteki tek faktörün varyansın %40.096'sını açıkladığı görülmüştür. Çözüme ulaşılan tek faktörlü yapıya ait faktör yükleri, maddelerin anti-imaj korelasyon katsayıları, ortak varyansları, ortalamaları, standart sapmaları, madde alt ölçek korelasyonları ve alt-üst grup t değerleri Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41.

OSÖ Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Maddeler	Faktör yükleri	Anti-imaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Arit. Ort.	Standart Sapma	Madde Alt Ölçekr	Alt-Üst Gruplar t Değeri
4	.741	.95	.55	2.33	.75	.74	12.81*
17	.712	.95	.51	2.53	.64	.71	9.73*
6	.712	.93	.51	2.41	.70	.71	9.23*
12	.709	.94	.50	2.14	.78	.71	10.28*
1	.694	.92	.48	2.66	.55	.68	9.31*
20	.741	.90	.46	2.61	.59	.67	8.25*
13	.674	.93	.45	2.22	.80	.68	10.25**
14	.664	.93	.44	2.59	.61	.66	6.94*
8	.637	.94	.41	2.35	.73	.64	7.99*
16	.629	.93	.40	2.21	.79	.64	9.49*
18	.617	.95	.38	2.44	.71	.62	7.40*
2	.606	.89	.37	2.47	.66	.60	7.24*
11	.593	.92	.35	2.28	.76	.60	8.13*
3	.580	.89	.34	2.45	.72	.59	7.38*
7	.576	.88	.33	2.29	.79	.59	9.43*
19	.564	.92	.32	2.29	.75	.58	7.40*
10	.560	.90	.32	2.44	.68	.56	6.84*
15	.550	.89	.30	2.49	.66	.55	6.01*
9	.530	.91	.28	2.73	.53	.52	4.98*
Öz Değer	8.019						
Açıklanan Varyans %	40.096						
Madde Sayısı	20						

* p<.001, **p<.01

Tablo 41'de görüldüğü gibi, 20 maddenin .741 ile .530 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu, faktörün öz değerinin 8.019 olduğu ve varyansın %40.096'sını açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin ortak varyans değerlerinin .28 ile .55; madde toplam korelasyonlarının .52 ile .74; aritmetik ortalama değerlerinin 2.14 ile 2.73; standart sapma değerlerinin ise .53 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

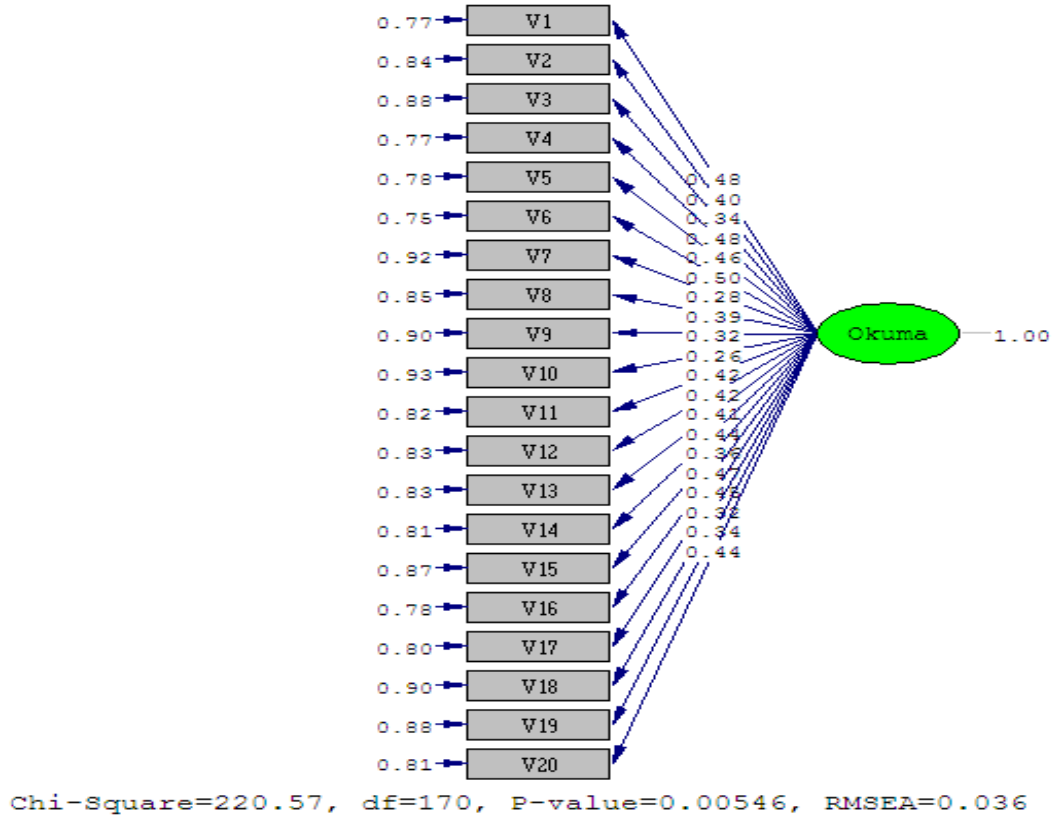
Okuma Stratejileri Ölçeği'nin gizil yapıları ölçebilirliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Lisrel 8.7 paket programı ile yapılmıştır. 20 maddelik ölçek için DFA yeni bir örneklemde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, Adana il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda, toplam beş derslikte okuyan beşinci sınıftaki 235 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak, modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden, modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir. DFA'nın path diagramı standardize

edilmiş faktör yükleri Şekil 8'de, t-değerleri Şekil 9'da ve maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri, t ve R² değerleri Tablo 42'de sunulmuştur.

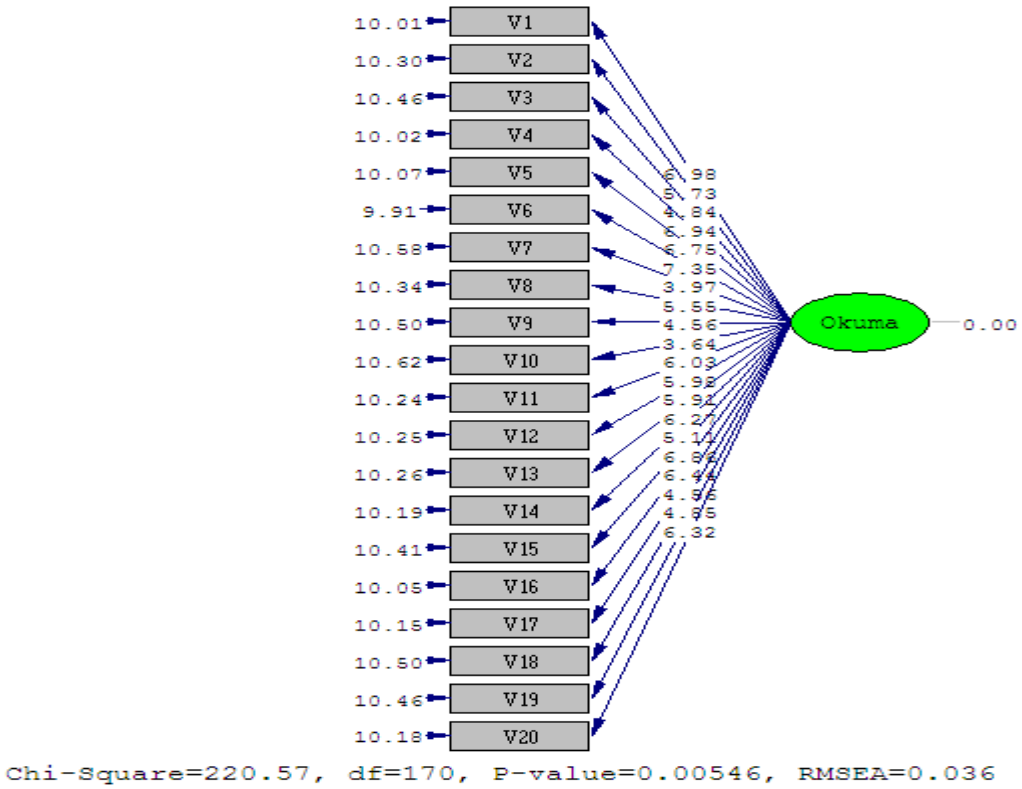
Tablo 42.

OSÖ'nün DFA Sonuçları (N=235)

Maddeler		t değerleri	R²	Maddeler		t değerleri	R²
4	48	10.02	.23	18	32	10.50	.10
17	45	10.15	.20	2	40	10.30	.16
6	50	9.91	.25	11	42	10.24	.13
12	42	10.25	.17	3	34	10.46	.12
1	48	10.01	.23	7	28	10.58	.08
20	44	10.18	.19	5	46	10.07	.22
13	41	10.26	.17	19	34	10.46	.12
14	44	10.19	.19	10	26	10.62	.07
8	39	10.34	.15	15	36	10.41	.13
16	47	10.05	.22	9	32	10.50	.10



Şekil 8. DFA ile kurulan örtük yapı (standart katsayılar)



Şekil 9. DFA ile kurulan örtük yapı (t değerleri)

Şekil 8, Şekil 9 ve Tablo 42'de elde edilen örtük yapıya ilişkin model görülmektedir. DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen yapıyı doğruladığı görülmektedir. Modelin ki-kare istatistiği (χ^2= 220.57, sd= 170, p<0.001) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin ikiden küçük olması, modelin gerçek veriler ile uyumunun mükemmel olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kline, 1998). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 1.30'dur. Buna dayalı olarak χ^2 istatistiği, modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Model test edildiğinde bulunan uyum istatistikleri Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43'e göre, tüm uyum indekslerinden (χ^2/sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NNFI, NFI ve PGFI) elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 20 maddeden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 43.

Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	GÖSÖ	Sınır Değerler	Kaynaklar
χ^2/sd	1.30	≤ 2 = mükemmel uyum	Tabachnick ve Fidell, 2001
GFI	.91	≥ 0.90 = iyi uyum	Kline, 1998
AGFI	.89	≥ 0.95 = mükemmel uyum	
RMSEA	.04	≤ 0.05 = mükemmel uyum	Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hu ve Bentler, 1999
RMR	.02	≤ 0.08= iyi uyum	
SRMR	.05	≤0.05= mükemmel uyum	
CFI	.95	≥ 0.90= iyi uyum	Tabachnick ve Fidell, 2001
NNFI	.95	≥ 0.95= mükemmel uyum	Kline, 1998;
NFI	.83		Hu ve Bentler, 1999
PGFI	.74	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	

3.3.3.4. Güvenirlik Çalışmaları

OSÖ'nün güvenirlik çalışmasında iki yöntem kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını sınamak amacıyla da test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Test tekrar test ölçümleri için OSÖ, 113 öğrenciye dört hafta ara ile tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen toplam puan dağılımları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları 153 öğrenciden toplanan verilerden hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92; test tekrar test korelasyonu .66 olarak hesaplanmıştır. OSÖ, Ek.3'te yer almaktadır.

3.3.4. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Form, çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir.

Form hazırlanırken, Bacanlı (1997) tarafından düzenlenen sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketinden yararlanılmıştır. Formda, 16 soru bulunmaktadır. İlk sekiz soru öğrencinin cinsiyetini, doğum yeri ve kardeş sayısı gibi değişkenleri belirlemeye

yönelik iken diğer sekiz soruda puanlama yapılarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri (SED) saptamaya çalışılmıştır. Kişisel bilgiler formu Ek.4'te yer almaktadır.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin öğrencilerin bu becerileri kullanmalarına etkisini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form ile öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulamanın hem başında hem de sonunda kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili literatürde belirtilen öz-düzenleme becerilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Form hazırlanırken, benzer veri toplama araçlarından da (İsrael, 2007; Horm, 2003; Gelen, 2003) yararlanılmıştır. Hazırlanan denemelik form, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, bazı ifadeler değiştirilmiş, bazı sorular formdan çıkarılmış ve yeni sorular eklenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek için, beşinci sınıfta öğrenim gören dört öğrenci ile pilot görüşme yapılarak, denemelik form yeniden gözden geçirilmiş ve bazı ifadeler değiştirilerek form kullanılabilir hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Ek. 5'te verilmiştir.

Görüşmeler, ders saatlerinde, sınıf öğretmeninden izin alınarak, boş olan dersliklerde araştırmacı tarafından öğrenci ile birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye, güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinden alınan puanlara göre yüksek puana sahip 4, orta düzeyde 4 ve düşük puana sahip 4 öğrenci olmak üzere 12 öğrenci katılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına 12 punto ile Times New Roman formatında aktarılmış ve toplam 23 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma denenceleriyle ilgili verileri toplamak amacıyla aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde iki haftası hazırlık olmak üzere altı hafta süreyle ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiş; elde edilen bulgular sonucunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmıştır. Asıl uygulama planlanırken, ön denemedeki aksaklıklar göz önünde bulundurulmuştur.

2. Asıl uygulama, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

3. Çalışmanın ilk haftasında, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Okuma Stratejileri" ve kişisel bilgiler formu bütün gruplara uygulanmıştır. Öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

4. Deney grubunda dört hafta süreyle öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Hazırlık kapsamında yapılan çalışmaların genel çerçevesi Ek.6'da verilmiştir.

5. Hazırlık çalışmalarının sonunda, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" bütün gruplara öntest olarak uygulanmıştır.

6. Öntestler uygulandıktan sonra, sekiz hafta boyunca haftada beş saat olmak üzere Türkçe dersleri, deney ve birinci kontrol gruplarında araştırmacı; ikinci kontrol grubunda sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir.

7. Deneysel işlemler sonunda, başarı testi sontest olarak verilmiştir.

8. Uygulamanın sonunda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme modeli ve bu modelin kendi öğrenme süreçlerine etkisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

9. Deney ve kontol gruplarındaki öğrencilere uygulanan öntest ve sontestten elde edilen puanlar üzerinde, araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemler gerçekleştirimiştir.

10. Görüşme ve yazılı dokümanlardan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

3.4.1. Ön Deneme Uygulaması

Öz-düzenleyici öğrenme modeli çerçevesinde geliştirilen ders materyallerinin ve etkinliklerin, öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu, aksayan yönlerini ve öğrencilerin çalışmayla ilgili tepkilerini belirleyebilmek amacıyla, 2010-2011 Öğretim

Yılı Güz Yarıyılı'nda ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulaması ile ayrıca yöntemin uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunları önceden görebilmek istenmiştir. Ön deneme uygulaması, asıl uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından bir derslikte okuyan toplam 27 öğrenciyle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama, iki haftası hazırlık olmak üzere altı hafta sürmüştür.

Çalışmanın yapıldığı ilköğretim okulundaki beşinci sınıf öğretmenlerine yapılacak ön deneme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulama, çalışmaya katılmaya gönüllü olan bir öğretmenin sınıfında yapılmıştır. Çalışma grubunda, öğrenme, bilişsel farkındalık, kaynak yönetimi, güdülenme ve okuma stratejilerine yönelik iki hafta süreyle hazırlık çalışmaları uygulanmış, derslerin nasıl işleneceği ile ilgili olarak öğrenciler bilgilendirilmiştir. Hazırlık çalışmalarının ardından dört hafta boyunca Türkçe dersleri, araştırmacı tarafından işlenmiştir. Dört haftanın sonunda, başarı durumları göz önünde bulundurularak başarılı, orta ve başarısız gruptan üçer öğrenciyle görüşme yapılmış, süreçle ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından araştırma güncesi tutulmuş, süreçle ilgili yaşananlar not edilmiştir.

3.4.2. Ön Deneme Uygulamasının Değerlendirilmesi

Süreç içerisinde yaşanan aksaklıklar ve öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda ders planları gözden geçirilerek değişiklikler yapılmış, etkinlikler uygulanabilir hale getirilmiştir. Uygulanması, tahmin edilenden daha fazla zaman alan etkinlikler değiştirilmiş veya tamamen planlardan çıkarılmıştır. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri etkinlikler basitleştirilmiştir. Bireysel olarak yapılması zor olan ve uzun zaman alan bazı etkinlikler grup çalışması olarak planlanmıştır. Sonuç olarak, ön deneme uygulamasından elde edilen deneyimlerden yararlanarak, hazırlık çalışmasında kullanılan etkinlikler, daha iyi anlaşılabilmesi için basitleştirilmiş ve ders planları daha işlevsel hale getirilmiştir.

3.4.3. Deneysel İşlemler

Asıl uygulamanın işlem basamakları aşağıda verilmiştir.

1. Seçilen iki ilköğretim okulundaki toplam üç beşinci sınıf öğretmeniyle görüşülmüş ve öğretmenlere deneysel süreç hakkında bilgi verilmiştir.

2. Belirlenen sınıflardaki tüm öğrencilere, işlem öncesinde "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Okuma Stratejileri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" uygulanmıştır. Deneysel çalışmalar başlamadan önce gruplara, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest olarak verilmiştir. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden alınan puanlara göre yüksek, orta ve düşük puana sahip dörder öğrenci olmak üzere 12 öğrencinin uygulamanın başında ve sonunda, Türkçe dersine ilişkin görüşleri, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerle tanışılmıştır. Deney grubunda dört hafta süreyle hazırlık çalışmaları yapılacağı ve Türkçe derslerinin sekiz hafta boyunca, deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeline göre geliştirilen ders planları doğrultusunda; birinci kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmen kılavuz kitabı (2005) doğrultusunda, araştırmacı tarafından işleneceği söylenmiştir. İkinci kontrol grubunda dersler, sınıf öğretmenleri tarafından işlenmeye devam edilmiş, bu süreçte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

4. Deney grubunda dört hafta süreyle hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Derslerde bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmaları da yapılacağından, sınıf ortamı grup çalışmalarına da olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.

5. Kontrol gruplarında, sınıf oturum düzeninde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu gruplarda hazırlık çalışmaları da uygulanmamıştır. Deney grubundaki hazırlık süresince bu gruplarda gözlemler yapılarak öğrenciler tanınmaya çalışılmıştır. İkinci kontrol grubunda yapılan gözlemler sonucunda da, derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda işlendiği belirlendiğinden, bu uygulama sürecine müdahale edilmemiştir.

Araştırmada, deney grubunda işe koşulan öz-düzenleyici öğrenme modeli ile kontrol gruplarında işe koşulan Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulama aşamaları, aşağıda alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.4. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Deney grubunda işe koşulan öz-düzenleyici öğrenme modeli ve kontrol gruplarında işe koşulan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) doğrultusunda yapılan öğretimin uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

3.4.4.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli Doğrultusunda Yapılan Öğretim

Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğretimin kullanıldığı Türkçe ders planları; İlköğretim Türkçe programının beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar (Ek.7), belirli gün ve haftalar, mihver derslerde işlenen konular ile öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders planları, öz-düzenleyici öğrenme modeline göre hazırlanırken, Zimmerman (2002, s. 67) tarafından belirtilen evreler-alt süreçler (*Bkz. Şekil 5*) ve Pintrich & De Groot (1990), Pintrich (1999, s.460) tarafından tanımlanan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (Bkz. "*2.6. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri*") temele alınmıştır. Hazırlanan ders planlarında, beş temel dil becerisine/öğrenme alanına (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) yer verilmiştir. Bu çerçevede Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi yönünde yapılan çalışmalara örnekler aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

1. Dersin "Ön Düşünme Evresi" olarak planlanan Giriş/hazırlık aşamasında, ç*evresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*ya öncelik verilmiştir. Bu aşamada, okuma amacını ve ne öğrenmek istediğini belirleme, okuma stratejisini planlanma, okuma öz-yeterliğinin geliştirilmesi, okunacak metne ilginin çekilmesi, tahminde bulunma vb. çalışmalar yer almıştır. Derslere "*Çevresel yapılandırma*" ile başlanmış, öğrencilerin "Metni anlamamı zorlaştıracak şeyleri engellemek için çevremde (sıramda veya sınıfta) ne gibi değişiklikler yapabilirim?" sorusunu kendilerine sormaları sağlanarak, dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

Öğrencilerin "*öz-yeterlik algılarının"* geliştirilmesine yönelik olarak birlikte hazırlanan ve panoda asılı olan yazıyı derse başlamadan önce okumaları istenmiştir. Kendilerine ne kadar çok güven duyarlarsa o kadar başarılı olacakları hatırlatılmıştır.

Kendinize güvenin. Başarabileceğinize ve yapabileceğinize inanın. Başarılı olmak tamamen size bağlıdır, yeter ki bunu isteyin ve çaba gösterin.

Öğrencilere, başlayacakları yeni temanın/konunun adını bilip bilmedikleri ve temadaki metinlerin hangi konularla ilgili olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Bu temada yer alan metinlerin adları okunmuş ve en çok hangisinin/lerinin, neden ilgilerini çektiği üzerine konuşularak, temada ele alınacak metinleri merak etmeleri sağlanmıştır. Ya da başka bir derste öğrencilere temanın adı hatırlatılmış ve ele alınan bu metnin niçin bu temada yer aldığı sorularak, içinde bulunduğu tema ile metin arasındaki ilişki

üzerine düşünmeleri istenmiştir. Bazen de bir gazete haberi ya da konuyla ilgili kısa bir hikaye sınıfta okunmuş veya bir belgesel izletilerek, öğrencilerin metni merak etmeleri sağlanmıştır.

Metni okumadan önce öğrencilerle, bu metni neden okumaları gerektiği hakkında konuşularak, öğrencilerde okuma isteği uyandırmaya çalışılmış, onları motive edecek sorular sorularak başlanmıştır. Öğrencilerden, aşağıdaki cümleleri defterlerine yazarak tamamlamaları istenmiştir (***içsel amaç yönelimi***).

- Bugün işlenecek dersin…….becerilerimi gelişeceğini düşünüyorum.
- Bu metni okuma amacım ……***(amaç belirleme)***

Öğrencilerle, okunacak metni daha iyi anlamalarını sağlamak için neler yapabilecekleri hakkında konulmuş, başlıkla ilgili düşünme, önemli bilgilerin altını çizme, okuduklarını gözünde canlandırma, önemli bilgileri özetleme, sorular sorma (okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında), ana fikri hatırlayıp hatırlamadığını ve anlamayı kontrol etme stratejileri hatırlatılmış veya "İncele, sorgula, oku, tekrar et, gözden geçir (İSOTEG)" tekniği kullanarak okuma yapmaları sağlanmıştır (***stratejik planlama***)

2. Dersin "Performans Evresi" olarak planlanan geliştirme aşamasında; örgütleme- kendini izleme ve yönetme stratejilerine öncelik verilmiştir. Bu aşamada, okuduklarını zihninde canlandırma, dikkatini anlamını bilmediği sözcüklere yoğunlaştırarak anlamı tahmin etme, okuduklarını daha önceki bilgileriyle karşılaştırma vb. çalışmalar yer almıştır. Derste İSOTEG tekniğine göre okuma yapılacaksa ilgili form öğrencilere dağıtılmış, öğrencilere verilen sürenin ardından, yazılan cevaplar üzerine konuşulmuştur. "Bu konuda daha önceden ne biliyordum?" sorusunu kendi kendilerine sormaları ve eski deneyimlerini, anılarını hatırlamaları istenmiş ve bu anılar anlattırılmıştır (***Kayıt tutma ve izleme-kayıtları gözden geçirme***). Ya da okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulacak sorular hatırlatılmıştır.

Okumadan önce:

1. Ne okuyacağım?
2. Okuyacaklarım niçin önemli? *(amaç belirleme)*

Okuma sırasında:

1. Okuduklarım daha önce bildiklerimle uyuşuyor mu?
2. Anlamadığım ya da daha önceki bildiklerimle uyuşmayan bilgiler var mı? (*Kayıt tutma ve izleme-kayıtları gözden geçirme*)

Okuduktan sonra:

1. Bu bilgileri başka nerelerde, nasıl kullanabilirim?
2. Bu okuma süreci ne derece etkili oldu?
3. Bu konuda başka herhangi bir şeye gereksinim var mı? (Örneğin, bu konuda ek kitap okumaya gereksinim var mı?) (*Kayıt tutma ve izleme-kayıtları gözden geçirme*) sorularını sorarak okuma çalışması yapılmıştır.

3. Dersin "İçsel Yansıtma Evresi" olarak planlanan değerlendirme aşamasında okudukları arasında benzerlik ve farklılıkları bulma, bildiklerini ve bilmesi gerekenleri listeleme, yeni okuduklarıyla önceki bilgilerini karşılaştırma, düşüncelerini paylaşma vb. çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilere, kullandıkları okuma tekniğini hakkında düşünceleri sorulmuştur. Metni okumadan önce belirledikleri okuma amaçlarına ulaşılıp ulaşmadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri amacıyla, aşağıdaki sorulara cevap vermeleri sağlanarak, tamamladıkları işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiklerini belirlemelerine yardımcı olunmuştur (***içsel değerlendirme***).

Okuma amacıma ulaştım mı? ☼☼☼☼☼☼☼☼☼☼

Okuduğum metni anladım mı? ☼☼☼☼☼☼☼☼☼☼

"Bu metni okuyarak elde ettiğim bilgileri başka nerelerde, nasıl kullanabilirim?" sorusunun öğrenciler tarafından kendilerine sormaları sağlanmış ve verilen cevaplar üzerine konuşulmuştur. Öğrencilere bu derste en çok ilgilerini çeken şeyin ne olduğu sorularak,

"Bu derste …… öğrendim."

"…….. hakkında daha fazla öğrenmek isterim." şeklinde sonuç cümleleri yazmaları istenmiştir.

Dersler, öz-düzenleyici öğrenme modeline göre hazırlanırken, Zimmerman (1989) tarafından önerilen öz-düzenleyici öğrenme stratejileri de kullanılmıştır. Tablo 44'de

okuma becerisine yönelik bir derste kullanılabilecek öz-düzenleyici öğrenme stratejileri örnekleri verilmiştir.

Tablo 44'de belirtilen stratejiler de göz önünde bulundurularak, öz-düzenleyici öğrenme modeli doğrultusunda yapılan öğretime göre hazırlanmış Türkçe ders planı örnekleri Ek.8'de, bu modele göre işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan örnekler Ek.10'da yer almaktadır.

Tablo 44.

Okuma Becerisine Yönelik Bir Derste Kullanılabilecek Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Örnekleri

Stratejilerin kategorileri	**Örnek etkinlik**
1. Kendini değerlendirme	Verdiği cevabın doğru olup olmadığını kontrol etmek için ilgili bölümü tekrar okuma Okuma başarısındaki gelişimi takip etme
2. Örgütleme ve dönüştürme	Okuduğu bir hikayeyi daha iyi anlayabilmek için "hikaye haritası" oluşturma
3. Amaç belirleme ve planlama	Okuma amacının belirlenmesi, bu amaca uygun stratejinin seçilmesi
4. Bilgi arama	Anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırılması Okuduğu metinle ilgili öğrenmek istediklerini farklı kaynaklardan araştırma
5. Kayıt tutma ve izleme	Yansıtma defterlerinin tutulması
6. Çevresel yapılandırma	Dikkat dağıtıcı şeylerin ortamdan uzaklaştırılması Sınıf içerisinde rahat çalışabileceği bir ortam oluşturma
7. İçsel sonuçlar	Başarılı olduğu durumlarda kendine vereceği ödülü önceden belirleme Başarısızlığı karşısında tedbir alma
8. Tekrarlama ve ezberleme	Yeni öğrendiklerini tekrar etme
9-11.Yardım isteme	Gerekli durumlarda arkadaş, öğretmen ya da yetişkinlerden yardım isteme. Hangi durumda kimden yardım isteyeceğini belirleme
12-14. Kayıtları gözden geçirme	Ders notlarını ya da ders kitaplarını tekrar okuma

3.4.4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı Doğrultusunda Yapılan Öğretim

Araştırma süresince, kontrol gruplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Dersler birinci kontrol grubunda araştırmacı, ikinci kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Dersler, her iki kontrol grubunda da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda işlenmiştir. Bu yönteme ilişkin bir dersin işlenişi aşağıdaki basamaklarda gerçekleştirilmiştir.

1. Derslere ilk olarak öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi ile başlanmıştır. Dersin giriş bölümünde metinle ilgili bir resim gösterilerek ve metnin başlığı söylenerek; öğrencilerden resimde kimlerin olduğunu, nerede bulunduklarını, neler yaptıklarını tahmin etmeleri istenmiştir.

2. Dersin geliştirme bölümünde konuya uygun olarak seçilen metin ilk olarak öğretmen tarafından okunmuş, daha sonra öğrencilerden sessiz okuma yapmaları istenmiştir. En son olarak da sınıftan birkaç öğrencinin sesli okuma yapmaları sağlanmıştır. Dinleme çalışmalarında seçilen metinler, ya canlı bir kaynaktan (öğretmen) ya da bilgisayardan dinletilmiştir.

3. Öğrencilerden okudukları/okunan metindeki anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri, sözlük yardımıyla anlamlarını bulmaları ve birer cümle içinde kullanmaları sağlanmıştır.

4. Metnin ana fikrini, yardımcı fikirleri bulma çalışmaları, konuyla ile ilgili çeşitli yazma etkinlikleri yapılmıştır.

5. Dersin değerlendirme bölümünde metinle ilgili sorular sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır.

6. Derslerde, bütün dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirilmesi hedeflenmiştir.

7. Dersler işlenirken öğrenci çalışma kitabında (MEB, 2010) verilen etkinliklere bağlı kalınmıştır. "Güzel Yurdum Türkiye'm" şiirine ilişkin öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler Ek.9'da verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada, okuduğunu anlama başarı testi puanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri ile okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen puanlar, kişisel bilgiler ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel analizler kullanılmıştır.

3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada, okuduğunu anlama başarı testi puanları, güdülenme ve öğrenme stratejileri ile okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen puanların analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. İlk olarak, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formuna verdikleri yanıtlar göz önüne alınmış, gözeneklerin %20'sinden fazlasında beş ve daha az frekans olan değişkenler yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. Beşten fazla frekans olan değişkenlerde ayrıca Ki-Kare analizi uygulanmıştır.

2. Grupların öntest ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe-f ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır.

3. Öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiştir. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için ise Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Kovaryans analizi için öncelikle her bir ölçümde grup içi regresyon eğilimlerinin eşitliği (regresyon katsayılarının eşitliği) ve varyansların homojenliği sayıltıları incelenmiştir. Kovaryans analizi yapılan deney ve kontrol grubu ölçme araçları sontest puanları arasındaki farklılığın deneysel etkiden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovariyet (ortak değişken) olarak alınmıştır. Böylece araştırmanın bağımsız değişkenin (öz-düzenleyici öğrenme modeli), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama başarısı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri) üzerindeki etkilerine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

4. Veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme modeli ve bu modelin kendi öğrenme süreçlerine etkisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan ön ve son görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1. ***Kodlama:*** Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, ses kayıt cihazı ile toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve ön görüşme için 11, son görüşme için 12 sayfalık ham veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler, görüşme formundaki sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Kodlamalar yapılırken, oluşturulan metinler birkaç kez satır satır okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan

verilerden yola çıkarak bazen de ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Ön görüşme için ilk görüşülen öğrenci ÖÖ1, ikinci görüşülen ÖÖ2; son görüşme için ilk görüşülen öğrenci SÖ1, ikinci görüşülen SÖ2 olarak adlandırılmıştır.

2. *Temaların oluşturulması:* Oluşturulan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Tematik kodlama olarak adlandırılabilecek bu süreçte ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek, birbiriyle ilişki olan kodların bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Tablo 45'de kod ve temaların oluşturularak yapılan gruplamaya bir örnek sunulmuştur.

Tablo 45.

Öğrencilerin Okuma Öncesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Ön İnceleme	Metnin resimlerini inceleme	7	**Ön İnceleme**	Başlığından veya resimlerden metni tahmin etme	1 1
	Başlığına bakma	5		Metnin resimlerini inceleme	7
	Metinle ilgili tahminde bulma	1		Metni gözden geçirme	3
	Yazarına bakma	1	**Fiziksel Düzenleme**	Dikkat dağıtan şeyleri kaldırma	5
				Sessiz bir ortama geçme	1
				Yanında not kağıdı bulundurma	1

Daha sonra veri seti ve ortaya çıkan temalar, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Ortaya çıkan temaların veri setini yeterli düzeyde yansıtıp yansıtmadığı incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

3. *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. Ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama sonucunda, toplanan verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu aşamada, aynı kod ya da tema altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan veriler tanımlanmış ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgiler birbiriyle ilişkili bir biçimde

sunulmuştur. Belirlenen temalar ve altındaki kodlar okuyucuya sunulurken mümkün olduğunca tanımlayıcı olunmaya dikkat edilmiş, öğrenci ifadeleriyle ilgili doğrudan alıntılara tırnak içinde yer verilmiştir.

4. *Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları:* Bu araştırmanın ***geçerlik çalışması*** kapsamında, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşlerine sunulmuş, gelen öneriler ve pilot uygulama sonucunda son şeklini almıştır. Görüşmeler sırasında, ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece araştırmacı görüşme sırasında soru sorma ve etkili dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilmiştir. Nitel verilerin analizinde, seçilen bir örnek üzerinde araştırmacı ve ikinci bir kodlayıcı ayrı ayrı kodlama yapmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için önce tez danışmanına daha sonra Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinen ***iç geçerliğe*** (Yıldırım & Şimşek, 2006) ilişkin olarak, araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumludur.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine konu edinen ***dış geçerliğe*** (Yıldırım & Şimşek, 2006) ilişkin olarak, araştırma örneklemi, ortam ve süreçlerin özellikleri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçları araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlıdır. Araştırma bulguları, benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilecek niteliktedir. Bu araştırmanın bulguları ile benzer çalışmaların bulgularına, tartışma ve sonuç bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kuramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması nitel araştırmalarda güvenirliğe yönelik alınabilecek önlemler arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmacının araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir şekilde raporlaştırmasını içeren ***dış***

güvenirlik kapsamında, araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir biçimde tanımlanmıştır. Veri toplama, işleme, analiz, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında ilgili bölümlerde ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

Araştırmada ***iç güvenirlik*** kapsamında, görüşmelerden elde edilen bilgiler, herhangi bir yoruma yer vermeden tüm gerçekliği ile sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rasgele seçilen iki öğrencinin görüşme metnini analiz etmiştir. Elde edilen kodlar ve temalar üzerinde, diğer kodlayıcı tarafından yapılan çalışma ile üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan kodlar ve temalar belirlenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki kodlayıcı güvenirliği, "Kodlayıcı Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100)" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .90 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma denenceleri ve soruları çerçevesinde düzenlenmiştir.

4.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**S**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	17.80			
		Sontest	20.20	4.63	19.62	.534
1. Kontrol	30	**Öntest**	16.40			
		Sontest	16.23	4.91	16.82	.534
2. Kontrol	30	**Öntest**	17.10			
		Sontest	17.47	5.59	17.47	.532

Tablo 46 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$ = 17.80; 20.20) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$ = 16.40; 16.23; $\overline{X}$ =17.10; 17.47) başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının

öntest puanlarına göre birinci kontrol grubu dışında yükseldiği görülmektedir. Tablo 46'da görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}_d$= 19.62), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}_d$= 16.82; $\overline{X}_d$= 17.47) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1496.743	1	1496.743	176.114	.000
Grup	127.484	2	63.742	7.500	.001
Hata	730.890	86	8.499		
Toplam	31527.000	90			

Tablo 47'ye göre kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 7.500; p≤.001]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 48'te sunulmuştur.

Tablo 48.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Testi Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	2.80*	.758	.001
Deney/ 2. Kontrol	2.15*	.754	.016
1. Kontrol/2. Kontrol	.61	.754	.952

* anlamlı farklılığın (p≤.001) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 48 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuma Stratejileri Ölçeği" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin okuma stratejileri ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	54.81	6.70		
		Sontest	61.57	7.33	63.78	1.15
1. Kontrol	30	**Öntest**	58.27	7.33		
		Sontest	59.13	6.72	59.41	1.09
2. Kontrol	30	**Öntest**	63.23	5.05		
		Sontest	60.12	6.69	57.63	1.16

Tablo 49 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=54.81; 61.57) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=58.27; 59.13; $\overline{X}$=63.23; 60.12) okuma stratejileri ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 49'da görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=63.78), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=59.41;

$\overline{X}$ = 57.63) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 50'te gösterilmiştir.

Tablo 50.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1119.741	1	1119.741	31.622	.000
Grup	476.996	2	238.498	6.735	.002
Hata	3045.271	86	35.410		
Toplam	331214.421	90			

Tablo 50'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 6.735; p<.005]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	4.364*	1.574	.020
Deney/ 2. Kontrol	6.143*	1.749	.002
1. Kontrol/ 2. Kontrol	1.779	1.613	.820

* anlamlı farklılığın (p<.05) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Okuma stratejileri ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	68.23	13.02	82.26	1.91
		Sontest	78.93	9.22		
1. Kontrol	30	**Öntest**	74.73	12.49	71.68	1.82
		Sontest	71.93	15.33		
2. Kontrol	30	**Öntest**	79.86	9.13	74.66	1.89
		Sontest	77.73	9.98		

Tablo 52 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=68.23; 78.93) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=74.73; 71.93; $\overline{X}$=79.86; 77.73) bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 52'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=82.26), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=71.68; $\overline{X}$=74.66) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test

etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 53'de gösterilmiştir.

Tablo 53.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	3585.959	1	3585.959	35.945	.000
Grup	1639.215	2	819.607	8.216	.001
Hata	8579.641	86	99.763		
Toplam	535586.000	90			

Tablo 53'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2, 86)= 8.216$; $p\leq.001$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 54'de sunulmuştur.

Tablo 54.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	10.575*	2.647	.000
Deney/ 2. Kontrol	7.593*	2.791	.024
1. Kontrol/ 2. Kontrol	2.982	2.621	.775

* anlamlı farklılığın ($p\leq.001$) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *öz-yeterlik algısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *öz-yeterlik algısı* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 55'de sunulmuştur.

Tablo 55.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	25.60	3.83		
		Sontest	27.33	2.54	27.33	.544
1. Kontrol	30	**Öntest**	25.57	4.01		
		Sontest	25.03	4.35	25.05	.544
2. Kontrol	30	**Öntest**	25.63	3.13		
		Sontest	24.87	3.77	24.85	.544

Tablo 55 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=25.60; 27.33) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=25.57; 25.03; $\overline{X}$=25.63; 24.87) *öz-yeterlik algısı* alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 55'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=27.33), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$= 25.05; $\overline{X}$=24.85) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56'da görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 6.432; p< .05].

Tablo 56.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	383.462	1	383.462	43.185	.000
Grup	114.234	2	57.117	6.432	.002
Hata	763.638	86	8.880		
Toplam	60911.000	90			

Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öz-Yeterlik Algısı Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	2.281*	.769	.012
Deney/ 2. Kontrol	2.486*	.769	.005
1. Kontrol/ 2. Kontrol	.205	.769	1.000

* anlamlı farklılığın (p<.05) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 57 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *öz-yeterlik algısı* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	20.37	5.02		
		Sontest	21.90	5.35	21.51	.853
1. Kontrol	30	**Öntest**	18.17	5.60		
		Sontest	17.47	5.28	18.28	.860
2. Kontrol	30	**Öntest**	20.42	7.03		
		Sontest	18.57	6.30	18.15	.853

Tablo 58 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=20.37; 21.90) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=18.17; 17.47; $\overline{X}$=20.42; 18.57) *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 58'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=21.51), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=18.28; $\overline{X}$=18.15) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	920.149	1	920.149	42.376	.000
Grup	216.332	2	108.166	4.981	.009
Hata	1867.385	86	21.714		
Toplam	36670.000	90			

Tablo 59'da görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 4.981; p< .05]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 60'te sunulmuştur.

Tablo 60.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimi Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	3.230*	1.217	.028
Deney/ 2. Kontrol	3.365*	1.203	.019
1. Kontrol/ 2. Kontrol	.135	1.218	1.000

* anlamlı farklılığın (p<.05) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 60 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın beşinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.6. Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *görev değeri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *görev değeri* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 61'da sunulmuştur.

Tablo 61.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Görev Değeri Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	11.40	3.28		
		Sontest	13.63	2.17	14.14	.419
1. Kontrol	30	**Öntest**	12.37	3.27		
		Sontest	12.00	3.16	11.98	.412
2. Kontrol	30	**Öntest**	13.24	1.87		
		Sontest	12.33	2.77	11.84	.419

Tablo 61 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=11.40; 13.63) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=12.37; 12.00; $\overline{X}$=13.24; 12.33) görev değeri alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 61'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=14.14), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=11.98; $\overline{X}$=11.84) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 62.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Görev Değeri Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	211.955	1	211.955	41.647	.000
Grup	94.086	2	47.043	9.244	.000
Hata	437.679	86	5.089		
Toplam	15109.000	90			

Tablo 62'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 9.244; p<.001]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Görev Değeri Alt Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney/ 1. Kontrol	2.156*	.588	.001
Deney/ 2. Kontrol	2.296*	.603	.001
1. Kontrol/ 2. Kontrol	.140	.587	1.000

* anlamlı farklılığın (p<.001) hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 63 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *görev değeri* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın altıncı denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklemektedir.

4.1.7. Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *sınav kaygısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *sınav kaygısı* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 64'de sunulmuştur.

Tablo 64 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=9.80; 9.60) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=12.70; 13.17; $\overline{X}$=12.07; 12.71) sınav kaygısı alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir.

Tablo 64.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**	**Testler**	**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\overline{X}$	**SS**	$\overline{X}_d$	**SH**
Deney	30	**Öntest**	9.80	3.33		
		Sontest	9.60	3.57	10.89	.604
1. Kontrol	30	**Öntest**	12.70	4.25		
		Sontest	13.17	4.38	12.29	.594
2. Kontrol	30	**Öntest**	12.07	4.08		
		Sontest	12.71	4.91	12.30	.587

Tablo 64'de görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=10.89), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=12.29; $\overline{X}$=12.30) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 65'de gösterilmiştir.

Tablo 65.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	743.194	1	743.194	72.446	.000
Grup	35.709	2	17.855	1.740	.182
Hata	882.238	86	10.259		
Toplam	14434.674	90			

Tablo 65'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [F(2, 86)= 1.740; p< .05].

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *sınav kaygısı* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın yedinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

4.1.8. Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *yardım isteme* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yürütüldüğü, deney ve kontrol gruplarında yer alan 90 öğrencinin güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *yardım isteme* alt ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yardım İsteme Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\overline{X}$	SS	$\overline{X}_d$	SH
Deney	30	**Öntest**	7.03	2.70		
		Sontest	7.93	2.29	8.23	.305
1. Kontrol	30	**Öntest**	7.43	2.37		
		Sontest	7.97	2.24	8.06	.302
2. Kontrol	30	**Öntest**	8.43	1.48		
		Sontest	8.57	1.19	8.18	.308

Tablo 66 incelendiğinde, deney ($\overline{X}$=7.03; 7.93) ve kontrol gruplarının ($\overline{X}$=7.43; 7.97; $\overline{X}$=8.43; 8.57) yardım isteme alt ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre farklılaştığı gözlenmektedir. Tablo 66'da görüldüğü gibi, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=8.23), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\overline{X}$=8.06; $\overline{X}$=8.18) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yardım İsteme Alt Ölçeğinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	103.783	1	103.783	38.075	.000
Grup	.412	2	.206	.076	.927
Hata	234.417	86	2.726		
Toplam	6332.000	90			

Tablo 67'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [F(2, 86)= .076; p< .05].

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin *yardım isteme* alt ölçeğinden elde edilen bulgular, araştırmanın sekizinci denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı yargısını desteklememektedir.

4.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Türkçe Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 68'de sunulmuştur.

Tablo 68'de görüldüğü gibi, yapılan görüşmelerde öğrencilerden alınan yanıtlar, dersi sevme ve dersin özellikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dersi sevme temasında, öğrencilerden beşi dersi sevdiğini/çok sevdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci görüşünü, *"Türkçe benim için çok iyi bir ders....Bu dersi çok seviyorum. Her dersten daha iyi bence."* (ÖÖ6) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden üçü ise Türkçe dersinin sevdiği derslerden biri olduğunu söylemiştir. Bu öğrencilerden biri düşüncelerini, *"Eğitici. Anlatma ve düşünce gelişiyor. Sevdiğim derslerden biri"* (ÖÖ11) sözleriyle ifade etmiştir. Dersin özellikleri temasında, sekiz öğrenci Türkçe dersini güzel, çok iyi bir ders olarak tanımlarken; ikişer öğrenci kolay bir ders, bazen sıkıcı ve önemli olarak, bir öğrenci de okuma-anlatma becerilerini geliştiren bir ders olarak tanımlamışlardır. Konuyla ilgili iki öğrenci görüşlerini, *"Türkçe iyi bir ders. Okuma-anlatma becerimizi geliştiriyor. Bu dersi çok seviyorum"* (ÖÖ3), *"İyi bir ders ama bana artık sıkıcı geliyor. Dilbilgisinden sıkılıyorum. Bildiğim şeyleri sürekli tekrarlamak sıkıcı geliyor. Ama Türkçenin çok önemli bir ders olduğunu biliyorum"* (ÖÖ10) şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 68.

Öğrencilerin Ön ve Son Görüşmede Türkçe Dersi ile ilgili Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Dersi sevme	Çok sevme / sevme	5	**Dersi sevme**	Daha çok ilgi gösterme ve sevmeye başlama	10
	Sevilen derslerden biri olma	3		Yapılan farklı etkinliklerle dersi daha çok sevme	6
Dersin özellikleri	Güzel / Çok güzel bir ders Çok iyi / İyi bir ders	8		Türkçe dersini çok sevme	4
	Önemli bir ders	2	**Dersin özellikleri**	Daha güzel ve daha eğlenceli bir ders	10
	Kolay bir ders	2		Beceri geliştiren bir ders	4
	Bazen sıkıcı	2		Önemli bir ders	2
	Okuma-anlatma becerilerini geliştiren bir ders	1		Dinlendirici bir ders	1

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, dersi sevme temasında, 10 öğrenci derse daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladığını, altısı yapılan farklı etkinliklerle dersi daha çok sevdiğini, dört öğrenci Türkçe dersini çok sevdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler görüşlerini, *"Sınıfta yaptığımız etkinliklerden çok hoşlanıyorum. Türkçe dersi okumalarla dinlendirici bir ders hem de bazı becerilerimizi geliştirebileceğimiz bir ders. Türkçe dersini seviyorum. Şimdi sizin yaptırdığınız etkinliklerle daha çok sevmeye başladım Türkçe dersini, daha çok önem veriyorum Türkçeye."* (SÖ2), *"Bence Türkçe çok eğlenceli ve güzel bir ders. Türkçe dersini seviyorum, bana çok eğlenceli geliyor. Farklı yöntemlerle dersi öğrenmek, gerçekten de çok güzel bir duygu. Türkçe dersini şu anda çok seviyorum. Önceden sürekli metni okuyup, etkinlikleri yapıyorduk. Bu yüzden sıkıcı ve hiç sevmediğim bir dersti. Son 12 haftadır Türkçe dersini çok seviyorum ve bana çok eğlenceli geliyor."* (SÖ10) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Dersin özellikleri temasında, 10 öğrenci dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduğunu, dört öğrenci Türkçe dersinin becerilerini geliştirebileceği bir ders olduğunu, iki öğrenci derse daha çok önem verdiğini, bir öğrenci ise dinlendirici bir ders olduğunu söylemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden üçünün görüşü şöyledir: *"Eskiden Türkçe*

derslerinde biraz zorlanıyordum. Şimdi Türkçe derslerinde hiç kaygım olmuyor. Not alarak çalıştığım için sorulara daha kolay cevap verebiliyorum. Daha zevkli. Eskiden daha az seviyordum, şimdi daha çok sevmeye başladım Türkçe derslerini" (SÖ3), *"Bence Türkçe çok güzel bir ders, zevkli bir ders. Türkçe dersini çok seviyorum. Eğlenceli geçiyor. Eskiden çok zevk almıyordum, şimdi daha çok zevk almaya başladım"* (SÖ4), *"Türkçe okuma, anlama, dil becerimizi, anlama kabiliyetimizi geliştirmek için bir ders. Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım"* (SÖ9).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye, dersi daha çok sevmeye, güzel ve eğlenceli bulmaya başladıkları görülmektedir. Aynı zamanda Türkçe dersinin beceri geliştiren bir ders olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında Türkçe dersinden beklentileri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69'da görüldüğü gibi, yapılan ön görüşmede öğrencilerin Türkçe dersinden beklentilerine ilişkin yanıtları, dil becerisi ve kazanım temalarında toplanmıştır. Dil becerisi temasında, dörder öğrenci Türkçe dersinden beklentilerini okuduğunu anlamayı geliştirme, dilbilgisi kurallarını öğretme; ikişer öğrenci de iyi konuşmayı ve hızlı okumayı sağlama olarak belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler görüşlerini, *"Dilbilgisi kuralları, okumamın gelişmesi, dilimizi iyi konuşmamızı kazandırabilir"* (ÖÖ8), *"Dilbilgisi kurallarını öğretmeli. Hızlı okumayı. Daha çok şiir öğretebilir"* (ÖÖ7) şeklinde ifade etmişlerdir. Kazanım temasında ise üç öğrenci Türkçe dersinden beklentisini okunanlardan farklı şeyler öğrenme ve bilgilerini artırma, birer öğrenci de Türkçe'yi sevdirme ve kelime hazinesini geliştirme olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerden ikisinin görüşü şöyledir: *"Okuduklarımın bana değişik, ilginç şeyler öğretmesini bekliyorum. Başka bir şey kazandırması söz konusu olamaz galiba"* (ÖÖ6), *"...Yeni bilgiler, kelime hazinemin gelişmesi, güzel okuma, düşüncelerimi daha iyi ifade edebilme"* (ÖÖ9).

Tablo 69.

Öğrencilerin Türkçe Dersinden Beklentilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Dil becerisi	Okuduğunu anlamayı geliştirme	4	**Dil becerisi**	Okuduğunu anlama becerisini geliştirme	7
	Dilbilgisi kurallarını öğretme	4		Dil becerilerini geliştirme	4
	İyi konuşmayı sağlama	2		Konuşma becerisini geliştirme	4
	Hızlı okumayı sağlama	2		Görsel sunu becerisini geliştirme	3
				Hızlı okumayı sağlama	2
Kazanım	Okunanlardan farklı şeyler öğrenme ve bilgileri artırma	3	**Kazanım**	Daha çok ve yeni bilgi kazandırma	3
	Türkçe'yi sevdirme	1		Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	2
	Kelime hazinesini geliştirme	1		Kelime hazinesini geliştirme	2
			Okuma stratejileri	Önemli yerlerin altını çizme becerisi geliştirme	1
				Not alma becerisi geliştirme	1

Uygulama sonrası yapılan son görüşmede, öğrencilerin Türkçe dersinden beklentilerine ilişkin yanıtları, dil becerisi, kazanım ve okuma stratejileri olmak üzere üç temada toplanmıştır. Dil becerisi temasında, yedi öğrenci Türkçe dersinden beklentilerini okuduğunu anlama becerisini geliştirme, dörder öğrenci dil becerisini ve konuşma becerisini geliştirme, üç öğrenci görsel sunu becerisini geliştirme, iki öğrenci de hızlı okumayı sağlama olarak belirtmiştir. Kazanım temasında üç öğrenci beklentilerini, daha çok ve yeni bilgi kazandırma, ikişer öğrenci de kitap okuma alışkanlığı kazandırma ve kelime hazinesini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Okuma stratejileri temasında birer öğrenci, önemli yerlerin altını çizme becerisinin ve not alma becerisinin gelişmesini beklediklerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler, *"Bilgilerimin daha çok artmasını istiyorum. Dersin bana okuma, dinleme, konuşma becerilerini kazandıracağını, önemli yerlerin altını çizme becerisi kazandıracağını düşünüyorum"* (SÖ4). *"Türkçe dersinin anlama kabiliyetimi, hızlı okuma becerimi artırmasını, güzel özlü konuşmamı sağlamasını bekliyorum"* (SÖ3), "*Bana daha çok bilgi kazandırmasını istiyorum. Okuma, dinleme, dil becerilerimi geliştirmesini bekliyorum"* (SÖ1), *"Okuduğunu anlama becerimi ve kelime hazinemi geliştirmesini,*

kitap okuma alışkanlığı kazandırmasını bekliyorum" (SÖ6) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersinden beklentilerinin, okuduğunu anlama, konuşma ve görsel sunu gibi daha çok dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersindeki başarı durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 70'de sunulmuştur.

Tablo 70.

Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumları ile ilgili Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Başarı durumu	Kendini başarılı bulma	8	**Başarı durumu**	Kendini başarılı bulma	10
	Kısmen başarılı bulma	4		Gittikçe daha başarılı olduğunu düşünme	2
Sorumluluk	Öğretmenin verdiği etkinlikleri yapma	1	**Sorumluluk**	Sorumluluklarını yerine getirme	2

Tablo 70'de görüldüğü gibi, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin yanıtları, başarı durumu ve sorumluluk temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede başarı durumu temasında sekiz öğrenci kendini başarılı bulduğunu, dört öğrenci ise kısmen başarılı bulduğunu; sorumluluk temasında ise bir öğrenci öğretmenin verdiği etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden ikisinin görüşü şöyledir: *"Kendimi başarılı buluyorum. Öğretmenimizin verdiği etkinlikleri yapıyorum Anlamadığım yerler olursa öğretmenlerime soruyorum"* (ÖÖ2), *"Az çok. Okuma ve kendimi anlatma yönünden biraz başarılı değilim.Okuma yönünden biraz iyiyim"* (ÖÖ11).

Uygulama sonrası yapılan son görüşmede, başarı durumu temasında, 10 öğrenci kendini başarılı bulduğunu, iki öğrenci gittikçe daha başarılı olduğunu düşündüğünü; sorumluluk temasında iki öğrenci sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler görüşlerini, *"Başarılı oldum. Sorumluluklarımı çoğunlukla yerine getirdim. Kendimi başarılı hissediyorum"* (SÖ11), *"Yapılan*

etkinliklerde kendimi başarılı buluyorum. Derslere, etkinliklere katılıyorum. Sorulara cevap veriyorum. Arkadaşlarıma söz hakkı veriyorum. Sorumluluklarımı yerine getiriyorum" (SÖ9), *"Gittikçe daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Kendimi başarılı buluyorum. Türkçe dersine daha çok zaman ayırabildiğim için başarılıyım"* (SÖ1), *"Çok değil az da değil. İyi hissediyorum bu derste kendimi. Başarılıyım"* (SÖ8) şeklinde ifade etmişlerdir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, bu derste kendini başarılı bulanların sayısının arttığı görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin duygu-düşüncelerinin ve başarı durumlarına ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu hale geldiği; bu dersten beklentilerinin daha çok dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kullandıkları Kaynak Yönetimi Stratejilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden zaman ve çalışma ortamının yönetimine ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklar sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71'de görüldüğü gibi, yapılan ön görüşmede öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık ve fiziksel ortam temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında, 10 öğrenci kitap-defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci diğer ders araç-gereçlerini (kalem-silgi) hazırladıklarını; amaç belirleme temasında nelere çalışacağını belirlediğini-düşündüğünü, bir öğrenci fiziksel ortam temasında, sekiz öğrenci odada, masada çalıştıklarını, dört öğrenci de sessiz bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler, *"Sessiz sakin bir ortamda, genellikle kendi odamda. Annemler yokken diğer odalarda da çalışırım. Önce kitaplarımı, kalemlerimi hazırlarım"* (ÖÖ12*), "Kendi odamda ve sessiz. Önce yanıma su alırım. Sonra kitaplarımı hazırlarım"* (ÖÖ6) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 71.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışmaya Başlamadan Önce Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Ön hazırlık	Kitaplarını-defterlerini hazırlama	10	**Ön hazırlık**	Dikkat dağıtacak şeyleri ortadan kaldırma	10
	Diğer ders araç-gereçlerini (kalem-silgi) hazırlama	2		Kitaplarını/defterlerini hazırlama	7
				Not almak için kağıt hazırlama	2
			Amaç belirleme	Nelere çalışacağını düşünme/belirleme	3
				Okuma amacını belirleme	2
Fiziksel Ortam	Odada, masada çalışma	8	**Fiziksel Ortam**	Odada, masada çalışma	7
	Sessiz bir ortama gitme	4		Sessiz-sakin bir ortama gitme	5
			Zaman yönetimi	Çalışma zamanını belirleme	2

Uygulama sonrası yapılan son görüşmede, öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık, amaç belirleme, fiziksel ortam ve zaman yönetimi temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında 10 öğrenci, dikkat dağıtacak şeyleri ortadan kaldırdıklarını, yedi öğrenci kitaplarını/defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci de not almak için kağıt hazırladıklarını belirtmişlerdir. Amaç belirleme temasında, üç öğrenci nelere çalışacaklarını düşünüp belirlediklerinden, iki öğrenci de okuma amaçlarını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Fiziksel ortam temasında, yedi öğrenci odada masada çalıştığını, beş öğrenci de sessiz-sakin bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri şöyledir: "*Çalışmaya başlamadan önce, başka derse ait kitapları kaldırıyorum. Etrafta dikkatimi dağıtacak bir şey varsa kaldırıyorum. Önceden buna dikkat etmiyordum. Şimdi böylece derse daha iyi konsantre olabiliyorum ve yaptığım şeyden daha iyi verim alabiliyorum. Bunu sadece Türkçe dersin değil diğer derslerde de uygulayınca başarım artıyor"* (SÖ10), *"Sessiz bir ortamda çalışırım. Yanıma bir kağıt alıyorum, okuduğum önemli yerleri oraya özetliyorum. İlgimi çekecek şeyleri ortadan kaldırıyorum, önceden dikkat etmezdim. Önce çalışacağım konuları belirliyorum"* (SÖ1), *"Sessiz ve sakin bir ortamda çalışmayı tercih ediyorum. Dikkatimi*

dağıtacak şeyleri kaldırıyorum. Sadece kitabımı ve küçük bir sayfa hazır ediyorum, önemli yerleri not almak için" (SÖ4), "*Odamda çalışıyorum. Kaynak kitaplarımı hazırlıyorum. Masamı düzenliyorum. Önceden daha sesli ortamlarda çalışıyordum. Şimdi daha sessiz ortamlarda çalışmaya dikkat ediyorum, daha iyi anlamak ve derslerimin daha iyi olması için. Okuma amacımı düşünüyorum"* (SÖ9).

Zaman yönetimi temasında iki öğrenci çalışma zamanını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda bir öğrenci, "*Başlamadan önce kendime bir zaman belirliyorum ve bu zaman bitmeden bırakmadan devam ediyorum"* (SÖ6) şeklinde görüş bildirmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce daha fazla ön hazırlık yaptıkları, zaman yönetimine dikkat etmeye başladıkları ve çalışmaya-okumaya bir amaç belirleyerek başladıkları görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilere ilişkin olarak Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Dikkati toplama	Ara verip tekrar başlama	6	**Dikkati toplama**	Ara verip tekrar başlama	9
	Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	2		Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	7
	Aileden yardım alma	2		Yoğunlaşmaya çalışma	5
				Sessiz bir ortama geçme	1
Okuma teknikleri	Dikkat vererek tekrar okuma	3	**Okuma teknikleri**	Tekrar okuma	4
				Okunan metni gözünde canlandırma	2
				Farklı okuma tekniklerini kullanma	1

Tablo 72 incelendiğinde, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıklarına ilişkin yanıtları, dikkat toplama ve okuma teknikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dikkat toplama temasında altı öğrenci ara verip tekrar başladıklarından, ikişer öğrenci de dikkati dağıtan şeyleri kaldırdıklarından ve aileden yardım

aldıklarından söz etmişlerdir. Okuma teknikleri temasında, üç öğrenci dikkat vererek tekrar okuduklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak üç öğrencinin görüşü şu şekildedir: *"Dikkatimi toparlayamadığımda bir 10 dakika dinleniyorum ondan sonra devam ediyorum çalışmalarıma"* (ÖÖ1), *"Okumaya ara verip, müzik dinlerim, annemle sohbet ederim, ...benim dikkatim dağılıyor derim, onlar da bana yardımcı oluyorlar"* (ÖÖ4), *"İlk önce biraz ara veririm. Anlamadığım bir metinse baştan okurum"* (ÖÖ5).

Yapılan son görüşmede dikkat toplama temasında, dokuz öğrenci, ara verip tekrar başladığını, yedi öğrenci dikkati dağıtan şeyleri kaldırdığını, beş öğrenci yoğunlaşmaya çalıştığını, bir öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini, "*Dikkatimi toparlamak için önce dikkatimi dağıtan şeyi oradan uzaklaştırırım veya ben başka bir yere geçerim. Okuduklarımı tekrar okuyup, anlamaya çalışırım"* (SÖ11), *"İlk önce etrafımdaki şeyleri kaldırırım dikkatimi çeken. Elimdeki kitaba odaklanmaya çalışırım. Veya biraz ara veririm. Kendimi toparlayıp tekrar başlarım"* (SÖ3) sözleriyle belirtmişlerdir.

Okuma teknikleri temasında dört öğrenci tekrar okuduğunu, iki öğrenci okunan metni gözünde canlandırdığını, bir öğrenci de farklı okuma tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Konuyla ilgili iki öğrenci görüşünü; *"Başka okuma tekniklerini kullanırım. Eğer sessiz okuyor ve anlayamıyorsam, sesli okuma veya görsel okuma yöntemini kullanabilirim. Eğer okuduğum metin zor anlaşılacak bir metinse, işaretleyerek, not alarak veya seçici okuma yöntemlerini kullanabilirim"* (SÖ10), "*Dikkatim dağıldığında, derin bir nefes alırım, metne odaklanırım, dikkatimi dağıtmamaya çalışırım. Gözlerimi kapatıp, metni gözümde canlandırmaya çalışırım. O zaman metne odaklanabilirim"* (SÖ9) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, dikkat toplama stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkatlerini toplamak için kullandıkları okuma tekniklerini değiştirdikleri görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden yardım istemeye ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışırken yardım alıp almadıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 73'de sunulmuştur.

Tablo 73.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Yardım Alıp Almadıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Yardım Alma	Yardım alan	10	**Yardım Alma**	Yardım alan	11
	Yardım almayan	2		Yardım almayan	1
Kaynaklar	Anne/babadan	8	**Kaynaklar**	Anne/babadan	10
	Abiden/abladan	2		Abiden/abladan	3
	Öğretmenden	1		Öğretmenden	3
	Kitaptan/internetten	1		Arkadaş	3
				Kitaptan/internetten	1
Durum	Anlamadığı konularda	4	**Durum**	Zorlandığı çalışmalarda	5
	Bilmediği sorularda	3		Bilmediği sözcüklerde	2
	Bilmediği sözcüklerde	2		Anlamadığı konularda	2
				Bilmediği sorularda	1

Tablo 73'de görüldüğü gibi, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alıp almadıklarına ilişkin yanıtları, yardım alma, kaynaklar ve durum temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede yardım alma temasında, 10 öğrenci yardım aldığını, iki öğrenci ise yardım almadığını belirtmiştir. Kaynaklar temasında, öğrencilerin sekizi anne/babasından, ikisi abiden/abladan, birer öğrenci de öğretmenden ve kitaptan/internetten yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise dört öğrenci anlamadığı konularda, üç öğrenci bilmediği sorularda, iki öğrenci ise bilmediği sözcüklerde yardım istediğini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğrenciler, *"Bazen anlamadığım bir konu oluyor, annem de babam da çalıştığı için internetten veya kitaplardan yardım alıyorum."* (ÖÖ5), *"Bazen gerekirse anlamadığım yerlerde babamdan yardım alırım"* (ÖÖ6), *"Çalışırken birilerinden yardım almam"* (ÖÖ9), *"Annemden, anlamını bilmediğim sözcükleri öğrenmede yardım alırım"* (ÖÖ12) şeklinde görüş bildirmiştir.

Yapılan son görüşmede, yardım alma temasında 11 öğrenci yardım aldığını, bir öğrenci ise yardım almadığını söylemiştir. Kaynaklar temasında, 10 öğrenci anne/babadan, üçer öğrenci abiden/ablasından, öğretmenden ve arkadaşlarından, bir öğrenci ise kitaptan/internetten yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise beş öğrenci zorlandığı çalışmalarda, ikişer öğrenci bilmediği sözcüklerde ve anlamadığı konularda, bir öğrenci bilmediği sorularda yardım istediğini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci, *"Bilemediğim soruları anneme soruyorum, arkadaşlarımdan yardım alıyorum"* (SÖ7); bir başka öğrenci ise "*Çalışırken yardım aldığım oluyor.*

Aklıma takılan bir şey varsa aileme soruyorum. Ya da bazen kardeşimin öğretmenine soruyorum. Eskiden her şeyi kendim yapıyordum. Birilerinden yardım almıyordum. Şimdi aklıma takılan bir şey veya benim görüşüme uymayan bir şey varsa düşüncelerimi paylaşıyorum ve diğer kişilerin de düşüncelerini alıyorum. Bu şekilde çalışma verimimin arttığını düşünüyorum" (SÖ10) şeklinde görüş bildirmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersinde kaynak yönetimi stratejilerini, uygulama öncesine kıyasla daha fazla kullanmaya başladıkları ve kullanılan bu stratejilerde çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

4.2.3. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kullandıkları Bilişsel Farkındalık Öğrenme ve Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak bir metni okumaya başlamadan önce neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 74'de sunulmuştur.

Tablo 74'de görüldüğü gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme temasında toplanmıştır. Bir metni okumaya başlamadan önce yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, beş öğrenci başlığa baktıklarını, birer öğrenci de metinle ilgili tahminde bulunduklarını ve metnin yazarına baktıklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili üç öğrenci görüşlerini, *"... İlk resimleri inceler, kendi kendime hayaller kurarım, fikir edinirim, sonra okumaya başlarım"* (ÖÖ2), *"Başlığına bakarım sonra resimlerini incelerim. Sonra okumaya başlarım"* (ÖÖ7), *"İlk önce resimlerini incelerim, başlığına bakarım, göz atarım. Nasıl bir metin olduğunu düşünürüm başlığından ve metinlerinden yola çıkarak. Sonra da okurum"* (ÖÖ9) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 74.

Öğrencilerin Okuma Öncesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Ön İnceleme	Metnin resimlerini inceleme	7	**Ön İnceleme**	Başlığından veya resimlerden metni tahmin etme	11
	Başlığına bakma	5		Metnin resimlerini inceleme	7
	Metinle ilgili tahminde bulma	1		Metni gözden geçirme	3
	Yazarına bakma	1	**Fiziksel Düzenleme**	Dikkat dağıtan şeyleri kaldırma	5
				Sessiz bir ortama geçme	1
				Yanında not kağıdı bulundurma	1

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme ve fiziksel düzenleme temalarında toplanmıştır. Ön inceleme temasında, 11 öğrenci başlığından veya resimlerden metni tahmin ettiklerini, yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, üç öğrenci ise metni gözden geçirdiklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler görüşlerini, *"Önce başlığına ve resimlerine bakarım. Ne hakkında olduğunu düşünürüm. Okuduktan sonra da tahminimin doğru olup olmadığına bakarım"* (SÖ6), *"Önce resimlerine bakar ne olduğunu anlamaya çalışırım, metni gözden geçiririm. Başlığına bakarım, başlıktan özet çıkarmaya çalışırım"* (SÖ11), *"Metnin başlığı ile metin arasındaki ilişkiye bakarım. Metnin ne anlattığını tahmin ederim. Resimlerini incelerim. Gözümde canlandırırım"* (SÖ7) sözleriyle belirtmişlerdir.

Fiziksel düzenleme temasında beş öğrenci bir metni okumaya başlamadan önce dikkat dağıtan şeyleri kaldırdıklarını, birer öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini ve yanında not kağıdı bulundurduğunu, *"Dikkatimi dağıtan şeyleri kaldırırım, not kağıdı alırım yanıma, önce resimlere bakarım, başlığına bakarım"* (SÖ1), *"Başlamadan önce görselleri ve metni gözden geçiririm. Sonra dikkatimi dağıtacak her şeyi ortadan kaldırırım. Sessiz bir ortama geçerim. Başlıkla metin arasında bir bağlantı kurmaya çalışırım. Başlığına ve görsellerine bakarak metnin ne ile ilgili olduğunu düşünüyorum"* (SÖ2) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okumaya başlamadan önce ön inceleme stratejilerini

daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel düzenleme yapmaya başladıkları görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 75'de sunulmuştur.

Tablo 75.

Öğrencilerin Okurken Daha İyi Anlamak İçin Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Okuma yöntemi	Tekrar okuma	6	**Not ve İşaretleme**	Önemli bilgilerin altını çizme-İşaretleyerek okuma	9
	Sesli okuma	2		Not alarak okuma	7
			Anlamayı kontrol etme	Okunanları gözünde canlandırma	7
Not ve İşaretleme	Resimlerle ilgili not yazma	1		Kendine sorular sorma	1
	Bilinmeyen kelimelerin altını çizme	1		Metnin ana hatlarını belirleme	1
			Okuma yöntemi	Sesli okuma	2
				Tekrar okuma	2
				Daha yavaş okuma	1
				Okuma yöntemine karar verme	1

Tablo 75 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi ile not ve işaretleme olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında altı öğrencinin tekrar okuma, iki öğrencinin de sesli okuma yaptığı görülmektedir. Not ve işaretleme temasında ise birer öğrenci, resimlerle ilgili not yazdığını ve bilinmeyen kelimelerin altını çizdiğini söylemiştir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler, *"Bir daha okurum anlamadıysam, resimleri incelerim, o resimlerle ilgili düşüncelerimi yazarım"* (ÖÖ2), *"Bir daha okurum veya bilmediğim kelimelerin altını çizerim"* (ÖÖ7), *"Sesli okursam daha iyi anlarım"* (ÖÖ9) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, not ve işaretleme, anlamayı

kontrol etme ve okuma yöntemi temalarında toplanmıştır. Not ve işaretleme temasında dokuz öğrenci, önemli bilgilerin altını çizdiğini/işaretleyerek okuduğunu, yedi öğrenci de not alarak okuduğunu belirtmiştir. Anlamayı kontrol etme temasında yedi öğrenci, okunanları gözünde canlandırdığını; birer öğrenci de kendine sorular sorduğunu ve metnin ana hatlarını belirlediğini söylemiştir. Okuma yöntemi temasında ise ikişer öğrenci sesli okuma ve tekrar okuma yaptıklarını; birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve okuma yöntemine karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Okurken gözümde canlandırıyorum. Bir paragrafı okuyup, gözümü kapatıp, burada ne anlatıldığını düşünüyorum. Önemli bilgilerin altını çiziyorum. Bazı bilgileri metnin kenarına not alıyorum"* (SÖ2), "*Daha iyi anlamamı sağlamak için önce okurum, sonra kendime sorular sorarım. Eğer bilemiyorsam soruları tekrar okurum. Bazen altını çizerim, gözümde canlandırırım"* (SÖ4), *"Beni rahatsız eden şeyleri kaldırmış bulunuyorum. Hangi okuma türüyle okursam daha iyi olacağını düşünüyorum ve ona göre okuyorum. Genellikle önemli yerlerin ve beğendiğim yerlerin altını çiziyorum, anlamadığım yerlere soru işareti koyuyorum. Bilmediğim kelimeleri metnin kenarına yazıp, yanlarına soru işareti koyuyorum"* (SÖ10).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okurken daha iyi anlamak için not alarak ve işaretleme yaparak okumayı daha fazla kullandıkları; okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak anlamakta zorluk çektikleri bir metni nasıl okudukları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi, araştırma-inceleme ve yardım olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında üç öğrenci tekrar okuma yaptığını, bir öğrenci daha yavaş okuduğunu belirtmiştir. Araştırma-inceleme temasında birer öğrenci okuduğu konuyu araştırdığını, ön inceleme yaptığını ve resimleri incelediğini belirtmiştir. Yardım temasında üç öğrenci anne ya da babasına okuduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili olarak üç öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *"Metni defalarca okurum,*

yorum yaparım" (ÖÖ5), *"Önce biraz bakarım, incelerim, sonra okurum"* (ÖÖ11), *"Babama okuyarak, babama sorarım burada ne anlatmak istediğini, o da bana söyler"* (ÖÖ3).

Tablo 76.

Öğrencilerin Anlamakta Zorluk Çektikleri Bir Metni Okurken Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Okuma yöntemi	Tekrar okuma	3	**Okuma yöntemi**	Tekrar okuma	8
	Daha yavaş okuma	1		Sesli okuma	4
Araştırma-inceleme	Okuduğu konuyu araştırma	1		Daha yavaş okuma	1
	Ön inceleme yapma	1		Seçici okuma	1
	Resimleri inceleme	1			
Yardım	Anne ya da babaya okuma	3	**Araştırma**	Anlamını bilmediği kelimeleri araştırma	6
				Okunan konuyu araştırma	1
			Not ve İşaretleme	Okuduklarının altını çizme-İşaretleyerek okuma	7
				Not alarak okuma	4
			Anlamayı kontrol etme	Metni gözünde canlandırma	5
				Özetlemeye çalışma	1
			Yardım	Anne ya da babaya okuma	2
				Görsellere bakma	1

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, okuma yöntemi, araştırma, not ve işaretleme, anlamayı kontrol etme ve yardım temalarında toplanmıştır. Okuma yöntemi temasında sekiz öğrenci tekrar okuma, dört öğrenci de sesli okuma yaptığını, birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve seçici okuma yaptığını belirtmiştir. Araştırma temasında altı öğrenci, anlamını bilmediği kelimeleri araştırdığını, bir öğrenci de okuduğu konuyu araştırdığını söylemiştir. Not ve işaretleme temasında, yedi öğrenci okuduklarının altını çizerek-işaretleyerek, dört öğrenci de not alarak okuma yaptıklarını; anlamayı kontrol etme temasında beş öğrenci metni gözünde canlandırdığını, bir

öğrenci özetlemeye çalıştığını; yardım temasında iki öğrenci anne ya da babasına okuduğunu, bir öğrenci de görsellere baktığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *"Başka bir yöntemle okurum. Seçici, işaretleyerek veya görsel okuma yaparım. Ama anlamakta zorlandığım bir metinse genelde not alarak okuma ve seçici okuma yaparım"* (SÖ10), *"Tekrar okurum. Sesli okurum. Okuduğum şey halkında internetten araştırma yapıyorum. Gözümde canlandırıyorum. Bilmediğim kelimelerin anlamına sözlükten bakarım"* (SÖ7), *"Zorlandığım yeri işaretlerim ya da tekrar okurum metnin tamamını. Zorlandığımda, işaretleyerek okuyorum, bazen sesli okuyorum, bazen de tekrar okuyorum. Gözümde canlandırırım. Bilmediğim sözcüklerin anlamına bakarım"* (SÖ6), *"Biraz daha yavaş okurum. Anlamadığım bir cümle olursa sözlüğümü getirim. Anlayarak okurum. Daha çok not alarak okuyorum"* (SÖ3), *"Anneme okurum. Daha sonra odama geçip kendi kendime okurum. Anlamını bilmediğim kelimelerin anlamına bakarım. Bazen not alarak okurum veya altını çizerim"* (SÖ4).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, anlamakta zorluk çektikleri bir metni okurken, daha fazla okuma yöntemi kullandığı, araştırma yaptığı, not alarak ve işaretleyerek okuduğu, okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumları incelendiğinde, okuma öncesinde fiziksel düzenlemeye daha çok dikkat ettikleri, okurken daha iyi anlamak için kullandıkları stratejilerin artış gösterdiği söylenebilir.

4.2.4. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Sınav Kaygılarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sınav kaygılarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubundaki öğrencilere, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında sınav kaygılarına yönelik olarak Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların kod ve frekans dağılımı Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili yanıtlarının, olumsuz duygu ve öz-güven olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Yapılan

ön görüşmede öğrencilere Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulduğunda, olumsuz duygu temasında altı öğrenci heyecanlı, dört öğrenci tedirgin/kaygılı, iki öğrenci düşük not alma korkusu hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında iki öğrenci sınav esnasında heyecanlanmadığını, bir öğrenci de kendine güvendiğini söylemiştir. Bu konuyla ilgili olarak üç öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *"Biraz kaygılanıyorum acaba düşük bir not alacak mıyım diye, endişe duyuyorum, heyecanlı oluyorum"* (ÖÖ4), *"Her dersin her sınavına girdiğimde sanki o sınavdan sıfır alacakmışım gibi geliyor. Sınavlara girmekten çok korkuyorum ve sınav haftalarında kendimi iyi hissetmiyorum genellikle hasta oluyorum. Ya bilmediğim şeylerden gelirse ya kötü not alırsam diye"* (ÖÖ10), *"Kendime güveniyorum. Başaracağıma inanıyorum. Kötü düşünmüyorum başarısız olursam ne olur diye"* (ÖÖ8).

Tablo 77.

Öğrencilerin Türkçe Sınavında Sırasındaki Hislerine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

	Ön görüşme			**Son görüşme**	
Tema	**Kod**	**f**	**Tema**	**Kod**	**f**
Olumsuz duygu	Heyecanlı	6	**Olumsuz duygu**	Heyecanlı	3
	Tedirgin/kaygılı	4		Tedirgin/kaygılı	2
	Düşük not alma korkusu	2	**Öz-güven**	Korku ve kaygıda azalma	3
Öz-güven	Heyecanlanmama	2		Rahat olma	2
	Kendine güvenme	1		Kendine güvende artış	2
				Daha az heyecan	1

Yapılan son görüşmede olumsuz duygu temasında öğrencilerden üçü Türkçe sınavında heyecanlı, ikisi tedirgin/kaygılı hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında üç öğrenci sınav esnasındaki korku ve kaygılarında azalma olduğunu, iki öğrenci rahat hissettiğini, iki öğrenci kendine güveninin arttığını, bir öğrenci de daha az heyecanlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda üç öğrencini görüşleri şu şekildedir: *"Sınav sırasında kendimi, bu sınavı başarabilirim, çalışarak geldim, bu sınavda başarılı olabileceğimi düşünüyorum diyerek kendimi iyi yönlendiriyorum. Eskiden her sınava girdiğimde sıkılırdım. İlk soruyu yaparken ya diğer soruları da yanlış yaparsam ya çok düşük bir not alırsam diye kaygılarım olurdu. Şimdi pek bir kaygım olmuyor"* (SÖ10), *"Tedirgin hissederim çünkü yapamayacağımı düşünürüm. Eğer konsantre olursam çok dikkatli oluyorum. Tedirgin olduğum zaman daha dikkatsiz oluyorum, o zaman da kötü notlar alıyorum. Dikkatimi topladığım zaman daha iyi notlar alabiliyorum. Sizin*

verdiğiniz çalışmalar bizim çok işimize yaradı. Daha çok bilgilendik. Şimdi sınava girsek daha az heyecanlanırım" (SÖ5), *"Türkçe sınavında kendime daha çok güveniyorum. Çünkü fazladan çalışmalar yaptığımız için pek korkum olmuyor arkadaşım beni geçecek diye. Eskiden, sizden önce düşük not almaktan korkardım ama şimdi bu çalışmalar üzerinde daha fazla çalıştığım için beni geçeceklerini sanmıyorum. Kendime olan güvenim çok arttı. Eskiden yapmak istediğim şeyleri yapamıyordum korkumdan, şimdi yapamadığım şeyleri bile kolaylıkla yapıyorum"* (SÖ3).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, sınavlarda daha az heyecanlı ve tedirgin/kaygılı hissettikleri, kendilerine güvenlerinin arttığı görülmektedir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, uygulamanın sonunda öğrencilerin sınav kaygılarında azalma olduğu; sınavlarda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıkları söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve kullanılan okuma stratejileri üzerindeki etkilerine yönelik bulgular tartışılmıştır.

5.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Akademik Başarı

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" verilmiş, öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [Bkz. Tablo 47: $F(2, 86)= 7.500$; $p\leq.001$]. Belirlenen farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Başarı testinden elde edilen bulguya paralel olarak, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, bu derste kendilerini daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında, bu derste kendini başarılı bulanların sayısının arttığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. İlgili araştırmalarda da, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Nicaise, 1993; Gouin, 2003; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997, Akt. Schunk & Zimmerman, 2007; Schunk & Rice, 1987, Akt. Housand & Reis, 2008; Housand & Reis, 2008, Aguilar, 2008).

Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin, okuma durumlarıyla ilişkili olan amaç belirlemeye, nedensel yüklemeye ve bireysel gelişime odaklanmalarını sağlaması sonucunda, motivasyon ve çabayı artırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Öz-düzenlemenin, okumanın geliştirilmesi için kullanışlı bir çerçeve oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmalara paralel olarak, öz-düzenleyici öğrenmenin diğer derslerdeki akademik başarı üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Paterson, 1996; Graham, Haris & Mason, 2005; Camahalan, 2006; İsrael, 2007; Azevedo, Moos, Grene, Winters & Cromley, 2008; Aguilar, 2008; Cabı, 2009; Ataş, 2009; Tracy, Reid & Graham, 2009; Eker, 2012; Gülay, 2012; Uygun, 2012). Ayrıca, Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da öz-düzenleyici öğrenme uygulamalarının, ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda, öz-düzenleme ve başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Pintrich & De Groot, 1990; Graham & Haris, 1994; Stephenson, Poissant & Dade, 1999; Wolters, 1999; Shen, 2002; Eshel & Kohavi, 2003; Gouin, 2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Canca, 2005; Haşlaman, 2005; İsrael, 2007; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; Ural-Alşan, 2009; Aktan, 2012, Çelik, 2012, Tonguç, 2013; Özdinç-Delbesoğlugil, 2013). Yapılan çalışmalarda, öz-düzenleme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öz-düzenleme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da arttığı vurgulanmıştır. Öz-düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin aynı zamanda başarılı öğrenciler olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarıyı açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Canca, 2005; Altun, 2005; Haşlaman, 2005; Üredi & Üredi, 2005; Özkan, 2008; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Kitsantas, Steen & Huie, 2009; Ural-Alşan, 2009; Aktan, 2012, Çelik, 2012, Tonguç, 2013). Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, bilişsel-bilişsel farkındalık stratejileri kullanımının, öz-düzenlemenin ve öz-yeterliğin akademik başarıyı pozitif yönde anlamlı, sınav kaygısının ise negatif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Öz-düzenleme, bireyin bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasını ifade eder (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994, s.3). Başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri, öğrencilerin kendilerini etkili olarak kontrol edememeleri ve öz-düzenleme yapamamalarıdır. Başarılı öğrencilere kıyasla daha az başarılı öğrenciler, daha tepkiseldirler, düşük akademik hedefleri vardır ve yeteneklerini değerlendirmede pek başarılı değillerdir.

Üstelik kendilerini daha fazla eleştirirler, davranışları üzerinde daha az etkilidirler ve zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay vazgeçerler (Zimmerman, 1994, s.5). Öz-düzenleme yapabilen başarılı öğrencilerin ise ulaşılabilir hedefleri vardır ve yeteneklerini, çalışmalarını bu doğrultuda kullanarak hedeflerine ulaşırlar. Kendilerine yaptıkları eleştirilerinde daha yapıcıdırlar. Çalışmalarını etkili bir şekilde düzenleyebilirler ve başarısız olmaları durumunda hemen vazgeçmezler. Öz-düzenleme yapan öğrenciler daha başarılıdır; çünkü başarı ya da başarısızlıklarının nedenini şansa değil, kendi çabalarına yüklerler. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğretim süreçlerinde bilişlerini düzenlemelerine yardımcı olmaktadır ve öğrencilere öğrenme gelişimini desteleyecek, sınıftaki öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardımcı olabilecek bir perspektif sağlamaktadır (Darr & Fisher, 2004).

Zimmerman (1990), öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara kıyasla, eğitimsel görevlerine güvenle, gayretle ve bir tür hazır olma hissi ile yaklaştıklarını belirtmiştir. Kendi başarı sonuçlarının sorumluluğunu alan bu tür öğrenenler, kötü çalışma koşulları, karışık ders kitapları gibi engellerle karşılaştıklarında bile başarılı olmanın yolunu bulurlar ve ihtiyaçları olduğunda derinlemesine araştırma yaparak bir konuyu en iyi şekilde öğrenmek için ellerinden geleni yaparlar. Bu nedenle de yüksek düzeyde başarıya sahip oldukları söylenebilir (Üredi & Üredi, 2005)

Kendi öğrenme sürecini gözleyen, yapılandıran ve değerlendiren bir öğrencinin diğer derslerde olduğu gibi okumada da başarılı olacağı söylenebilir. Buna paralel olarak, Shen (2002), Bailer (2006), Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ile okuma başarılarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okumada gösterdikleri başarı, stratejileri etkili olarak kullanmalarına bağlanabilir. Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğrenci bir metni okumaya, okuma amaçlarını belirleyerek başlar, okuma parçasının ana hatlarını belirleyerek metnin ne ile ilgili olduğunu ve bölümleri arasındaki ilişkileri daha net görebilir. Metni okuyup geçmek yerine, metin üzerinde düşünür ve önceki bilgileriyle, okudukları arasında ilişki kurabilir. Ayrıca metnin türüne veya okurken zorlanma durumuna göre, metni farklı okuma yöntemleri kullanarak okuyabilir. Okuma becerisinde uzman olan kişi, yazılı metnin şifresini çözebilme, otomatik olarak sözcükleri tanıyabilme, sözcük ve yapı bilgisine sahip olma ve okunan metnin konusuna aşina olma gibi birçok beceriye sahiptir. Bu becerilere ek olarak, uzman okuyucular aynı zamanda, geniş bir strateji bilgisine sahip, bu stratejileri

birbirleriyle ilişkilendirerek esnek bir biçimde kullanabilen okuyuculardır (Jansen & Stoller, 1998, s.251).

Nicaise (1993), öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının üç temel nedene bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, bilişsel farkındalığın yetersiz olması, ikincisi etkili olmayan strateji kullanımı ve üçüncüsü de zayıf öz-yeterlik algısıdır. Bireye öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasıyla başarısızlık sebebi olarak gösterilen bu durumların geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Çünkü öz-düzenleme yapan öğrenci hedefini belirler, bu hedefine ulaşmak için kullanacağı bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini iyi seçer ve kullanır, performans sürecini yönetir ve gözlerler (Zimmerman, 2002). Bu paralelde, öz-düzenleme yapan öğrencilerin, aynı zamanda stratejik birer okuyucu oldukları söylenebilir.

Öz-düzenleme stratejilerini kullanan bir öğrencinin, birçok okuma stratejisini de kullanabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar, okuma stratejileri kullanımının okuduğunu anlama başarısını arttırdığını göstermektedir (Demirel & Epçaçan, 2012; Eilers & Pinkley, 2006; Hardebeck, 2006; Williams, 2006; Doğan, 2002). Okuma stratejileri, ön bilgileri harekete geçirerek, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli fikirleri özetleyerek, kişinin kendisine metni gerçekten anlayıp anlamadığını sorgulamasını sağlayarak metni anlama sürecine de destek sağlar (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin başarıyı arttırdığı ya da başarılı öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, okurken daha uzun süreler boyunca öz-düzenlemeyi kullanabildikleri ve üst düzey düşünme gerektiren sorulara cevap verebildikleri belirtilmiştir (Housand & Reis, 2008).

Öz-düzenleyici öğrenme ortamında öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmede bilişsel öğrenme stratejilerini, bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejilerini ve kaynak yönetimi stratejileri kullanırlar (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 1999, s.460). Öğrencilerin, bu stratejileri etkili bir şekilde kullanabiliyor olmaları, başarılarını arttırmada en önemli etkenlerden biri olarak sayılabilir.

Öz-düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmede kullandığı stratejilerden biri bilişsel farkındalık öz-düzenleme stratejileridir. Bilişsel farkındalık öz-düzenleme; planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini içermesinden dolayı öz-düzenleme süreçlerinin odak noktasını oluşturur ve öz-düzenlemenin niteliğini etkileyen en önemli değişken olarak adlandırılır (Whitebread & Cardenas, 2012, s.102-103). Konuyla ilgili yapılan deneysel çalışmalarda da (Volet,

1991; Diken, 1993; Taraban, Rynearson & Kerr, 2000; Gelen, 2003) bilişsel farkındalık desteği alan öğrencilerin başarılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme ortamında öğrencilerin etkili bir şekilde kullandıkları bir diğer strateji de zaman ve çalışma çevresini düzenleme stratejisidir. Zaman ve çalışma çevresini düzenleme stratejisi, zamanı etkili bir şekilde kullanmak amacıyla plan yapma, plana uyma ve planı gerçekleştirmeye imkan verecek şekilde çevresel düzenlemeyi içerir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986), başarılı öğrencilerin çalışma ortamını etkili bir biçimde düzenleyebildiklerini ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışma ortamında değişiklikler yapabildiklerini; Zimmerman, Greenberg ve Weinstein (1994) de öğrencilere zaman yönetimi becerilerinin kazandırılmasının, akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalara göre, öz-düzenleyici öğrenme ortamında kullanılan çabanın düzenlemesi ve yardım arama da, akademik başarının güçlü yordayıcılarındandır. Çabanın düzenlenmesi, başarı için harcanan çabanın etkili şekilde kullanılmasını, başarısızlıklara karşı koymayı ve başarısızlık karşısında gerekli önlemleri almayı içerir. Paterson (1996) çabanın düzenlenmesi stratejisinin başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yardım arama ise, öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamak için sosyal çevreden yararlanması ve ne zaman/kimden yardım alacağını bilmesini içerir. Newman (1994) ve Paterson (1996) ne zaman ve kimden yardım alacağını bilen öğrencilerin, bilmeyenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin, başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olmasının bir sebebi de oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin öz-yeterliliklerini de olumlu yönde geliştirmesine bağlanabilir. Öz-yeterlilik ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçları, derse ilişkin öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, derste daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Lane, Lane & Kyprianou, 2004; Zimmerman vd., 2006).

Özetle, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki artış, bilişsel farkındalık öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çabayı düzenleme, yardım arama ve okuma stratejileri gibi akademik başarının güçlü yordayıcılarının kullanılmasıyla açıklanabilir.

5.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Okuma Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuma stratejilerinin kullanılması üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına "Okuma Stratejileri Ölçeği" verilmiş, öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2, 86)= 6.735$; $p<.01$]. Belirlenen farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre okuma stratejilerinin kullanımını artırdığı görülmüştür.

Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen bulgulara paralel olarak, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, bir metni okumaya başlamadan önce daha fazla ön inceleme stratejilerini (başlığından veya resimlerden metni tahmin etme, metnin resimlerini inceleme, metni gözden geçirme) kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları sorulduğunda, önemli bilgilerin altını çizerek/işaretleyerek, not alarak okuduklarını, okunanları zihinlerinde canlandırarak, kendilerine sorular sorarak ve metnin ana hatlarını belirleyerek okuduklarını söylemişlerdir. Ayrıca hangi okuma yöntemiyle okuyacaklarına karar vererek, gerektiğinde sesli veya tekrar okuma yaparak ya da okuma hızlarını yavaşlatarak okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak, uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuma stratejileri kullanımını artırdığı söylenebilir.

Bu bulguya paralel olarak, Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenmenin, öğrencilerin okuma yeterliliklerinin yanı sıra okuma stratejilerini anlamalarını ve okuma stratejilerini kullanma yeterliklerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Housand ve Reis (2008) ise yüksek öz-düzenleme becerileri gösteren öğrencilerin, okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini eğitimde kullanan ve model olan öğretmenlerin öğrencilerinin, okurken daha uzun süreler boyunca öz-düzenlemeyi kullanabildiklerini ve üst düzey düşünme gerektiren sorulara cevap verebildiklerini belirtmişlerdir.

Öz-düzenleme süreci öğrencilere, öğrenme sonucunda ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili amaçların belirlendiği, öğrenme için hazırlıkların yapıldığı evre olan ön

düşünme evresinde, stratejik planlama yapmalarını sağlar. Stratejik planlama, bir becerinin öğrenilmesi veya uygulanmasında öğrenenlerin görev ve ortama uygun yöntem ve stratejileri seçmeleridir (Zimmerman, 2000, s.16-17). Okuma sürecinde, planlama, izleme ve değerlendirme yapılmasına imkan sağlayan öz-düzenleme, öğrencinin kendisine "okuma amacım ne?", "kullanabileceğim en uygun strateji ne?", "kullandığım strateji işe yarıyor mu?", "amacıma ulaştım mı?" sorularını sorarak daha derinlemesine anlam oluşturmasında yardımcı olur (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Bu durumda, kendilerine bu soruları sorabilen öğrencilerin, bilişsel farkındalık stratejilerini ve dolayısıyla da okuma stratejilerini kullanabiliyor oldukları söylenebilir. Shen (2002, s.122), okuma stratejileri kullanımı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu durumda, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrencinin, okuma stratejilerini de kullanabiliyor olduğu söylenebilir. Okuma stratejileri kullanımının, benzersiz bir yapıyı temsil ederken, öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerinin bazı spesifik özelliklerini de paylaştığı; hatta okuma stratejileri kullanımının öz-düzenleyici öğrenme yapısına ait bir yapı olarak görülebileceğini ifade edilmiştir. Bağımsız okuyucuların okuma görevini tamamlayabilmek için, farklı türdeki ve farklı konulardaki çeşitli okuma yapıları için okuma stratejilerini seçerek kendi davranışlarını öz-düzenleyebilmelerinin beklendiği belirtilmiştir (Shen, 2002, s.123).

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulanması sonrasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve öz-düzenleme becerinin geliştiği belirlenmiştir. Chuang (2007), başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla daha sıklıkla ve daha çeşitli okuma stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Buna paralel olarak, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımındaki artış, başarılarındaki artışa ve öz-düzenleme becerinin gelişimine bağlanabilir.

5.3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” verilmiş, alt ölçeklerin öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri* alt ölçekleri öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları

açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu gösterirken [Bkz. Tablo 53: F(2, 86)= 8.216; p≤.001; Tablo 56: F(2, 86)= 6.432; p<.001; Tablo 59: F(2, 86)= 4.981; p<.05; Tablo 62: F(2, 86)= 9.244; p<.001]; *sınav kaygısı* ve *yardım isteme* alt ölçekleri öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını [Bkz. Tablo 65: F(2, 86)= 1.740; p>.05; Tablo 67: F(2, 86)= .076; p>.05] göstermiştir. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülürken; *sınav kaygısı* ve *yardım isteme* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Bu bulguya paralel olarak, Uygun (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, öz-düzenleyici strateji gelişimi (ÖDSG) modeli ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik öz-düzenlemelerini geliştirdiğini ortaya konmuştur. ÖDSG modeli ile öğrencilerin yazma çalışmalarına hedef belirleyerek başladıkları, bu hedeflerine ulaşmak amacıyla öğrenmiş oldukları stratejilerden birini kullandıkları, seçmiş oldukları strateji ile yazarken öz konuşma yaparak kendilerini yönlendirdikleri ve güdüledikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin, yazılarını gözden geçirmelerinin ve düzeltme çalışmalarını yapmalarının, öz-değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, ÖDSG modelinde yapılan bu çalışmaların, öğrencilerin yazma sorumluluğunu tamamen sahiplenmelerine ve yardım almadan yazmalarına yardımcı olması sebebiyle, öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır (Uygun, 2012). Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da, öz-düzenleyici öğrenme uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin kullandıkları bilişsel, bilişsel farkındalık ve motivasyon stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Yine bu bulguya paralel olarak Camahalan (2006), dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme programının, deney grubunun öz-düzenleyici öğrenme puanlarında anlamlı düzeyde bir artış sağladığını belirtmiştir. Paterson (1996) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin uygulandığı deney grubunun, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultuda, öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilere, bilişsel, bilişsel farkındalık ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanabilecekleri fırsatlar sunulmuştur.

Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri kapsamında, öğrencilerin derste kullandıkları bilişsel farkındalık ve öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin artmış olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde, herhangi bir metni okumaya, okuma amacının ve metnin ana hatlarının belirlenmesiyle başlanmış, öğrencilerin derste dinlediklerinin ya da okuduklarının inandırıcı olup olmadığını sorgulaması sağlanmıştır. Öğrenciler, Türkçe dersindeki bilgileri ile diğer derslerdeki bilgilerini ilişkilendirmeleri ve farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri bir araya getirilmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Bu durum, öz-düzenleyici öğrenme kapsamında yapılan bu ve benzeri çalışmaların, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını harekete geçirilmesi sebebiyle, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de görev değeridir. Görev değeri kapsamında, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri, dersi sevme durumları, derse katılım durumları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşlerden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, yapılan farklı etkinliklerle Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladıklarını, dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenmede derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Öz-düzenleyici öğrenme modeli kapsamında yapılan farklı etkinlikler ve yapılan etkinliklerden hangisini ne için yaptıklarının farkında olmaları, öğrencilerin dersi daha çok sevmelerinin nedenleri arasında sayılabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak Uygun (2012) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yamaç (2011) tarafından yapılan çalışmada da görev değerinin, derse ilişkin tutumu açıklayan öz-düzenleme stratejilerden biri olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de öz-yeterliliktir. Öz-yeterlilik kapsamında, öğrencilerin dersle ilişkili olarak kendilerine duydukları güven durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin, öz-yeterlilik üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerden bu dersteki başarı durumlarını değerlendirmeleri istendiğinde, kendini başarılı bulanların sayısının arttığı, hatta görüşülen öğrencilerin tamamının bu derste kendini başarılı bulduğu gözlenmiştir. Öğrencilerden 10'u bu derste kendini başarılı bulduğunu; iki öğrenci de gittikçe daha başarılı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme uygulamaları öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler derste kendilerini daha iyi ifade edebilme ve geliştirebilme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca içsel değerlendirme yapma fırsatı buldukları için öğrenciler hangi konularda başarılı olduklarını veya nerelerde eksikleri olduğunu görebilmişlerdir. Uygulanan model çerçevesinde öğrenciler, birçok bilişsel farkındalık öz-düzenleme ve etkili okuma stratejilerini kullanma fırsatı yakalamışlardır. Bu durumun, öğrencilerin kendilerine duydukları güvenin artmasına yani öz-yeterliklerinin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ataş (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Zimmerman (1989), öğrencilerin öz-yeterlik algısı ile görev seçimi, görevde süreklilik, etkili öğrenci etkinlikleri ve akademik başarı gibi öğrenme sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemiştir. Bu durumda, öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişmesi, okuduğunu anlamadaki akademik başarının da artmasıyla açıklanabilir.

Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmede derse karşı daha iyi motive oldukları söylenebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin artmasına ilişkin elde edilen sonuç, Wang (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının arttığında, öz-yeterlik seviyelerinin de arttığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de zaman ve çalışma ortamının yönetimidir. Bu beceri kapsamında, öğrencilerin akademik çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla zamanı etkili bir şekilde kullanma, planlama yapma ve öğrencinin çalışacağı yeri amacına ulaşmasına imkan verecek şekilde düzenlemesi kapsamında

yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenmenin, zaman ve çalışma ortamının yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları incelendiğinde ön hazırlık ve fiziksel ortamı düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları; amaç belirleme ve zaman yönetimi konusunda da farkındalıklarının geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak için yaptıklarına ilişkin yanıtları incelendiğinde ise, dikkat toplama stratejilerini ve okuma teknikleri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak, İsrael (2007) tarafından yapılan araştırmada da öz-düzenleme eğitiminin öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırdığı ve onların evdeki çalışmalarını da düzenlemelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden bir diğeri de yardım aramadır. Araştırma sonucunda uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin yardım arama davranışlarında değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu, öz-düzenleyici öğrenme modelinden sonra yardım alma davranışlarında çok büyük bir değişimin olmadığı görülmektedir. Ryan ve Pintrich'e (1997) göre, yardım arama sosyal etkileşim içerdiğinden, diğer stratejilerinden farklıdır. Öğrencinin kimden ve ne zaman yardım almayı bilmesini gerektiren etkilikleri içeren yardım arama stratejisi, sosyal öğrenmenin önemli bir unsurudur. Aktan (2012) tarafından yapılan çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinden yardım aramaya yönelik davranışları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yardım almaksızın derslerini yapma yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sadece bir kısmının öğretmenden yardım almayı tercih ettikleri görülürken, akran grubundan yardım almanın oldukça düşük bir ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, araştırmacı tarafından, öğrencilerin sınıfta akran grubu ile fazla etkileşime girmedikleri, ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde akrandan öğrenme yöntem ve tekniklerine çok yer vermedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Yardım aramada fark çıkmaması, bu davranışın gelişmesinin daha uzun sürede gerçekleşebilecek olmasına bağlanabilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan bir diğer değişken de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı kapsamında, öğrencilerin Türkçe sınavına girdiklerinde kendilerini nasıl

hissettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Grupların sınav kaygısına ilişkin öntest-sontest puanları incelendiğinde, en düşük ortalamanın deney grubunun sontestine ait olduğu; ancak puanların büyük oranda aynı kaldığı görülmektedir. Görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde ise, öz-düzenleyici öğrenme sonucunda öğrenciler, sınavlarda daha az heyecanlı ve tedirgin/kaygılı hissettiklerini, kendilerine güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, öğrencilerin sınav kaygılarında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınav kaygısı, başarıyı yordayan değişkenlerden biridir (Yamaç, 2011). Öğrencilerin sınav kaygılarının azalması, kullandıkları öz-düzenleme becerilerinin artmasıyla birlikte başarılarının da artmasıyla açıklanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, okuduğunu anlama başarı testi, güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği, okuma stratejileri ölçeği ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda, elde edilen sonuçlara yönelik hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar, araştırmanın denenceleri ve sorularına yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, okuduğunu anlama başarısı üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkilidir.
2. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuma stratejileri ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Okuma stratejilerinin kullanımı, öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda anlamlı bir şekilde artmıştır.
3. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer bir

deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, öğrencilerin bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerinde olumlu etkide bulunmuştur.

4. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *öz-yeterlik algısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artırmada etkili olmuştur.
5. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Başka bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, zaman ve çalışma ortamının yönetimi becerileri üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkilidir.
6. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *görev değeri* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, görev değerini artırmada etkili olmuştur.
7. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *sınav kaygısı* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modeli, sınav kaygısını azaltmada etkili olmamıştır.
8. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin *yardım isteme* alt ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer bir deyişle, öz-düzenleyici öğrenme modelinin yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

1. Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme modeline göre verilen eğitimden sonra Türkçe derslerine daha çok ilgi duymaya başladıkları ve dersi daha güzel ve eğlenceli bulmaya, daha çok sevmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamadan sonra Türkçe dersinden daha çok okuma, konuşma, görsel sunu gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik beklentilerinin arttığı belirlenmiştir.
3. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumlarını değerlendirmeleri incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme modeline göre verilen eğitimden sonra kendilerini bu derste daha başarılı buldukları ortaya çıkmıştır.
4. Kaynak yönetimi stratejilerinden zaman ve çalışma ortamının yönetimi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulama sonrasında, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklar incelendiğinde, dikkat dağıtacak şeyleri ortadan kaldırmaya daha çok dikkat ettikleri, çalışma/okuma amaçlarını belirledikleri saptanmıştır.
5. Deney grubundaki öğrencilerin, yapılan uygulama sonrasında Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkati dağıtan şeyleri kaldırmaya, yoğunlaşmaya ve farklı okuma teknikleri kullanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.
6. Deney grubundaki öğrencilerin, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden yardım istemeye ilişkin davranışlarının, yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında çok fazla değişiklik göstermediği; öğrencilerin çoğunun anne-babalarından zorlandığı çalışmalarda yardım aldıkları belirlenmiştir.
7. Deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme modeline göre verilen eğitimden sonra kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerine ilişkin olarak bir metni okumaya başlamadan daha fazla ön inceleme yaptıkları ve fiziksel düzenlemeye dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır.
8. Deney grubundaki öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak bir metni okurken daha iyi anlamak için işaretleyerek okumaya ağırlık verdikleri, anlayıp anlamadıklarını kontrol ettikleri belirlenmiştir.

9. Deney grubundaki öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak anlamakta zorluk çektikleri bir metni okurken daha fazla okuma yöntemi kullandıkları, anlamını bilmediği kelimeleri araştırdıkları ve okurken anlamayı kontrol ettikleri tespit edilmiştir.
10. Deney grubundaki öğrencilerin, yapılan uygulama sonrasında sınav kaygılarında azalma olduğu, sınav esnasında kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öz-düzenleyici öğrenme, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını arttırmak, öz-düzenleme becerilerini ve kullandıkları okuma stratejilerini geliştirmek için kullanılabilir.
2. Araştırmada okuduğunu anlama başarısının ölçülmesi amacıyla çoktan seçmeli bir ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek ve kullandıkları okuma stratejilerini de görmeye fırsat sağlayacak şekilde açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracının kullanılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
3. Bu araştırma, dört haftası hazırlık olmak üzere on iki hafta sürmüştür. Becerilerin kazandırılmasının uzun zaman aldığı göz önünde tutulduğunda, hazırlık ve uygulama süresinin uzatılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
4. Öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklerin, yardım istemeye ve akran işbirliğine de olanak sağlayacağı düşünüldüğünden, grup çalışmaları şeklinde planlanmasının zamanı etkili kullanma açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarılarına etkileri ile sınırlıdır. Söz konusu programın diğer dil becerileri üzerindeki etkileri, farklı sınıf düzeylerinde incelenebilir.

2. Yapılan araştırmada, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısına etkisi tek bir sınıf düzeyinde bir dönemlik bir süreç içerisinde incelenmiştir. Bu alanda yapılacak başka bir çalışmada, uygulanan programın etkisini araştırmak için boylamsal bir çalışma yapılabilir.
3. Bu çalışma, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öz-düzenleyici öğrenmenin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri, sınav kaygısı, yardım isteme* alt boyutları üzerindeki etkileri ile sınırlıdır. Diğer bir çalışmada, uygulanan programın öz-düzenleyici öğrenmenin diğer boyutları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
4. Yapılan çalışma, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, düşünme becerilerinden *bilişsel farkındalık* becerisi ile sınırlıdır. Bu alanda yapılacak başka bir çalışmada, uygulanan programın yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi diğer düşünme becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
5. Bu çalışmada, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuma stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Söz konusu modelin, öğrenme stratejileri, derse ilişkin tutum vb. değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.
6. Bu çalışmada, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımları Likert türünde bir ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin hangi stratejiyi nasıl ve hangi sıklıkla kullandıklarını daha detaylı olarak belirleyebilmek için strateji kullanımları gözlenebilir.
7. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri Likert türünde bir ölçekle belirlenmiştir. Süreç içerisinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanımlarına ilişkin değişimlerin daha detayları olarak incelenebilmesine olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapılabilir.
8. Yapılan araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile ilgili farkındalık düzeyleri, yapılan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini kullanmaları ile ilgili daha detaylı bilgiye sahip olmak için öğrencilerden işlenen ders, çalışma alışkanlıkları vb. konularda neler yaptıklarını içeren günlükler tutmaları istenebilir.
9. Yapılan çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, farklı başarı gruplarındaki öğrencilerin görüşleri birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Öz-düzenleyici öğrenmenin farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilerin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aguilar, A. C. (2008). Developing, transferring, and adapting self-regulated learning processes. *Dissertation Abstract International*, 69 (8). (UMI Number: 3326303).

Akıncılar, V. (2010). *The effect of "PLEASE" strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade EFL students' descriptive writing: Strategy trainig on planning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Aktan, S., & Topuzkanamış, E. (2010). Öz düzenleyici öğrenme ve İlköğretim Türkçe Programında öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri* içinde (s.25-34).

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alcı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 33-44.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21–39.

Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia?. *Educational Technology Research & Development*, 56, 45-72.

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bailer, D. L. (2006). A multivariate analysis of the relationship between age, self-regulated learning, and academic performance among community college developmental education students. *Dissertation Abstract International*, 66 (12). (UMI Number: 3201703).

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology,* 52, 1–26.

Bates, C. H. (2006). The effects of self-regulated learning strategies on achievement, control beliefs about learning, and intrinsic goal orientation. *Dissertation Abstract Internatioal*, 67 (5). (UMI Number: 3218874).

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etksi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477449).

Berkowitz, E., & Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society,* 37 (1), 37-57.

Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41 (4), 377-397.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and student. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading?. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 391-402.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2005). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 4(2), 208-239.

Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (3), 194-205.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1), 1-20.

Chang, M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction: An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (3), 217-230.

Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1), 11-25.

Cheung, E. (2004). Goal setting as motivational tool in student's self-regulated learning. *Educational Research Quarterly*, 27 (3), 3-9.

Chuang, M. T. (2007). Cross-language transfer: The strategic reading processes of eighth-grade Taiwanese readers in Chinese and English within a self-regulated learning framework. *Dissertation Abstracts International*, 69 (02), (UMI No. 3297199).

Chularut, P. & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools,* 41 (5), 537-550.

Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Creason, L. M. (2005). Relationships among community college developmental reading students' self-regulated learning, internet self-efficacy, reading ability and achievement in blended/hybrid and traditional classes: A program review. *Dissertation Abstract Internatioal*, 66 (12). (UMI Number:3199226).

Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Çakıroğlu, (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel özdüzenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlkögretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Darr, C., & Fisher, J. (2004). Self-regulated learning in the mathematics class. http://www.nzcer.org.nz/system/files/13903.pdf adresinden 29.04.2014 tarihinde edinilmiştir.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.

Diken, R. B. (1993). *A case study of six EFL freshman readers: Overview of metacognitive ability in reading*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Dilci, T., & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 47-64.

Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dolly, D. R. E. (2005). Freshmen students' perception of the reading process and their use of metacognitive reading strategies. *Dissertation Abstract International*, 66 (12). (UMI Number: 3198878).

Egelioğlu, E. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacetttepe Üniversitesi, Ankara.

Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 304-334.

Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46 (5), 420-432.

Eilers, H. L., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.

Eker, C. (2012). *Öz-düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Erden, M., & Üredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2 (1), 25-34.

Ergöz, G. (2008). *Investigation of self-regulated learning and motivational beliefs in mathematics achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ertekin, Z. S. (2010). *A study on the use of reading strategies by students in science and social science departments*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (3), 249-260.

Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, 143 (4), 405–426.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Graham, S., & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Graham, S., Haris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.

Gregory, D. A. (2007). Impulsivity control and self-regulated learning. *Dissertation Abstract International*, 68 (9). (UMI Number: 3278130).

Gouin, R. D. (2003). The relationship between learning self-regulation skills and improved performance in reading and language arts for middle school students. *Dissertation Abstract International*, 73 (08), (UMI No. 3503442).

Gülay, A. (2012). *Öz düzenleyici öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Gündoğdu, K. (2006). A case study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 47-60.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.

Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Türkçe kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 17-60). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hardalaç, N. (2012). *Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Haşlaman, T. (2011). *Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hardebeck, M. M. (2006). Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students. *Dissertation Abstract International*, 44 (5). (UMI Number: 1434045).

Heater, J. A. (2005). The development of student self-regulated learning in middle-school classrooms. *Dissertation Abstract International*, 67 (5).

Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "learning to learn" course. *Teaching of Psychology*, 30 (1), 30-33.

Horn, S. (2003). Teacher facilitation of self-regulated learning in ninth grade English. *Dissertation Abstract International*, 69 (7). (UMI Number: 3103533).

Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20 (1), 108–136.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Inpornvijit, K. (2008). Effects of feedback on self-regulated learning strategy use and academic performance. *Dissertation Abstract Internatioal*, 69 (11). (UMI Number: 3338078).

İflazoğlu, A., & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 61-73.

İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 35-58.

İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Jacobson, R. R., & Haris, S. M. (2008). Does the type of campus influence self-regulated learning as measured by the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)?. *Education*, 128 (3), 412-431.

James, A. M. (2009). Self-leadership and self-regulated learning: An investigation of theoretical relationships. *Dissertation Abstract Internatioal*, 70 (3). (UMI No. 3350415).

Jansen, J., & Stoller, F. L. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 12 (1), 251-269.

Jones, M. H. (2007). Striving towards success: Peer group relationships and ninth graders' self-regulated learning. *Dissertation Abstract Internatioal*, (UMI No. 3274265).

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8 : Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 639-657.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-152.

Karasar, N. (2004*). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (13. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlkögretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kartal, E., & Çağlar-Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kaya, Ş. (2007). The influences of student views related to mathematics and self-regulated learning on achievement of Algebra I students. *Dissertation Abstract Internatioal*, 68 (7). (UMI number: 3273212).

Kent, A. M. (2002). An evalution of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in Southwest Alabama. *Dissertation Abstract Internatioal*, 63 (01). (UMI number: 305490023).

Kerlinger, F. N. (1996). *Foundation of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

Kesici, Ş., & Erdoğan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *College Student Journal*, 43(2), 631-642.

Kitsantas, A.; Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42–68.

Kitsantas A., Sten, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 65-81.

Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.

Kuşdemir-Kayıran, B. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Lane, J.; Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 12 (3), 247- 256.

Law, Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51 (1), 77-95.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275.

Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self regulation. *Educational Technology Research and Development,* 49 (2), 93–103.

Lim, K. Y., Lee, H. W., & Grabowski, B. (2009). Does concept-mapping strategy work for everyone? The levels of generativity and learners' self-regulated learning skills. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 606–618.

Lizarraga, M. L. S. A., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M. T. S. A. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.

McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 311-329.

MEB (2006). *İlköğretim programı (1-5. sınıflar)*. Derleyen: D. Yetkin ve Ö. Daşcan, Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2010). *İlköğretim Türkçe 5 öğrenci çalışma kitabı*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık

Mendi, H. B. (2009). *The relationship between reading strategies, motivaton and reading test performance in foreign language learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniverisitesi, İstanbul.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.

Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational*, 2 (1), 1-34.

Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 177–195.

Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nicaise, M. (1993). Fostering the self-regulation of reading comprehension in college students. *Dissertation Abstract International*, 54 (06). UMI Number: 9318636.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–215.

Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3(2), 19-25.

Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self-efficacy. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 251-262.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Tükçe öğretimi*. Anlara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdinç-Delbesoğlugil, A. B. (2013). *As predictors of academic success in EFL classrooms, self-regulation, self-esteem and attitude (A case study)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Özercan, M. G. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkan, Ş. (2008). *Modeling elementary students' science achivement: The interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Özkök-Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, B. (2003). *Relationships among self-regulated learning components, motivational beliefs, and mathematics achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1988). The effects of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 146-150.

Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principals and practices for teacher preparation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479905).

Paterson, C. C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42 (2), 48-53.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self regulated learning. *Learning & Individual Differences,* 11 (2), 153-172.

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 16 (2), 83–91.

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2007). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students:

Cognitive and behavioral strategies. *Research in Higher Education*, 48 (3), 353-401.

Peery, R. (1996). *The effects of the shared writing process on reading comprehension of second and third grade students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED409544).

Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.

Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist,* 37 (1), 5-15.

PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. ttp://earged.meb.gov.tr adresinden 29.07.2010 tarihinde edinilmiştir.

Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin anafikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: 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., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26 (2), 129-143.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269-286.

Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology,* 166 (1), 54–75.

Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98-102.

Riveiro, J. M. S.; Cabanach, R. G., & Arias, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.

Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94 (1), 55-64.

Ryan, R. M. ve Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' helpseeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.

Sabak-Kaldan, E. (2007). *İlkögretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sarıbaş, D. (2009*). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-101). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shen, H. J. (2002). Motivational and self-regulated learning components in relation to language learners' self-assessment, reading strategy use and reading achievement. *Dissertation Abstract Internatioal*, 65 (9), 3279. (UMI Number: 3148896)

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.

Stephenson, R.; Poissant, H., & Dade, M. (1999). *Third graders' self-regulation and self efficacy in a concept formation task: Differences between low and high achievers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED455004).

Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (3), 315–326.

Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research,* 99 (5), 307-317.

Şeflek-Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şen, H. Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (1), 36-58.

Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Taraban, R.; Rynearson, K., & Kerr, M. S. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Developmental Education*. 24 (1), 12-18.

Taraban, R.; Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology,* 25, 67-81.

Taylor, N., & Corrigan, G. (2005). Empowerment and confidence: Preservice teachers learning to teach science through a program of self-regulated learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5 (1), 41-60.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkce derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102 (5), 323-332.

Ural-Alşan, E. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uyar, Y., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 227-247.

Uygun, M. (2012). *Öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünalan, Ş. (1999). Okuma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Dil Dergisi*, 75.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.

Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU 7*, 2 (2).

Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73 (4), 291-329.

Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407–423.

Volet, S. E. (1991). Modeling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-336.

Wang, C., H. (2010). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in web-based courses. *Dissertation Abstract Internatioal*, 71 (12). (UMI Number: 787895130).

Warton, P. M. (1993). *Responsibility for homework: Children's ideas about self-regulation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED361101).

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.

Whitebread, D., & Cardenas, G. V. (2012). Self-regulated learning and conceptual development in young children: The development of biological understanding. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research*. New York: Springer Science Business Media.

Williams, A. D. (2006). Using a previewing strategy to enhance reading comprehension of secondary students. *Dissertation Abstract Internatioal*, 67 (10). (UMI Number: 3236582).

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187.

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning & Individual Differences*, 8 (4), 327-354.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224-235.

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences*, 11 (3), 281-301.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences,* 8 (3), 211-238.

Wolverton, L. L. (2008). Self-regulated learning strategies of successful developmental reading students. *Dissertation Abstract Internatioal*, 69 (08). (UMI Number: 3329854).

Xu, M. (2008). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Dissertation Abstract Internatioal*, 69 (8). (UMI Number: 3323973).

Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. (2007). *The comparative effects of prediction/discussion-based learning cycle, conceptual change text, and traditional instructions on students' genetics understanding and self-regulated learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, S. (2008). *Başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yumuşak, N.; Sungur, S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (1), 53-69.

Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 71-83.

Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 12–22.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology,* 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview ad analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), S*elf-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. (5. baskı). Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assesing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). S*elf-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26 (1) 91-110.

EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili öğrenci,
Okuduğunu anlamaya yönelik olarak hazırlanmış bu testte, farklı okuma parçaları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Öncelikle parçaları dikkatli bir şekilde sessiz okuyunuz. Daha sonra okuduğunuz parçayla ilgili soruları yanıtlayınız. Unutmayın, dikkatlice okumazsanız, sorulara doğru yanıt veremezsiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışın. Başarılar dilerim.
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

"1. METİN"

Başarılı olma yolunda senin ilk büyük düşmanın tembelliktir. Burada sana tembelliği tarif edecek değilim. Onu sen, ben hepimiz az çok tanırız. Yalnız ben sana şunu söyleyeceğim ki, tembellik insan karşısına çıkıp da mertçe savaşan bir düşman değildir. Aksine, eski peri hikayelerindeki kahramanlar gibi, şekilden şekle girerek ve bin bir hile kullanarak alt etmeğe çalışan bir korkaktır. Tehlikesinin büyüklüğü de buradan gelmektedir.

Tembelliğin, yerine, adamına ve çağına göre girmediği kalıp yoktur. Herkesin huyuna göre tavır alır ve konuşur. Dilimizde aldığı çeşitli isimler, onun bu sinsiliğini gösterir. Tembelliğin adı havailiktir. Bir adı gevşeklik ve hoppalık, diğer bir adı da uyuşukluk, üşengeçlik ve keyfine düşkünlüktür. Tembellik herkesin karşısına her zaman aynı kılıkta çıkmaz. O, mesleksiz aktör gibi her zaman rol değiştirir. Bazen geçerli bir mazeret kılığına girer; hasta olur, yorgun düşer ve haline acındırır. Bazen tatlı bir dille konuşur, gönül çeler.

Tembelliğin kitabında daha pek çok şey vardır. Yalnız şunu söyleyeyim ki, eğer tembel isen ve tembelliğin organlarla ilgili bir hastalıktan ileri gelmiyor da ruhsal bir gevşeklik, uyuşukluk, üşengeçlik, hoppalık ve havailik şeklinde ise, iradeni kullanmak suretiyle başarının bir düşmanını yenebilirsin.

Anonim

1. "O, mesleksiz aktör gibi daima rol değiştirir." cümlesi nasıl bir karakterin ifadesidir?
A) Tutarlı-sinsi-girişken
B) Tutarsız-değişken-sinsi
C) Dengesiz-inandırıcı-çalışkan
D) Tutarsız-güvenilir-değişken

2. Aşağıdakilerden hangisi, tembelliğin tehlikelerinden biri **olamaz**?
A) Herkesin huyuna göre tavır alıp, konuşması
B) Bin bir hile kullanarak insanı alt etmeğe çalışması
C) Tembelliğin, aktör gibi daima rol değiştirmesi
D) İnsanın karşısına çıkıp, korkmadan savaşması

3. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya **en uygun** başlık olur?
A) Başarının Düşmanı
B) Maskesiz Aktör
C) Başarının Yolu
D) En Büyük Düşman

4. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi tembel bir insanın söyleyeceklerine **ters düşer**?
A) Sınavlar olmasaydı, hiç ders çalışmazdım.
B) Şansın varsa her şeyin var demektir.
C) Emek olmadan yemek olmaz.
D) Kütüphanede pineklemekten hoşlanmam.

"2. METİN"

Yücel beşinci sınıfa gidiyordu. Zeki, çalışkan bir öğrenciydi. Az önce okuldan döndü. Öğretmeninin verdiği ev ödevlerini yaptı. Sonra gazeteyi alıp okumaya başladı.

Gazetenin ilk sayfasında bir uzay roketinin resmi vardı. Bu, kocaman bir roketti. Üst kısmı sivri, kenarları düzgün yuvarlaktı. Yücel uzun uzun bu resme baktı, onu evirdi çevirdi. Aklına bir soru takılmıştı. Bu kocaman şey, nasıl oluyor da gökyüzünün uçsuz bucaksız derinliklerine kadar yükselebiliyor? Yeryüzünden nasıl ayrılıyor, havayı nasıl deliyor?

Düşündükçe, Yücel'in merakı daha da artıyordu. Ne yapmalıydı? Bunu nasıl öğrenmeliydi? Aklına bir soru takıldı mı hep böyle oluyordu. Öğrenmeden rahat edemezdi.

Yücel, aklına takılan soruyu ablasına sordu. Fakat sorusuna tam yanıt alamadı. Ablası:

- Git, Zeki amcana sor. O bilir, dedi.

Zeki Bey, Yücellerin kapı komşusuydu. Uzun yıllar pilotluk yapmış, sonra emekli olmuştu. Yücel gazeteyi alıp ona gitti:

- Zeki amca, size bir sorum var, dedi. Resimdeki şu roket, nasıl oluyor da Dünya'mızdan ayrılıp çok yükseklere kadar çıkabiliyor? Bana, bunu anlatır mısınız?

Zeki amca, biraz düşündükten sonra anlatmaya başladı:

- Bir balonu şişirip havaya bırakalım. Balonun uçtuğunu görürüz. Çünkü balonu şişirdiğimiz zaman, dar bir yere hava sıkıştırmış oluruz. Balonu bırakınca da içindeki hava dışarı çıkmak ister, çıkan bu havanın basıncı, balonu uçurur. İşte roket de böyle uçar.

- Yani rokete de hava mı doldurulur, Zeki amca?

- Hayır, hava doldurulmaz. Rokette itici gücü çok daha kuvvetli bir gazdan yararlanılır.

- Roketin havalanışı nasıl olur? O zaman neler görülür, Zeki amca?

- Bunu sırasıyla anlatacağım. Fırlatılacak roket hazırlanır. Özel giysiler giymiş adamlar, önce rokete gerekli yakıtı koyarlar. Bu tehlikeli bir iştir, yangın çıkabilir. Bunun için orada sürekli bir yangın arabası bekler. Yakıt koyma işi bitince sıra, roketin ateşlemesine gelir. Bu sırada herkes koruma odasına girer. Roketin yanında kimse bulunmaz. Koruma odasında şöyle bir geri sayış başlar: 10-9-8-7-6-5-4-3-2-1. ardından ateş emri verilir.

Roket alevler saçarak yükselir. Gittikçe hızlanır. Gök gürültüsünü andıran bir ses çıkararak hızla gözden kaybolur.

Yücel, roketin nasıl atıldığını, nasıl yükseldiğini öğrenmişti. Zeki amcasına teşekkür ederek oradan ayrıldı.

5. Yücelin gazetede gördüğü roket nasıldı?

A) Küçük, üst kısmı sivri, kenarları düzgün ve yuvarlak
B) Kocaman, üst kısmı düzgün, kenarları yuvarlak
C) Küçük, üst kısmı sivri, kenarları düzgün
D) Kocaman, üst kısmı sivri, kenarları düzgün ve yuvarlak

6. Aşağıda karışık olarak verilmiş cümlelerin doğru sıralanışı hangisidir?

1.Koruma odasında geri sayış başlar
2.Fırlatılacak rokete gerekli yakıt konur.
3.Roket alev alarak yükselir.
4.Roketin ateşleme işlemine geçilir.

A) 1, 2, 3, 4 **B)** 1, 3, 4, 2
C) 2, 4, 1, 3 **D)** 2, 4, 3, 1

"3. METİN"

Japonya'da ay ışığını seyretme toplantısı yaparlar, sizi oraya çağırırlar ancak orada hiç konuşulmaz. Güzel ve zevkli bir bahçede oturur, ayın doğmasını seyreder ve bundan zevk almayı öğrenirsiniz.

Japonlar doğaya, bizim anlayamayacağımız kadar hayranlık duyarlar. Kışın ilk yağan karı seyretmek ve kutlamak için toplantılar yaparlar. Karın çevreyi birden nasıl değiştirdiğini ve yumuşattığını, ışık gölge arasındaki farkları ortadan kaldırmasının zevkini tadarlar. Japonlar güzel bir yaz gecesi kırlarda dinlemeğe giderler. Evet dinlemeğe giderler. Neyi biliyor musunuz? Böceklerin müziğini…

Bir gün beni pek çok kibar bayanın mangal gibi bir şeyin çevresinde oturdukları bir toplantıya çağırmışlardı. Mangal kömürü yanarken içine değişik odun parçaları atıyor, biraz yanıncaya kadar içinde bırakıyorlardı. Sonra duman çıkarken bu odun parçalarını, özel bir tepsi içinde herkes koklasın diye, sıra ile gezdiriyorlardı. İnsan ilk kez orada şeftali, çam, kiraz gibi odunların, müzik notaları gibi birbirinden ayrı kokuları olabileceğinin farkına varıyordu.

7. Değişik odun parçalarının "mangalda yakılması" neyi göstermektedir?

A) Japon kadınlarının sanatçı ruhlu olduğunu
B) Her bitkinin farklı kokusunun bulunduğunu
C) Yanan odun parçalarının tepsiyle taşındığını
D) Yanan odunların farklı kokular çıkardığını

8. Parçada hangi duyumuzla ilgili ayrıntıya **yer verilmemiştir**?

A) Görme B) İşitme
C) Tatma D) Koklama

9. Parçaya göre Japonlar kışın neyi seyrederler?

A) İlk karın getirdiği değişiklikleri
B) Değişen çevre koşullarını
C) Işıkla gölge arasındaki farkları
D) Yumuşayan insan çizgilerini

10. Parçaya göre "böceklerin müziğini dinlemek" hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Sevilen müzik parçalarını dinlemek
B) Hayvanları sevmek ve onlarla ilgilenmek
C) Böceklerin çıkardığı sesleri ayırt etmek
D) Doğadan gelen sesleri dinlemek

11. Japonya'da ay ışığını seyretme toplantısı düzenlenmesinin **asıl amacı** nedir?

A) Konukları ile iyi zaman geçirmek
B) Ayın nasıl doğduğunu göstermek
C) Ayın doğuşundan zevk almak
D) Konuklarını bahçede ağırlamak

12. Parçaya **en uygun** başlık aşağıdakilerden hangisidir?

A) Japon Gelenekleri
B) Doğa Sevgisi
C) İlk Düşen Kar
D) Böceklerin Müziği

"4. METİN"

Bir komşu der ki Hoca'ya:
"Eşeğimi ettim kayıp,
Belki inmiştir çaya,
Sana zahmet arayıp,
Bul da getir çabucak"
Rahmetli kıyı bucak,
Arayacağı yerde,
Başı havada, tiz perde
Bir şarkı tutturur;
Bahçe, bağ gezip durur.
Biri Hoca'ya rastlar,
Der: "Bağda ne işin var?"
- Eşeği arıyorum.
Dereye varıyorum.

- İşi tutarak gevşek,
Aranmaz böyle eşek,
Bırakır şarkıyı,
Fırıldar köşe kıyı,
Sendeki bu neşeyi,
Gören düğünde sanır.
- El alemin eşeği
Ancak böyle aranır.

Hasan Ali YÜCEL

13. Aşağıdakilerden hangisi bu şiire en uygun başlık olur?
A) Hoca'nın eşeği
B) Ancak böyle aranır
C) Hoca'nın neşesi
D) Dostluk

14. Eşeğin sahibi kimdir?
A) Nasrettin Hoca
B) Hoca'nın karısı
C) Hoca'nın komşusu
D) Hoca'nın akrabası

15. Hocayla karşılaşan kişi Hoca'yı neden eleştiriyor?
A) Kendisini hiç arayıp sormadığı için
B) Borcunu ödemediği için
C) Üstlendiği işi özenli yapmadığı için
D) Bahçeye izinsiz girdiği için

"5. METİN"

Denizle iç içe olmuş insanlar için bile buzkıranla yolculuk etmek çok garip bir deneyimdir. Denizci, açık sularda, geminin dalgalar boyunca ne şekilde tepki göstereceğini öğrenir. Buzla kaplı bir denizde ise, düzenli hareketler yoktur. Onun yerine, orada gemiciyi hayrete düşüren beklenmedik sarsıntılar vardır.

Dev gibi buz parçaları, çelik geminin gövdesine çarpar. Çarpma sırasında çıkan ses, geminin su seviyesini gösteren çizgi boyunca gürültü çıkaran yüzlerce çöp tenekesinin sesine benzer. Geminin içinde, o anda görevli olmayan gemiciler dinlenmeye çalışır, ancak bu gürültüden kaçmak mümkün değildir.

Gemi buz kırma işlemi başladığında, buzlardan oluşan geniş bir alana girer ve aniden yavaşlar. Sonra geminin çelik gövdesi kalın buz parçasının üzerinde yükselir. Bu yüzden bir süre suyun yüzeyinde hareketsiz kalır. Geminin ağırlığı buzu kırar. Motorlarının bütün gücüyle çalışan gemi tekrar geri döner ve tekrar buzların içine gömülür. Bu işlem, gemi donmuş sular arasından yol bulup hareket edene kadar sürer.

16. Aşağıdakilerden hangisi gemicilerin dinlenmesini engellemektedir?
A) Gemi motorunun gürültüsü
B) Gemiye çarpan dalgalar
C) Gürültü yapan gemiciler
D) Gemiye çarpan buzlar

17. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya **en uygun** başlık olur?
A) Gemiciliğin Zorlukları
B) Kuzey Buz Denizleri
C) Bir Gemici Anlatıyor
D) Buzkıranla Yolculuk

"6. METİN"

Bugün yeni eve taşındık. Yeni evimiz çok güzel. Odamın penceresinden deniz görünüyor. Annem bu oda senin dediğinde, hemen pencereden dışarı baktım. Denizi görünce kendimi kaptan köşkünde sandım. Deniz deyince gemi, gemi deyince kaptan, kaptan deyince de kaptan köşkü gelir aklıma. Adalara sefer yapan, yüzünü hiç görmediğim kaptan gibi ben de köşkümü çiçeklerle süsleyeceğim.

İlk benim eşyalarımı odama yerleştirdik. Ortada geniş, boş bir alan kaldı. Eski odam küçüktü. Oyuncaklarım, kitaplar, defterler… hepsi tıkış tıkıştı. Bu oda geniş. Yeni evimizin büyükçe bir salonu ve mutfağı var. Ev ferah. Annem bu yüzden yeni evimizde daha mutlu olacağımızı söylüyor.

18. Parçada anlatılmak istenen **temel düşünce** nedir?

A) Ev taşımanın ne kadar zor olduğu
B) Eski evlerinin ne kadar kötü olduğu
C) Yeni taşındıkları evin özellikleri
D) Odaları nasıl düzenledikleri

19. Yeni evde neden daha mutlu olacaklar?

A) Daha geniş ve ferah olduğu için
B) Binası yeni yapıldığı için
C) Yeni komşuları iyi olduğu için
D) Deniz kenarında olduğu için

20. Çocuk odasına girince neden kendini kaptan köşkünde zannediyor?

A) Geçen gemilerin siren seslerini işittiği için
B) Odasının penceresinden deniz
C) göründüğü için
D) Kendisini adalara sefer yapan kaptanlara benzettiği için
E) Büyüdüğünde gemilerde kaptan olmak istediği için

"7. METİN"

Bir adam bir eşek satın almak istedi. Hayvan pazarında satılık bir eşek buldu. Satın almadan önce onu denemek için eşek sahibiyle anlaştı. Hayvanı eve götürdü ve diğer eşeklerle birlikte ahıra koydu. Eşek, ahırda diğer eşeklerden ayrıldı ve en değersiz, haylaz olanıyla arkadaşlık etmeye başladı. Adam, yeni eşeğine hemen bir yular taktı ve sahibine geri götürdü. Bu kadar kısa süre içerisinde uygun bir deneme yapılmasına şaşıran eşek sahibine; "Daha fazla denemeye ihtiyacım yok, arkadaş olarak seçtiği eşekten onun ileride nasıl bir eşek olabileceğini tahmin ediyorum" dedi.

21. Eşeği almak isteyen kişinin hangi hareketi eşek sahibini şaşırttı?

A) Böyle bir eşeği satın almak istemesi
B) Bir ahır dolusu eşeğe sahip olması
C) Eşeği bu kadar hızla geri getirmesi
D) Eşeği hemen denemek istemesi

22. Eşek sahibinin eşeğini hemen satamamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Eşeği almak isteyen kişi ile beraber çalışmak istemesi
B) Eşeğin denenmek üzere götürülmesine izin vermesi
C) Eşek için değerinden çok daha yüksek fiyat istemesi
D) Eşeği almak isteyen kişiyi aldatmayı denemesi

23. Eşeği almak isteyen adam için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

A) Dikkatli
B) Kurnaz
C) Akıllı
D) Cimri

24. Parçada anlatılmak istenen **temel düşünce** nedir?

A) Bir malı satın alırken dikkatli olmalıyız.
B) Arkadaşlarımızı seçerken dikkatli olmalıyız.
C) Denemeden hiçbir şey satın almamalıyız.
D) Tek bir kişiyle arkadaşlık etmemeliyiz.

"8. METİN"

"İster kağıt üzerinde olsun ister ağızla, benim sevdiğim konuşma düpedüz, içten gelen, tatlı, büyülü ve kısa süren bir konuşmadır. Güç olsun, zararı yok; ama sıkıcı olmasın; süsten, özentiden kaçsın; düzensiz, gelişigüzel ve korkmadan yürüsün. Dinleyen her yediği lokmayı tadarak yesin."

25. "Dinleyen her yediği lokmayı tadarak yesin." Cümlesinde anlatılmak istenen duygu nedir?
A) Dinlemekten zevk almak.
B) Dinlemek zorunda olmak.
C) Dinleme kurallarına uymak.
D) İyi bir dinleyici olmak.

26. Aşağıdakilerden hangisi yazarın sevdiği konuşma tarzına **girmez**?
A) Kısa süreli konuşmalar
B) İçten gelen konuşmalar
C) Özentili konuşmalar
D) Gelişigüzel konuşmalar

"9. METİN"

Keçiciğin aklı bir karış havada ya, sürüsünü bir yana bırakmış, bir başına otlaya otlaya çekip gitmiş. Hain koca kurt, kaçırır mı; hemen görmüş keçiciği: "Hah, işte ağzıma layık bir lokma. Yaşasın!" demiş.

Keçicik, bakmış, can pazarı. Hiç kurtuluşu yok. "Eh ne yapalım, demek kaderimizde sana yem olmak varmış, kurt kardeş." demiş. "Madem ölüm kapıya geldi, bari bana biraz kaval çal ki neşeleneyim, kendimi unutup öyle öleyim…"

Kurt, "son isteği zavallının." demiş, bulmuş bir kaval, çalmaya başlamış. Kurt çalmış, keçicik oynamış. Derken ötelerden kaval sesini duyan köpekler koşturmuşlar, gelmişler, kurdu önlerine düşürüp bir güzel kovalamışlar. Kaçmadan önce kurt durumu anlayıp oyuna geldiğini sezinlemiş: "Suç sende değil bende. Neme gerekti benim kaval çalmak, neme gerekti bana köçekli kurban!..." demiş.

Zamansız bir işe kalkışmanın sonu budur. Ölçmeli, biçmeli, adımını ona göre atmalı. Tersi oldu mu, işte böyle Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olunur.

27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "can pazarı" sözü parçadaki kullanımıyla aynı anlamdadır?
A) Bugün can pazarında her şey ucuzdu.
B) Sizinle can pazarına gelmeyi çok isterdim.
C) Bizim keçiyi dün can pazarında sattık.
D) Depremde yaşanan can pazarı bizi üzdü.

28. Bu parçadan çıkaracağımız ders aşağıdaki ifadelerden hangisiyle yakın anlamlıdır?
A) Av avlanmış, tav tavlanmış.
B) Bin ölçüp bir biçmeli.
C) Kurt dumanlı havayı sever.
D) Köpeksiz sürüye kurt girer.

29. Aşağıdaki kelimelerden hangisi parçada anlatılan keçi için **söylenemez**?
A) İnatçı B) Kurnaz
C) Açıkgöz D) Sorumsuz

EK-2: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Adınız - Soyadınız: **Sınıfınız: 5-…**

Sevgili öğrenci;

Bu ölçek sizin Türkçe dersindeki öğrenme güdülenmenizi belirlemek için hazırlanmış cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin olarak **doğru cevabı yoktur**. Bunun için vereceğiniz cevaplar **sizin kendi görüşlerinizi** yansıtmalıdır.

Her cümle ile ilgili görüşlerinizi belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce veya duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Her cümle için sadece bir kutucuğu (X) işareti koyunuz.

	Tamamen Katılıyorum	**Genellikle Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Ne zaman Türkçe sınavı olsa, arkadaşlarıma göre daha başarısız olacağımı düşünürüm.					
2. Türkçe dersinde okumam/dinlemem için verilecek en zor metni bile rahatlıkla anlayabileceğimden eminim.					
3. Sınav sırasında bir yandan soruları cevaplarken, diğer yandan cevaplayamayacağım soruları da düşünürüm.					
4. Türkçe dersindeki okuma, yazma gibi temel dil becerilerini kazanabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
5. Türkçeden sınav olurken başarısız olacağımı ve bunun getireceği sonuçları düşünürüm.					
6. Türkçe dersindeki en zor metni bile rahatlıkla anlayabilirim.					
7. Türkçe dersi çok ilgimi çeker.					
8. Sınav sırasında kendimi rahatsız ve tedirgin hissederim.					
9. Türkçe dersinin ödevlerini çok iyi bir şekilde yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
10. Türkçe dersinin sınavlarını çok iyi bir şekilde yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
11. Türkçe dersini seviyorum.					
12. Bu derste kazandırılması amaçlanan, okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi becerileri en iyi şekilde kazanabileceğimden eminim.					
13. Türkçe dersinde, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için öncelikle okuma parçasının ana hatlarını belirlerim.					
14. Türkçe dersinde, sınıfta başka şeylerle ilgilendiğim için, genellikle önemli noktaları kaçırırım.					

	Tamamen Katılıyorum	**Genellikle Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
15. Bu derse çalışırken bazen o kadar sıkılırım ki yapmayı planladıklarımı bitirmeden çalışmayı bırakırım.					
16. Bu derste dinlediklerimin ya da okuduklarımın inandırıcı olup olmadığını sorgularım.					
17. Bu derse çalışırken, okuduklarım ve derste aldığım notları gözden geçirerek, en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.					
18. Derste zor anlaşılan okuma metinleri olursa, bu metinleri farklı bir yöntemle okurum.					
19. Derste anlatılanlarda ya da okuduğum metinlerde, ana fikri destekleyen yeterince yardımcı fikir olup olmadığına karar vermeye çalışırım.					
20. Derste verilen kaynaklardan yola çıkarak, konularla ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya çalışırım.					
21. Bir çalışma planına bağlı kalmakta zorlanırım.					
22. Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.					
23. Okuduğum/dinlediğim metni anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.					
24. Çalıştığım konular zor geldiğinde ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay konuları çalışırım					
25. Bu ders için çalışırken sadece metni okuyup geçmek yerine, metin üzerinde düşünür ve öğrenmem gereken şeyin ne olduğuna karar vermeye çalışırım.					
26. Türkçe dersindeki bilgilerim ile diğer derslerdeki bilgilerimi mümkün oldukça ilişkilendirmeye çalışırım.					
27. Türkçe dersine çalışırken, ders notlarımı gözden geçirir ve önemli bilgilerin listesini çıkarırım.					
28. Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
29. Bu derste öğrendiklerimle ilişkili çeşitli fikirler üretmeye çalışırım.					
30. Türkçe dersine, okuduklarımın ve ders notlarımın ana hatlarını özetleyerek çalışırım.					
31. Türkçe dersinde anlayamadığım bir şey olduğu zaman sınıf arkadaşlarımdan yardım isterim.					

	Tamamen Katılıyorum	**Genellikle Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
32. Bu dersi, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.					
33. Bu dersle ilgili ne zaman yeni bir bilgi okusam ya da duysam, bunun farklı seçeneklerinin de olabileceğini düşünürüm.					
34. Türkçe dersine severek katılırım.					
35. Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim arkadaşlarımı belirleyebilirim.					
36. Okuduğum/dinlediğim bir metinde iyi anlamadığım yerleri belirlemeye çalışırım.					
37. Ders dışındaki diğer etkinlikler yüzünden, genellikle Türkçe dersine çalışmaya çok zaman ayırmadığımı düşünüyorum.					
38. Bu derse çalışırken, her çalışmada, beni yönlendirmesi için kendime hedefler koyarım.					
39. Sınavdan önce kitapları ve ders notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.					
40. Okuduğum/dinlediğim metinlerdeki fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde kullanmaya çalışırım.					

EK-3: Okuma Stratejileri Ölçeği

Sevgili öğrenciler,
Okurken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size **en uygun** olanı işaretleyiniz.

	Her zaman	**Bazen**	**Hiçbir zaman**
1. Okumaya başlamadan önce, ne okuyacağımı tahmin etmek için, metnin başlığına bakarım.			
2. Okumaya başlamadan önce, ne okuyacağımı tahmin etmek için, metinle ilgili resimleri incelerim.			
3. Okumaya başlamadan önce, metnin ne ile ilgili olduğunu anlayabilmek için metni hızlıca gözden geçiririm.			
4. Okurken önemli bilgilerin altını çizerim veya işaretlerim.			
5. Metinde okuduklarımla, önceden bildiklerim arasında bağlantı kurarım.			
6. Bir metni okurken ilerleyen satırlarda neler okuyacağımı tahmin etmeye çalışırım.			
7. Okurken, metni anlamamı sağlayacağını düşündüğüm, bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin etmeye çalışırım.			
8. Metni daha iyi anlamak için metindeki resim, tablo veya şekilleri kullanırım.			
9. Daha önceden bildiklerimle okuduğum yeni bilgiler arasında farklılık olup olmadığını düşünürüm.			
10. Okuduğum metni anladığımdan emin olmak için dikkatli bir şekilde okurum.			
11. Metni okurken zaman zaman durur ve okuduğum şey hakkında düşünürüm.			
12. Metni okurken kendi kendime sorular sorarım.			
13. Okuduktan sonra, metni kendi cümlelerimle özetlerim.			
14. Okuduktan sonra, metin hakkındaki tahminimin doğru olup olmadığını kontrol ederim.			
15. Okurken bilgiyi hatırlamama yardımcı olması için metnin kenarına not alırım.			
16. Okurken metinde verilen bilgiyi daha önceden bilip bilmediğimi düşünürüm.			
17. Okuduğum metnin, var olan bilgilerime katkıda bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışırım.			
18. Okuduğum şeyi daha iyi anlamama yardımcı olması için, konu hakkında önceden sahip olduğum bilgileri kullanmaya çalışırım.			
19. Okuduğum metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.			
20. Okuduktan sonra yazarın metni yazma amacını belirlemeye çalışırım.			

EK-4: Kişisel Bilgiler Formu

Aşağıdaki soruları içinde yetiştiğiniz aileyi göz önüne alarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Türkçe karne notunuz (en son aldığınız):…….

3. Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz? .....

4. Anne ve Babanız: ( ) Birlikte ( ) Boşandı ( ) Ayrı Yaşıyorlar

5. Doğum yeriniz:

( ) Adana…….
( ) Adana dışı…… (Neresi olduğunu yazınız.....)

6. Ailenizde Türkçe'den başka bir dil konuşuluyor mu?

( ) Hayır……..
( ) Evet……. (Hangi dil?.....)

7. Ders çalışırken kimden yardım alırsınız?

( ) Annem veya babamdan
( ) Abim ya da ablamdan
( ) Kendi kendime çalışırım
( ) Başka belirtiniz: ……..

8. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

( ) Evet, kendime ait çalışma odam var.
( ) Hayır, çalışma odam yok.
( ) Kardeşimle birlikte kullandığım bir çalışma odam var.

9. Babanızın öğrenim durumu

( ) Okur-yazar değil ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu
( ) Hiçbir okul mezunu değil ( ) Yüksekokul ( )Üniversite mezunu
( ) İlkokul mezunu ( ) İleri eğitim görmüş (master, doktora)

10. Annenizin öğrenim durumu

( ) Okur-yazar değil ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu
( ) Hiçbir okul mezunu değil ( ) Yüksekokul ( )Üniversite mezunu
( ) İlkokul mezunu ( ) İleri eğitim görmüş (master, doktora)

11. Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyorlar?) Yazınız.

Babanız: …….....

Anneniz…….....

12. Oturduğunuz ev:

( ) Kira ( ) Kendinize ait ( ) Lojman

13. Evinizdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç):

( ) Tek oda ( ) 2 oda ve salon ( ) 4-5 oda ve salon
( ) Tek oda ve salon ( ) 3 oda ve salon

14. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:

( ) Soba (her türlü) ( ) Kalorifer ( ) Klima ( ) Başka belirtiniz:

15. Oturduğunuz evin serinletme düzeni:

( ) Hiçbir serinletme düzeni yok ( ) Vantilatör ( ) Klima

16. Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla var ise yanına parantez içinde belirtiniz).

( ) Buzdolabı ( ) Çamaşır makinesi
( ) Uydulu ve kablolu TV ( ) CD'li ve kumandalı müzik seti
( ) Bulaşık makinesi ( ) Araba (anne veya babanıza ait)
( ) Ev telefon ( ) Bilgisayar (masaüstü veya dizüstü)
( ) Cep telefonu ( ) Yazlık ev
( ) Ev (daire) ( ) Yayla evi
( ) Derin dondurucu (buzdolabındakinden ayrı olarak)

EK-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme tarihi:

Görüşme yapılan öğrencinin adı-soyadı:

1. Sence Türkçe nasıl bir ders? Bu dersle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatır mısın? ***(görev değeri)***

2. Türkçe dersinde sen neler öğrenmek istersin? / Bu dersin sana neler kazandırmasını bekliyorsun? / Bu dersten beklentilerin neler? ***(içsel amaç yönelimi)***

3. Bu derste kendini başarılı buluyor musun? ***(öz-yeterlik)***

Neden?

4. Türkçe dersine evde nasıl bir ortamda (oda, masa, ışık vb. açıdan…) çalışırsın? ***(kaynak yönetimi stratejileri - zaman ve çalışma ortamı)***

Çalışmaya başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaparsın?

5. Türkçe dersine çalışırken (bir ödev yaparken, bir metni okurken vb.) dikkatinin dağıldığını düşün. Okuduğunu-yaptığını anlayamıyorsun, aklından başka düşünceler geçiyor. Böyle bir durumda neler yaparsın? ***(düzenleme çabası)***

6.Türkçe dersine çalışırken birilerinden yardım alır mısın? Ne zaman/Kimden? ***(yardım arama)***

(bilişsel farkındalık - öğrenme stratejileri)

7. Bir metni okumaya başlamadan önce neler yaparsın?

8. Bir metni okurken daha iyi anlamanı sağlamak için neler yaparsın?

Okurken öğrenmene ve hatırlamana yardımcı olması için neler yaparsın?

9. Anlamakta zorluk çektiğin bir metni nasıl okursun?

10. Türkçe sınavı sırasında kendini nasıl hissedersin? ***(sınav kaygısı)*** Neden?

EK-6: Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Hazırlık Çalışmaları

Öz-düzenleme; öğrenme, bilişsel farkındalık, kaynak yönetimi ve güdülenme stratejilerinin birlikte kullanılmasını içerir. Diğer derslerde olduğu gibi, Türkçe dersinde de, öz-düzenleme becerilerini kullanmanın, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu araştırma sonuçlarınca ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenle, öz-düzenleme becerilerinin kullanılmasının planlandığı Türkçe derslerine başlanmadan önce aşağıdaki hazırlık çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Aşağıda, ele alınan stratejiler ve yapılan etkinlikler özetlenmiştir.

1. HAFTA		
Ele alınan stratejiler	**Yapılan etkinlikler**	**Süre**
Öğrenme stratejileri (dikkat, ayrıntılama)	- Verilen metinler üzerinde *dikkat stratejilerinden* önemli gördükleri yerlerin altını çizme ve metnin kenarına not alma alıştırmaları yapılır. - Bu stratejilerin doğru bir şekilde kullanılması için neler yapılması gerektiği tartışılır. - Öğrencilere, *ayrıntılama stratejisi* hakkında bilgi verilir ve bu stratejiyi kullanmalarını sağlamak amacıyla, verilen bir metin üzerinden • Önceki bilgileri sayesinde daha iyi anladıkları yerleri tespit etmeleri, • Okuduklarıyla önceden bildikleri arasında ilişki kurmaları, • Hangi derste öğrendiklerinin bu metni okumada daha çok yarar sağladığını belirlemeleri istenir.	**2 saat**
Öğrenme stratejileri (örgütleme)	*Örgütleme stratejilerinden* a) Özetleme, b) Ana hatları oluşturma ve c) Harita yapma (Şematize etme; Örneğin; hikâye haritası oluşturma) stratejilerinin neleri içerdikleri ve nasıl kullanıldıkları örnek metinlerle, uygulamalı olarak açıklanır.	**2 saat**
Bilişsel farkındalık stratejileri (planlama, izleme, kontrol-düzenleme)	Okuyucuların; - okurken ne okuduklarının farkında olduklarında, - ne amaçla okuduklarının farkında olduklarında, - okuduklarıyla ilgili kendilerine sorular sorduklarında, - okurken iyi anlayamadıkları yerleri belirlediklerinde okudukları şeyi daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır" bilgisi verilerek, bunun üzerine konuşulur. - Öğrencilere bir metin verileceği ve bu metni okumadan önce, okurken ve okuma sonrasında bazı soruların sorulacağı söylenir. Bu soruları sormadaki amacın, daha etkili okuma ve okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak bir okuma yapmak olduğu belirtilir. Sorular, tahtaya yansıtılır ve önce sorular üzerine konuşulur.	**2 saat**

<table>
<tr><td></td><td>Okumadan önce:
3. Ne okuyacağım?
4. Niçin okuyacağım?
5. Okuyacaklarım niçin önemli?
Okuma sırasında:
6. Okuduklarım daha önce bildiklerimle uyuşuyor mu?
7. Anlamadığım ya da daha önceki bildiklerimle uyuşmayan bilgiler var mı?
8. Anlaşılmayan yerleri nasıl açıklığa kavuşturabilirim?
9. Bunu anlamak ve öğrenmek içim özel/belirli bir plana gereksinim var mı?
Okuduktan sonra:
10. Bu bilgileri başka nerelerde, nasıl kullanabilirim?
11. Bu okuma süreci ne derece etkili oldu?
12. Bu konuda başka herhangi bir şeye gereksinim var mı? (Örneğin, bu konuda ek kitap okumaya gereksinim var mı?)
- Verilen bir örnek metinler üzerinde, öğrencilerin, bu soruları sorularak okuma yapmaları sağlanır.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">II. HAFTA</td></tr>
<tr><td>Ele alınan stratejiler</td><td>Yapılan etkinlikler</td><td>Süre</td></tr>
<tr><td>Bilişsel farkındalık okuma stratejileri</td><td>Öğrencilerin okurken öz-düzenleme yapmalarına yardımcı okuma stratejilerini gösteren aşağıdaki tablo, başlıklar belirilmeden, maddeler halinde tahtaya yazılır.
<table><tr><td></td><td>Metni özetleme-Örgütleme stratejileri</td><td>Ayrıntılama stratejileri</td></tr><tr><td>Bilişsel stratejiler</td><td>-Önemli bilgilerin altını çizme
- Önemli bilgileri özetleme</td><td>- Başlıkla ilgili düşünme
- Gözünde canlandırma</td></tr><tr><td>Bilişsel farkındalık stratejileri</td><td>- Ana fikri hatırlayıp hatırlamadığını kontrol etme</td><td>- Sorular sorma
- Anlamayı kontrol etme</td></tr></table>
Okuma stratejilerinin “ÖABBF” şemasına göre sınıflandırılması (Souvugnier ve Mokhlesgerami, 2006)
1. Başlıkla ilgili düşünme
2. Önemli bilgilerin altını çizme
3. Okuduklarını gözünde canlandırma
4. Önemli bilgileri özetleme
5. Sorular sorma (okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında)
6. Anlamayı kontrol etme
7. Ana fikri hatırlayıp hatırlamadığını kontrol etme
- Yeni metinler üzerinde buradaki stratejilerde de kullanılarak okuma yapılır.</td><td>2 saat</td></tr>
</table>

Ele alınan stratejiler	Yapılan etkinlikler	Süre
Farklı okuma tekniklerini kullanma (İncele, sorgula, oku, tekrar et, gözden geçir- **SQ3R)**	Bilişsel farkındalığı harekete geçirmeye yönelik kullanılabilecek okuma tekniği olan "İncele, sorgula, oku, tekrar et, gözden geçir" tekniğinin nasıl kullanılacağı öğrencilere anlatılır. Bir metin üzerinde öğrencilerle birlikte çalışılarak, okuma formu doldurulur. **1. İnceleme:** Okunacak metni ana hatlarıyla incele. Bu inceleme, metnin başlığına, ilk paragrafına, varsa alt başlıklara ve özet kısmına göz atma şeklinde özetlenebilir. **2. Sorgulama:** Metnin başlığı ve metinle ilgili verilen resimler, içeriğini yansıtacak şekilde sorulara dönüştürülür. Bu sorgulamanın temel amacı, okumanın bu sorulara cevap oluşturmak amacıyla yapılmasını sağlamaktır. Soru cevap yöntemiyle yapılan okumaların algılanması daha kolay olur. **3. Okuma:** Metin, ikinci aşamada oluşturulan soruları cevaplamak için okunmalıdır. Böylece okuma aktif bir süreç haline gelecektir. Okurken, sorular mutlaka aklınızda olmalıdır. **4. Tekrar etme:** İkinci aşamada sorulan sorulara, okunan metne bakmadan, kendi cümlelerinizle cevap vermeye çalışın. Eğer uygunsa, metin dışından örnek vermeye çalışın. **5. Gözden geçirme:** Bu aşamada, metne tekrar dönülmeli ve ana hatlar gözden geçirilmelidir. Böylelikle konunun ana hatları arasında bağlantı kurulabilir, okunan bölümün daha iyi anlaşılması sağlanabilir. **1. İNCELEME:** **a.** Başlık nedir? **b.** Resim var mı? Ne ile ilgili? **c.** Metnin ne hakkında olduğunu bir ya da iki cümle ile açıklayın…….. **2. SORGULAMA:** Metnin başlığını ve metinle ilgili verilen resimleri göz önünde bulundurarak metinle ilgili iki soru yazın. **1.** **2.** **3. OKUMA:** Sorduğunuz soruları aklınızda tutarak ilgili bölümü okuyun. Okurken önemli gördüğünüz yerlerin altını çizin. **4. TEKRAR ETME:** Şimdi kendi cümlelerinizle her soruya iki-üç cümlelik cevaplar yazın. **1**… **2**… **5. GÖZDEN GEÇİRME:** Okuduğunuz bölümü tekrar gözden geçirin. Bölümün ana fikrini ve her ana başlıktaki yardımcı fikirleri bulmaya çalışın. **A. Ana fikir:** **B. Yardımcı fikir:** **C. Yardımcı fikir:**	**2 saat**

Ele alınan stratejiler	Yapılan etkinlikler	Süre
Farklı okuma yöntemlerini kullanma	- Okuma yöntemleri kısaca tanıtılır. **Okuma Yöntemleri** 1. Tam okuma 2. Sesli okuma 3. Sessiz okuma 4. Seçici okuma 5. Not alarak okuma 6. Soru sorarak okuma 7. İşaretleyerek okuma -Uygun metinlerle her yönteme göre okuma yapılır. Her yöntemin okuma amacının farklı olduğu vurgulanır.	**2 saat**
III. HAFTA		
Kaynak yönetimi stratejileri (Zaman ve çalışma ortamı, düzenleme çabası)	Zaman yönetimi kavramı öğrencilere tanıtılır ve zamanın etkili kullanılmasına yönelik "ABC Yaklaşımı" konusunda bilgi verilir. Öğrencilerle birlikte çalışma planı hazırlanır. ***<u>ABC YAKLAŞIMI</u>:*** **A grubundaki işler çok önemli:** Bu gruptaki işler en önemli işlerdir. Bunlar yalnızca o işin sahibi sorumlu kişi ya da grup tarafından yapılır, bir başka kişi ya da gruba devredilemez. **B grubundaki işleri önemli:** Bu gruptaki işlerin önemi orta ya da vasat düzeydedir. Bir başka elemana devredilebilir. **C grubundaki işleri daha az önemli:** En az değere sahip işler bu grupta bulunmaktadır (Rutin işler vs …) - Öğrencilerden bir hafta boyunca A, B ve C grubuna giren işlerinin neler olduğunu gözlemeleri istenir. Bir hafta sonunda A, B ve C grubuna giren işlerini ve bu işlere 24 saatin ne kadarını ayırdıklarını not almaları istenir. - Öğrencilerden kendi çalışma planlarını, ailelerinden de yardım alarak hazırlamaları istenir.	**1 saat**
(Zaman ve çalışma ortamı, düzenleme çabası)	- Uygun çalışma ortamı oluşturmanın önemi ve dikkati yoğunlaştırmayı artırabilecek öneriler üzerine konuşulur. - Konsantrasyonu artırmak için önerileri içeren power point sunusu öğrencilere izletilir.	**2 saat**
Kaynak yönetimi stratejileri (akran işbirliği, yardım isteme)	- Öğrencilere, akranlarıyla işbirliği yapmanın önemi ve akranlarından, öğretmenlerinden veya ilgili kişilerden gerektiğinde nasıl yardım isteyebilecekleri üzerine uygulamalı etkinlikler yapılır.	**2 saat**

	IV. HAFTA	
Ele alınan stratejiler	**Yapılan etkinlikler**	**Süre**
Güdülenme stratejileri (içsel amaç yönelimi, görev değeri)	- Öğrencilere "amaç belirleme" ve "görev değeri" kavramları üzerine konuşulur. - Öğrencilerden Türkçe dersini göz önünde bulundurarak, bu derste neler öğrenmek istediklerini ve bu derste öğrendiklerinin hangi konularda/durumlarda kendilerine yardımcı olacağını düşündüklerini not etmeleri istenir. Bu derste başarılı olmak için neler yapmaları gerektiğini listelemeleri istenir. - Bir derse çalışmaya veya bir metni okumaya başlamadan önce amaç belirlemenin önemi üzerine konuşulur. Öğrencilere bir okuma metni verilir. Bu metni okumanın kendisine ne kazandıracağını belirlemeleri istenir. Okuma amaçlarını not ederek okumaya başlamaları istenir. Metinle okunduktan sonra, bu amaca ulaşıp ulaşmadıklarının kontrolünü yapmaları sağlanır. - Öğrencilerden Türkçe dersine karşı duygu ve düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenir. Kompozisyonlarında; . Türkçe dersine karşı neler hissettiklerini, . Türkçe dersinin diğer derslerden hangi yönleriyle farklı olduğunu, . Türkçe dersinin amacının ne olduğunu . Türkçe dersinde başarılı olmak için diğer derslerden farklı olarak neler yapmaları gerektiğini düşündüklerini de yazmaları istenir.	**2 saat**
Güdülenme stratejileri (öğrenme hakkında kontrol inançları, öz-yeterlik algısı)	* Öğrencilerden aşağıdaki satırları doldurmaları istenir. - Türkçe derslerinde başarılı olmak için, her ders ……. yapmam gerekir. her gün ……...yapmam gerekir. her hafta ……... yapmam gerekir. her zaman ……. yapmam gerekir. - Türkçe derslerinde yeterince başarılı olamamamın sebebi; …… - Türkçe dersinde kazanmam gereken beceriler …… - Yazılan cevaplar üzerine tartışılır. - Öz-güvenin ne olduğu ve başarı üzerindeki etkisi tartışılır. Öğrencilerle beraber hazırlanan afiş kartona yazılarak, sınıfa asılır. Her dersin başında bu yazının okunacağı hatırlatılır.	**1 saat**
	Kendinize güvenin. Başarabileceğinize ve yapabileceğinize inanın. Başarılı olmak tamamen size bağlıdır, yeter ki bunu isteyin ve çaba gösterin.	
Güdülenme stratejileri (sınav kaygısı)	Sınav kaygısını anlatan ve önlemeye yönelik öneriler sunan bir power point sunusu izletilir.	**1 saat**

Hazırlık çalışmalarında kullanılan okuma metinleri ve hikaye haritası örneği

VATANDAŞLIK GÖREVLERİ

Demokrasi ile yönetilen ülkemizde, kişilerin hak ve özgürlükleri ile sorumlulukları vardır. Devlet, bu hak ve özgürlükleri yasalarla güvence altına alarak vatandaşların huzurlu yaşamasını sağlar. Vatandaşlar da sorumluluk ve görevlerini yerine getirerek devletin gelişip güçlenmesine katkıda bulunurlar.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan her vatandaşın belli görev ve hakları vardır. Bunlardan biri, seçme ve seçilme hakkıdır. Yasal bir engeli olmayan her vatandaş, seçme ve seçilme hakkını kullanmalıdır. Bu demokrasinin gereğidir.

Her vatandaş vergi vermekle yükümlüdür. Devlet; okul, hastane, yol, köprü yaptırma, su getirme, ulaşım araçları sağlama gibi hizmetleri, bu vergilerle karşılamaktadır. Askerlik yapmak da bir vatandaşlık görevidir. Türk askeri sınırlarımızı beklemekte, iç düzenimizin korunmasına yardım etmektedir.

Bir diğer vatandaşlık görevi de, yasalara ve kurallara saygılı olmaktır. Yasalar ve kurallar, bir arada, birbirimize zarar vermeden yaşamamızı sağlamak için konulmuştur.

Atatürk, vatandaşlık görevlerine önem vermiştir. Bu nedenle, cumhuriyet yönetimiyle vatandaşlık görevlerimiz yeniden düzenlenmiştir. Bizler de bu görevleri isteyerek yapmalıyız. Çünkü vatandaşlık görevlerini yerine getiren ülkelerde, kişiler mutlu ve huzurlu yaşarlar. Gereksinimlerini daha kolay karşılarlar.

Kaynak: Bakırcıoglu, R. ve Güner Y. (2004). *İlkögretim 5 Türkçe Ders Kitabı,* s. 93. Ankara.

ŞARBON AŞISI NASIL BULUNDU?

Bundan yetmiş beş yıl kadar önce, Fransa'da koyun yetiştiren çiftçilerin bir sıkıntısı vardı. Sürülerle koyunları ölüyordu. Sabahleyin çayıra otlatılmaya çıkarılan bir sürünün akşam olunca yarısı ölü bulunuyordu. Eğer hasta koyunlara bakan çobanın elinde bir sıyrık varsa o da hemen hastalanıp ölüyordu.

Koyunları öldüren bu korkunç hastalık şarbondu. Yıllarca bu hastalıktan birçok koyun ve sığır ölmüştü. Fakat şimdi hastalık daha çabuk bulaşıyordu. Bunun için herkes bu hastalığın önlenmesi gerektiğini düşünüyordu. Bu sırada Fransa'da L. Pasteur (Pastör) adında bir bilim adamı yaşıyordu. Pasteur (Pastör) yıllardan beri hastalıklar üzerinde incelemeler yapmaktaydı. Bütün hastalıklara mikrop denilen küçük hayvanların ve bitkilerin neden olduğunu düşünüyor, düşüncesinin doğruluğunu kanıtlamaya çalışıyor, başarısız olduğunda yılmıyordu.

Pasteur (Pastör) şarbon hastalığından koyunların öldüğünü duymuştu. Koyunların neden şarbona yakalandıklarını öğrenmek ve bu hastalığı önlemek için çare bulmak istiyordu. Pasteur (Pastör), ölen koyunların kanlarını mikroskopla inceledi. Aylarca çalıştıktan sonra, koyunların şarbona yakalanmasına neden olan küçük mikropları buldu. Bunlar bakteri denilen küçük bitkilerdi. Pasteur (Pastör), zayıf şarbon bakterilerini kendi laboratuarında üretmeyi başardı.

Pasteur (Pastör), ürettiği zayıf mikroplarla hayvanların kimilerini koruyabileceğini düşündü. Bunun için 50 koyunun yarısının vücuduna zayıf şarbon mikropları verdi ve bir

kaç gün bekledi. Sonra 50 koyunun hepsine kuvvetli şarbon mikrobu aşıladı. Ertesi gün koyunların yarısı ölü olarak bulunurken, zayıf mikrop asılanmış 25 koyun sakince otlamaktaydı. Bu durumda Pasteur'un (Pastör) deneyi başarı kazanmıştı. Aynı zamanda bu deney pek çok hastalığın mikroplardan oluştuğunu gösterdi.

Kaynak: Kıbrıs, İ. (2005). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. s.201. Ankara: Eylül Yayınevi,

İŞ ELDİVENİ VE KESER

Evvel zaman içinde yaşlı bir baba ile üç oğlu varmış. Günü gelip de baba ölünce; büyük oğluna kulübesini, ortanca oğluna ineğini, en küçük oğluna ise, bir çift iş eldiveni ile bir keser bırakmış. Büyük oğlu evde oturuyor, ortancası ineğin sütü ile geçiniyor, küçüğü de keseriyle öteberi yaparak yaşamını sağlıyormuş. Uzun yıllar sonunda tembel oğlun kulübesi, bakımsızlıktan, artık içinde oturulamayacak duruma gelmiş. Ortancanın ineği ise yaşlanmış, gün geçtikçe az süt vermeye başlamış. Sonunda besinsizlikten ölmüş zavallı. Oysa küçük kardeşleri gece demeyiş, gündüz demeyiş çalışmış. Kendisine bir ev yapıp, bir de besili inek satın almış. Çünkü o, yetenekli usta elinde bir keserle, kentler, köprüler kurulduğunu; kapılar, masalar yapıldığını çok iyi biliyormuş. Kıskançlıktan çatlayan ağabeylerden büyüğü, ortanca kardeşe bir gün:
-Keseri büyülü olmasa, bunların hiçbirini yapamazdı. Keserini alalım, demiş.
Anlaşıp keseri almışlar. Kesere, kendilerine de pencereler, kapılar, sandalyeler, köprüler yapmasını emretmişler. Keser hiç kıpırdamıyormuş. Bunun üzerine ortanca kardeş:
-Anlaşılan yalnız keserle olmuyor, eldivenleri de almamız gerekecek, demiş.
Sonra onları da almışlar, ama yine bir sonuç alamamışlar. Bu sırada keserinin ve eldiveninin kaybolduğunu gören küçük kardeş, koşup yenilerini satın almış. Yeniden ise koyulmuş. Bir yandan şarkılar söylüyor, bir yandan da tahtalara şekil veriyormuş. Bu kez ağabeyler:
-Tamam! Bu işin sırrı şarkıdaymış. Şarkıyı dinleyip öğrenelim, gerisi kolay, demişler.
Ezberledikleri şarkı şöyleymiş:

"Her ne kadar keskinse keserim,
Bütün ustalık ellerimde derim.
Yeterince kazancım var,
Aç kalmaz çalışanlar."

Bu şarkı, kıskanç kardeşlerin çok hoşuna gitmiş. Onlar da çalışmaya başlamışlar, kısa zamanda iyi birer usta olmuşlar.

Kaynak: MEB (2001). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, s.115. Ankara.

BAYRAM TATİLİ

Akşam yemeğinden sonra Utku ve ailesi haberleri izliyordu. O sırada bütün ailenin dikkatini çeken bir haber geçti. Haberde, dört günlük bayram tatilinin dokuz güne uzatıldığı söyleniyordu. Bu haber herkesi çok sevindirdi. Başta Utku olmak üzere evdekiler, "Nereye gidiyoruz?" der gibi anlamlı anlamlı babalarına bakmaya başladılar. Baba:
- Tamam, tamam! Söyleyin bakalım ne yapalım, dedi.

Aile meclisi kurulmuştu. Herkesin isteği farklı farklıydı. Kimi öneriler için mevsim, kimi öneriler için de aile bütçesi uygun değildi. Utku, konuşulanları uzun süre sessizce dinledi. Sonra da söz alıp:

- Köye gitmeye ne dersiniz? diye bir öneride bulundu. Bu öneriye kimse hayır diyemedi.

Baba Metin Bey oğlunun bu önerisine çok sevindiğini, oğlunun yanağını sıkarak gösterdi. Ailesine, büyüklerine bağlı, yüreği sevgi dolu bir evlat yetiştirdiği için içten içe gururlanıyordu.

Sonunda kesin karar verildi. Tatil köyde geçirilecekti. Bu geziyle hem bayramın özüne uygun olarak büyükler ziyaret edilecek, hem de üç yıllık özlem giderilmiş olacaktı. Çocuklar doğa ile baş başa olmanın mutluluğunu yaşayacaklar, büyükler çocukluk arkadaşlarını görebileceklerdi. Hepsinden önemlisi de o iki yaşlı insan mutlu edilecekti.

Beklenen gün gelip çatmıştı. Sabah erkenden bavullar arabaya yerleştirildi. Uzun bir yolculuktan sonra akşama doğru köyün görünmesini engelleyen son tepe de aşıldı. Köy, bütün güzelliği ile gözler önündeydi. Utku, babasının cep telefonunu alıp, büyük babasının ev telefonunu aradı. Sonra da babasına uzattı. Babası arabayı durdurup konuşmaya başladı.

- Alo! Baba nasılsın, iyi misin? Annem nasıl?... Biz İzmir'deyiz. Alper'in yanında…

Süleyman Bey, biraz buruk, hep olumlu yanıtlar veriyordu. Ne olurdu oğlu şimdi yanında olsaydı. Telefonu kapattıktan sonra balkona çıkıp, ufka baktı:

- Hatice Hanım, Allah canlarını sağ etsin, acılarını göstermesin de varsın gelmesinler, dedi.

Bu sözler Hatice Hanımı da hüzünlendirmişti. Tam bu sırada beyaz bir araba ileri köşeden dönmüş, evin olduğu sokağa girmişti. Bu mevsimde oradan araba pek geçmezdi. Hatice Hanım, "Veli'nin oğlu Caner'dir" diye pek dikkatli bakmadı. Komşusu adına sevinmişti; ama içi burkulmuştu.

O da ne!... Araba evin önünden geçip gideceği yerde bahçe duvarına yanaşıp durdu. Hatice Hanım ne yapacağını şaşırdı. Tanımıştı. Bu Metin'in arabasıydı. Elindeki kovayı yere bıraktı. Elini yumup ağzına götürdü. Yerinden kıpırdayamıyordu. Damla damla yaşlar akıyordu gözlerinden. Süleyman Bey'in gözleri de dolu dolu olmuştu:

- Biliyordum!... dedi. Biliyordum…

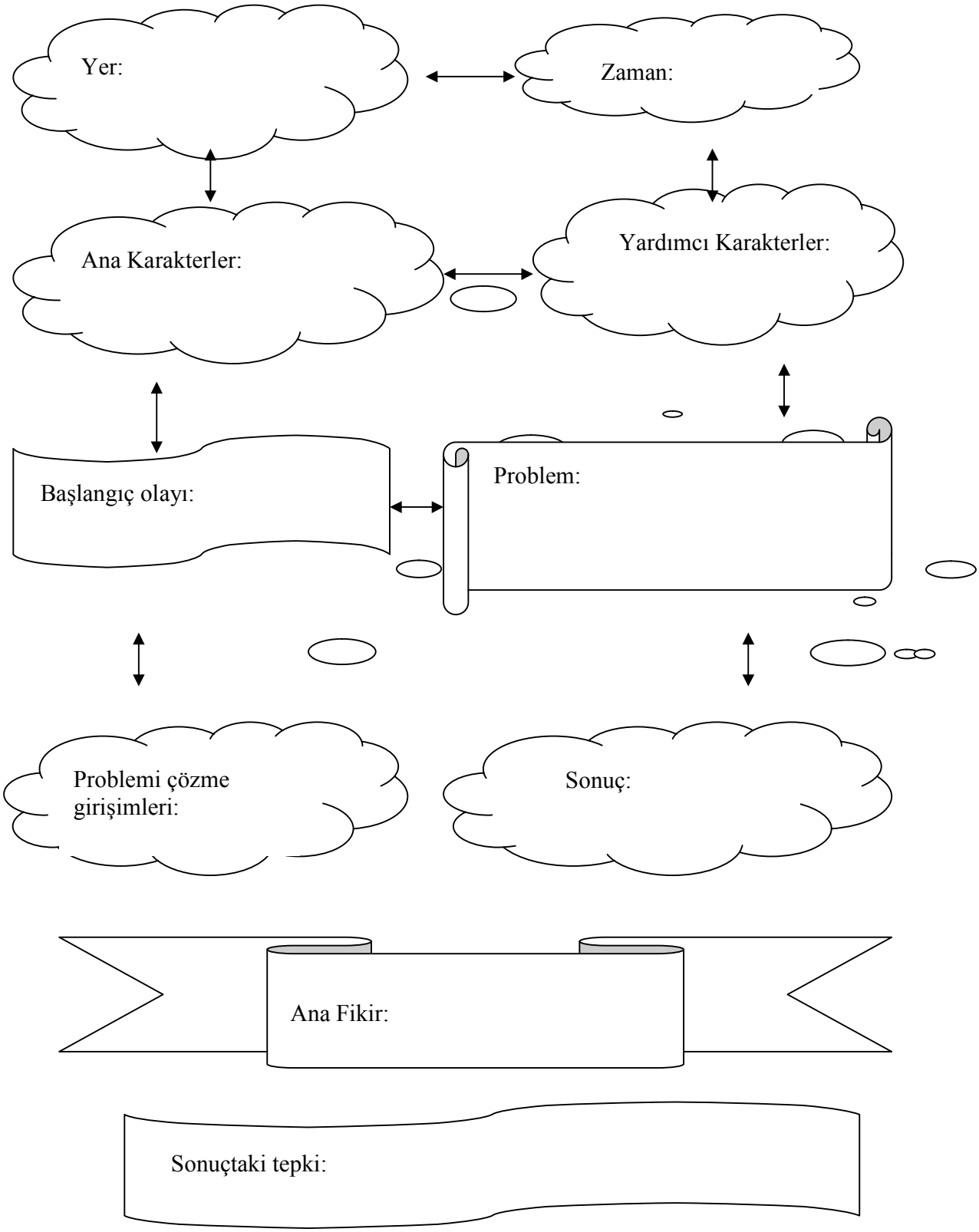
Kaynak: Doğanay, E., *Mutlu Temel Dersler 5*, (Sadeleştirilmiştir.)

BİLİMİN IŞIĞI

Geliştirdiği elektrik ampulüyle dünyayı aydınlatmayı, Amerikalı Edison başardı. Çocukluğunda yeni uygulanmakta olan elektrik telgrafı dikkatini çok çekiyordu. Edison evinde küçük laboratuarını kurdu. Buraya gerekli araç gereci almak için gazete ve yiyecek satmaya başladı. Sıkıntılı günler geçiren Edison, laboratuarında bir takım deneyler yaparak kendini yetiştirmeye çalıştı. Çalışmaları sırasında telgraf mesajlarını kaydeden bir makine geliştirdi. Edison'un laboratuarı bundan sonra da birçok çalışmaya tanık oldu.

Bir mühendis arkadaşıyla birlikte ABD'deki ilk elektrik mühendisliği şirketini kurdu. Kendi buluşu olan elektrikli kayıt makinelerinin kazancıyla büyük atölyesini açtı. Bu çalışkan bilim adamı, laboratuarında telefon üzerinde çalışmaya başladı. Telefon üzerindeki çalışmaları sürdürürken Graham Bell de telefonu bulmuştu. Bunun ardından Edison, gramofonu buldu. İlgisini elektrik ampulü üzerinde yoğunlaştıran Edison, havası boşaltılmış ortamda ışık yayan ve düşük akımla beslenen ampulü yapmayı başardı. Edison bu bulusuyla yirminci yüzyılın, elektik yüzyılı olmasında büyük rol oynamıştır. Cam ampul bulunuşu evlerde ve iş yerlerinde birçok kolaylıklar sağladı.

HİKÂYE HARİTASI



EK-7: Türkçe Dersi 5. Sınıf Kazanımları

DİNLEME

1. Dinleme Kurallarını Uygulama

1. Dinlemek için hazırlık yapar.
2. Dinleme amacını belirler.
3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
5. Görgü kurallarına uygun dinler.

2. Dinlediğini Anlama

1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
4. Dinlediklerini zihninde canlandırır.
5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar
6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
8. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri belirler.
10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
11. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.
14. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
15. Dinlediklerinin konusunu belirler.
16. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
17. Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulur.
18. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
19. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.
20. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
21. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
23. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
25. Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.
26. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
27. Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
28. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
29. Dinlediklerini özetler.
30. Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder.
31. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
32. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
33. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
34. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
35. Dinlediklerinde "hikâye unsurları"nı belirler.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

1. Katılımlı dinler.

2. Seçici dinler.
3. Not alarak dinler.
4. Sorgulayarak dinler.
5. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
6. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro, vb. dinler/izler.
7. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.
8. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

KONUŞMA

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.
5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemsediği bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
12. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
14. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.
15. Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.
16. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
17. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
18. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.
19. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
20. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
21. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
22. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

23. Konuşmasını özetler.
24. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.
26. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.
27. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.
28. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma
1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
6. Deneyim ve anılarını anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
10. Sorgulayarak konuşur.
11. Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.
12. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.

OKUMA
1. Okuma Kurallarını Uygulama
1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
4. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
6. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
7. Akıcı okur.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

2. Okuduğunu Anlama
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.

14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
21. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
23. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
25. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
26. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
27. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
28. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
29. Okuduğunu özetler.
30. Okuduklarında "hikâye unsurları"nı belirler.
31. Yazarın amacını belirler.
32. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
33. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
34. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
35. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
36. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
40. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
41. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
42. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.

3. Anlam Kurma
1. Metin içi anlam kurar.
2. Metin dışı anlam kurar.
3. Metinler arası anlam kurar.

4. Söz Varlığını Geliştirme
1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
3. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.
6. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma
1. Serbest okuma yapar.
2. Anlama tekniklerini kullanır.

3. Not alarak okur.
4. Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
5. Metnin türünü dikkate alarak okur.
6. Bilgi edinmek için okur.
7. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
9. Gazete ve dergi okur.
10. Sorgulayıcı okur.
11. Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.

YAZMA

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
8. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.
14. Yazma konusunu belirler.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Yazısında alt başlıkları belirler.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
8. Yazılarında mizahî öğelere yer verir.
9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
10. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.
11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
12. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
13. Yazılarında ana fikre yer verir.
14. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
15. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
16. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
17. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
18. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
19. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
20. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

21. Yazılarında tanımlamalar yapar.
22. İmza atar ve anlamını bilir.
23. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
24. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
26. Özet çıkarır.
27. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
28. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
29. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
30. Sorular yazar.
31. Formları yönergelerine uygun doldurur.
32. Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.
33. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.
34. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
35. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

1. Günlük, anı vb. yazar.
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3. Mektup yazar.
4. Duyuru, afiş vb. yazar.
5. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
6. Hikâye yazar.
7. Yazılarında betimlemeler yapar.
8. Kısa oyunlar yazar.
9. Şiir yazar.
10. İkna edici yazılar yazar.
11. Sorgulayıcı yazılar yazar.
12. İş birliği yaparak yazar.
13. Not alır.
14. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
15. Planlı yazma yöntemine uygun yazar.
16. İstediği bir konuda yazılar yazar.

GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU

1. Görsel Okuma

1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
3. Harita ve kroki okur.
4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular.
5. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
6. Karikatürde verilen mesajı algılar.
7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
8. Beden dilini yorumlar.
9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.

10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.
12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.
13. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
14. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.
15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.

2. Görsel Sunu

1. Sunuma hazırlık yapar.
2. Sunum yöntemini belirler.
3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.
4. Bilgileri tablo ve grafikle sunar.
5. Sunularında harita ve krokiden yararlanır.
6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
7. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.
8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
10. Sunularını değerlendirir.

EK-8: Haftalık Ders Planı Örnekleri

Haftalık Ders Planı-1

Ders	Türkçe
Düzeyi	İlköğretim 5. sınıf
Tema	Güzel Ülkem Türkiye
Süresi	40'+40'+40'+40'+40' **(5 ders saati)**
Yöntem ve Teknikler	İkili denetim, tartışma, beyin fırtınası, soru turu
Yararlanılan Kaynaklar	"Güzel Yurdum Türkiye'm" adlı şiir, "İkili Denetim" çalışma yaprağı, Türkiye tanıtım belgeseli

Yapılan etkinlikler	**Programdaki ilgili kazanımlar**	**Kazanılması hedeflenen öz-düzenleme becerileri**
Hazırlık etkinlikleri	**(Okuma Kurallarını Uygulama)** * Okumak için hazırlık yapar. * Okuma amacını belirler.	Çevresel yapılandırma İçsel amaç yönelimi/Amaç belirleme
Anahtar sözcükle çalışma	(**Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma**) * Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.	Zaman yönetimi Akran işbirliği
Tahminini yaz, torbaya at	**(Okuduğunu Anlama)** * Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	
Şiir okuma	**(Okuma Kurallarını Uygulama)** * Okuma amacına uygun yöntem belirler. * Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder. * Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. * Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	Strateji planlama
Anlamı bilinmeyen sözcüklerin tespit edilmesi	**(Okuduğunu Anlama)** * Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. **(Söz Varlığını Geliştirme)** * Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	Dikkat stratejileri
İkili denetim	**(Okuduğunu Anlama)** * Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. * Yazarın amacını belirler.	Bilişsel farkındalık Akran işbirliği Yardım isteme
Değerlendirme etkinlikleri		İçsel /Kendini değerlendirme Nedensel yükleme

Yapılan etkinlikler	Programdaki ilgili kazanımlar	Kazanılması hedeflenen öz-düzenleme becerileri
Bilenin etrafını çevir	**(Kendini Sözlü Olarak İfade Etme)** Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur. **(Dinlediğini Anlama)** Dinlediklerini zihninde canlandırır.	Akran işbirliği
Sessiz okuma	**(Okuma Kurallarını Uygulama)** Kurallarına uygun sessiz okur.	
Şiiri özetleme	**(Okuduğunu Anlama)** Okuduğunu özetler.	Örgütleme
Beyin fırtınası	**(Okuduğunu Anlama)** Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	Ayrıntılama
Soru turu	**(Kendini Yazılı Olarak İfade Etme)** Okuduklarıyla ilgili soru yazar.	Bilişsel farkındalık
Benzetmeyi bul		Akran işbirliği Zaman yönetimi
Resim çizme	**(Görsel Sunu)** Duygu, düşünce ve izlenimlerini resim ve renkleri kullanarak görselleştirir.	Örgütleme ve dönüştürme
Şiir yazma	**(Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma)** Şiir yazar.	Öz-yeterlik algısı
Performans görevi	**(Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma)** Bilgi vermek amacıyla konuşur. **(Görsel Okuma)** Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. **(Görsel Sunu)** Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. Sunularını değerlendirir.	Bilgi arama Kaynak yönetimi stratejileri (zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi, düzenleme çabası, akran işbirliği, yardım isteme) Güdülenme stratejileri (içsel amaç yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik algısı)

1. - 2. Ders
HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi*** * Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*). * Metni okumadan önce öğrencilerle, bu metni neden okumaları gerektiği hakkında konuşularak, öğrencilerde okuma isteği uyandırmaya çalışılır, onları motive edecek sorular

sorularla başlanır. Öğrencilerden, aşağıdaki cümleleri defterlerine yazarak tamamlamaları istenir (*içsel amaç yönelimi*).

- Bugün işlenecek dersin…….becerilerimi gelişeceğini düşünüyorum.
- Bu metni okuma amacım ……

* Öğrencilere, "Gezsen Anadolu'yu" adlı şarkıyı bilip bilmedikleri sorulur. Şarkının sözleri tahtaya yansıtılır ve sınıfla birlikte söylenir.

* **Anahtar sözcükle çalışma:** Sınıf oturma düzenine göre dört gruba ayrılır. Şiirle ilgili anahtar sözcüklerin -yurt, gezi, kent ve ürün- her biri bir gruba verilir. Her sırada oturan iki kişiden kendi gruplarının kelimesini kullanarak cümle kurmaları istenir. Cümlelerin düzgün ve anlamlı olması, kelimelerin anlamına uygun olarak kullanılması gerektiği öğrencilere hatırlatılır. Cümle kurmaları için öğrencilere 3 dakika süre verilir. Süre sonunda uygun cümleler sayılır ve en çok cümle kuran grup birinci olur.

GELİŞTİRME (Örgütleme- Kendini İzleme ve Yönetme)- *Performans Evresi*

* **Tahmininin yaz, torbaya at:** Öğrencilerden, "Güzel Yurdum Türkiye'm" başlıklı şiirle ilgili görselleri incelemeleri istenir. "Yurt, gezi, kent ve ürün" anahtar sözcüklerini, şiirin başlığını ve ilgili görselleri inceleyerek şiirin içeriğini tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler tahminlerini küçük kağıtlara yazarlar ve kağıtlar bir torbada toplanır. Kura ile seçilen birkaç tahmin sınıfta okunur.

* Verilen metnin hangi yöntemle okunacağı sorulur. Şiirin nasıl okunması gerektiği tartışılır. Vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi gerektiği hatırlatılarak, öğretmen tarafından örnek okuma yapılır.

* **Paylaşarak okuma:** Şiirin her kıtası bir öğrenciye verilir ve şiiri kurallarına uygun olarak okumaları istenir.

* Öğrencilerden, şiiri bir kez de sessiz okumaları istenir. Okurken öğrencilerden, anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizme veya metnin kenarına not alma gibi stratejilerle belirlemeleri istenir. Anlamını bilmedikleri sözcüklerin önce anlamını tahmin ederler, daha sonra sözlükten bulup yazarlar.

* Öğrencilerden, **"İkili Denetim"** yaparak, aşağıdaki çalışma kağıdını doldurmaları istenir.

DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

- Öğrencilere, **"İkili Denetim"** tekniğini nasıl kullandıkları hakkında düşünceleri sorulur.
- Öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenir. İkili denetim yapmanın kendilerine ne kazandırdığı sorulur (*Kendini değerlendirme*)
- Öğrencilere bu derste en çok ilgilerini çeken şeyin ne olduğu sorulur,

"Bu derste …… öğrendim.",

"…….. hakkında daha fazla öğrenmek isterim." şeklinde sonuç cümleleri yazmaları istenir.

Performans görevi:
Kazanım: Bir topluluğu bilgilendirmek amacıyla, seçtiği ili en iyi şekilde yansıtabilecek özellikleri düşünerek, bilgilendirici ve görsel bir sunum hazırlar.
Senaryo:
* Yaşadığınız ile (bu iller kura ile öğrencilere dağıtılmıştır), şehir dışından bir grup ziyaretçi gelecek. Doğduğunuzdan beridir, bu ilde yaşadığınız için, gelecek olan gruba ilinizi tanıtma görevi size ve 3 arkadaşınıza verilmiştir. İlinizin genel özellikleri (bulunduğu bölge, konumu, iklimi vb.), ilinize ait tarihi eserler, ilde yetişen ürünler ve özellikleri ile ilin turistik yerleri vb. konularda ziyaretçileri bilgilendirmeniz gerekiyor. Gelecek olan 25 kişilik grup sizin ilinizle birlikte 6 ili daha dolaşacak ve tatillerini geçirmek üzere bir ili seçecekler. Bu 25 kişilik grup ve beraberindekilerin gelmesi, iliniz için ekonomik açıdan olumlu görünmektedir.
Sorular:
— İlinizi en iyi şekilde tanıtmak için hangi bilgilere ihtiyacınız var?
— İlinizi tanıtırken kullanacağınız bilgileri en etkileyici şekilde nasıl sunarsınız?
*** Performans (başarı) ölçütleri**
- Çeşitli kaynaklardan konuyla ilgili bilgiler sunma
- Sunulan bilgiyi görselleştirme
- İli, bilinmesi gereken tüm yönleriyle tanıtma
- Metni güzel bir Türkçe ile yazma
- Sunumu ilgi çekici hale getirme

3. - 4. Ders

HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi***
* Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*).

* Öğrencilerden, "Şiirde anlatılanlarla ilgili daha önceden neler biliyordum?" sorusunu kendi kendilerine sormaları ve eski deneyimlerini, anılarını hatırlamaları istenir (*Kayıt tutma ve izleme-kayıtları gözden geçirme*).

* Öğrencilere şiirde sözü geçen illere daha önce giden olup olmadığı sorulur. "**Bilenin etrafını çevir**" etkinliği ile burada sözü geçen illere giden öğrencilerin etrafı çevrilir ve bu öğrencilerin deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşırlar. Dinleyenlerden, anlatılanları zihinlerinde canlandırmaları istenir.

GELİŞTİRME (Örgütleme- Kendini İzleme ve Yönetme)- *Performans Evresi*
* Öğrencilerden, "Güzel Yurdum Türkiye'm" adlı şiiri 5 cümle ile düzyazı olarak özetlemeleri istenir. Bu nedenle şiiri bir kez daha sessiz okumaları ve okurken okuma amaçlarının göz önünde bulundurmaları gerektiği hatırlatılır.

* Öğrencilerden konu ile ilgili ön bilgilerini kullanarak, Türkiye'de nelerin üretildiğini ***beyin fırtınası*** yaparak söylemeleri istenir. Söylenen ürünler tahtaya yazılır ve şiirde sözü geçen ürünler daire içine alınır.

* **"Soru turu":** Yan yana oturan iki öğrenci, şiirle ilgili bir-iki soru hazırlar. Bu soruyu

istedikleri bir arkadaşlarına yöneltirler. Soruyu doğru cevaplayan, elindeki soruyu sormaya hak kazanır. Cevaplamazsa, soru bir başkasına yöneltilir.

* **"Benzetmeyi bul":** Şiirde, bazı kelimelerde benzetmelerin yapıldığına dikkat çekilir. (örn; kara inci-kömür). Yan yana oturan iki öğrenciden, 2 dakika içinde şiirde geçen bu kelimeleri ve benzetmeleri bulmaları istenir. Süre sonunda en fazla benzetme bulanlar alkışlanır.

DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

* Öğrencilerden, şiirde kendilerine ilginç gelen bir bölümü zihinlerinde canlandırarak, bu bölümü anlatan bir resim çizmeleri istenir. Resimler tamamlandıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiğini belirlemeye yardımcı olunur. (*Kendini değerlendirme*)

Çizdiğim resim, seçtiğim bölümü yansıttı mı?

☼☼☼☼☼☼☼☼☼☼ (Kendisine 10 üzerinden puan verir)

Çizimimde başarılı olamadıysam, bir sonraki çimimde nelere dikkat etmeliyim? (*içsel sonuçlar*)

5. Ders

HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi***

* Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*).

* Öğrencilerin şiir okuma konusundaki duygu ve düşünceleri hakkında konuşulur. Şiir yazma deneyimlerini paylaşmaları istenir.

* Öğrencilere, Türkiye'yi çeşitli yönleriyle tanıtan bir belgeselden kısa bir bölüm izletilerek ön bilgileri harekete geçilmeye çalışılır.

GELİŞTİRME (Örgütleme- Kendini İzleme ve Yönetme)- *Performans Evresi*

* Öğrenciler getirdikleri şiirleri birbirleriyle değiştirirler ve okurlar. Şiir değiştirme, bir tur daha devam eder.

* Öğrencilere daha önce şiir yazıp yazmadıkları sorulur ve daha önce hiç şiir yazmayanlar cesaretlendirilir.

* Öğrencilerden, Türkiye'yi faklı özellikleriyle tanıtan bir şiir yazmaları istenir.

DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

* Öğrenciler, yazdıkları şiirleri sınıfla paylaşırlar.

* Şiirler tamamlandıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiğini belirlemeye yardımcı olunur. (*Kendini değerlendirme*) aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir.

Başarılı olmamın sebebi: ……

Başarılı olamamamın sebebi: …….(*içsel yansıtma evresi-nedensel yükleme*)

"İKİLİ DENETİM" Çalışma Yaprağı Yaprağı

A

Adı-Soyadı :
1. Bu şiiri okumanın size ne kazandırdığını düşünüyorsunuz? …….. …….. …….. **2.** Şiirin en çok hangi bölümünü sevdiniz? Niçin sevdiğinizi belirtiniz. …….. …….. …….. **3.** Şiire başka hangi başlıklar yazılabilir? …….. …….. …….. **4.** Şiirde sözü edilen illerin dışında, siz olsaydınız hangi ilden söz ederdiniz? Niçin? …….. …….. …….. **5.** Şiirin sonuna iki satır ekleyiniz. …….. …….. **6.** Şairin bu şiiri yazma amacı sizce nedir? …….. …….. **7.** Parçada geçen, iki benzetme bulunuz ve bu benzetmelerin niçin kullanıldığını karşısına yazınız. - **5.** Aşağıda, şiirden alınan satırlardaki altı çizili kelimelerde nasıl bir değişme olmuştur? Bu kelimelerin değişmeden önceki hallerini yazınız. "<u>Yurdumuzu</u> gezmek ne hoş" …….. "Bir gün <u>uçağa</u> binelim" …….. **6.** Aşağıdaki kelimelerde boş bırakılan yerlere uygun harfler yazarak, illerin adlarını bulun. B…rs… Ç…n……e …z..…r …ü…a….y….

"İKİLİ DENETİM" Çalışma

B

Adı-Soyadı :
1. Bu şiiri okumanın size ne kazandırdığını düşünüyorsunuz? …….. …….. …….. **2.** Şiirin beğenmediğiniz yerleri neresidir? Niçin beğenmediniz? …….. …….. …….. **3.** Şiire başka hangi başlıklar yazılabilir? …….. …….. …….. **4.** Şiirde sözü edilen illerin dışında, siz olsaydınız hangi ilden söz ederdiniz? Niçin? …….. …….. …….. **5.** Şiirin sonuna iki satır ekleyiniz. …….. …….. **6.** Şiirin ana duygusunu yazınız. …….. …….. **7.** Parçada geçen, iki benzetme bulunuz ve bu benzetmelerin niçin kullanıldığını karşısına yazınız. - **5.** Aşağıda, şiirden alınan satırlardaki altı çizili kelimelerde nasıl bir değişme olmuştur? Bu kelimelerin değişmeden önceki hallerini yazınız "<u>Pamuğumuz</u> beyaz inci" …….. "Arpası, <u>mercimeği</u>, darısı" …….. **6.** Aşağıdaki kelimelerde boş bırakılan yerlere uygun harfler yazarak, illerin adlarını bulun. A…k.…..a …st……l ….an …o…g….l…..k

Haftalık Ders Planı-2

Ders	Türkçe
Düzeyi	İlköğretim 5. sınıf
Tema	Güzel Ülkem Türkiye
Süresi	40'+40'+40'+40'+40' **(5 ders saati)**
Yararlanılan Kaynaklar	"Isparta ve Güller" adlı dinleme metni, Isparta tanıtım belgeseli, bulmaca

1.-2. derste yapılan etkinlikler	**Programdaki ilgili kazanımlar**	**Kazanılması hedeflenen öz-düzenleme becerileri**
Hazırlık etkinlikleri	**(Dinleme Kurallarını Uygulama)** Dinlemek için hazırlık yapar. Dinleme amacını belirler. Dinleme amacına uygun yöntem belirler. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	Çevresel yapılandırma İçsel amaç yönelimi/Amaç belirleme Strateji planlama
Tahminini yaz, torbaya at	**(Dinlediğini Anlama)** Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.	
Bulmaca	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	
Doğru sıraya diz	Olayları, oluş sırasına göre sıralar.	Zaman yönetimi Akran işbirliği
Özetleme	Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder. Dinlediklerini özetler. Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.	Örgütleme
Değerlendirme etkinlikleri		İçsel /Kendini değerlendirme Nedensel yükleme
Performans sunumları	**(Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme)** Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler. **(Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma)** Bilgi vermek amacıyla konuşur. **(Görsel Okuma)** Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. **(Görsel Sunu)** Sunularında içeriğe uygun görseller seçer	Ayrıntılama Bilgi arama Tekrarlama Kaynak yönetimi stratejileri (zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi, düzenleme çabası, akran işbirliği, yardım isteme) Güdülenme stratejileri (içsel amaç yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik

	ve kullanır. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. Sunularını değerlendirir. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.	algısı)
Not alarak dinleme	**(Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme)** Seçici dinler. Not alarak dinler. Sorgulayarak dinler. Bilgi edinmek için yapılan sunuyu dinler ve izler.	Kayıt tutma ve izleme

1. - 2. Ders

HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi***

* Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*).

* Metni dinlemeden önce öğrencilerle, bu metni neden dinleyecekleri hakkında konuşularak, öğrencilerde dinleme isteği uyandırmaya çalışılır, onları motive edecek sorular sorularla başlanır. Öğrencilerden, aşağıdaki cümleleri defterlerine yazarak tamamlamaları istenir (*içsel amaç yönelimi*).

- Bugün işlenecek dersin…….becerilerimi gelişeceğini düşünüyorum.
- Bu metni dinleme amacım ……
- Ne dinleyeceğim?.....
- Dinleyeceklerim niçin önemli?.....

* Isparta Belediyesi tarafından hazırlanmış olan, "Güller Diyarı Güzel Isparta" adlı Isparta tanıtım belgeseli izlenir.

* **Anahtar sözcükle çalışma:** Öğrencilere Isparta ile ilgili fotoğraflar gösterilir. Bu fotoğraflardan yola çıkarak, metinle ilgili olabileceğini düşündükleri anahtar sözcüklerin neler olabileceğini söylemeleri istenir.

* Öğrencilerden metni hangi yöntemle dinlemeleri gerektiği üzerine konuşulur (*stratejik planlama*). Öğrenciler "seçici dinleme" yapmaya yönlendirilir.

* **Tahmininin yaz, torbaya at:** Öğrencilere, metnin başlığı söylenir. Isparta ile ilgili görselleri ve başlığı düşünerek metnin içeriğini tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler tahminlerini küçük kağıtlara yazarlar ve kağıtlar bir torbada toplanır. Her öğrenci bir kağıt çeker ve tahminler sınıfta okunur.

GELİŞTİRME (Örgütleme- Kendini İzleme ve Yönetme)- *Performans Evresi*

* Öğrenciler metni ilk olarak CD'den dinlerler. İlk dinlemede öğrencilerden gözlerini kapatarak dinlediklerini gözlerinde canlandırmaları istenir. Metin bir kez de öğretmen tarafından okunur. İkinci dinlemede önemli gördükleri yerleri not almaları istenir.

* **Bulmaca:** Metinde geçen ve öğrencilerin anlamını bilmeyeceği düşünülen sözcüklerden hazırlanan bulmaca öğrencilere dağıtılır ve 5 dakika içinde çözmeleri istenir. Gerekirse yardım alabilecekleri, sözlükten yararlanabilecekleri hatırlatılır.

* **Doğru sıraya diz:** Öğrenciler dörder kişilik gruplara ayrılır. Metnin içinden seçilen 6 cümle karışık halde zarflara yerleştirilir. Her gruba bir zarf verilir. Gruplardan, cümleleri metindeki anlatım sırasına dizmeleri istenir. Doğru sıralanış tahtaya yansıtılır.

1. cümle: Çiçeğine, mevsimine, suyuna, insanına hayran olduğumuz Antalya'nın havaalanından kalkmak üzereyiz.
2. cümle: Antalya'dan Isparta'ya, portakaldan güle koşuyoruz.
3. cümle: Isparta'da gül bahçelerini gezmek için en uygun zaman sabahın ilk saatleridir.
4. cümle: Gül tarlalarındaki kadınlar, ellerinde hasır sepetlerle gül topluyorlar.
5. cümle: Yaprakların dibinden ustaca tutulunca, gül kendini avuç içine bırakıveriyor.
6. cümle: Yükselen güneş, güllerin üzerindeki çiyleri pırlanta gibi parıldatıyor.

* Dersin başında izledikleri belgeselde anlatılanlar ile dinledikleri arasında ilişki kurmaları istenir. Tahta ikiye ayrılır, bir tarafa ortak yönler, diğer tarafa farklı yönler "beyin fırtınası" yöntemi ile yazılır.

* **Özetleme:** Öğrencilerden dinlerken aldıkları notlardan yararlanarak, metni özetlemeleri ve metnin içeriğine uygun yeni bir başlık yazmaları istenir. Özetlerini yazmaya başlamadan önce, özetlerini zihinlerinde tasarlamaları ve amaçlarını göz önünde bulundurmaları gerektiği hatırlatılır. Yazılan özetler sınıfa okunur.

DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

* Öğrencilere, yazdıkları özetler hakkında düşünceleri sorulur, kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiğini belirlemeye yardımcı olunur. (*Kendini değerlendirme*) Aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir.

Başarılı olmamın sebebi: ……
Başarılı olamamamın sebebi: ……(*içsel yansıtma evresi-nedensel yükleme*)

* Öğrencilere bu derste en çok ilgilerini çeken şeyin ne olduğu sorulur,
"Bu derste …… öğrendim.",
"…….. hakkında daha fazla öğrenmek isterim." şeklinde sonuç cümleleri yazmaları istenir.

3. - 4. Ders

HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi***

* Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*).

* Bu deste performans görevlerini sunacakları söylenir. Bu dersin amaçları tartışılır. Dinleme ve konuşma kuralları hatırlatılır.

* Önceden belirlenen gruplar bir araya gelir ve son hazırlıklarını yaparlar. Sunuma başlamadan önce öğrenciler, başarılı olacaklarına inanmaları konusunda motive edilir.

GELİŞTİRME (Örgütleme- Kendini İzleme ve Yönetme)- *Performans Evresi*

* Öğrencilere bir hafta önce verilen performans görevlerinin kazanımı hatırlatılır:
"Bir topluluğu bilgilendirmek amacıyla, seçtiği ili en iyi şekilde yansıtabilecek özellikleri düşünerek, bilgilendirici ve görsel bir sunum hazırlar"

* Verilen performans görevlerinin senaryosu okunur: Yaşadığınız ile (bu iller kura ile öğrencilere dağıtılmıştır), şehir dışından bir grup ziyaretçi gelecek. Doğduğunuzdan beridir, bu ilde yaşadığınız için, gelecek olan gruba ilinizi tanıtma görevi size ve 3 arkadaşınıza verilmiştir. İlinizin genel özellikleri (bulunduğu bölge, konumu, iklimi vb.), ilinize ait tarihi eserler, ilde yetişen ürünler ve özellikleri ile ilin turistik yerleri vb. konularda ziyaretçileri bilgilendirmeniz gerekiyor. Gelecek olan 25 kişilik grup sizin ilinizle birlikte 6 ili daha dolaşacak ve tatillerini geçirmek üzere bir ili seçecekler. Bu 25 kişilik grup ve beraberindekilerin gelmesi, iliniz için ekonomik açıdan olumlu görünmektedir.

Sorular:
— İlinizi en iyi şekilde tanıtmak için hangi bilgilere ihtiyacınız var?
— İlinizi tanıtırken kullanacağınız bilgileri en etkileyici şekilde nasıl sunarsınız?

* Öğrencilerden, amaçlarını göz önünde bulundurarak ve zamanı etkili kullanarak sunumlarını yapmaları istenir (*zaman yönetimi*). Sunumlar sırayla izlenir.
* Öğrencilerden sunumlarda kendilerine ilginç gelen bilgileri not etmeleri istenir (*kayıt tutma ve izleme*)

DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

* İzleyenlerden, sunum yapanlara, aşağıda verilen ölçütler açısından 5 üzerinden bir puan vermeleri istenir. Sunumların sonunda öğrencilerin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınır ve her grup için bir grup puanı hesaplanır. Gruplardan alınan puanları ortalaması alınır ve sunum yapan grupların puanları açıklanır.

	Isparta	Ankara	Bursa	Çanakkale	İstanbul	İzmir	Kütahya
İli, bilinmesi gereken tüm yönleriyle tanıtma							
Güzel bir Türkçe ile konuşma							
Sunulan bilgiyi görselleştirme							
Sunumu ilgi çekici hale getirme							
Grup üyelerinin uyumu							

* Öğrencilerden, grup olarak yaptıkları sunumları ve gruba katkılarını değerlendirmeleri istenir. Öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi sunum yaptığını belirlemeye yardımcı olunur. (*Kendini değerlendirme*) Aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir.

Başarılı olmamın sebebi: ……

Başarılı olamamamın sebebi: …… (*içsel yansıtma evresi-nedensel yükleme*)

5. Ders

HAZIRLIK (*Çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlama*) **– *Ön Düşünme Evresi***

* Öğrencilere dikkatlerini dağıtan/dağıtabilecek şeyleri ortamdan uzaklaştırmaları gerektiği hatırlatılır (*Çevresel yapılandırma*).

* Aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır ve altı çizili sözcüklerin cümleye kattıkları anlam tartışılır. Öğrencilerin bu kelimelerin eş sesli kelimler olduğunu bulmaları sağlayacak ipuçları verilir.

Isparta'ya giderseniz, gül bahçelerinde dolaşmadan sakın dönmeyin.

Isparta'dan yüzünüzde kocaman bir gülümsemeyle ayrılacaksınız.

ÖRGÜTLEME- Kendini İzleme ve Yönetme- *Performans Evresi*

* Yan yana oturan iki öğrenciye, eş sesli sözcükler ile ilgili çalışma kağıdı dağıtılır. Yardıma ihtiyaç duyduklarında "yardım isteme kartları"nı kullanabilecekleri hatırlatılır. (*yardım arama*)

* Verilen sürenin ardından, doğru cevaplar tartışılır.

* Öğrencilerden, "Güzel Ülkem Türkiye" temasını değerlendirmesi istenir. Öğrencilerin bitirilen tema ile ilgili düşünceleri alınır. Beyin fırtınası ile temada geçen ve akılda kalan sözcükler tahtaya yazılır. Bu sözcüklerin birleştirilmesiyle cümleler kurulmaya çalışılır.

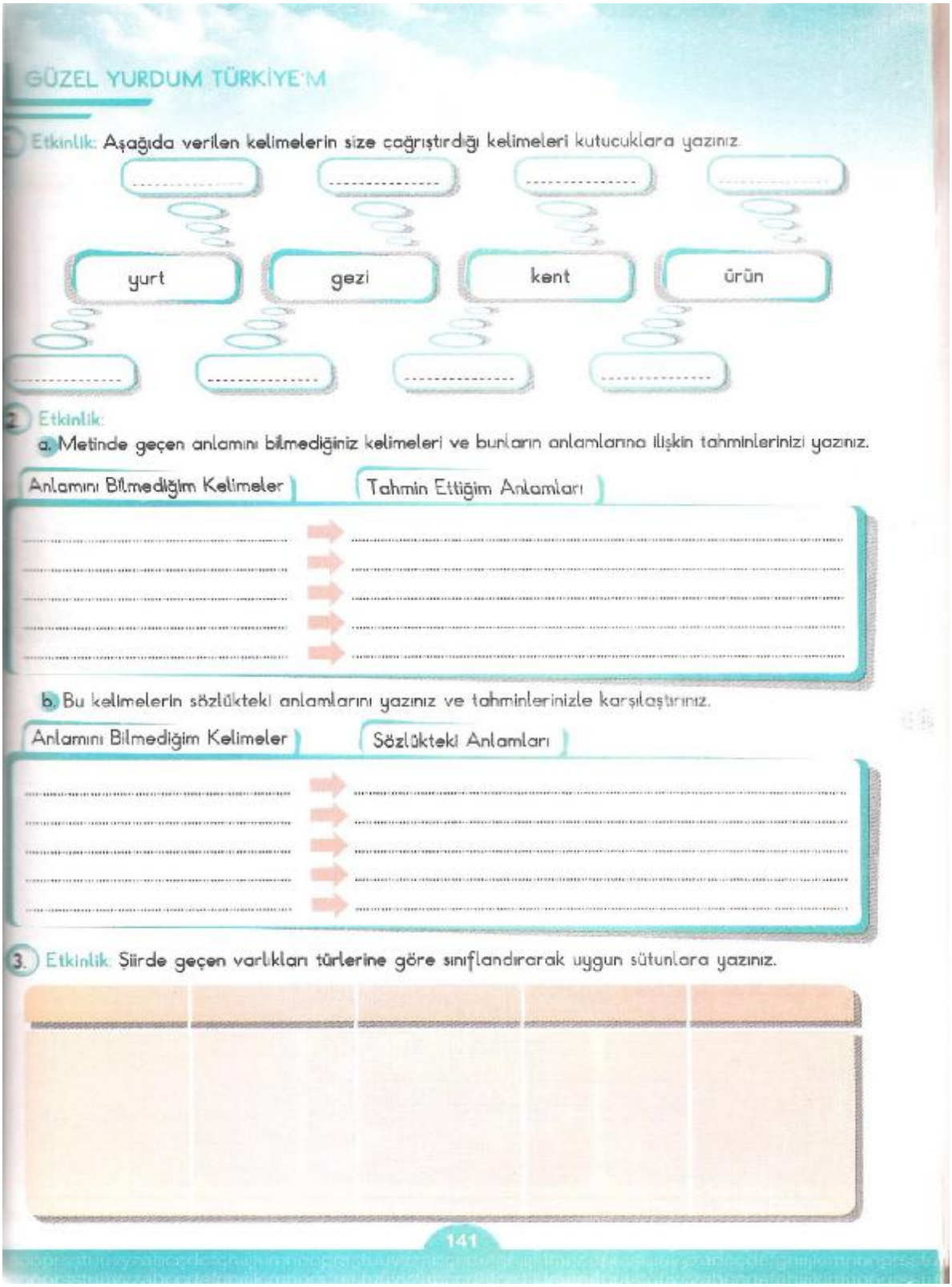
DEĞERLENDİRME- *İçsel Yansıtma Evresi*

* Etkinlik tamamlandıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiğini belirlemeye yardımcı olunur. (*Kendini değerlendirme*) aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir.

Başarılı olmamın sebebi: ……

Başarılı olamamamın sebebi: ……(*içsel yansıtma evresi-nedensel yükleme*)

EK-9: Öğrenci Çalışma Kitabından Bir Metne İlişkin Örnek Etkinlikler



GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

1. Etkinlik: Aşağıda verilen kelimelerin size çağrıştırdığı kelimeleri kutucuklara yazınız.

yurt | gezi | kent | ürün

2. Etkinlik:

a. Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri ve bunların anlamlarına ilişkin tahminlerinizi yazınız.

Anlamını Bilmediğim Kelimeler	Tahmin Ettiğim Anlamları
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

b. Bu kelimelerin sözlükteki anlamlarını yazınız ve tahminlerinizle karşılaştırınız.

Anlamını Bilmediğim Kelimeler	Sözlükteki Anlamları
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3. Etkinlik: Şiirde geçen varlıkları türlerine göre sınıflandırarak uygun sütunlara yazınız.

141

GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

4. Etkinlik Şairin yerinde siz olsaydınız bu şiirde hangi şehirlerimizden söz ederdiniz? Neden?



.....

.....

.....

5. Etkinlik Aşağıdaki Türkiye haritası üzerinde şiirde adı geçen dağ, ırmak ve şehirleri işaretleyiniz.



6. Etkinlik Şiirden alınan iki bölümü okuyunuz.

Çuval çuval sarı buğday
Üşenmezsen durmadan say
Mısırımız altın sarısı
Arpası, mercimeği, darısı
Anadolu'm ürün anası

Zonguldak'tan çıkar kömür:
Kara inci, kara inci.
Saymaya yetmez ömür
Pamuğumuz beyaz inci

M. Zeki Taşkın

Aşağıdaki soruları bu bölümlere göre cevaplayınız.

a. Türkiye'de neler üretilmektedir?

.....

.....

.....

b. Şair altı çizili kelimelerle ne anlatmaktadır? Niçin?

.....

.....

.....

GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

7. Etkinlik: Şiirin size ilginç gelen bir bölümünü zihninizde canlandırınız. Aşağıya bu bölümü anlatan bir resim çiziniz.

8. Etkinlik: Resimlerde görülen ürünlerin yetiştirildiği şehirlerin isimlerini altlarındaki boşluklara yazınız.





....





....

GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

9. Etkinlik: Aşağıda ülkemizdeki bazı doğal güzellikler, tarihî eserler ve el sanatlarının fotoğrafları verilmiştir. Bunların bulundukları şehirleri altlarındaki boşluklara yazınız.











.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

10. Etkinlik: Şiirin bazı kelimelerinde benzetmeler yapılmıştır. Bu kelimeleri ve benzetmeleri yazınız.

Kelimeler	Benzetmeler
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....
..... →	.....

11. Etkinlik: Aşağıda bazı dörtlükler verilmiştir. Bu dörtlüklerdeki altı çizili kelimelerin şiirde hangi anlamlarıyla kullanıldıklarını yazınız. Bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

Uzat gezini buradan
Tanı güzel Türk ilini
Bursa bu yurdun gelini

İzmir üzümün yurdu
Gündüzleri pırıl pırıl
Işıktan seller akar
Geceleri şırıl şırıl

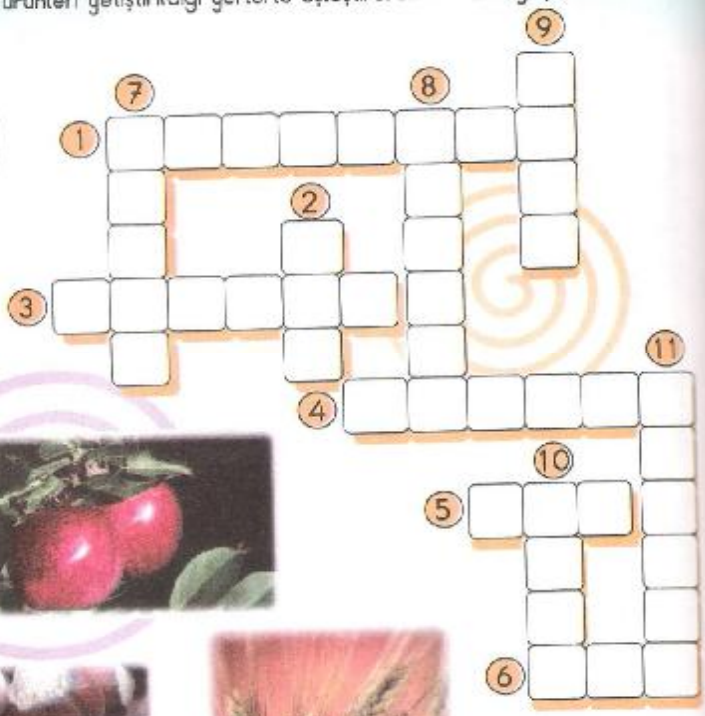
Mısırımız altın sarısı
Arpası, mercimeği, darısı
Anadolu'm ürün anası

Kelimeler	Kullanıldığı anlam	Cümleler
gelini →	.....	• .....
yurdu →	.....	• .....
seller →	.....	• .....
anası →	.....	• .....

GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

12. Etkinlik Resimlerini gördüğünüz ürünleri yetiştirildiği yerlerle eşleştirerek bulmacayı çözünüz.

1. Mersin
2. Rize
3. Konya
4. Ordu
5. Isparta
6. Anamur
7. Adana
8. Malatya
9. Amasya
10. İzmir
11. Diyarbakır

















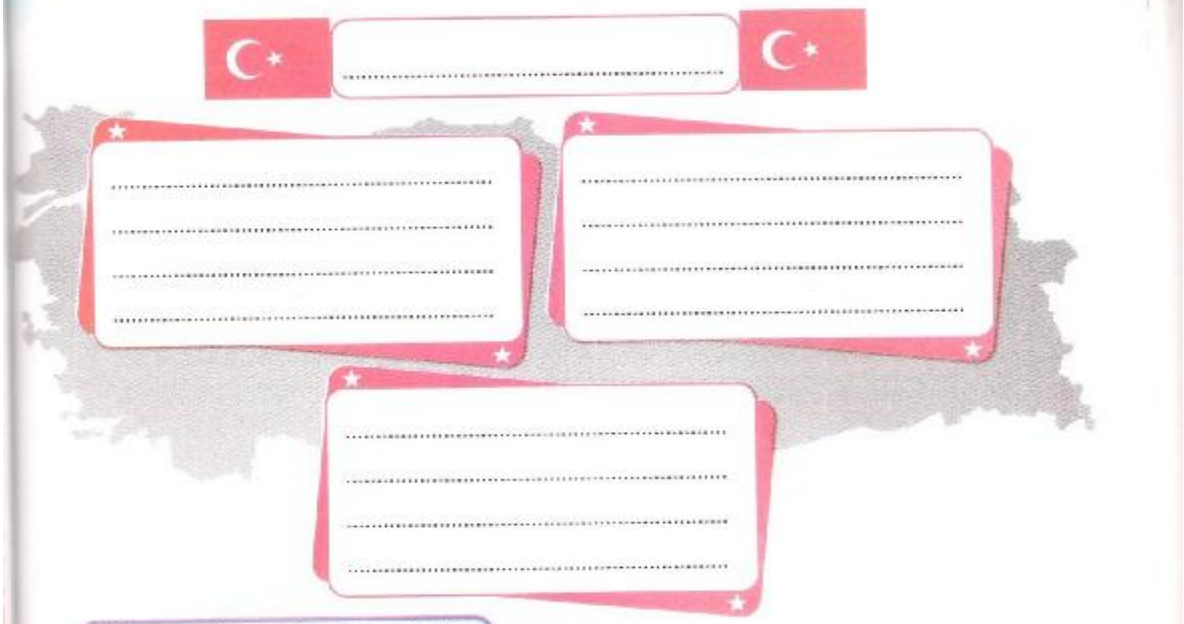






GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

13. Etkinlik: Türkiye'yi farklı özellikleriyle tanıtan bir şiir yazınız.



Bu metinden neler öğrendim?

Aşağıdaki soruları okuduğunuz şiire göre cevaplayınız.

a. Şiirde Türkiye hakkında neler anlatılmaktadır?

b. Şiire göre hangi şehirler, hangi özellikleriyle tanıtılmaktadır?

c. Şiirde adı geçen dağların bulundukları bölgeleri yazınız.

EK-10: Yapılan çalışmalardan örnekler



Bireysel ve grup olarak hazırlanan afişlerden örnekler



Anahtar sözcüklerle yapılan çalışamalardan kareler:





Grup olarak hazırlanan performans görevlerinin sunusu:



Okunan metinden yola çıkılarak hazırlanan sınıf sergisinden bir kare:



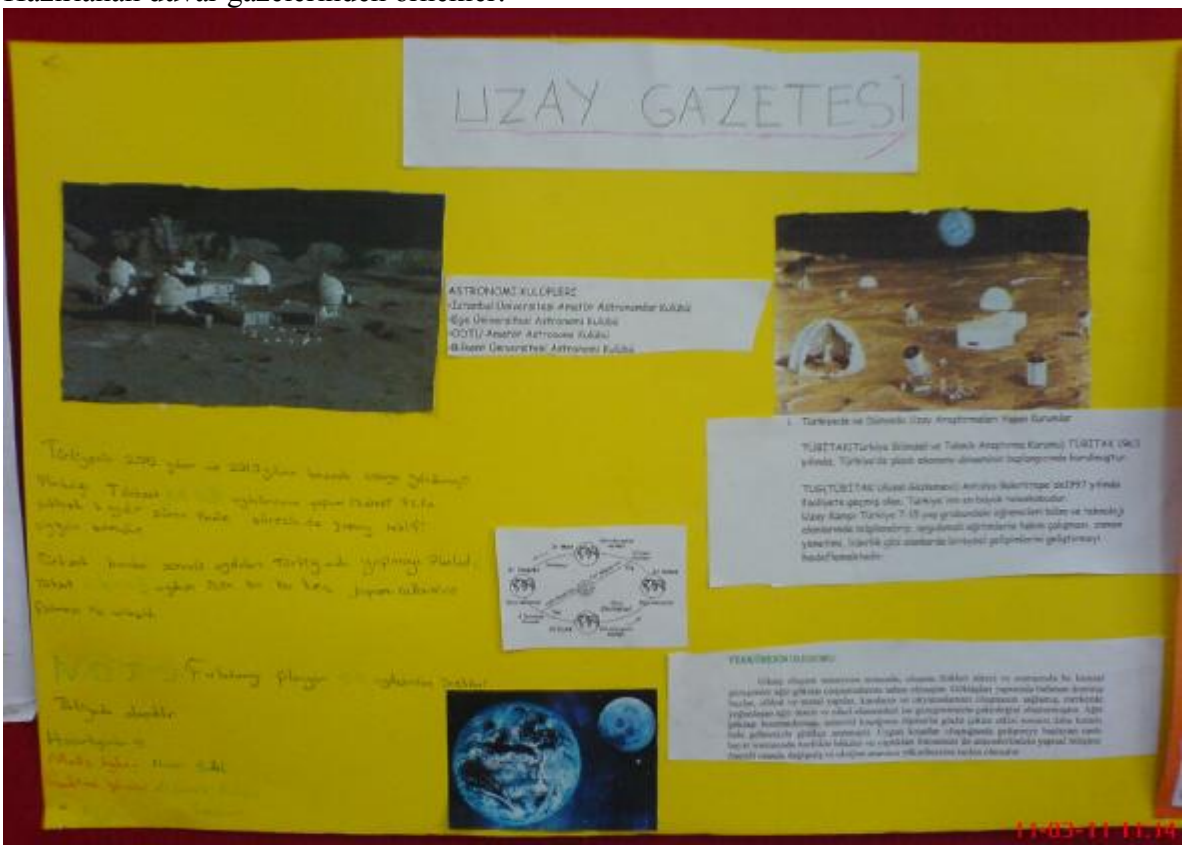
Bireysel olarak hazırlanan bir görsel sunu örneği:



Bu da bizim sınıfın ormanı:



Hazırlanan duvar gazelerinden örnekler:





ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Doğum Tarihi : 05.01.1982
Doğum Yeri : Adana
Yabancı Diller : İngilizce
E-posta : kbilge01@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2007-2014 Doktora
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Adana
"Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi."
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

2002-2007 Yüksek Lisans
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
"Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi."
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

1998-2002 Lisans Öğrenimi
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
1995-1998 Lise Öğrenimi
Mithat Topal Lisesi, Adana
1992-1995 Ortaokul Öğrenimi
24 Kasım Ortaokulu, Adana
1987-1992 İlkokul Öğrenimi
Emine-Nabi Menemencioğlu İlköğretim Okulu, Adana

İŞ DENEYİMİ

2002-2014 : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'de araştırma görevlisi
2002- : Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde sınıf öğretmeni