



**ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Eda Öz

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eda

Soyadı : ÖZ

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Self-Regulated Learning on Lifelong Learning and Critical Thinking Tendencies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Eda ÖZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eda Öz tarafından hazırlanan “Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Esed YAĞCI

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülgün ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever

(Eğitim Programları ve Öğretim, Düzce Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2019

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmamı tamamlamamda bana yol gösteren, motive eden, desteğini, ilgisini ve güler yüzünü benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin her aşamasına büyük katkı sağlayan, ihtiyaç duyduğum her an bilimsel donanımları ve manevi destekleri ile yanımda olan saygı değer hocalarım Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR ve Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya çok teşekkür ediyorum. Çalışmama görüşleriyle önemli katkılar sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora eğitimi sürecimin her anını verimli geçirmemi sağlayan, ışıklarıyla bizi aydınlatan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Prof. Dr. Tayyip DUMAN; Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ ve Prof. Dr. Zeki KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Tezin uygulama sürecinin her aşamasına özveriyle katılan uygulama okulu İngilizce öğretmeni meslektaşına, sevgili öğrencilerine ve desteklerini benden esirgemeyen kendi okulumdaki yöneticilerime, meslektaşlarıma ve kıymetli öğrencilerime yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecim boyunca her zaman yanımda olan ve birlikte çalışmaktan keyif duyduğum güzel yürekli, değerli arkadaşım Sevilay AYDEMİR'e de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında yolumu aydınlatan, sonsuz destek sağlayan ve sayelerinde hayallerime ulaştığım, en büyük şansım kıymetli Aileme, fedakârlıkların en büyüğünü yapan biricik Mertim ve Selinime sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENMENİN YAŞAM BOYU VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Eda Öz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel araştırma deseni, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İki sınıfın deney grubu, iki sınıfın kontrol grubu olarak belirlendiği araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planları sekiz hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemle öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği”, Gür Erdoğan ve Arsal (2014) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile deneysel çalışma öncesi ve sonrasında her iki gruptan da toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deneysel süreç sonunda sadece öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmış, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel veri analizi sonucunda öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı uygulama

sürecinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Nitel veri analizi sonuçları incelendiğinde ise öz düzenlemeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki olumlu katkısını, öğrenci görüşlerinin de desteklediği belirlenmiştir. Nitekim ortaya çıkan nitel bulgular; öğrencilerin uygulama sonrasında öz değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, amaç belirleme ve planlama, çevresel yapılandırma, bilgi arama stratejilerini uygulama öncesine oranla daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Ek olarak nitel bulgular genel olarak ele alındığında öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilere akademik başarı, farkındalık, motivasyon artışı gibi katkılar sağladığı ve bunların yanı sıra öğrencilerin bir kısmının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini diğer derslerde de kullanmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öz Düzenlemeli Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Ortaokul

Sayfa Adedi : 229

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Halime Şenay ŞEN

THE EFFECTS OF SELF-REGULATED LEARNING ON LIFELONG LEARNING AND CRITICAL THINKING TENDENCIES

(Ph.D. Thesis)

Eda Öz

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2020

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the effects of self-regulated learning-based teaching activities on students' self-regulated learning skills, lifelong learning and critical thinking tendencies. The experimental method was used in the quantitative dimension of the study and the phenomenology was used in the qualitative dimension of the study. The study group of the research consists of 6th- grade students attending a secondary school in Kırıkkale province in the 2017-2018 academic year. Within the scope of the study, where two classes were determined as experimental group and two classes as the control group, lesson plans enriched with self-regulated learning activities were applied to the experimental group students for eight weeks and control group students continued their teaching activities with the traditional method. Quantitative data, Self-Regulated Learning Scale developed by the researcher, Lifelong Learning Tendency Scale developed by Gür Erdoğan and Arsal (2014), UF / EMI Critical Thinking Scale adapted by Ertaş Kılıç and Şen (2014) were collected from both groups before and after the experimental study. Qualitative data were obtained from the experimental group students who applied only self-regulated learning activities at the end of the experimental process with a semi-structured interview form. One-way covariance analysis (ANCOVA) was used in the analysis of quantitative data, and qualitative data were analyzed by the content analysis method. As a result of the quantitative data analysis of the study, it was found that the

application process based on self-regulated learning had positive effects on students' self-regulated learning skills, lifelong learning and critical thinking tendencies. There was also a significant difference between the experimental and control groups regarding the sub-dimensions of the Self-Regulated Learning Scale. When the results of qualitative data analysis were examined, it was determined that the positive contribution of self-regulated teaching activities on self-regulated learning skills was supported by the students' opinions. In fact, the qualitative findings; It is shown that students use self-assessment, record-keeping and monitoring, goal setting and planning, environmental structuring, information search strategies more than before application. In addition, when the qualitative findings are considered in general, it is concluded that self-regulated learning contributes to students' academic achievement, awareness and motivation and that some of the students start to use self-regulated learning strategies in other courses.

Key Words : Self-regulated Learning, Lifelong Learning Tendency, Critical Thinking Tendency, Secondary School

Page Number : 229

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Halime Şenay ŞEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Sayıtları	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	11
2.1.1. Farklı Kuram ve Yaklaşımlarına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	14
2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşımına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	16
2.1.1.2. Fenomenolojik Yaklaşımına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	17
2.1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme	17
2.1.1.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme	18

2.1.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	19
2.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	20
2.1.2.1. Boekaerts 'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	22
2.1.2.2. Borkowski 'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	25
2.1.2.3. Pintrich 'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	25
2.1.2.4. Winne ve Hadwin 'in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Modeli.....	28
2.1.2.5. Zimmerman 'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	30
2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri	38
2.1.3.1. Zimmerman ve Martinez-Pons Tarafından Geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	40
2.1.3.2. Pintrich Tarafından Geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	48
2.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmede Motivasyonel İnançlar	51
2.1.4.1. Öz Yeterlik.....	51
2.1.4.2. Görev Değeri.....	53
2.1.4.3. Hedef Yönelimi	53
2.1.5. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri.....	54
2.1.6. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	56
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme.....	58
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	61
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	64
2.3. Eleştirel Düşünme	65
2.3.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	68
2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	70
2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	73
2.4. İlgili Araştırmalar	74
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	79
BÖLÜM III.....	90

YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırma Modeli.....	90
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	91
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	92
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	93
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	93
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği.....	94
3.3.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği.....	105
3.3.1.2. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.....	107
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	109
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	109
3.4. Uygulama.....	110
3.4.1. Deney Gruplarındaki Uygulamalar	110
3.4.2. Kontrol Gruplarındaki Uygulamalar.....	116
3.5. Verilerin Analizi.....	117
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	117
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	121
BÖLÜM IV	124
BULGULAR.....	124
4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Bulgular.....	124
4.1.1.1. Çalışma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	125
4.1.1.2. Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	127
4.1.1.3. Yardım Arama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	128
4.1.1.4. Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	129
4.1.1.5. Bilgi Arama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	130
4.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	131
4.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	132
4.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	133

BÖLÜM V.....	146
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	146
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	146
5.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma	146
<i>5.1.1.1. Çalışma Stratejilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>148</i>
<i>5.1.1.2. Öz Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>149</i>
<i>5.1.1.3. Yardım Aramaya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>150</i>
<i>5.1.1.4. Zaman Yönetimi ve Planlamaya İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>151</i>
<i>5.1.1.5. Bilgi Aramaya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>152</i>
5.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	153
5.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	157
KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	190

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Tanımları	12
Tablo 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorileri	15
Tablo 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Olan Yazarlardan Bazıları ve Atıf Sayıları.....	22
Tablo 4. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli	27
Tablo 5. Çoklu Seviye Modelinin Basamakları.....	37
Tablo 6. Eleştirel Düşünme Stratejileri	69
Tablo 7. Araştırmanın Deneysel Modeli	92
Tablo 8. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler	95
Tablo 9. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri.....	96
Tablo 10. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Maddelerin Alt Boyut Yük Değerler	98
Tablo 11. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizinde Elde Edilen t Değerleri	103
Tablo 12. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Birinci ve İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	104
Tablo 13. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Geneline İlişkin Güvenirlik Analiz Değerleri.....	104
Tablo 14. YBÖEÖ Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	106
Tablo 15. UF/EMI EDEÖ Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	109
Tablo 16. Deney Grubu ile Yapılan Çalışmalar	114
Tablo 17. ÖDÖÖ İçin Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümlemeler...	118

Tablo 18. YBÖEÖ İçin Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümlemeler .	119
Tablo 19. UF/EMI EDEÖ İçin Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümlemeler	120
Tablo 20. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	124
Tablo. 21. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları	125
Tablo 22. ÖDÖÖ Çalışma Stratejileri Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	126
Tablo 23. ÖDÖÖ Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 24. ÖDÖÖ Öz Değerlendirme Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	127
Tablo 25. ÖDÖÖ Öz Değerlendirme Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 26. ÖDÖÖ Yardım Arama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	128
Tablo. 27. ÖDÖÖ Yardım Arama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 28. ÖDÖÖ Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.....	129
Tablo 29. ÖDÖÖ Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 30. ÖDÖÖ Bilgi Arama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	130
Tablo 31. ÖDÖÖ Bilgi Arama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 32. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	131
Tablo 33. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 34. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	132
Tablo 35. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları...	132
Tablo 36. Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	133

Tablo 37. Öğrencilerin Kayıt Tutma ve İzlemeye İlişin Görüşleri	135
Tablo 38. Öğrencilerin Yardım Aramaya İlişin Görüşleri	138
Tablo 39. Öğrencilerin Amaç Belirleme ve Planlamaya İlişin Görüşleri	140
Tablo 40. Öğrencilerin Çevresel Yapılandırmaya İlişin Görüşleri	143
Tablo 41. Öğrencilerin Bilgi Aramaya İlişin Görüşleri	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenleri.....	13
<i>Şekil 2.</i> Boekaerts'ın Altı Bileşenli Modeli.....	23
<i>Şekil 3.</i> Boekaerts'ın Üç Katmanlı Öğrenme Modeli şekli.....	24
<i>Şekil 4.</i> Winne ve Hadwin(1998)'e ait COPES modeli şeması.....	29
<i>Şekil 5.</i> Öz düzenlemenin üçlü analizi modeli şekli.....	31
<i>Şekil 6.</i> Zimmerman modelinin öz düzenleme evreleri ve alt süreçleri	32
<i>Şekil 7.</i> Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri.....	40
<i>Şekil 8.</i> Öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazandırma modeli.....	57
<i>Şekil 9.</i> Eleştirel düşünme becerileri.....	72
<i>Şekil 10.</i> Eleştirel düşünme eğilimleri.....	73
<i>Şekil 11.</i> Özdeğer grafiği.....	97
<i>Şekil 12.</i> Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği ikinci düzey DFA modeli.....	102
<i>Şekil 13.</i> YBÖEÖ doğrulayıcı faktör analizi modeli ve t testi şekli.....	106
<i>Şekil 14.</i> UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği DFA modeli.....	108
<i>Şekil 15.</i> Nitel verilerin analiz süreci.....	122
<i>Şekil 16.</i> İçerik analizinde yer alan kategoriler.....	122

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, denenceler, sınırlılıklar ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimi çağın gereklerine uyarlama çabası ilk çağlardan günümüze kadar her dönemde karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde felsefe, sosyoloji ve psikoloji bilimi ile harmanlanan birçok farklı bakış açısı, en işlevsel eğitim paradigmasını oluşturmayı amaçlamıştır. Bu süreçte üzerinde en çok durulan kavramlardan biri de öğrenmedir.

Öğrenme, deneyimler sonucu oluşan davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen oldukça kalıcı izli değişimler (Senemoğlu, 2018, s. 4) olarak tanımlanmaktadır. Kısıtlı bilgiler doğrultusunda önceki dönemlerde, öğrenmenin yalnızca okulda ve aktarım yoluyla sağlandığı düşünülse de bilimsel gelişmeler öğrenmenin çok daha karmaşık ve kapsamlı bir süreç olduğunu, aynı zamanda yaşam boyu sürdüğünü göstermiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı gün geçtikçe önemini artırarak bir beceriden çok gereklilik haline gelmiştir.

Öğrenme yaşam boyu sürer ve bu süreç yaşamımızın özel bir zaman diliminde yalnızca eğitim kurumları, iş yeri gibi belli yerlerde yürütülebilecek kısıtlı bir etkinlik değildir. Her zaman ve her yerde yapılan doğal bir insan etkinliğidir (Scales, 2015, s. 2). Eğitimin okul ya da kurslarla sınırlı kalmama durumunu göz önüne alan çağdaş yaklaşımlar da öğrenmede bireyselliği ön plana çıkarmakta (Duman, 2018, s. 467) ve yaşam boyu

öğrenme, bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimi (Erdamar, 2017, s. 220) olarak ifade edilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme bilgi çağı için bir zorunluluktur. Geleceğin başarılı bireyler tanımları, bilgi teknolojilerini kullanabilme, problem çözebilmeye ve kendi kendine öğrenebilme gibi yeterlikler içermektedir. Bunun yanı sıra bilgi çağında yetişen her bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenen bireyler, öz-denetimli, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorumluluk alan, bağımsız karar veren, problem çözen, bilgiyi almada istekli, etkili iletişim kuran, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayan, öğrenmeye istekli ve bilişim teknolojisiyle ilgili becerilere sahip kişilerdir (Demirel, 2009).

Dunlap ve Grabinger (2003)'e göre günümüzün sürekli değişim ve yenilikçilik iklimi, yaşam boyu öğrenmeyi kritik bir eğitim hedefi haline getirmiştir. İnsanları yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak için öz yönlendirme, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim kapasitelerinin geliştirilmesi gerekir. Bazı öğretim yöntemleri, üstbilişsel ve öz yönelimli öğrenme becerilerinin gelişimini dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye eğilimi kolaylaştırır.

Çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterlikleri ve yöntemleri küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandıracak en önemli araçlardan biri eğitim programlarıdır. Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, amaçları doğrultusunda bireylere sağladığı tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1994, s. 18). Bu bağlamda programlar geliştirilirken öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmenin günümüz koşullarında önemli bir ihtiyaç olduğunun kabul edilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin amaç olarak belirlenmesi önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2017, s. 5) olarak tanımlanan program geliştirme sürecinde yaşam boyu öğrenme için öğrencilere öğrenmeyi öğrenme, merak, sorumluluk, bireysel düzenleme, üst düzey düşünme ve problem çözme gibi güncel becerileri kazandırmayı hedef olarak belirlemek; bu doğrultuda içerikler geliştirmek, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde hedeflere uygun yöntem ve teknikler belirlemek günümüzde stratejik öneme sahip gerekliliklerdir.

Program geliştirmenin hedef basamağında istendik davranışlar belirlenirken yaşam boyu öğrenen bireylerin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirlemek önemlidir.

Yaşam boyu öğrenen insan kısaca, işi ve yaşı ne olursa olsun öğrenme coşkusu içinde hisseden ve bireysel olarak öğrenme süreçlerini düzenleyebilen kişi (Coşkun, 2018, s. 15) olarak tanımlanırken ek olarak yaşam boyu öğrenenen bireylerde bulunması öngörülen beceriler şu şekilde ifade edilmektedir:

- 1) Süreğen öğrenme isteği taşıma,
- 2) Kendi öğrenmesi hakkında sorumluluk hissetme,
- 3) Öğrenme hedefleri belirleme,
- 4) Etkin bilgi arama, araştırma becerisi ve bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- 5) Öğrenme stratejilerini farklı koşullara uyarlama ve geniş bir strateji repertuvarına sahip olma,
- 6) Öğrenmeyi öğrenme becerisi,
- 7) Anlamli okuma,
- 8) Temel sayı becerileri,
- 9) Sözlü ve yazılı iletişim becerileri,
- 10) Kendini geliştirme yetisi,
- 11) Üst düzey düşünme becerileri ve bu becerileri etkin biçimde kullanma,
- 12) Öz düzenlemeli öğrenme becerileri,
- 13) Sosyal beceriler (Cornford, 2002; Adams, 2007; Erdamar, 2017; Demirel, 2009; Knapper & Cropley, 2000).

Yaşam boyu öğrenme becerileri içinde göze çarpan kavramlardan biri de üst düzey düşünme becerileridir. Bu araştırmanın değişkenlerinden olan eleştirel düşünme de birbiriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir üst düzey düşünme becerisidir (Doğanay, 2017, s. 329). Eleştirel düşünme; bir düşünceyi geliştirmek amacıyla inceleme ve değerlendirme sanatıdır. Bilgileri değerlendiren bir düşünme şeklidir. Herkes düşünür ve düşünme doğal bir durumdur. Buna rağmen düşüncelerimizin çoğu kendi haline bırakılmış, amacımızdan uzaklaşmış, basit seviyede ve yeterli bilgiden uzaktır. Eleştirel düşünme sorgulayıcı bir yaklaşımla olayları ve durumları ele alan aynı zamanda değerlendirme, yorum yapma ve karar verme becerilerini de içeren bir düşünme türüdür. Eleştirel düşünme bireyin kendini yönetme, kendini disipline etme, kendini kontrol etme,

kendini düzeltme işlemlerini kapsar (Güneş, 2012). Doğumdan ölüme dek içinde yaşadığımız evreni tanımak ve anlamlandırmak, yaşamın güzelliklerinin farkına varmak ve mutlu olmak için eleştirel düşünmenin varlığı önemli bir gerekliliktir (Coşkun, 2018). 21. yüzyıl için hazırlanan öğrenciler konu alanı içeriğinin daha derinlemesine anlaşılması ve geleceğin zorluklarının üstesinden gelmek için eleştirel beceriler geliştirecekleri sürekli öğrenme döngülerine gireceklerdir (Lemke, Coughlin, Thadani & Martin, 2003). Bu nedenle bireyin eleştirel, yaratıcı, yapıcı, problem çözücü ve bilgi okuryazarı olabilmesi için öğrenmeyi öğrenmesi yanında öğrenme sürecini de planlayabilmesi gerekir (Duman, 2018, s. 467).

Program geliştirme sürecinde belirlenen hedeflerin hangi yöntem ve tekniklerle kazandırabileceği günümüzün önemli arayışlarından biridir. Yaşam boyu öğrenme ve bu araştırmanın diğer bir değişkeni olan eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılması için birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu farklı görüşler incelendiğinde her iki kavramın kazanımı için sunulan ortak oluşumlardan biri de *öz düzenlemeli öğrenme* kavramı olarak belirlenmiştir.

Öz düzenleme, zihinsel bir yeti ya da akademik bir performans becerisi değildir. Daha ziyade, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürmek için yararlandıkları öz yönlendirmeli bir süreçtir ve içsel farkındalığı, öz motivasyonu, bilgi birikimini uygun bir şekilde uygulamaya dökerek davranışsal becerileri içerir (Zimmerman, 2002).

Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif bir şekilde kontrol etme ve düzenleme girişimleri (Zimmerman, 1989) olarak tanımlanan öz düzenlemenin, kuramsal temeli 1970’li yıllarda yapılan üstbiliş ve sosyal biliş çalışmalarına dayanmaktadır. Kuramsal çerçevesi ise 1990’lı yıllarda yapılan araştırmalar ile oluşturulmuş ve o zamandan günümüze öz düzenlemeli öğrenme konusunda yapılan çalışmalar motivasyon, öz yeterlik gibi çeşitli alt boyutlarla birlikte gelişerek devam etmiştir. Bu gelişim, farklı öğrenme teorilerini ve alt boyutları baz alan kapsamlı öz düzenlemeli öğrenme modellerinin oluşumunu sağlamıştır. Birçok çalışmaya temel teşkil eden öz düzenlemeli öğrenme modelleri incelendiğinde Zimmerman (2000), Pintrich (2000), Winne ve Hadwin (1998), Boekearts (1999) ve Borkowski (1996)’nin oluşturduğu farklı bakış açılarına dayanan modellerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişimini amaçlayan araştırmacılar tarafından modellerin yanında çeşitli stratejiler de ortaya konmuştur. Literatürde özellikle Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) ve Pintrich (1999) tarafından ortaya konan stratejilerle ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından, bireylere öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazandırmak amacıyla oluşturulan stratejiler; *öz değerlendirme, organizasyon ve dönüştürme, amaç oluşturma ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, sonuçlarla ilgili planlama, tekrar yapma ve ezberleme, yardım arama, kayıtları güncelleme* başlıkları altında toplanmıştır. Pintrich (1999) ise bu stratejileri; *bilişsel öğrenme stratejileri, üstbiliş stratejileri ve kaynak yönetme stratejileri* olarak gruplandırmıştır. Bu çalışmada Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme stratejileri temel alınmıştır.

Özerk ve öznel olan öz düzenlemeli öğrenme süreci, farklı bireysel özellikler ile farklı yetiştirme şartlarından gelen öğrenenler için daha işlevsel öğrenme koşulları sağlamaktadır. Çünkü öz düzenlemeli öğrenme; bireylere öz yeterlikleri ve motivasyonları doğrultusunda öğrenme; amaç belirleme, çevresel yapılandırma, kayıt tutma ve güncelleme, zaman yönetimi ve planlama, yardım alma, bilgi arama gibi stratejilerle öğrenmelerini yönlendirme imkânı sunmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmede birey, davranışlarını düzenlemek için öncelikle performans standartları geliştirir ve bu doğrultuda başkalarını ya da kendini gözlemleyerek, performans niteliklerini belirler. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir. Eğer davranışı standartlarına uygunsa birey kendi kendini pekiştirir ve davranışını sürdürür. Bireyin davranışı kendi standartlarına uygun değilse, kendi kendini cezalandırabilir ya da davranışı yeniden düzenlemeye gidebilir (Senemoğlu, 2018, s. 235). Bu bakımdan aslında öz düzenleme, sadece öğrenciler açısından değil her bir birey için önemli bir beceridir (Çapa-Aydın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014) ve küçük yaşlardan itibaren kazandırılması önemlidir. Ancak bu beceri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde lise veya üniversite öğrencileri ile çalışıldığı ortaokul, ilkokul ve okulöncesi düzeyde yapılan çalışmaların yeterli sıklıkta olmadığı görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkilerinden bahsetmektedir ancak öz düzenlemeli öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkileri akademik başarı ile sınırlandırılmayacak kadar kapsamlıdır. Öz

düzenlemeli öğrenme yapısı gereği öğrenciyi farklı beceri ve yeterlikler doğrultusunda geliştiren bir süreçtir. Bu bağlamda araştırma konusu öz düzenlemenin, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini inceleme olarak belirlenmiştir.

Araştırma için yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme değişkenlerinin seçilme nedeni; öz düzenleme ile kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alan, bu konuda belli bir motivasyonu ve öz yeterliği olan bireylerin yaşam boyu öğrenenler olma olasılığının yüksek olacağının öngörülmesidir. Çünkü öz düzenleme bir bakıma kişinin kendi öğrenmesini keşfetmesidir. Eleştirel düşünme değişkeni ise bu becerinin bilgi okuryazarlığı, değerlendirme, alternatif çözümler üretme gibi boyutlarından hareket edilerek seçilmiştir. Nitekim öz düzenleme içinde de bilgi arama, öz değerlendirme, stratejiler geliştirme gibi unsurlar yer almaktadır. Konu hakkındaki literatür incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi için bireyde öz düzenleme gibi bilişsel becerilerin olması gerektiğine vurgu yapan araştırmalara rastlamak mümkündür (Artino, 2005; Phan, 2006; 2010; Schraw, Crippen & Hartley, 2006).

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme çatısı altında eleştirel, yaratıcı ve işbirliğine dayalı düşünme, 21. yüzyılda öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin merkezinde olmalıdır (Gini-Newman & Case, 2018). Nitekim ülkemizde de eğitim programlarının düzenlenmesinde genel yaklaşım, probleme dayalı ve sorgulama temelli öğrenme, yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. becerilerin geliştirilmesi yönünde olup bu yaklaşım Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında güncellenen öğretim programlarının açıklamalarında da yer bulmuştur. Ancak kazanım düzeyinde bu ve benzeri becerileri kapsayacak daha fazla düzenlemeye ihtiyaç olduğu açıktır (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin bu kazanımların edinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1) Öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- a. Deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin *çalışma stratejileri* alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin *öz değerlendirme* alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin *yardım arama* alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin *zaman yönetimi ve planlama* alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e. Deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin *bilgi arama* alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Deney grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, öğrenmeyi öğrenme kavramını temel alan öz düzenlemeli öğrenme becerisini ortaokul düzeyindeki öğrencilere kazandırma çabası ve öz düzenlemeli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki hakkında bilgi sunması bakımından önem taşımaktadır.

Bilgideki sürekli değişim ve yenilik bireylerde öğrenme becerisinin önemini daha da ön plana çıkarmıştır. Fütürizm akımının en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Alvin Toffler (1980)'in “21. yüzyılın cahilleri; okuma yazma bilmeyenler değil, öğrenemeyen, öğrendiğı yanlışlardan vazgeçmeyen ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır.” cümlesi öğrenmenin çağımızdaki önemini özetler niteliktedir. Bu durum öğrenciler ve yetişkinler için hem bireysel hem de kitlesel olarak “öğrenmeyi öğrenme” ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Merriam & Caffarella, 1999). Öğrenmedeki zorunlu süreklilik durumu yaşam boyu öğrenme yetisini oldukça önemli hale getirmiştir. Önceki yıllarda yetişkin eğitimi ile sınırlanan yaşam boyu öğrenme kavramı adıyla uyumlu hale gelmiş, bireylerin küçük yaşlardan ömürlerinin sonuna kadar yaşam boyu öğrenenler oldukları ve bu yetinin her yaştaki bireyde bulunması gereken bir yeterlik olduğı ortaya çıkmıştır. Ancak literatürde yer alan yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların (Adabaş, 2016; Boztepe & Demirtaş, 2018; Coşkun & Demirel, 2012; Demirel & Yağcı, 2012; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu & Alpan, 2017; Gökyer, 2019; Kara & Kürüm, 2007; Özçiftçi & Çakır, 2015; Sarıgöz, 2015; Yenice & Tunç, 2019) sıklıkla üniversite öğrencileri ya da yetişkinler ile yürütüldüğü görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teknolojik ve sosyolojik gelişim ile eğitim bilimleri alanındaki yeni yönelimlerden biri de bu araştırmanın diğer değişkeni olan eleştirel düşünme becerisidir. Bilgideki hızlı artış, sosyal yapıdaki önlenemez değişimler eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme ihtiyacını beraberinde getirmiş, bilgi arama, yorumlama, analiz, sorgulama, çıkarım yapma gibi beceriler her yaştaki bireyde aranan özellikler haline gelmiştir. Scales (2012)'e göre düşünme becerileri öğretilir ve öğretilmelidir. Ancak burada önemli olan soru düşünme becerilerinin “nasıl öğretilceğı” konusudur. Bu noktadan hareketle hem yaşam boyu öğrenme için hem de eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için eğitim programları tasarlanırken öğrenme faaliyetleri için uygun yöntemleri seçmek, yeni yönelimler ve bu yönelimlerin öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini belirlemek, program geliştirme sürecinde önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki değişkene yönelik eğilim için öz düzenlemenin etkisini belirlenmesi, bundan sonraki araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacaktır. Bu yönden araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın program geliştirme ile ilgili birimlerine bilimsel veriler sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Diğer yandan öz düzenlemeli öğrenme becerisi geliştirmeye yönelik araştırmaların öğretmenlerden ziyade araştırmacılar tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir

(Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Ancak bu araştırmanın bizzat İngilizce dersini yürüten öğretmen tarafından uygulanması bulguların sahada kullanılabilirliği açısından önemli bir fark olarak görülmektedir. Çünkü sahada öz düzenlemeli öğrenme faaliyetlerini yürütecek olanlar, alan uzmanı olan araştırmacılar değil bizzat öğretmenlerdir. Ayrıca uygulama kısmında, öz düzenlemeli öğrenme faaliyetleriyle zenginleştirilmiş ders planlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programına uygunluğu, bu etkinliklerin daha sonra da kullanılabilir olmasını sağlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Katılımcılar; ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkesi doğrultusunda, Kırıkkale İl merkezinde yer alan bir ortaokulun, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmacının öğretmenlik mesleğindeki branşı doğrultusunda İngilizce dersi ve araştırmanın zaman planlaması gereğince dersin “Detectives at Work” ve “Save the Planet” ünitelerinde yer alan kazanımlar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama araçlarına gerçek görüşlerini yansıtmıştır.
- 2) Araştırmanın yürütücüsü olan ders öğretmeni, deney grubunda uyguladığı etkinlikleri kontrol grubundaki eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtmamıştır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için yapılan eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesidir (Paris & Paris, 2001).

Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin amaç ve işlevsellik algılarını içeren, bilgi ve beceri edinimlerine yönelik süreçler ve eylemlerdir (Zimmerman, 1990).

Yaşam Boyu Öğrenme: Kişisel, toplumsal ve/veya mesleki nedenlerden dolayı bilgi, beceri/yeterlik ve/veya nitelik arttırmak amacıyla yaşam boyunca yapılan tüm öğrenme etkinlikleridir (Demirel, 2009).

Eleştirel Düşünme: Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın yanı sıra; kavramsal, metodolojik, mantıksal veya bağlamsal düşüncelerin açıklanmasını sağlayan, amaçlı, özdenetimsel yargıdır (Facione, 1990).

Eğilim: Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül (Türk Dil Kurumu, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların modernleşme yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, her yaştan bireylere bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gereklidir (Sağlam & Kürüm, 2005). Bu gereksinimler doğrultusunda eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi, her yaştan öğrenenler için zorunluluk haline gelmiştir (Deveci & Ayish, 2017). Öz düzenlemeli öğrenmenin bireylere bu nitelikleri kazandırabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda öz düzenlemeli öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin kuramsal çerçevesi aşağıda sunulmuştur.

2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Çağdaş öğrenme yaklaşımları, bireylerin öğrenme sürecinin pasif bilgi alıcısı olmadığını sürece aktif katılım sağlamaları gerektiğini ifade eder. Bu yönelim doğrultusunda öğrenme sorumluluğunu alarak bilgiye ulaşma, motivasyon, öz yeterlik, bireysel düzenleme ve değerlendirme gibi yeterlikler içeren öz düzenlemenin teorik temelini geçtiğimiz yüzyılda William James'in yaptığı çalışmalarda ortaya çıktığı belirtilse de (Pajares, 2003; Akt: Zimmerman, 2008) yoğun şekilde çalışılması son otuz yılda gerçekleşmiştir (Zimmerman, 2008). Bir üstbiliş ve eylem süreci olarak adlandırabileceğimiz öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili olarak literatürde yer alan tanımlamalardan bazıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

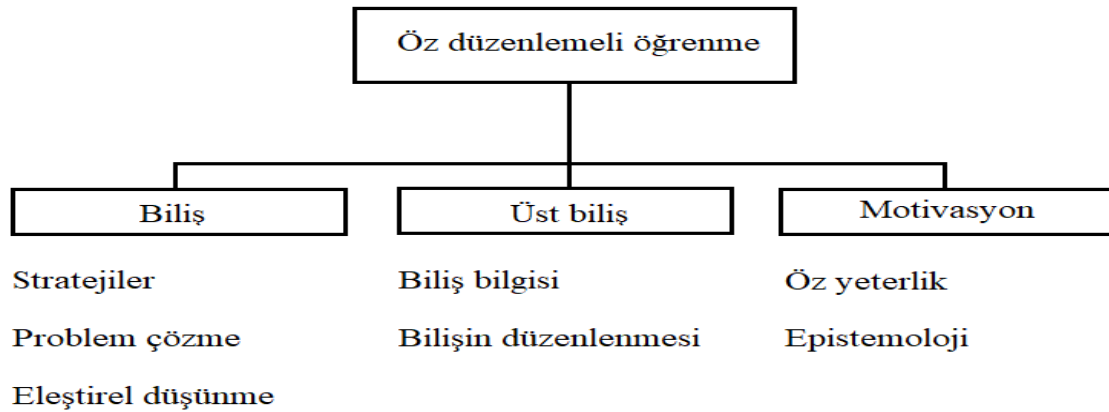
Öz Düzenlemeli Öğrenme Tanımları

Senemoğlu (2018)	Bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütlerine göre yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun şekle getirmesi
Cheng (2011)	Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine hedefler belirledikleri ve bu hedefler doğrultusunda plan yaptıkları, uygun öğrenme stratejileri seçtikleri, öğrenme sonuçlarını tahmin ederek süreci ve çalışma içeriğini değerlendirdikleri, karşılaştıkları öğrenme zorluklarında kendilerini yargılayarak, yansıtımlar yaptıkları bir süreç
Boekaerts ve Corno (2005)	Öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için kişisel stratejileri kullanarak biliş, davranış, duygu ve motivasyonlarını kontrol etmeleri
Boekaerts (2002)	Öğrencinin içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak, kişisel hedeflerine ulaşmak için kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik olarak kullandığı girişim
Pintrich (2000)	Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, bu hedefler ve çevredeki içeriksel özellikler tarafından yönlendirilen, kendi biliş, motivasyon ve davranışlarını izledikleri, düzenledikleri, kontrol ettikleri aktif, yapılandırmacı bir süreç
Schunk ve Ertmer (2000)	Bireyin öğrenmesi ve motivasyonu için gereksinim duyduğu düşünceleri, duyguları oluşturması, bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak, sistematik bir şekilde uygulaması
Zimmerman (2000)	Birey tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştiren, planlanan ve döngüsel olarak uygulanan, bireyin kendi kendine oluşturduğu duygu düşünce ve eylemler
Bandura (1986)	Bireylerin hisleri, düşünceleri ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olması, bu kontrol mekanizmasıyla kendi davranışlarını düzenlemesi

Tanımlamalardaki farklılıklara rağmen, araştırmacılar öz düzenlemenin ortak bileşenler içerdiğini kabul eder. Örneğin Zeinder, Boekaerts ve Pintrich (2000), öz düzenlemenin, bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal bileşenler içerdiğini belirtirken; Schraw,

Crippen ve Hartley (2006) de öz düzenlemeli öğrenmenin biliş, üstbiliş ve motivasyon olarak üç ana bileşenden oluştuğunu belirtmiştir.

Schraw vd. (2006); bilişin, bilgileri kodlamak, ezberlemek ve geri çağırmak için gerekli becerileri; üstbilişin, öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlamalarını ve izlemelerini sağlayan becerileri içerdiğini belirtmiştir. Motivasyon ise, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımını ve geliştirilmesini etkileyen inanç ve tutumlardır. Bu üç bileşenin her biri öz düzenleme için gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Örneğin; bilişsel becerilere sahip olan ancak bunları kullanmak için motive olmayan kişiler, becerileri olan ve onları kullanmaya motive olmuş bireylerle aynı düzeyde performans gösteremezler (Zimmerman, 2000). Benzer şekilde, motive olmuş ancak gerekli bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olmayan bireyler genellikle yüksek düzeyde öz düzenleme becerisi sergileyemezler. Bu üç bileşene ilişkin ayrıntılar ve ilgili şekil aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenleri. Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139 kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Biliş; stratejiler, problem çözme stratejileri ve eleştirel düşünme olarak üç alt öğrenme unsurunu içerir (Schraw vd., 2006). Stratejiler; öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeyi geliştirme için kullandıkları çeşitli bireysel taktiklerdir. Problem çözme; belirlenen amaca ulaşabilmek için gerekli olan araç ve davranışları, alternatifler arasından seçme ve uygulama olarak tanımlanabilir (Duman, 2018, s. 431). Eleştirel düşünme ise; bireyin bir problemi kendi sosyal, kültürel ve bilimsel ölçütlerine göre, tutarlılık ve geçerlik açısından değerlendirirken kullandığı davranış, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Küçükali &

Akbaş, 2015). Ayrıca eleştirel düşünme, bilgi kaynağını tanımlayan, güvenilirliğini analiz eden, bu bilgilerin önceden edindiği bilgilerle tutarlı olup olmadığını araştıran ve kritik sonuçlar çıkartan birçok beceriyi içerir (Linn, 2000).

Üstbiliş; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Biliş bilgisi; bilişimiz hakkında bildiklerimizi ifade eder ve bildirimsel bilgi, prosedürel bilgi ve koşullu bilgi bileşenlerinden oluşur. Bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç bileşeni içerir (Schraw & Moshman, 1995). Planlama, uygun stratejilerin seçilmesi, kaynak ayırma, hedef belirleme, ilgili arka plan bilgisini aktive etme ve bütçelemeyi içerir. İzleme, öğrenmeyi kontrol etmek için gerekli olan kendini sınamadır. Değerlendirme ise ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesidir (Schraw vd., 2006).

Motivasyon bileşeni; öz yeterlik ve epistemolojik inançlardan oluşan iki önemli alt bileşeni içerir. Öz yeterlik, bir bireyin belirli bir görevi yerine getirebileceği veya belirli bir hedefi gerçekleştirebileceğine ilişkin inanç derecesini ifade eder (Bandura, 1997). Öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme için son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin zorlayıcı görevlere ne ölçüde dahil olacağını ve devam edeceğini etkileyen bir unsurdur (Pajares, 1996). Epistemolojik inançlar ise, kişinin bilgisinin kökeni ve doğası hakkındaki inançlarıdır (Schraw vd., 2006).

Öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sonraki bölümlerde sunulmuştur.

2.1.1. Farklı Kuram ve Yaklaşımlarına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öz düzenlemeli öğrenme teorisinin başlangıcı, Albert Bandura'nın ortaya koyduğu Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır. Bandura'nın kuramının odağında, öğrenmenin bireysel, çevresel ve davranışsal etmenlerin karşılıklı etkileşimleri sonucunda ortaya çıktığı görüşü yer almaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme, daha sonraki yıllarda çok sayıda farklı teori ve bakış açısıyla ilişkilendirilmiştir. Konu hakkındaki öne çıkan kuram ve yaklaşımlar; Fenomenolojik Yaklaşım, Davranışçı Kuram, Bilişsel Bilgiyi İşleme Teorisi, Sosyal Bilişsel Kuram ve Yapılandırmacı Yaklaşım olarak sıralanabilir (Bates, 2006).

Aşağıda yer alan Tablo 2, temel öz düzenlemeli öğrenme teorilerinin güçlü ve tartışmalı yönlerini özetlemektedir.

Tablo 2

Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorileri

Kuram	Güçlü Yönü	Tartışılan Yönü
Davranışçı Yaklaşım	Hazzın ertelenmesi	Öz pekiştirme
Fenomenolojik yaklaşım	Öz kimliklerin rolü	Tanımlama, ölçme ve öz kimlikleri doğrulama
Bilgiyi İşleme Kuramı	Öz izlemeli geri bildirim döngüleri	Karşılıklı olumsuz ve olumlu geri bildirim döngüleri
Sosyal Bilişsel Kuram	Bilişsel hedefler ve beklentiler Sosyal modelleme	Öz yeterlik: fazla veya kapsam açısından sınırlı
Yapılandırmacı Yaklaşım	Kişisel teoriler ve stratejiler	Durumsal bağlamda bilişsel çatışmanın rolü

Not: Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 289-308). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Zimmerman ve Schunk (2001)'a göre, tüm öz düzenleme kuramları öğrenme başarısını açıklamak için kullanılabilir ancak her biri bu becerinin nasıl elde edildiğinin farklı yönlerine odaklanır. Davranışçı yaklaşımlar; ertelenmiş hazzın önemini ve bunun övgü gibi “pekiştiriciler” tarafından nasıl geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Fenomenolojik yaklaşımlar; algılanan akademik (örneğin, bilim adamı veya sporcu) veya akademik olmayan (örneğin, daha gevşek veya şakacı) kimlikler ile bu kimliklerin görev, amaç ve öğrenme yöntemlerinin algılarını nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Bilgiyi işleme kuramı; öğrencilerin kendi kendilerini izlemesi, değerlendirme standartları ve o izlemeye ve değerlendirmeye dayanarak uyarlamaları gerçekleştirdikleri geri bildirim döngüleri açısından öz düzenlemeyi tanımlar. Sosyal bilişsel kuramlar; durumsal görev bağamlarının farklı türdeki hedefler üzerindeki rolünün yanı sıra öz yeterlik inançları üzerinde durur. Yapılandırmacı yaklaşımlar ise, öğrencilerin akademik görevlerde uzmanlaşmak için gerekli stratejileri ve teorileri oluştururken ya da öğrenme topluluklarının bir parçası olarak etkili akademik performans modlarının inşasına katılım sağlarken ortaya çıkan bilişsel süreçleri ele almaktadır. Bu teori ve yaklaşımlara ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşım Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Davranışçı psikologların öz düzenleme hakkındaki görüşleri Skinner (1953)'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre işlemsel davranış, ayırt edici uyaranların varlığında yayılır. Davranışın gelecekte ortaya çıkma ihtimalinin az ya da çok olması, o davranışın sonuçlarına bağlıdır. Pekiştirilmiş davranışların ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir, cezalandırılan davranışlar ise daha az olası hale gelir. Bu perspektiften bakıldığında, hangi davranışların kazandırılması gerektiğine karar verilir, ortaya çıkması için uyaranlar oluşturulur, performans standartlarına uyup uymadığına göre değerlendirilir ve gerekiyorsa destek sağlanır. Davranışçı yaklaşımda üç ana alt süreç öz izleme, öz eğitim ve öz pekiştirme (Schunk & Zimmerman, 2012).

Öz izleme; öz düzenlemeli öğrenme programlarının ilk ve bazen tek bileşenidir. Öz izleme, kişinin kendi davranışını gözlemlenmesini ve kaydetmesini içeren çok aşamalı bir süreci ifade eder. Sürecin ilk basamağı, bireyin kontrol edilecek hedef davranışın oluşumunu bilmesini veya ayırt etmesini gerektirir. Hedef boyutunun belirginliğine ve tutarlılığına bağlıdır. Öz izlemenin ikinci basamağında birey davranışın sıklığı, süresi veya gecikmesi gibi adımları kaydeder (Mace, Belfiore & Shea, 1989).

Öz eğitim; iki tip uyaran etkisinde oluşur. İlk olarak, birey ortamı, istenen davranışa fırsat veren sözlü ya da sözsüz uyaranla temas edecek şekilde düzenleyebilir. İkincisinde ise, bireylerin kendi davranışlarını yönetmek için kurallara uyması biçimindedir (Mace vd., 1989).

Öz pekiştirme; bireylerin kendi davranışlarını güçlendirebilmeleri ve bu amaç doğrultusunda yaptıklarıdır (Bandura, 1976).

Özetle davranışçı yaklaşıma göre; kişi hangi davranışın düzenleneceğine karar verir, onların gerçekleşmesi için ayırt edici uyarıcı oluşturur, öğretime katılır, performansı izler, onun standartlara uyup uymadığını belirler ve pekiştirmeleri yönetir. Ek olarak davranışçı yaklaşım, kişilik, motivasyon ve alışkanlık gibi öğrencilerin iç özelliklerinin önemini de kabul eder. Öz izleme ve öz eğitim becerilerini geliştiren öğrenciler, kendi pekiştiricilerini tanımlayabileceklerdir. Bu pekiştiriciler; sosyal ödüller, onay veya övgü gibi dışsal güçlendiricileri içerebildiği gibi kişisel tatmin duyguları gibi içsel güçlendiricileri de içerebilmektedir (Schunk, 2009).

2.1.1.2. Fenomenolojik Yaklaşım Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Kurucusu Edmund Husserl olan, yirminci yüzyılın ünlü felsefi akımlarından fenomenoloji, özü görüleme yöntemidir ve görüneni değil özü algılama temelinde bir bakış açısı öngörmektedir. Bu yaklaşım, özün ne ifade ettiği ve nasıl anlaşılabilirliği konusunda yanıtlar ortaya koyacağından bahseder. Bu yaklaşıma göre özün anlaşılması için gerçeklikten uzaklaşılması gerekir ki, özün anlaşılır hale gelmesi ve fenomen olarak ortaya çıkması sezgiye dayalı bir imkân dahilindedir (Öktem, 2005).

Fenomenolojik bakış açısına göre; öğrencilerin öz düzenleme konusundaki doğal eğilimlerinin gelişmesi, öz kavram, öz farkındalık, öz izleme ve öz değerlendirme gibi bireysel süreçlerine bağlıdır. Yine bu bakış açısına göre; öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme seviyeleri *amaç belirleme, planlama ve strateji seçimi, performans sergileme ve değerlendirme* aşamaları ile gelişmektedir (McCombs, 2001).

2.1.1.3. Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Bilişsel Bilgiyi İşleme Kuramı, öğrenmeyi bilginin uzun süreli bellekte kodlanması olarak ifade eder. Bireyler, uzun süreli belleğin öğrenme ile ilgili kısımlarını harekete geçirir ve yeni bilgiyi işleyen bellekte bulunan önceki bilgilerle ilişkilendirir. Düzenlenmiş ve anlamlı olan bilginin önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilmesi görece daha kolay ve olasıdır (Schunk, 2009).

Gagne ve Driscoll (1988)'a göre; Bilgiyi İşleme Kuramında, öğrenme süreci bilgisayarların işletim şekline benzetilmekte, girdilerin işlenerek çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Bilgiyi İşleme Kuramı, temelde dört ana sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Bunlar sırasıyla (Akt: Senemoğlu, 2018):

- 1) Yeni bir bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- 2) Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- 3) Bilgi uzun süreli bellekte ne şekilde saklanmaktadır?
- 4) Depolanan bilgi nasıl hatırlanabilmektedir?

Bilgiyi İşleme Kuramı bağlamında Winne ve Hadwin (1998), öz düzenlemeli öğrenmenin görev tanımı, hedef belirleme ve planlama, yöntem ve teknikleri inceleme, üstbilişe uyarılama şeklinde dört temel aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılı bilgiler “Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri” başlığı altında sunulmuştur.

2.1.1.4. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Sosyal Öğrenme Kuramı ilk olarak 1941 yılında Miller ve Dollard tarafından geliştirilmiş, Bandura ve Walters tarafından 1963 yılında gözlemsel öğrenmenin ve pekiştirmenin şimdi bilinen ilkeleriyle genişletilmiştir. Daha sonra Bandura 1977 yılında "Öz yeterlik: Birleştirici Davranışsal Değişim Teorisine Doğru" adlı yayınıyla, kuramın önemli bir parçası olan öz yeterlik kavramını tanımlamış ve teoriye eklemiştir (Pajares, 2002). Bandura daha sonraki araştırmalarıyla da Sosyal Bilişsel Kurama temel oluşturan çalışmalara imza atmıştır.

Bandura (2001)'ya göre; insanlar, hedefler belirler, hedeflerini gerçekleştirir, kendini motive eder, içsel konuşma yapar ve düşüncelerini eyleme dönüştürürler. Ayrıca kendi kapasiteleri, farklı eylem ve olayların kendilerinde oluşturduğu etkiler ve davranışlarını düzenleme konularında bireysel kararlar verebilirler. Kişilerin duyuşsal, motor ve bilişsel sistemleri, hedefleri belirleme, motive olma ve davranışları düzenleme araçlarıdır. Ancak insanlar, seçim yapma, tepki verme, etkililik, vicdan ve rehberlik gibi bireysel becerileri olmasına rağmen, işlevleri daha geniş olan bir sosyal ağa girmekte ve sosyal benlik bilincinden etkilenmektedir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, dört hedef gerçekleştirme sürecinden oluşur: Öz gözlem, öz değerlendirme, öz tepki ve öz yeterlik. Bu bileşenler birbiriyle ilişkilidir ve her biri motivasyon ve hedef başarısı üzerinde bir etkiye sahiptir (Redmond, 2010).

Öz gözlem: Kişinin hedeflere ulaşma yönündeki ilerlemesini değerlendirmek ve davranışsal değişiklikleri motive etmek için kullanılır. Kendini gözlemlemede düzenlilik ve yakınlık gibi iki önemli faktör vardır. Düzenlilik; davranışın sürekli olarak gözlemlenmesi gerektiği anlamına gelirken, yakınlık; davranışın gerçekleştiği sırada veya kısa bir süre sonra gözlenmesi gerektiği anlamına gelir. Ancak motivasyon olmadan tek başına, öz gözlem yetersizdir (Zimmerman & Schunk, 2001).

Öz değerlendirme: Bir bireyin mevcut performansını istenen bir performans veya amaç ile karşılaştırmasıdır. Belirlenen standartlardan ve hedeflerin öneminden etkilenir. Hedefler belirli ve önemli olmalıdır; bu nedenle, "Elinizden gelenin en iyisini yapın" gibi hedefler belirsizdir ve motivasyon sağlamaz. Schunk ve Zimmerman (1994)'a göre; özel hedefler başarı için gerekli çaba miktarını belirtir ve öz etkinliği artırır, çünkü ilerlemenin ölçülmesi kolaydır.

Mutlak ve normatif olmak üzere iki tür öz değerlendirme standartı vardır: Örneğin, bir derecelendirme ölçeği, sabit veya mutlak bir standartın örneği olabilirken, bir kimsenin davranışını veya performansını diğer bireylere karşı değerlendirme ise bağıl bir standartın örneği olabilir (Zimmerman & Schunk, 2001). İnsanlar değer verdikleri hedeflere ulaştığında memnuniyet kazanırlar. Bu durumda alt standart performans artık memnuniyet sağlamayacağından yüksek çaba göstermeye devam etmeleri daha olasıdır (Bandura, 1989).

Öz tepki: Bir kişinin performansına verdiği içsel tepkidir. Eğer kaydedilen ilerleme kabul edilebilirse, o zaman kişi devam etme konusunda kendi kendine yeterlilik hissine sahip olacak ve hedeflerine ulaşma yönünde motive olacaktır. Bunun yanında olumsuz bir öz değerlendirme de hedefin değerli olduğunu düşünmeleri şartıyla daha fazla çalışmak isteyebileceği konusunda motive edici olabilir. Kendiliğinden tepki verme aynı zamanda bir kişinin hedeflerini kazanımlarıyla bağlantılı olarak yeniden değerlendirmesini de sağlar (Bandura, 1989). Bir kişi bir hedefe ulaştıysa, standartı tekrar değerlendirmek ve yükseltmek olasıdır, ancak kişi hedefe ulaşmamışsa, standartı (hedefi) tekrar değerlendirir ve ulaşılabilir bir hedefe düşürür.

Öz yeterlik: İnsanların belirli görevleri yerine getirme yetenekleriyle ilgili yargılarına atıfta bulunur. Görevle ilgili öz yeterlik, zorlu görevlere yönelik çaba ve ısrarı artırarak görevin tamamlanma ihtimalini arttırır (Axtell & Parker, 2003).

Buraya kadar ifade edilen Sosyal Bilişsel Kuramın genel bakış açısı doğrultusunda Zimmerman (1998) tarafından Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilişsel Modeli geliştirilmiştir. Bu model sonraki bölümlerde detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim araştırmacıları beyni bilgisayara benzeten görüşleri kabul etmezler. Çünkü öğrenme pasif ya da öznel bir süreç değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi çevreden etkileşimsiz alınmaz ve kendi yaşantısına anlam katmaya çalışan birey tarafından yapılandırılır. Bireyler bilgi ile doldurulmayı bekleyen boş variller değildir, aksine anlamları araştıran aktif organizmalardır (Koç & Demirel, 2004).

Schunk (2009)'un aktardığına göre; Vygotsky, öz düzenlemeli öğrenmeyi, bireylerin fikirlerinin ve eylemlerinin kasıtlı kontrolü ve bu çevresel etkileşimle elde edilen insan davranışının temel bir özelliği olarak ifade eder (Fox & Riconscente, 2008). Bu görüşü benimseyen teorisyenlere göre öz düzenlemeli öğrenme; bellek, planlama, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin işbirlikli çalışmasını içerir (Henderson & Cunningham, 1994).

Öz düzenlemeli süreçlerinin en önemli noktası bilgiyi içselleştirmedir. Öğrencilerin ilk öz düzenleyici etkinlikleri, diğerlerinden sonra yapılandırılmış olabilir ancak öğrenciler kendi yapılandırmalarını oluşturdukça bunlar çok daha kişisel bir hal alır. Yapılandırmacılar, öğrencilerin motivasyonu hakkındaki inançlarını, öğrenme hakkındaki diğer inançlar gibi oluşturduklarını ve öğrenmenin gerçekleşmesi için kendileri hakkında örtük teoriler geliştirdiklerini düşünür (Schunk, 2009).

2.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Araştırma ve öğretim çalışmalarında, karmaşık meselelerin daha kolay anlaşılabilmesi ve yapılandırılmış şekilde sunulabilmesi için modeller kullanılmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin araştırmacılar tarafından birçok farklı model geliştirilmiştir. Bu modellerin bir kısmı öz düzenleme sürecine odaklanırken, diğer bir kısmı da bu davranışın yapısına odaklanmıştır. Steffens (2006)'a göre modellerin çoğu oldukça basit bir yapıya sahiptir. Birçok modelde, öz düzenleme; hedef belirleme, izleme süreci ve stratejileri, geri bildirim ve öz değerlendirme içeren döngüsel bir süreç olarak tasvir edilmiştir.

Pintrich (2000)'e göre öz düzenlemeli öğrenmenin farklı yapıları ve mekanizmaları öneren birçok farklı modeli vardır, ancak tüm modeller öğrenme ve düzenlemeyle ilgili bazı temel varsayımları paylaşır. Birinci varsayım, tüm modeller öğrencileri öğrenme sürecinde aktif, yapıcı katılımcılar olarak görür. Aynı şekilde öğrenenlerin dış çevrede ve kendi zihinlerinde yer alan bilgilerden kendi anlamlarını, amaçlarını ve stratejilerini aktif olarak oluşturduğu varsayılır. Öğrenenler sadece öğretmenlerden, ebeveynlerden veya diğer yetişkinlerden gelen bilgilerin alıcıları değil, öğrenmeye devam ettikçe aktifleşen, yapıcı anlam geliştiricilerdir.

İkinci varsayım, kontrol potansiyelidir. Tüm modeller, öğrencilerin kendi bilişlerinin, motivasyonlarının ve davranışlarının bazı yönlerini, ayrıca ortamlarının bazı özelliklerini

potansiyel olarak izleyebileceğini, kontrol edebileceğini ve düzenleyebileceğini varsaymaktadır. Bu varsayım, bireylerin biliş, motivasyon ve davranışlarını her zaman, her koşulda izleyebilecekleri veya kontrol edebilecekleri anlamına gelmez; bunun yerine, kısmi izleme, kontrol ve düzenleme mümkündür. Ayrıca tüm modeller, düzenlemedeki bireysel çabaları engelleyebilecek veya erteleyebilecek biyolojik, gelişimsel, bağlamsal ve bireysel farklılıklar bulunduğunu kabul eder.

Diğer öz düzenlemeli öğrenme modellerinde yapılan üçüncü genel varsayım, hedef, ölçüt veya standart varsayımıdır. Tüm öz düzenleme modellerinde süreç içerisinde değişimin gerekliliğini değerlendirmek için bir tür kriter, standart veya hedefin olduğu varsayılır. Diğer bir deyişle modeller, bireylerin öğrenmelerinde çaba göstermek için standartlar veya hedefler koyabildiklerini, bu hedeflere yönelik ilerlemelerini izleyebildiklerini, daha sonra biliş, motivasyon ve davranışlarını hedeflerine ulaşmak için uyarlayıp düzenleyebileceklerini varsaymaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin çoğunun dördüncü genel varsayımı, öz düzenleme faaliyetlerinin kişisel ve bağlamsal özellikler ile fiili başarı/performans arasındaki arabulucular olduğu şeklindedir. Diğer bir deyişle; bireylerin başarısını ve öğrenmelerini doğrudan etkileyen faktörler yalnızca kültürel, demografik veya kişilik özellikleri ile başarısını şekillendiren sınıf ortamının bağlamsal özellikleri değil, bireylerin biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenlemesidir. Pek çok öz düzenleme modeli, öz düzenleme faaliyetlerini bireylerin kendi başlarına elde ettiği sonuçlar olarak incelemesine rağmen, sürecin başarı ve performans gibi sonuçlarla doğrudan bağlantılı olduğunu varsaymaktadır.

Tüm bu varsayımlar doğrultusunda literatürde yer alan modellerden bazılarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde hangi modellerin yer alacağına karar verilirken, konu hakkında çalışması olan yazarların yayınlarına yapılan atıf sıklığı baz alınmış, tablolaştırılarak (Tablo 3) aşağıda belirtilmiştir. Ayrıca kuramsal kısımda bu yazarlar tarafından oluşturulmuş diğer modellere de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Olan Yazarlardan Bazıları ve Atıf Sayıları

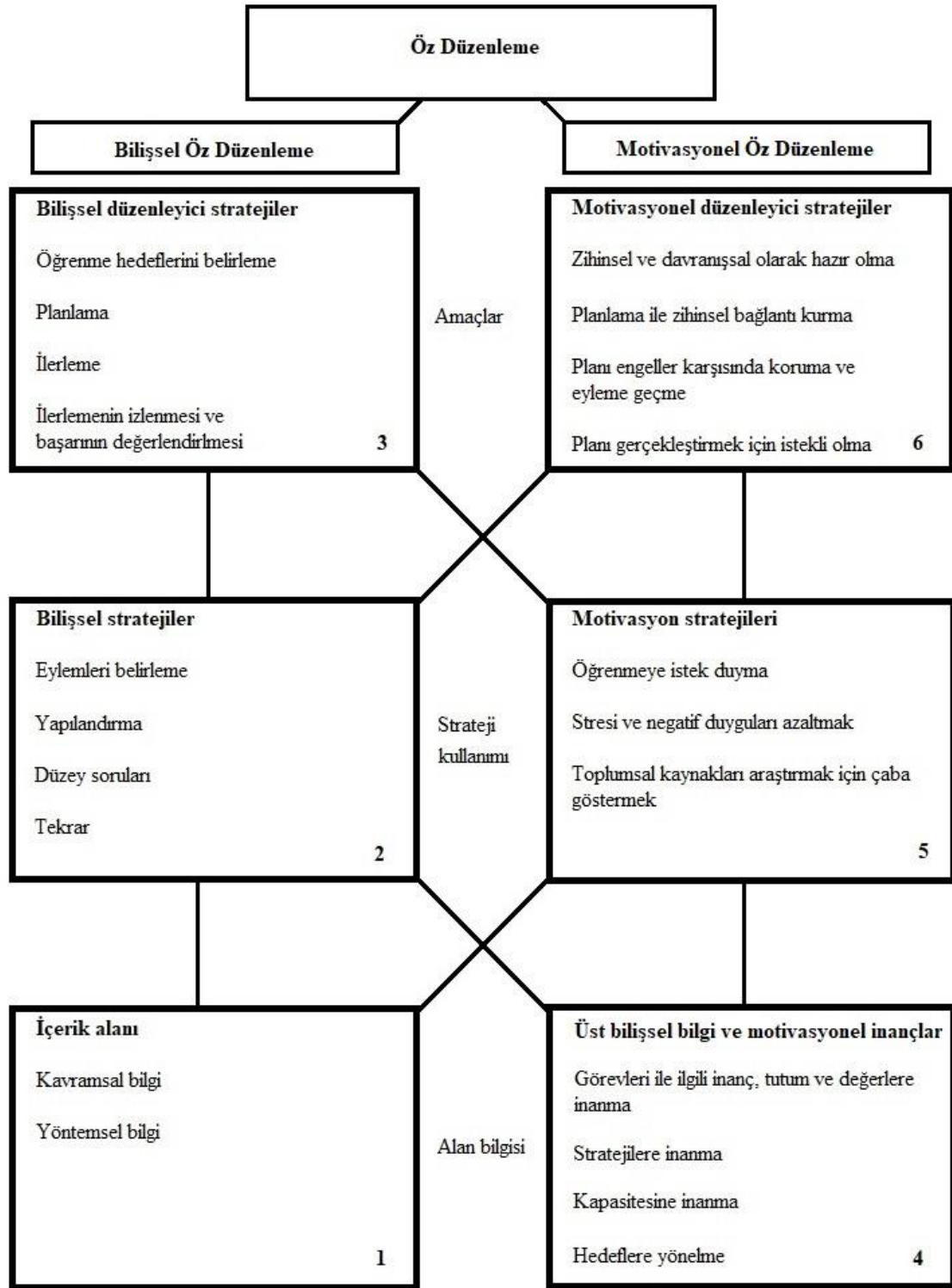
Yazar	Yayın Yılı	Atıf sayısı
Boekaerts	1999	1649
Borkowski	1996	157
Pintrich	2000	2402
Winne ve Hadwin	1998	580
Zimmerman	2000	5715

Not: Veriler 02.04.2019 tarihinde Google Akademik veri tabanından sağlanmıştır.

2.1.2.1. Boekaerts'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

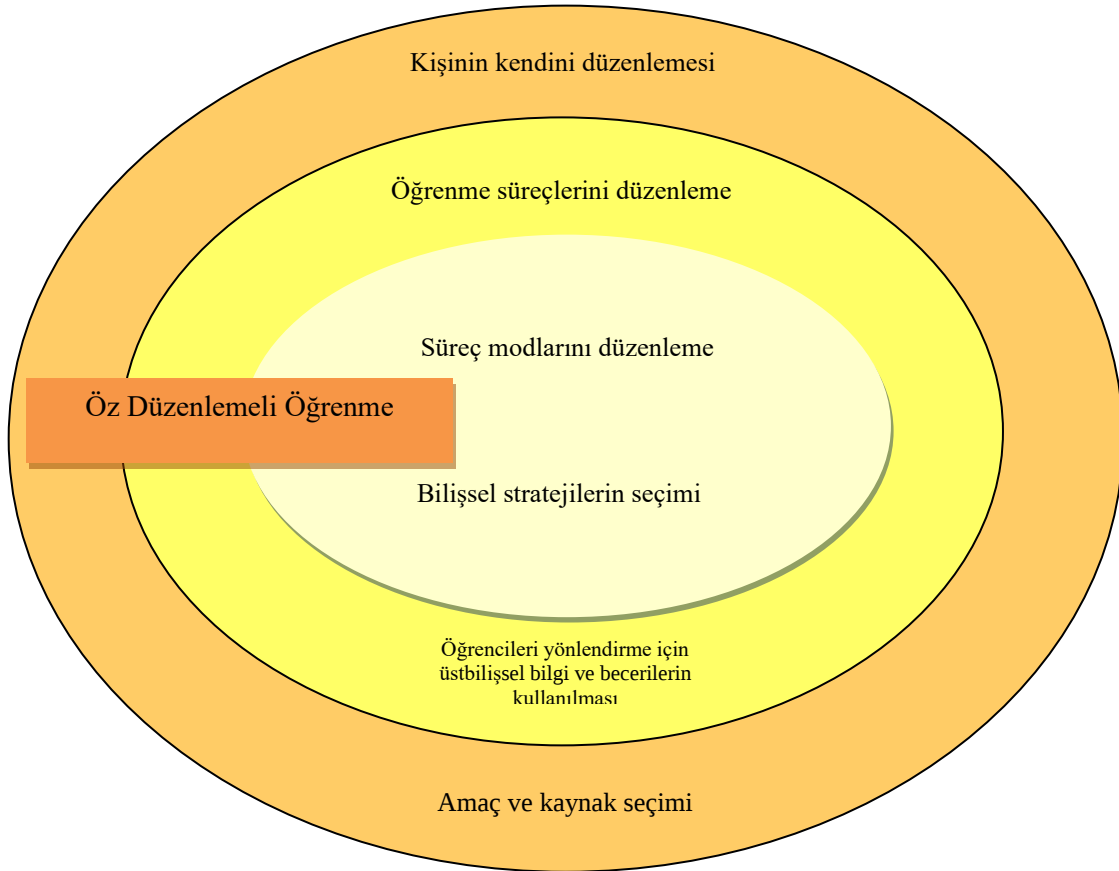
Boekaerts (1997; 1999) tarafından Altı Bileşenli Model ve Üç Katmanlı Model olmak üzere iki farklı öz düzenlemeli öğrenme modeli oluşturulmuştur.

Altı Bileşenli Model: Boekaerts tarafından geliştirilen modellerden ilki, 1996 yılında geliştirilmiş olup üçü bilişsel öz düzenlemeyi, diğer üçü motivasyonel öz düzenlemeyi temsil eden altı bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel öz düzenleme içerisinde; bilişsel düzenleyici stratejiler, bilişsel stratejiler ve içerik alanı; motivasyonel öz düzenleme içerisinde ise, motivasyonel düzenleyici stratejiler, motivasyon stratejileri, üstbilişsel bilgi ve motivasyonel inançlar yer almaktadır (Boekaerts, 1997). Modele ilişkin simgesel görünüm Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Boekaerts'in Altı Bileşenli Modeli. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186 kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Üç Katmanlı Model: Boekaerts'ın 1999 yılında geliştirdiği öz düzenlemeli öğrenmenin üç katmanlı modelinde ise, işleyiş biçimlerinin düzenlenmesi, öğrenme süreci ve benlik olmak üzere, öz düzenlemenin üç düzeyi arasındaki farklılıkları ortaya konmaktadır. Dışarıdan içeriye doğru giden ilk katman, öz düzenlemeyi motivasyon ve duyuşsal yönleriyle açıklar. Bunlar, hedeflerin seçimi ve bu özel hedeflere ulaşmak için kullanılan kaynakların yönetimi ile ilgili öğrenme faaliyetlerinin başlatılması ve sürdürülmesini içerir. İkinci katman, öğrenme sürecinin düzenlenmesini temsil eder ki, öğrenme sürecini kontrol etmek ve mümkün olduğunca verimli hale getirmek için üstbilişsel bilgi ve becerilerin kullanımını kapsar. Genellikle bu aşama, bireyin kendi öğrenme davranışını planlaması, izlemesi ve değerlendirilmesi olarak adlandırılan üç özel üstbilişsel strateji ile sonuçlanır (Schraw, 1998). İşleme modlarının düzenlenmesini açıklayan üçüncü katman, belirli durumlarda belirli görevler için uygun bilişsel öğrenme stratejilerinin uygulanmasını içerir (Boekaerts, 1999). Bu modele ilişkin şekil aşağıda sunulmuştur (Şekil, 3).



Şekil 3.Boekaerts'ın Üç Katmanlı Öğrenme Modeli şekli. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457 kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

2.1.2.2. Borkowski'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Borkowski'nin *Süreç Odaklı Öz Düzenleme Modeli*'ne göre öz düzenleme, büyük oranda üstbilişsel aktiviteyi temsil eder. Bilişsel süreç ve becerilerdeki düzenli değişiklikleri tanımlamak için kullanılan diğer etiketler öz kontrol ve yürütme işlevidir. Ayrıca izleme süreci öz düzenlemede kritik bir bileşendir (Borkowski & Burke, 1996).

Borkowski, stratejinin geliştirilmesinde karşılaşılan başarı ve başarısızlık anlayışına katkıda bulunmayı amaçlamış, modelde iyi bir strateji kullanıcısı veya bilgi işlemcisinin özelliklerini tanımlamıştır. Bu tanıma göre, bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin başarılı bir şekilde entegrasyonu, bilgiyi doğru işlemenin temelini oluşturur (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Borkowski (1996)'ye göre öz düzenlemenin gelişimi, çocuklara bir öğrenme stratejisinin kullanımı öğretildiğinde başlar ve zamanla, çocuklar diğer öğrenme stratejilerini de öğrenir. Bunları farklı bağlamlarda uygulamak, kendilerine sunulan özel strateji bilgilerini genişletmeye ve zenginleştirmeye katkıda bulunur. Öz düzenleme, çocuklar uygun stratejileri seçebildiklerinde ve performanslarını izlediklerinde ortaya çıkar. Süreçler sağlamlaştıkça çocuklar stratejik davranmanın faydalarını tanımayı öğrenir ve öz yeterlik algıları, inançları da gelişir. Böylece strateji kullanımı kişisel ve motivasyonel durumlarla ilişkilendirebilir. Ayrıca önemli bilişsel davranışlar nedenlerle ilgili geri bildirimlere yol açabilir. Bunun yanında geri bildirimin gelecekteki strateji seçiminde gerekli motivasyonel durumları şekillendirmede önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

2.1.2.3. Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Panadero (2017)'ya göre; Pintrich öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi deneysel (Pintrich & de Groot, 1990) ve kuramsal olarak (Pintrich, 2000), biliş/motivasyon bağlamları çerçevesinde analiz eden ilk araştırmacılardan biridir. Ayrıca, daha sonrasında üstbiliş ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki farklılıklara açıklık getirerek, daha detaylı araştırmaları gerektiren öz düzenlemeli öğrenme alanına dikkati çekmiştir.

Pintrich (2000)'in Soysal Bilişsel Kurama dayanarak geliştirdiği *Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve* adlı modeli dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar;

- 1) Öngörü, planlama ve aktivasyon,
- 2) İzleme,
- 3) Kontrol,
- 4) Tepki ve yansıtmadır.

Pintrich'in modelinde her bir aşama için, öz düzenlemeli faaliyetler, bilişsel, motivasyonel-duygusal, davranışsal ve bağlamsal alanları içeren dört farklı alanda listelenmektedir.

- 1) *Öngörü, planlama ve aktivasyon evresi* süresince gerçekleşen öz düzenlemeli faaliyetler, ön alan/içerik bilgisinin ve üstbilişsel bilginin etkinleşmesi (biliş alanı), etkililik yargıları ve bir hedef yöneliminin benimsenmesi (motivasyon ve duygu alanı), zaman ve çaba planlama (davranış alanı) ayrıca görev ve bağlam algılarını (bağlam alanı) içerir.
- 2) *İzleme evresi*; biliş, motivasyon, duygu/etki, zaman kullanımı, çaba, görev ve bağlam koşullarının farkındalığı ve izlenmesini içerir.
- 3) *Kontrol evresi*; öğrenmeye, düşünmeye, motivasyonu ve etkiyi kontrol etmeye; çabanın düzenlenmesine, görev uzlaşımına yönelik stratejilerin seçimi ve uyarlanmasına işaret eder.
- 4) *Tepki ve yansıtma evresi*; bilişsel yargılamaları, etkisel tepkileri, karar alımları, görev ve bağlam değerlendirmesini kapsar.

Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli, tüm akademik öğrenimlerin mutlaka belirgin bir öz düzenleme içerdiğini varsayımladığından, öğrenme için bir kısayol olarak sunulur (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Pintrich (2000), öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirdiği modelde yer alan aşamaları takip ettiğini, ancak aşamaların sırasında bazen sapmalar olabileceğini ve hatta bazı aşamaların atlanabileceğini savunmuştur.

Tablo 4

Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli

Düzenleme Alanları				
Aşamalar	Biliş	Motivasyon/ Duyuşsal Boyut	Davranış	Bağlam
Öngörü, Planlama ve Aktivasyon	Amaç belirleme	Amaca yönelme ve kabullenme	Zaman ve çaba yönetimi	Göreve algıları
	Önceki bilginin harekete geçirilmesi	Yeterlilik yargısı	Davranışın birey tarafından gözlemlenmesinin planlaması	Bağlam algıları
	Biliş bilgisinin etkinleştirilmesi	Öğrenme kararlarının kolaylığı: Görevin zorluğunun algılanması		
		Görev değerinin etkinleştirilmesi		
İlginin etkinleştirilmesi				
İzleme	Üstbiliş farkındalığı ve bilişi izleme	Motivasyonun ve duyuşsal boyutun farkındalığı ve izlenmesi	Çaba, zaman ve yardım ihtiyacının farkındalığı ve izlenmesi	Değişen görevlerin ve bağlam koşullarının izlenmesi
			Davranışın gözlemlenmesi	
Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Motivasyon ve duyuşsal boyutla ilgili stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Çabayı artırmak/azaltmak	Görevi değiştirmek ya da revize etmek
			Israr etmek, vazgeçmek	Bağlamı değiştirmek ya da bırakmak
			Yardım arama davranışı	
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Davranış seçimi	Görevin değerlendirilmesi
	Yüklemeler	Yüklemeler		Bağlamın değerlendirilmesi

Kaynak: 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* (452-502). San Diego, CA: Academic Press. kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

2.1.2.4. Winne ve Hadwin'in Dört Aşamalı Öz Düzenlemeli Modeli

Winne (1997), öz düzenlemeyi üstbilişin yol gösterdiği öğrenme şekilleri olarak tanımlamıştır. Üstbiliş ise, öğrenenlerin kendi akademik düzeylerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalığıdır.

Winne ve Hadwin (1998)'in Dört Aşamalı Öz Düzenleme Modelinde öz düzenleme, sıralı evrelerden oluşan olay tabanlı bir olgu olarak açıklanır. Bu modele göre öz düzenlemeli öğrenmeden destek alan çalışma, birbirine bağlı açık, tekrarlanan geri bildirim döngüsünde dört aşama ile tanımlanmaktadır. Bu safhalar;

1) *Görev Tanımlama*: Bu aşamadaki bilişsel aktiviteler, öğrencinin görevini nasıl algıladığı ve görev üzerinde çalışarak oluşturduğu güncellemelerini içerir. Görevin tanımlanması çok yönlüdür ve kısmen uzun süreli bellekte depolanan bilgileri kullanarak oluşturuldukları için kişiye özeldir.

2) *Hedef Belirleme ve Planlama*: Bu aşamada, görevin tanımını yapmış olan öğrenci, göreve katılarak ulaşmayı hedefler. Görevlerin birden çok hedefi olabilir.

3) *Taktik ve Stratejileri Kullanma*: Bu aşamada belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için, bireyin belirlediği strateji ve taktiklerin uygulandığı, bilginin işleyen bellekte yapılandırıldığı evredir. Ayrıca bu aşamada geri bildirim de devreye girmektedir.

4) *Üstbilişi Kullanmak*: Bu aşama, ana süreçler tamamlandıktan sonra öğrencinin gelecek için güdülenme durumları, inançları ve stratejilerine göre uzun vadeli değişiklikler yapmaya karar vermesidir (Winne & Hadwin, 1998).

Bu modelde hatalar oluştuğunda, sonraki fazda tespit edilebileceği ve beş farklı görev çeşidinin olacağı belirtilmiştir. Bu farklı görevlerin baş harflerinden oluşan model, (COPES) [C: Condition (Koşullar), O: Operations, (Uygulamalar), P: Products (Ürünler), E: Evaluations, (Değerlendirmeler), S: Standarts (Standartlar)] belli aşamalarda farklı süreçleri kapsamaktadır.

C: Kişi için elde edilebilir kaynaklar ve bir görev ya da çevre için kendinden gelen sınırlar

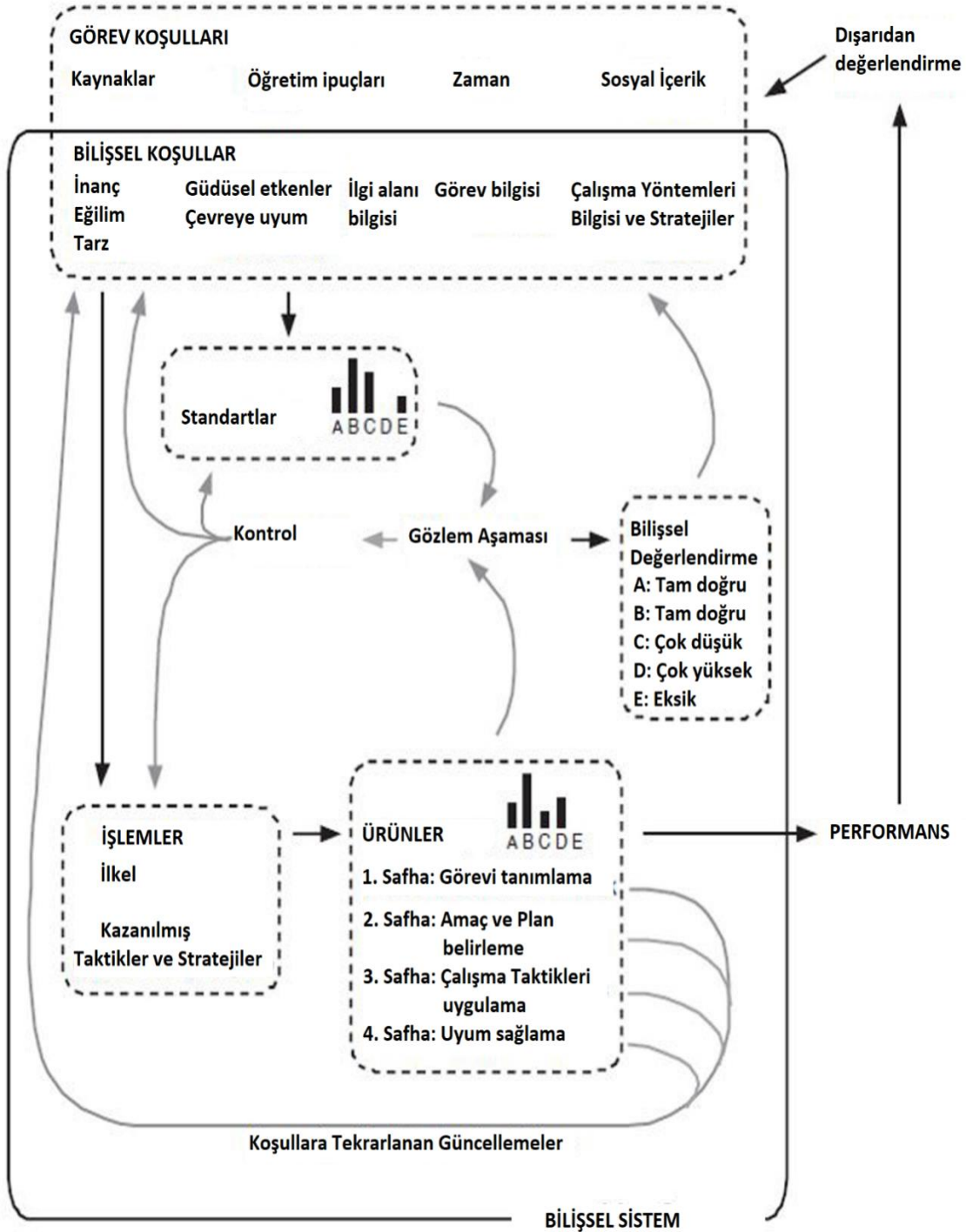
O: Kişinin kullandığı bilişsel süreçler; örneğin bir görevin nasıl yapılabilceğini planlama

P: Süreç içinde ortaya çıkarılan bilgiler; örneğin yeni bilgiler

E: Hem kişi tarafından üretilen hem de dış kaynaklardan sağlanan ürünler ile standartlar arasındaki geri bildirim

S: İzlenen ürünlere karşı kriterler

Bu modele ilişkin şekil aşağıda yer almaktadır.



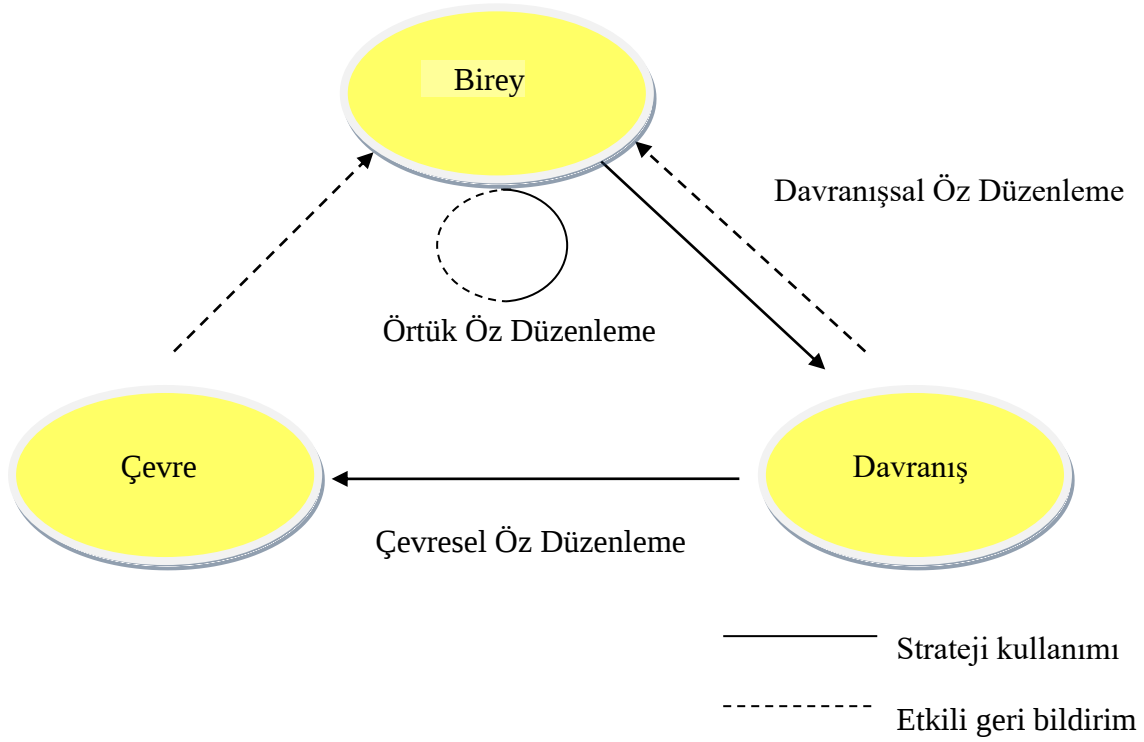
Şekil 4. Winne ve Hadwin (1998)'e ait COPES modeli şeması. Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153–189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

2.1.2.5. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenme konusunda kapsamlı çalışmalar yapan araştırmacılardan biridir. Bu konu hakkında ilk yayını yaptığı 1986 yılından bu yana, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili üç farklı model geliştirmiştir (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

i) Öz Düzenlemenin Üçlü Analizi Modeli

Zimmerman (1989) tarafından geliştirilen ilk model Öz Düzenlemenin Üçlü Analizi olarak adlandırılan modeldir. Bu modele göre öğrenme; birey, davranış ve çevre etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Bu etkileşimli döngünün içine öz düzenlemeyi de yerleştirince bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin öğrenme süreci boyunca değıştiğı, bu üç boyuttan gelen dönütler sayesinde bireylerin kendilerini izledikleri ve kontrol ettikleri ileri sürülmektedir. Davranışsal öz düzenleme stratejik olarak öğrenme süreçlerini düzenleme ve öz gözlem yapma süreçlerini, çevresel öz düzenleme çevresel koşulların gözlemlenmesi ve düzenlemesi süreçlerini içerir. Bireysel (örtük) öz düzenleme ise bilişsel durumları kontrol etme ve düzenleme süreçlerini kapsamaktadır (Yıldızlı & Saban, 2015). Modelin şekilsel görünümü aşağıda sunulmuştur.



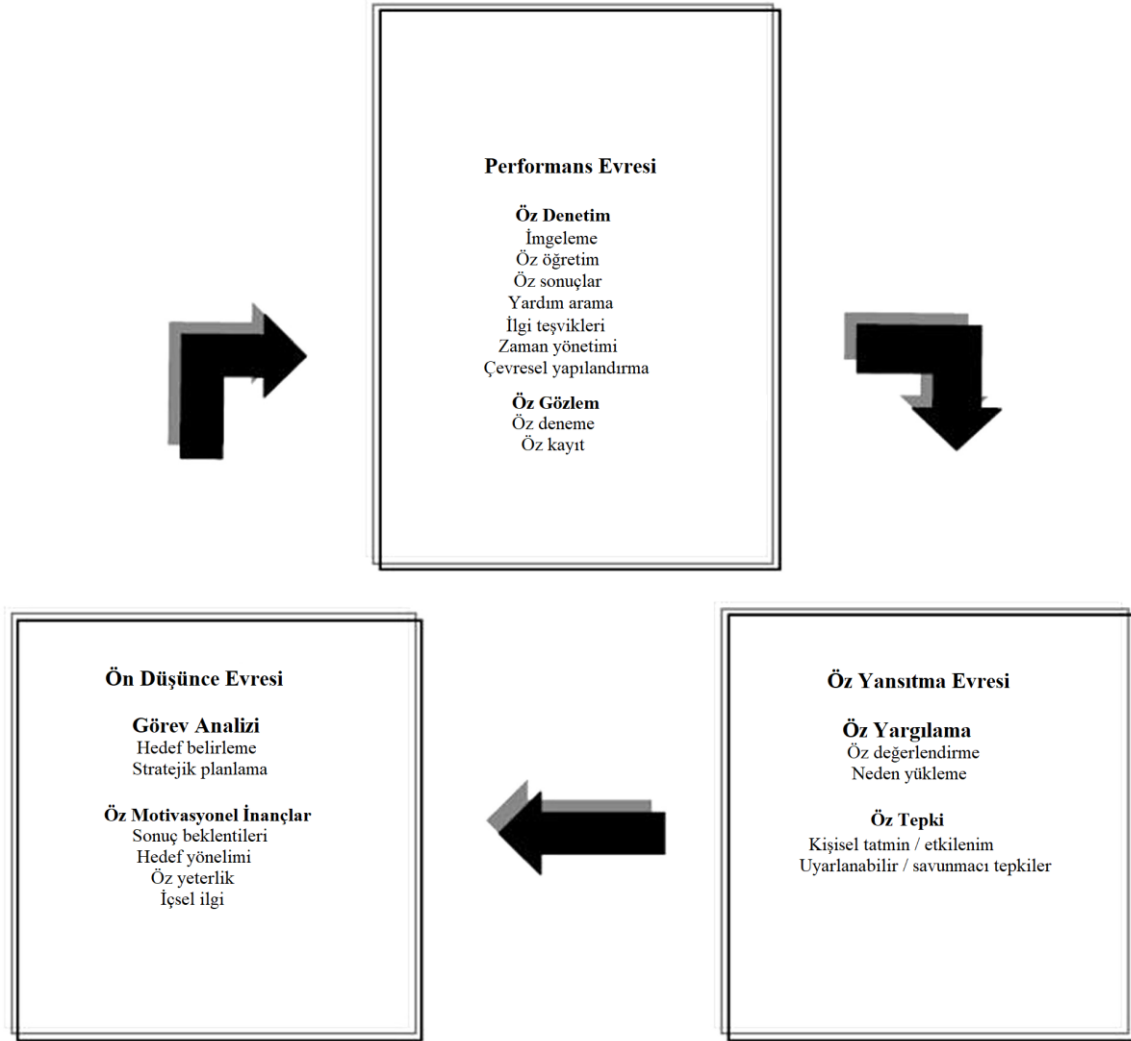
Şekil 5. Öz düzenlemenin üçlü analizi modeli şekli. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339 kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

ii) Sosyal Bilişsel Model

Zimmerman tarafından oluşturulmuş modeller arasında en yaygın olarak kullanılan ve Zimmerman Modeli olarak bilinen modeldir. Öz düzenlemenin bireysel seviyede üstbilişsel ve motivasyonel süreçleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin döngüsel fazlarını ifade eden model Zimmerman tarafından ilk olarak 2000 yılında oluşturulmuş, 2003 yılında (Zimmerman & Campillo, 2003) ve 2009 yılında (Zimmerman & Moylan, 2009) revize edilip detaylandırılarak bugünkü şeklini almıştır.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramını yansıtan bu model, öz düzenleme süreçlerinin yapısını üç döngüsel evre üzerinden inceler. Ön düşünce evresi, öğrenmeye yönelik çabalardan önce gerçekleşen süreçlere ve düşüncelere işaret eder. Performans evresi, davranışsal uygulama süresince açığa çıkan süreçleri ve öz yansıtma evresi ise, her bir öğrenim çabasının ardından oluşan süreçlere işaret eder (Zimmerman, 2000). Bu öz düzenleme bakışı, öğrenmeye yönelik önceki çabalardan sağlanan öz yansımaların daha sonraki ön düşünce süreçlerini etkilemesi bakımından döngüseldir (Zimmerman & Bandura, 1994). Öz düzenlemenin bu döngüsel görünümünü destekler nitelikte, öğrenenlerin ön düşünce,

performans ve öz yansıtma evresindeki süreçleri kullanımları arasında yüksek bağlantılar bulunmuştur (Zimmerman & Kitsantas, 1999; Zimmerman, 2002). Bu evrelere ilişkin döngüsel şekil ve ayrıntılar şu şekildedir:



Şekil 6. Zimmerman modelinin öz düzenleme evreleri ve alt süreçleri. Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

1) **Ön Düşünce Evresi:** Bu evrenin görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki alt evresi vardır. Görev analizinde, öğrenciler öğrenme görevini analiz eder, bu görevi tamamlamaya yönelik özel hedefler belirler ve planlamalar yapar (Zumburnn,

Tadlock & Roberts, 2011). Öz motivasyonel inançlar evresini ise, kişisel öğrenme kabiliyetine sahip olmaya ilişkin öz yeterlik düşünceleri ve kişisel kazanımlar ile ilgili sonuç beklentileri gibi öğrenmeye yönelik inançlar oluşturur (Bandura, 1997). Ayrıca bu evrede göreve ilişkin ilgi, değer ve hedefe yönelim gibi motivasyonel unsurlar da yer alır.

a) *Görev Analizi*: Zimmerman ve Moylan (2009, s. 301)'a göre, öz düzenleme döngüsü, görev analizi ile başlar ve performans için önceki bilgi ve/veya deneyime dayanarak seçilen kişisel stratejiler ile devam eder. Dolayısıyla öz düzenlemenin gerçekleşmesi için kilit koşullar olan hedeflerin ve stratejik planlamanın oluşturulduğu aşamadır. Hedef belirleme ve stratejik planlama bu aşamanın alt basamaklarıdır.

Hedef Belirleme: Öğrencilerin hedefleri oluştururken göz önünde bulundurdıkları iki önemli değişken; değerlendirme kriterleri ve ulaşmak istedikleri performans seviyesidir (Winne & Hadwin, 1998).

Panadero ve Alonso-Tapia (2014)'ya göre; değerlendirme kriterleri, performansın değerlendirileceği standartlardır. Problem, öğrenciler bu kriterleri bilmediğinde ortaya çıkar ve bu durumda, öğrenciler uygun hedefler belirlemede daha fazla zorluk çekerler. Hedef belirlemeyi etkileyen ikinci faktör, öğrencilerin değerlendirme kriterleri ile etkileşime giren istedikleri performans düzeyidir (Pintrich & de Groot, 1990). Örneğin bir öğrenci, belirli bir görevde mükemmel performans seviyesine ulaşmak için çok çaba sarf etmesi gerektiğini bilir. Ancak öğrencinin bu göreve ilgisi düşüktür ve olağanüstü bir performansa sahip olmak onun için bir amaç değildir. Öğretmen değerlendirme ölçütlerini iletse bile, bu öğrenci etkinliğe mükemmel bir seviye için gereken çabayı gösterecek kadar değer vermez, bu nedenle görevi ortalama seviyede gerçekleştirir (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Stratejik Planlama: Öz düzenlemeli öğrenme becerisi gösteren öğrenciler stratejik planlamaya katılırlar. Hedeflerine ulaşmalarını sağlayacaklarını düşündükleri uygun stratejileri araştırır ve seçerler. Bu stratejiler, akranlardan, aile üyelerinden, öğretmenlerden sosyal yardım yoluyla veya kitaplar gibi sosyal olmayan kaynaklardan gelen bilgilerden öğrenilebilir (Zimmerman, 2000).

b) *Öz Motivasyonel İnançlar*: Sonuç beklentileri, hedef yönelimi, öz yeterlik ve içsel ilgi alt basamaklarından oluşur.

Sonuç Beklentileri: Verilen görevle ilgili başarıya dair inançlardır (Zimmerman, 2011).

Hedef Yönelimi: Öğrencilerin öğrenme hedeflerini kendilerine göre değerlendirmesini

ifade eder. Öğrenme hedefleri olan öğrencilerin, daha derin ve öğrenmeyi teşvik eden stratejileri seçip kullandıklarına, daha ileri yansıtma süreçlerine sahip olduklarına, akademik başarısızlıklarından daha hızlı sıyrıldıklarına ve görevlere daha fazla ilgi duyduklarına dair ampirik kanıtlar vardır (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Öz yeterlik: Kişinin ileriye dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1977). Öz yeterliğin temel prensibi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının ise düşük olduğu yönündedir (Arseven, 2016).

İçsel ilgi: Öğrencilerin görev becerisine tamamen kendi esasları doğrultusunda değer biçmesine işaret eder.

2) Performans evresi: Performans evresi süreçleri öz denetim ve öz gözlem olmak üzere iki temel kategoriye ayrılır. Öz denetim, ön düşünce evresi süresince seçilmiş olan belirli yöntemlerin ve stratejilerin uygulamaya konmasını ifade ederken (Zimmerman, 2002), öz gözlem kişinin kendi performansını etkileyen koşulları çeşitli yönlerden izlemesidir (Zimmerman, 2000).

a) *Öz Denetim:* Öğrencilerin öz denetim yöntemlerini, göreve özgü ve genel stratejileri kullanmalarını içerir. Genel öz denetim stratejileri arasında şunlar yer alır: *imgeleme, öz öğretim, öz sonuçlar, yardım arama, ilgi teşvikleri, zaman yönetimi, çevresel yapılandırma* (Zimmerman & Moylan, 2009, s. 303).

İmgeleme: Metinsel bilgileri görsel ağaç şemalarına, akış şemalarına ve konsept ağlara dönüştürmek gibi öğrenmeye ve elde tutmaya yardımcı olmak için zihinsel resimler oluşturmayı içeren bir öz denetim stratejisidir. Bu grafiksel gösterimler, öğrencilerin sözel olmayan görüntülerde depolanan bilgileri almalarını sağlar.

Öz Öğretim: Bir görevi yerine getirirken nasıl devam edileceğine dair açık veya gizli açıklamaları ifade eder.

Öz Sonuçlar: Bir görevi tamamlayana kadar e-posta mesajlarını yanıtlama görevini bırakmak gibi bireyin ödüllendirme ya da cezalandırılmasını içeren kişinin kendi kendine çıkardığı sonuçlardır.

Yardım Arama: Bireyin öğrenme ya da öğrendiklerini uygulama sürecinde yardım istemesi şeklinde aldığı desteklerdir.

İlgi Teşvikleri: Belirlenen görevlerin yerine getirilmesi için bireyin kendini yöneltmesidir.

Zaman Yönetimi: Belirli hedefler için zaman belirleme, bu görevler için zaman gereksinimlerini tahmin etme ve bu hedeflere ulaşmadaki ilerlemeyi zamanlamaya göre izleme gibi stratejileri ifade eder.

Çevresel Yapılanma: Kişinin çalışma ortamlarının etkinliğini arttırmak için kullandığı öz kontrol yöntemidir (Zimmerman & Moylan, 2009, s. 303).

b) *Öz Gözlem:* Görev sürecini kontrol etmenin ön şartı öğrencilerin yeterliliği ve kalitesini net bir şekilde anlamasıdır. Öğrencilerin başarılı bir şekilde kendilerini gözlemleyebilmeleri için yapabilecekleri iki tür eylem vardır; Bunlardan biri; bilişsel niteliklerle, diğeri dıştan gelen yardımlarla oluşur. İlk eylem türü, aynı zamanda üstbilişsel izleme veya kendi kendini denetleme olarak da bilinen öz gözlemdir. Öz gözlem, takip edilen sürecin kalitesini değerlendiren kriterlere göre ne yapıldığını karşılaştırır (Winne & Hadwin, 1998). Öz gözlem, öğrencilerin sistematik olarak kendi performanslarını izlemesini ifade eder ve kişilere hedeflerin ne kadar iyi ilerlediği hakkında bilgi sağlar. Öz gözlem; öz yeterlik, hedef belirleme ve üstbilişsel planlama gibi kişisel süreçlerden ve ayrıca davranışsal unsurlardan etkilenir (Zimmerman, 1989). Öz gözlem süreci öz kayıt ve öz deneme şeklinde iki alt boyutta incelenir.

Öz Deneme: Öz kayıt ile elde edilen bilgi yeterli gelmezse, birey davranışı başka yönleriyle incelemek için birtakım kişisel denemeler yoluna gidebilir, bu durum da öz deneme olarak ifade edilir (Zimmerman, 2000).

Öz Kayıt: Öz kayıt sırasında birey bilinçli olarak, dikkatle ve sistematik bir biçimde kendi davranışlarını ve performanslarını izler, kaydeder. Öz gözlemin niteliğinde, düzenli ve yakın aralıklarla yapılan izlemeler iki önemli ölçüttür (Bandura, 1986).

3) *Öz Yansıtma Evresi:* Öz yansıtma evresinde yer alan süreçlerin öz yargılama ve öz tepki olarak iki temel sınıflandırması bulunmaktadır.

a) *Öz Yargılama:* Bireylerin performanslarını ve özelliklerini değerlendirdikleri bu alt evre öz değerlendirme ve neden yükleme süreçlerinden oluşur.

Öz değerlendirme: Kişinin kendisi tarafından gözlemlenen performansların, kişinin önceki performansı, bir diğer kişinin performansı ya da mutlak performans standartı gibi birtakım standartlarla kendini kıyaslamasına işaret eder.

Neden yükleme: Kişinin hatalarının ya da başarılarının nedenine yönelik düşüncelerini ifade eden süreci içerir (Zimmerman, 2002).

b) *Öz Tepki:* Modelin bu alt boyutu, kişinin performansına ilişkin kişisel tatmin/olumlu etkilenim duyguları ile uyarlanabilir/savunmacı tepkileri kapsar.

Kişisel Tatmin / Etkilenim: Kişisel tatmindeki artışlar motivasyonu da artırır, kişisel tatmindeki azalmalar ise öğrenmeye yönelik sonraki çabaları baltalar (Schunk, 2001).

Uyarlanabilir / Savunmacı Tepkiler: Savunmacı tepkiler, bir dersi bırakma ya da bir sınava katılmama gibi, öğrenmeye ve uygulamaya yönelik fırsatlardan kendini geri çekme ya da kaçınma yoluyla kişinin öz imajını koruma çabalarına işaret eder. Bunun aksine, uyarlanabilir tepkiler, etkisiz bir öğrenme stratejisini seçim dışı bırakmak ya da değiştirmek gibi, kişinin öğrenme yönteminin etkililiğini arttırmak için tasarlanmış düzenlemeleri ve/veya uyarlamaları ifade eder (Zimmerman, 2002).

iii) *Çoklu Seviye Modeli:*

Zimmerman tarafından geliştirilen üçüncü model öğrencilerin öz düzenleme yetkinliklerini dört aşamada inceleyen Çoklu Seviye Modeli (Multi-level Model) adlı modeldir (Tablo 5). Bu modelde Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenme gelişiminde sosyal modelin önemini vurgulamaktadır. İlk aşamada öğrenci sosyal bir model gözlemler, daha sonra modelin görevde ne yaptığını taklit etmeye çalışır, kendi kendini kontrol eder ve son aşamada öğrenci model olmadan beceriyi gerçekleştirir (Zimmerman, 2013).

Tablo 5

Çoklu Seviye Modelinin Basamakları

Öz Düzenleme				
Düzenleme Seviyesi	Düzenleme Kaynağı	Motivasyon Kaynağı	Görev Koşulları	Performans Endeksleri
<i>Gözlem</i>	Modelleme	Dış Pekiştireçler	Modelin Varlığı	Ayrım Yapma
<i>Taklit</i>	Geri bildirim	Pekiştireç	Modele Uygunluk	Stilistik taktit
<i>Öz Kontrol</i>	Standartlarının sunumu	Öz pekiştireç	Yapılandırma	Otomasyon
<i>Öz Düzenleme</i>	Performans Çıktıları	Öz yeterlik inancı	Hareketlilik	Adaptasyon

Kaynak: Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Zimmerman (2013), Çoklu Seviye Modelinin aşamalarını şöyle açıklamıştır:

- a) *Gözlem Aşaması:* Bu seviyede öğrenciler, bir model gözlemler ve görev gereksinimlerini anlamalarına ilişkin yargılarda bulunmayı öğrenir. Öğretmenler, öğrencilere bu kapasiteyi, değerlendirme için kullanılan görevi ve/veya kriterleri açıklayan sınıf içi aktivitelerle ya da rol model olarak yardımcı olabilirler. Örnekler, öğrencilerin bir görev için gereken bilgi, anlayış ve becerileri arttırmalarına yardımcı olur ve bu durum öğrencilere beklenenin ne olduğunu açıkça gösterir. Bu süreç, değerlendirme görevi ile değerlendirilmekte olan başarı standartları arasında açık bağlantılar verilmesi halinde daha da geliştirilebilir.
- b) *Taklit Aşaması:* Bu seviyede, öğrenci gözlemde görülen örneği göz önünde bulundurarak görevi yerine getirmeye çalışır. Ancak öğrenci örneği birebir taklit etmez, benzer şekilde yapmaya çalışır.
- c) *Öz Kontrol Aşaması:* Bu aşamada öğrenciler modelin yokluğunda pratik yapar. Ancak bu bölümdeki uygulama daha iyi sonuçlar elde etmek için yapılandırılmış ve yansıtıcı olmalıdır. Eğer öğrenciler bilişsel işlem yapmadan bir eylemi tekrarlarsa, kalıpları tamamen içselleştirme ve pratik sonuçları çıkarma şansı azalır. Bu seviyede önemli olan otomatikliğin sağlanmasıdır. Temel olarak bu kazanım, yanıt

kalıplarının otomatik olarak etkinleştirilmesiyle bilişsel yükü azaltan görevi yerine getirme yeteneğidir. Öğrenciler öz düzenleme kapasitelerini daha da geliştirdikçe, çabalarını standartlarla karşılaştırmak için mümkün olan öz kontrol seviyesine ulaşır. Yani içsel olarak oluşturulan geri bildirimler yoluyla işlerinin kalitesi hakkında sağlam değerlendirme yapmaya başlayabilirler. Örneğin bu seviyedeki öğrenciler, sık sık yansımali pratik yaparsa, örneklerle ilgili çalışmaları hakkında daha otomatik değerlendirici yargılar yapabilmekte ve kendilerine verilen örneklerden bağımsız olarak standartlarını oluşturabilmektedir.

- d) *Öz Düzenleme Aşaması*: Bu seviyede öğrenciler beceriyi daha da geliştirmek için yeni ve değişen koşullarda pratik yapabilir. Tekrarlanan uygulamalara dayanarak, bu noktada daha zorlu ve geniş kapsamlı durumlarda istenen sonuçları elde etmek için performansı ayarlayabilirler. Öz düzenleme düzeyinde öğrenciler, ilk olarak önceki benzer performansları yansıtarak gelecekteki performanslarını planlar. Süreç içerisinde performanstan yararlı stratejileri alır ve bunları yeni ve/veya daha zorlayıcı durumlara uygular. Ayrıca bu aşamada öğrenciler sonucu etkileyecek kilit bağlamsal ve kişisel faktörleri belirleyebilir, hedeflerine ulaşmak için görevi yerine getirirken uyarılama yapabilir. Başka bir deyişle bu noktada stratejik olarak hareket edebilirler. Üstbilişsel beceriler ve izleme, öğrencilerin tekrar tekrar bu standartları karşılayıp karşılamadıklarını kontrol etmelerini ve karar vermelerini sağlar. Bu sürecin yinelemeli doğası, öğrencilerin standartlar ve performans arasındaki boşluğu daha iyi anlayabilmesi, değerlendirebilmesi ve buna göre performansı değiştirebilmesi anlamına gelir (Zimmerman, 2013).

2.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

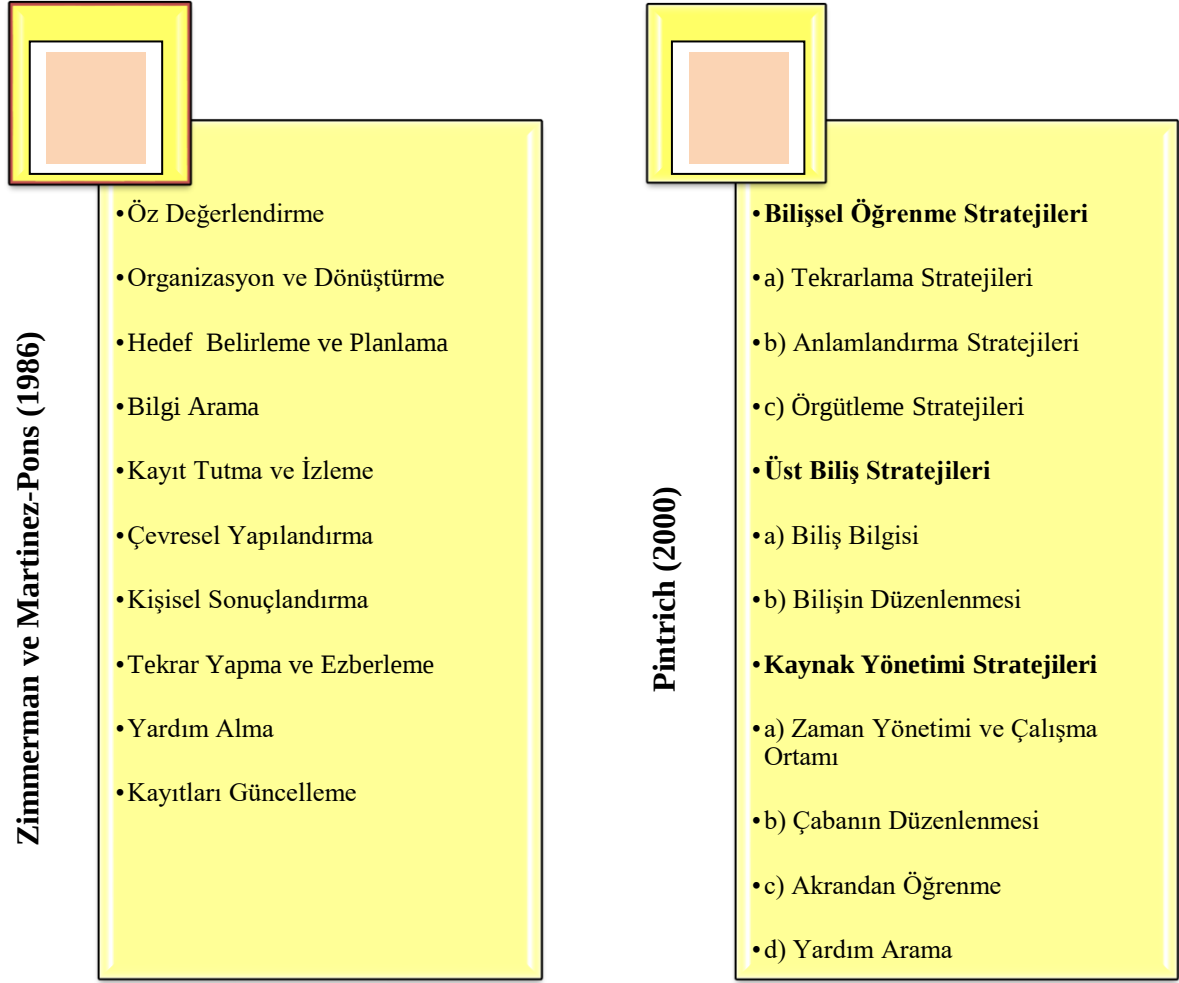
Öz düzenlemeli öğrenme kuramına dayanarak oluşturulan stratejiler, kuram ve uygulama arasında köprü görevi görmekte ve öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazandırmada bireyler için yol haritası oluşturmaktadır. Bu bağlamda Zimmerman (1989), öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kısaca; öğrenen tarafından kullanılan süreç ve eylemler olarak ifade etmiştir.

Fitriyeni ve Widayastuti (2018)'ye göre bazı araştırmacılar öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini, bilişsel stratejiler olarak tanımlarken, bazı araştırmacılar ise üstbilişsel stratejiler olarak tanımlamıştır. Bauer ve Sapona (1991)'ya göre, öz düzenlemeli öğrenme,

bilişsel bağılıktan en yüksek olanıdır ve öğrencilerin akademik görevlerde gerçekleştirdiği planlama ve izleme gibi özel bilişsel aktiviteleri içerir. Cole ve Chan (1994) ise öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin üstbilişsel stratejiler olduğunu savunmaktadır ve öz düzenlemenin, farkındalık ve düzenleme şeklinde iki bileşenden oluşan üstbilişsel bir beceri olarak tanımlandığını ifade eder.

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme için kullandıkları strateji tercihleri sınıf bağlamı, ev ortamı, sosyal ortam gibi durumsal özelliklerden ve öğrenenin öz yeterlik inancı, ilgi alanı, motivasyonu gibi kişisel faktörlerden etkilenmektedir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme için öğrenciye uygun stratejilerin belirlenmesi oldukça önemlidir.

Literatürde yer alan araştırmalarda, Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) ile Pintrich (2000) tarafından oluşturulan stratejilere sıklıkla atıf yapılmakta, bunun yanında ilgili çalışmalar uygulama süreçlerinde çokça kullanılmaktadır (Broadbent & Poon, 2015; Demirel, Erdoğan & Aydın, 2015; Elaldı, 2013; Eker & Arsal, 2014; Eshel & Kohavi, 2003; Kılıç & Tanrıseven, 2007; Kızılcec, Pérez-Sanagustín & Maldonado, 2017; Kuyumcu Vardar & Arsal, 2014). Bu çalışmada Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından oluşturulan stratejiler temele alınsa da çalışmanın kuramsal temeli açısından her iki grup strateji de incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri

2.1.3.1. Zimmerman ve Martinez-Pons Tarafından Geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Zimmerman (2000)'e göre, öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrenciler öğrenmelerinde ilerleme olup olmadığını görmek için kendilerini değerlendirebilirler. Öğrenmelerini tasarlayarak öğrenme hedeflerini belirleyip, bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparlar. Çalışmalarını tamamlamak için kütüphanelerdeki veya başka bir yerdeki kaynaklardan bilgi edinmeye çalışır, notlar alır, çalışma koşullarını seçebilir ve düzenleyebilirler. Öğrenmelerinde başarılı veya başarısız olurlarsa kendilerini pekiştirebilir veya cezalandırabilirler. Konuyu öğrenene kadar yazarak ezber yapabilirler. Ek olarak, öğrenciler ihtiyaç duyduklarında akranlarından veya diğer yetişkinlerden yardım isterler,

önceki çalışmaları hakkında notlarını okur ve güncellerler. Tüm bu işlemler Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından *öz değerlendirme, organizasyon ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılandırma, kişisel sonuçlandırma, tekrar yapma ve ezberleme, yardım alma, kayıtları güncelleme ve diğer stratejiler* şeklinde stratejiler listesine dönüştürülmüş ve detaylandırılmıştır. Bu stratejilere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Öz Değerlendirme: Zimmerman ve Martinez-Pons (1986)'a göre öz değerlendirme, öğrencinin geçmiş etkinliklerini, mevcut durumunu, çalışmalarının kalitesini vb. belirleyerek kendi kendisini değerlendirmesidir. Puhl (1997) öz değerlendirmeyi, öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında beraberlerinde götürecekleri ve daha sonra yaşam boyu öğrenme için kullanacakları geliştirilmesi gereken önemli becerilerinden bir tanesi olarak yorumlamıştır. Oscarson (1981) da bu görüşü destekler nitelikte, öğrenciye kendi ürününü değerlendirme fırsatı verilmedikçe gerçekten bağımsız bir öğrenen olamayacağı şeklinde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla bağımsız öğrenme becerisine sahip bir öğrencinin kendi kabiliyet düzeyinin farkında olası gerekmektedir ve bağımsız öğrenme becerisine sahip olmak içinde öz değerlendirme önemli bir unsurdur (Akt: Uysal, 2008).

Schunk (1994) etkili öz düzenlemeli öğrenmenin, kişinin yeteneklerini ve öğrenme gelişimini değerlendirmesine dayandığı varsayımını desteklediğini ve bu inançların öğrenme motivasyonunu sürdürmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Winne ve Hadwin (1998), öğrencilerin, öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerden bağımsız olarak kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri zaman, öz düzenlemeli öğrenenler olma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öz değerlendirme, bir strateji olmasının yanı sıra ileriki bölümlerde detaylı şekilde açıklanan öz düzenlemeli öğrenmeyi öğretme sistemini oluşturan dört bileşenden (1- Öz değerlendirme, 2- Hedef belirleme ve stratejik planlama, 3- Strateji uygulama ve iyileştirme, 4- Sonuçları izleme) biri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Önceki öğrenmeleri, stratejileri ve ihtiyaçları hakkında yargıda bulunamayan öğrencinin döngüsel bir süreç olan öz düzenlemeli öğrenme becerisine tam anlamıyla ulaşması mümkün görülmemektedir. Çünkü öğrencilerin değerlendirme aşamasından gelen veriler, öz düzenlemeli öğrenme döngüsünün bir sonraki yapılanmasında planlama aşamasının temelini oluşturur. Öz değerlendirme, aynı zamanda

bireylerin diğer öz düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri için de temel oluşturmaktadır. Güçlü ve zayıf yönlerini tespit edemeyen, hangi süreçlerle hangi ürünlere ulaşabileceğini belirleyemeyen bireyin, amaç belirlemesi ve planlaması, çevresel yapılandırmaya gitmesi, yardım araması vb. stratejileri işlevsel olarak kullanabilmesi de mümkün görülmemektedir.

Özetlenecek olursa öz değerlendirme; bireyin, kendisi ya da başkası tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için ortaya koyduğu performans ve geçirdiği öğrenme süreci hakkında kendi yaptığı değerlendirme şeklinde tanımlanabilir ve bu strateji öz düzenlemenin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Organizasyon ve Dönüştürme: Bazı kaynaklarda örgütlenme ve dönüştürme stratejisi olarak da adlandırılan organizasyon ve dönüştürme stratejisinin içeriği öğrencinin bilgiyi farklı formlarda düzenlemek için yaptığı işlemler bütünüdür (Zimmerman & Martinez-Pons, 1989). Bu stratejide öğrencinin yeni karşılaştığı bilgileri, önceki bilgilerini kullanarak kendisine göre daha anlamlı hale gelecek şekilde yeniden yapılandırması söz konusudur. Teknik olarak en temel düzey, madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılması iken benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütününe anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlarda sık kullanılan teknikler olarak sayılabilir (Demirel, 2017).

Ader (2014)'e göre, organizasyon ve dönüştürme stratejisiyle öğrencilerin karşılaştıkları bilgiyi veya kullanabilecekleri materyalleri daha farklı bir oluşumda, yeniden bir araya getirmek için yaptıkları girişimler kastedilmektedir. Örneğin öğrencinin ödevini yapmaya başlamadan önce ödeviyle ilgili internetten bulduğu bilgileri bir dosyanın içinde derlemesi, çalışırken önemli bulduğu kısımların altını çizmesi, bunların liste halinde özetini çıkarması gibi davranışlar, bilgiyi organize etme şeklinde bir düzenleme stratejisidir.

Shunck ve Zimmerman (2003), iki yararlı organizasyon tekniği olarak özetleme ve haritalamayı göstermiştir. Özetleme, edinilen bilgilerin sınıflandırılmasını sağlama ve mümkün olduğunca az kelimeyle metnin ana ifadesinin ortaya konulma işlemidir. Özetleme ile beyin, edinilmiş bilgileri daha etkin bir biçimde sınıflandırma ve bilgiye ulaşma kolaylığı sağlamaktadır. Özetleme işlemi özellikle beynin sol alt yarısı ve kısmen sol üst yarısını ilgilendiren bir beceridir (Tok & Beyazıt, 2007). Haritalar ise öğrencilerin konu hakkında çağrışımlar elde etmesine ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur. Bunun yanında haritalar, öğrencilerin büyük projeleri veya konuları parçalara bölmelerini,

böylece herhangi bir konuyu atlamadan etkili bir şekilde planlama yapabilmelerini sağlamaktadır. İyi bir zihin haritası, konunun şeklini, önemli noktaları ve olguların birbirleriyle ilişkilerini gösterir. Bunlara ek olarak bir zihin haritasının şeklini ve yapısını hatırlamak, öğrencilere içindeki bilgileri hatırlamaları için ihtiyaç duydukları ipuçlarını da verebilir (Buzan, 2005).

Hedef Belirleme ve Planlama: Öğrencilere kendi kişisel hedeflerini belirleme olanağı sağlanması öz düzenlemenin temel özelliklerinden biridir (Boekaerts & Niemivirta, 2005). Hedef belirleme bir planlama sürecidir. Bu süreç, insanların yaşamlarına anlam katar, hayallerini ve isteklerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur, başarı için olumlu beklentiler ortaya koyar. Hedefleri belirleyen ve onlara ulaşmak için planlar geliştiren öğrenciler, kendi yaşamları için sorumluluk alır ve ebeveynlerin ya da öğretmenlerin onlara ne yapmaları gerektiği konusunda talimat vermelerini beklemeden harekete geçerler (Dembo, 2004).

Hedef belirleme stratejisi ile paralel doğrultuda gelişen zaman yönetimi ve planlama, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını kolaylaştırarak, öğrencilerin öz yeterlik seviyelerini artırmak için tasarlanmış programlarda birincil amaç olarak listelenmektedir (Terry, 2002). Zaman yönetimi, amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır. Etkili zaman yönetimi yalnızca işlerin organize edilmesi ya da programlanması değildir. Herşeyden önce öz kontrol demektir (Vatan & Özsoy, 2002).

Zimmerman, Greenberg ve Weinstein (1994)'e göre zaman yönetimi, öğrencileri diğer öz düzenleme süreçlerini kullanmaya teşvik ederken aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ve akademik performanslarını düzenlemek için kullanabilecekleri bir performans çıktısı olarak da görülebilir. Bu nedenle Zimmerman ve Martinez-Pons (1992)'a göre, zamanı etkili bir şekilde yönetmek için öğrenciler belirli hedefler koymalı, sonuçları strateji kullanımına yöneltmeli ve ayrılan süre içinde bir görevi öğrenmek için kendilerini etkin hissetmelidir. Benzer şekilde Uğur (2000) da zamanı etkin kullanmak için kazanılması gereken alışkanlıkları, şöyle belirtmektedir:

- Hedef ve amaçların belirgin olması,
- Planlama yapılması,

- Önceliklerin belirlenmiş olması,
- Acil durum değerlendirmesinin yapılması

Stratejiler arası etkileşim bağlamında hedef belirleme ve planlama stratejisi ile öz değerlendirme stratejilerinin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Hedeften haberdar olan öğrenci aynı zamanda öz değerlendirme için de ana hatları ile kriterleri belirlemiş olur. Öğrenmeyi hedeflediği konuyu ya da durumu bilmeyen bir öğrencinin öğrenip öğrenmediği hakkında doğru yargıya varması oldukça güç olacaktır. Öz değerlendirme ile güçlü ve zayıf yönlerini bilen, kendisine uygun çalışma yöntemini tespit edebilen öğrenci tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş çalışma planı çok daha işlevsel ve uygulanabilir niteliktedir.

Bilgi Arama: Uçak (1997)'a göre bilgi arama, bilgi için olası kaynaklar arasından gereksinimlere en uygun olanı tanımlama ve seçme işlemidir. Bu işlem sürecinde en önemli etken insan faktörüdür. Bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi ve açıklanması kişinin bilgi ihtiyacı ile yakından ilgilidir. Bilgi arama davranışı, karar verme, problem çözme veya kaynak bulma gibi başka bir sürecin parçası olabileceği gibi, kendisi de başlı başına bir işlem olabilir (Rouse & Rouse, 1984). Bu işlemin temel unsuru olan gereksinim, öğrenmenin de başlangıç noktasıdır.

Bilginin kaynağının belirlenmesi, bilgiye ulaşmanın en önemli aşamasıdır. Bu aşamada önce muhtemel bilgi kaynakları saptanmalıdır. Kaynak kişiler, kütüphaneler, gözlem, deney, medya, yazılı materyaller (ansiklopediler, kitaplar, sözlükler vb.) ve internet kullanılabilecek olası bilgi kaynaklarıdır. Dolayısıyla aranan bilgi farklı birçok bilgi kaynağında bulunabilir. Bu durumda ihtiyaç duyulan bilginin formatı önemli olmaktadır. Örneğin eğer bilgi dijital ortamda saklanacak, değiştirilecek veya paylaşılacaksa internet; aranan bilgi fotokopi veya mikro-film olarak saklanacak veya hedef kitleye ulaştırılacaksa kütüphaneler tercih edilebilir. Bulunan bilginin değerlendirilmesi de bir başka önemli aşamadır. Özellikle internet ortamındaki bilgilerin doğruluğu şüphelidir. İnternette alınan bilgilerin bilimsel bir temele dayanıp dayanmadığına veya en azından güvenilir bir sitede yayınlanıp yayınlanmadığına dikkat edilmelidir. Basılı kaynaklarda ise durum biraz daha farklıdır. Günümüzde süregelen hızlı değişim, basılı eser yayınlandığında doğru kabul edilen bazı bilgilerin değişmesine sebep olmaktadır. Ancak, basılı kaynaklardaki bilgilerin değiştirilmesi söz konusu değildir. Dolayısıyla basılı kaynakların basım yılına, yayınevine

dikkat edilmesi, basılı kaynakların kaynakçalarının incelenmesi, yazarın değişik kaynaklardan araştırılması ve ulaşılan bilginin diğer kaynaklarda da aranması gerekmektedir. Bunlara ek olarak yapılacak bir başka işlem de ulaşılan bilginin, amaca ve hedef kitlenin özelliklerine göre başka bilgilerle birleştirilmesi, manipüle edilmesi ve uygun formata getirilmesidir (Başaran, 2005).

Özetle; öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bilgi arama stratejisi, öğrencilerin belirli bir bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgiyi düzenleme çabası olarak da ifade edilebilir. Hızla gelişen ve değişen teknoloji nedeniyle; bilgiye en kısa zamanda ve en etkin biçimde ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisi sağlaması bakımından, oldukça önemli olan bilgi arama stratejisinin kazanımı çağın gerekliliklerinden biri olmuştur.

Kayıt Tutma, İzleme ve Güncelleme: Kayıt tutma ve izleme stratejisi, öğrencilerin etkinlikleri, durumları, sonuçları kaydetme çabası ve bu kapsamda ortaya çıkan açıklamalar bütünüdür (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Cennamo, Ross ve Rogers (2000), öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada en çok kullanılan beş strateji arasında kayıt tutma ve izleme stratejisini de saymıştır. Pek çok öğrenme stratejisi geliştirme programı, etkili çalışma açısından bir tür davranışsal gözlem ve kayıt tutma biçimi önermektedir (Akt: Pintrich, 2000). Öğrencilerin belirledikleri amaç doğrultusunda öğrenme sürecini veya ortaya çıkan ürünleri sistematik bir biçimde izlemesi, takip etmesi ve/veya bu süreçler sırasında kendi amacına yönelik işine yarayabileceğini düşündüğü, bireysel veya dışsal bilgilerin kaydını tutmaya çalışması bu stratejinin kapsamındadır (Ader, 2014). Bu noktada kayıt tutma, izleme ve güncelleme stratejisi öz kayıt ve dışsal kayıt olarak iki farklı boyutta incelenebilir.

Öz kayıt, genellikle kişinin akademik performansının fiziksel kaydını tutmasını içerir (Yazılı günlükler, ses veya video kaset kayıtları gibi). Bu tür kayıtlar, bir öğrencinin akademik performansının kalitesi ve sonuçları hakkında bilgi sağlayabilir. Örneğin okuma ödevleri için öğrenciler günlük dergide harcanan zaman, okunan sayfa sayısı, elde edilen anlama düzeyi veya elde edilen sınav notları gibi performans yönlerini kaydedebilirler (Zimmerman & Paulsen, 1995).

Kayıt tutma ve izleme stratejisinin dışsal alt boyutu olan not alma sırasında öğrenciler bilgileri yeniden organize eder ve dönüştürür. Çünkü not alma stratejisi, sunulan bilgiyi, öğrencinin yeniden organize ederek kendi cümleleri ile yapılandırması, ana düşüncüyü

belirlemesi ve bu ana düşünceleri özetleyerek daha kalıcı öğrenmeler oluşabilmesi için notlar oluşturmaktır (Brent, 2004; Faber, Morris & Lieberman, 2000; Kambi-Stain, 1993; Palkovitz & Lore, 1980; Akt: Tok, 2008).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde her iki boyutta da tutulan kayıtlar uygun zamanlarda güncellenerek gerekli değişiklikler ve eklemeler yapılır. Aksi halde kullanılabilir ve uyarlanabilir bilgi akışına ulaşmak mümkün değildir. Kayıt tutma ve izleme ile kayıtları güncelleme Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) tarafından iki farklı strateji olarak ele alınsa da konular arası bütünlük göz önüne alınarak ortak başlık altında incelenmiştir.

Çevresel Yapılandırma: Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçip düzenleyen çevresel yapılandırma, öz düzenlemeli öğrenme ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Çevrenin yapılandırılması, öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmesinin çok önemli bir parçası olan dış uyaranlarla etkin bir şekilde başa çıkabilmeyi içerir (Ley & Young, 2001).

Öz düzenleme sürecinde bireyler birbirleriyle etkileştiği gibi çevreyle de etkileşim halindedir. Çevre hem öz düzenlenmesi gereken hem de öz düzenlemeye yardımcı ya da engel olan bir faktör olabilir. Örneğin derse başlamadan önce masasının dağınık olduğunu, televizyonun açık olduğunu, kitaplarının çantasında olduğunu gözlemleyen ve uygun çalışma ortamının oluşturulması gerektiğine karar veren bir öğrenci masasını toplayarak, kaynak kitaplarını çıkararak, televizyonu kapatarak, çevresini düzenleyebilir. Öğrencinin öz düzenleme süreçlerini kullanarak çevreyi düzenlemesi onun daha iyi öz düzenleme yapmasına yardımcı olur (Israel, 2007).

Kişisel Sonuçlandırma: Kişisel sonuçlandırma, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını arttırmak amacıyla kendilerine kısa veya uzun vadeli ödüller belirlemeleri veya kendilerine kaçınmak için çalışacakları cezalar biçmeleridir ve bu strateji, sık kullanılan öz düzenleme stratejileri arasında yer almaktadır (Ader, 2014).

Zimmerman (2002)'ın öz düzenlemeli öğrenme modelinde de pekiştirmenin ve pekiştireçlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde davranışlar sadece gözlemden veya dışsal olarak değil; aynı zamanda bireyin kendi davranışlarını değerlendirmesi (içsel) sonucunda da oluşmaktadır. Başka bir deyişle birey davranışlarının sonuçlarını önceden belirlenen ölçütlere göre karşılaştırıp, bunun

sonucunda hedefini gerçekleştirip gerçekleştirememe sonuçlarına göre kendini ödüllendirme ya da cezalandırma (z pekiştirme) yoluna gidebilmektedir. Bu süreçte birey aktif olduğundan kendi öğrenme sürecine daha iyi motive olmakta ve öz düzenleme sürecini daha kontrol edilebilir hale gelmektedir (Yıldızlı, 2015).

Kişisel sonuçlandırma stratejisi, öğrencilerin eğitimlerini ilerletme niyetlerinin en iyi belirleyicisidir. Bu strateji, öğrencilerin başarıya veya başarısızlığa karşı ödül ya da cezalandırmayı düzenlemesini veya hayal etmesini ifade eder. Teorik olarak, bu strateji öğrencilerin öğrenme çabalarını sürdürdüğünün göstergesi olmalıdır ki, olası ödüller ve olası cezalar hakkında düşünmek, öğrencinin ek çalışma motivasyonunu arttırmaktadır (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004).

Tekrar Yapma ve Ezberleme: Bilgiyi sözlü olarak tekrar etmek, altını çizmek ve özetlemek tekrar türleridir. Bilgiyi yüksek sesle tekrarlamak ezber gerektiren görevler için uygun bir metottur. Ancak sürekli olarak yinelemeye dayalı ezberleme, bilgiyi daha önceden edinilmiş bilgiyle ilişkilendirmez. Aynı şekilde tekrarlamaya bilgiyi düzenlemez. Sonuç olarak uzun süreli bellek, tekrar edilen bilgiyi anlamlı şekilde depolamaz ve bu tür bilginin bir süre sonra hatırlanması zordur. Tekrarlamaya, karmaşık öğrenmeler için faydalı olabilir ancak kalıcılık için bilgiyi yinelemekten daha fazlası gerekmektedir. Örneğin, önemli bir tekrar metodu *altını izmedir*. Altı çizilen unsurlar, öğrenme ile ilişkili noktalar olmalıdır. zetleme de bir diğer etkin tekrar yöntemidir. Öğrenciler metinde yer alan ana fıkri kendi kelimeleriyle ortaya koyarlar. Tıpkı altını çizmede olduğu gibi zet de çok fazla bilgi içerirse etkisini kaybeder (Schunk, 2009).

Yardım Arama: z düzenleme becerisine sahip bir öğrencinin kendine özgü bir özelliği de sınıfta veya öğrenme sürecinde karşılaştığı belirsizlik ve zorluklarla başa çıkmak için başkalarını bir kaynak olarak kullanma yeteneğidir (Newman, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Öğrencilerin akademik bir göreve devam etmek için yardıma veya tavsiyeye ihtiyaç duydukları bir durumla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Böyle bir durumda, bir öğrencinin yardıma ihtiyaı olduğunu bilmesi (stbiliş), yardım aramaya karar vermesi (motivasyon) ve başka bir kişinin yardımını almak için stratejiler uygulamasının (davranış) farkında olması gerekir (Newman, 1994). Bununla birlikte, yardım arama, aynı zamanda

sosyal bir etkileşim olduğu için diğer öğrenme stratejilerinden farklıdır. Bu nedenle, sosyal güdüler, yardım arayanların kullanımını etkileyecektir (Ryan & Pintrich, 1998).

Öğrenciler akademik performanslarını izlediklerinde, üstesinden gelemeyecekleri zorluk bilincini sergiler ve daha bilgili bir kişiden yardım talep ederek bu zorluğu gidermek için kararlılık gösterirler. Yardım arama, olası başarısızlığı önleyebilir, bağlılığı koruyabilir, görev başarısına yol açabilir, uzun süreli ustalık ve özerk öğrenme olasılığını artırabilir (Newman, 2002).

Yardım istemek, öz düzenlemenin tam tersi gibi görünebilir çünkü başkalarından yardım istenmektedir. Ancak neyi ne zaman ve kime soracağınızı bilmek, öğrenenlerin proaktif çabalarını içerir. Bu bakımdan yardım arama sosyal bir bilgi arayışı biçimi olarak sınıflandırılabilir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Nitekim araştırmalar, düşük başarı gösterenlerin bilgi aramakta isteksiz olduğunu ortaya koymaktadır (Newman, 1994; Zimmerman & Clearly, 2009).

2.1.3.2. Pintrich Tarafından Geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Pintrich (1999), öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilişsel öğrenme stratejileri, üstbilgi stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere üç bölüme ayırmıştır.

Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Boekaerts (1996)'a göre bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde bir görev ya da hedefi gerçekleştirmek için kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlardır (Aydın & Atalay, 2015). Tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi stratejiler bilişsel stratejilerden bazılarıdır (Pintrich, 1999).

a) Tekrarlama Stratejileri: Temel tekrar stratejileri, öğrenilecek bir listeden öğelerin okunmasını veya isimlendirilmesini içerir. Bu stratejiler, uzun süreli bellekte yeni bilgi edinmekten ziyade, çalışma belleğindeki bilgilerin etkinleştirilmesi ve basit görevler için kullanılır. Ancak bu stratejilerin, dikkat ve kodlama süreçlerini etkilediği varsayılırken, öğrencilerin bilgiler arasında bağlantı kurmalarına veya edinilen bilgileri önceki bilgiler ile bütünleştirmelerine yardımcı olmadığı görülmektedir (Pintrich, 1991).

b) Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma stratejileri önceki bilgiler ile yeni bilgileri birbirine bağlayarak edinilmiş bilgileri hatırlamak için yeni erişim yolları oluşturur

(Dembo, 2004). Aynı zamanda bu stratejiler, öğrencinin öğrenmeye çalıştığı konuyu daha anlamlı hale getirmek için zihinsel sembolik yapı eklemesini içerir ki ekleme işlemi, sözel veya hayali yapılar kullanılarak gerçekleştirilebilir. Anlamlandırma stratejisinin etkin kullanımı için, öğrencinin öğrenmesi gereken bilgilerin işlenmesinde aktif olarak yer alması gerekir. Çok sayıda araştırma, hatırlama için kodlamanın anlamlı öğrenme için önemli bir önkoşul olduğunu göstermiştir (Weinstein & Mayer, 1986).

c) Örgütlenme Stratejileri: Bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, bu stratejilerle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Bu nedenle, örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılabilir. Örgütlenme stratejileri, karmaşık öğrenmeler için de etkili olarak kullanılabilen stratejilerdir. Örnek olarak, kümelenendirme/gruplandırma, zaman dizinsel/kronolojik sıra yapma, grafiksel düzenleyiciler oluşturma, çizelgeleştirme gibi etkinlikler gösterilebilir (Özer, 2008).

Üstbiliş Stratejileri: Bilişsel stratejilerin yanı sıra, öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmaları, başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Flavell, 1979). Üstbilişin iki alt bileşeni; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir (Schraw & Moshman, 1995).

a) Biliş bilgisi: Bilişimiz hakkında bildiklerimizi ifade eder ve üç alt bileşeni içerir.

Bildirimsel bilgi: Öğrenen olarak bireyin kendi hakkındaki bilgilerini ve performansını hangi faktörlerin etkilediğini içerir. Örneğin, çoğu öğrenci zihinsel kapasitelerinin sınırlarını bilir ve buna göre plan yapabilir.

İşlemsel bilgi: Stratejiler hakkındaki bilgiyi ifade eder. Örneğin, not alma, önemli bilgileri özümseme, önemsiz bilgileri gözden geçirme, anımsatıcıları kullanma, ana fikirleri özetleme ve periyodik olarak kendi kendini sınama gibi temel stratejiler bu alt bileşenle ilişkilidir.

Koşullu bilgi: Belirli bir stratejinin neden ve ne zaman kullanılacağına ilişkin bilgileri içerir. Yüksek derecede koşullu bilgiye sahip bireyler, belirli bir öğrenme durumunun taleplerini daha iyi değerlendirebilir ve bu durum için en uygun stratejileri seçebilir (Schraw vd., 2006).

b) Bilişin düzenlenmesi: Bireyin karşılaştığı problemleri çözerken düşünme stratejilerini bilinçli olarak uygulaması ve yönetmesidir (Santrock, 2001, s. 310). Biliş bilgisi veya öz düzenleme stratejileri planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini içerir (Pintrich, 1999; Zimmerman, 1989;). Pintrich (1999) bu süreçleri şöyle açıklamıştır:

Planlama: Öğrencilerin ders çalışmak için hedef belirlemesi, okumadan önce metni gözden geçirmesi, metin okumadan önce soru üretmesi ve sorunun görev analizini yapması bu stratejiye örnek olarak sayılabilir. Bu aktiviteler öğrencinin bilişsel stratejileri kullanmayı planlamasına yardımcı olur, konunun organizasyonunu ve dersin anlaşılmasını kolaylaştırarak önceki bilginin ilgili yönlerini harekete geçirir veya yönlendirir.

İzleme: Weinstein ve Mayer (1986) izleme sürecini, öğrencilerin kendi belirledikleri bir hedefe karşı anlamalarını kontrol etmeleri ve izlemesi olarak görmektedir. İzleme faaliyetleri, bir metni okurken veya bir dersi dinlerken dikkatin izlenmesi, anlaşılmasını kontrol etmek için metin ile ilgili soruların kullanılması, dersin anlaşılmasının izlenmesi ve sınav stratejilerinin kullanılmasından oluşur. Bu çeşit izleme stratejileri, öğrenciyi, düzenleme stratejileri kullanarak onarılabilecek dikkat veya kavramada bozulmalara karşı uyarır.

Düzenleme: Düzenleme stratejileri, izleme stratejileri ile yakından ilişkilidir. Öğrenciler öğrenmelerini belirlenen bir ölçüte dayalı olarak izlediklerinde, bu izleme süreci, belirlenen kritere yaklaşma ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu doğrultuda öğrenciler kendilerine ulaşılabilir hedefler belirler, öğrenmesini izler ve uygun düzenlemeleri yapar. Bu süreç, öz düzenleme stratejilerinin uygulanmasında temel teşkil etmektedir.

Kaynak Yönetimi Stratejileri: Kuhl (1984), yalnızca öğrenme stratejisi kullanımının öğrenme süreçlerinde hedeflere ulaşmak için yetersiz olduğunu ve hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için sürece eylem kontrolünün de dahil edilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Pintrich vd.(1993), zaman ve çalışma ortamı, çaba düzenlemesi, akranlar arası işbirliğine dayalı öğrenme ve yardım arama stratejilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin önemli stratejileri olduğunu savunmaktadır (Akt: Man-Chih, 2006).

Çalışma ortamı yönetimi; öğrencinin çalışmalarını yaptığı ortamı düzenlemesi ile ilgilidir. Daha ayrıntılı ifade etmek gerekirse; öğrencinin çalışma ortamını “düzenli, sessiz ve göreceli olarak görsel ve işitsel dikkat dağıtmalarından arınmış” hale getirecek şekilde

düzenleme veya ayarlama davranışını ifade eder. Çaba düzenlemesi; öğrencilerin dikkat dağıtıcı ve ilgi çekici görevlere rağmen çaba ve dikkatlerini kontrol etme yeteneklerini açıklar. Bu durumda zorluklar, öğrencinin çalışma hedeflerini tamamlama taahhüdünü engellemez. Bu strateji, aynı zamanda öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanmaya devam etmedeki istikrarını gösterir. Akran öğrenmesi; akranlarla işbirliği yapması ve kendi başına elde edemeyebileceği içgörülere ulaşmasına yardımcı olmak için akranlarla diyalog kurması anlamına gelir (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993).

2.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenmede Motivasyonel İnançlar

Öz düzenlemeli öğrenme kolay ya da otomatik işleyen bir süreç değildir. İçerdiği bilişsel ve öz düzenlemeli stratejilerin kullanımı, öğrenciler açısından daha fazla zaman ve katılım düzeyi gerektirir. Öğrencilerin ekstra zaman harcayabilmeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeye katılmaları için, uygun stratejileri kullanmaya motive edilmeleri gerekir. Öğrencilerin motivasyonel inançlarını arttırmak ve öz düzenlemeli öğrenmeye katılım için üç değişkenden bahsedilmektedir. Bunlar; öz yeterlik, görev değeri ve amaç yönelimidir (Pintrich, 1999).

2.1.4.1. Öz Yeterlik

Öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri öz yeterliktir. Zimmerman'a, göre; öğrencilerin kullandığı öz düzenleme becerilerinin kalitesi, kısmen öğrencilerin kendileri hakkında sahip oldukları temel inançlara dayanmaktadır. Bu inançlar arasında anahtar, öğrencilerin bir görevi yerine getirme veya bir aktivitede başarılı olma yetenekleri veya *öz yeterlik* inançları hakkındaki kararlarıdır (Pajares, 2002). Bu konuda alana ilk ve en önemli katkıları sunan Bandura (1997)'ya göre özyeterlik; kişinin öğrenme, belirli performansları gerçekleştirme ve organize etme kapasitesine ilişkin kendisi ile ilgili sahip olduğu yargılardır.

Güçlü bir öz yeterlik duygusu, insanı birçok yönden geliştirir. Yetenekleri konusunda yüksek güvene sahip kişiler zor görevlere, kaçınılması gereken tehditler yerine ustalaşılması gereken zorluklar olarak yaklaşır. Bu kadar etkili bir bakış açısı, faaliyetlere içsel ilgi ve derin katılımları teşvik eder, başarısızlık karşısında çabayı artırır ve sürdürür. Böylece öğrenenler başarısızlık veya aksaklıklardan sonra öz yeterlik duygularını hızlı bir şekilde onarır ve tehdit edici durumlara karşı kontrol uygulayabilecekleri güvencesiyle

yaklaşırlar. Bu kadar etkili bir öz yeterlik algısı, kişisel başarılar yaratır, stresi ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır (Bandura, 1997).

Schunk ve Ertmer (2000)'e göre öz yeterlik, öz düzenlemenin tüm aşamalarında vardır. Nitelikli öz düzenleyiciler, öğrenme hedeflerine güçlü bir özyeterlik duygusu ile ulaşmaya çalışırlar. Görevler üzerinde çalıştıkça, performanslarını izler ve gelişimlerini belirlemek için kazanımlarını hedefleriyle karşılaştırırlar. İlerlemenin öz algısı, öz yeterlik, motivasyon ve etkili stratejilerin kullanılmasını geliştirir.

Öğrencilerde öz yeterlik dört kaynaktan etkilenecek şekilde şekillenir (Pajares & Schunk, 2001):

Aile: Bebeklik döneminden başlayarak, ebeveynler ve bakıcılar çocukların öz yeterliliklerini farklı şekilde etkileyen deneyimler sunar. Çocukların çevre ile iyi bir şekilde etkileşimde bulunmasına yardımcı olan evdeki unsurlar, özyeterliği olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997). Aslında bu çift yönlü bir etkileşimdir. Gençlerin merakını uyandıran ve deneyimlerine izin veren bir ortam sağlayan ebeveynler, çocukların özyeterliğini arttırmaya yardımcı olur. Buna karşılık, daha fazla merak ve keşif faaliyetleri sergileyen çocuklar da ebeveynlerini bu konuda güdüler (Pajares & Schunk, 2001)

Akran Etkisi: Akranlar, çocukların öz yeterliliklerini çeşitli şekillerde etkiler. Başarılı akranlarını gözlemlemek, öğrencilerin öz yeterliliklerini artırabilir ve görevi yerine getirmeleri için onları motive edebilir (Schunk, 1987). Ancak bunun aksi de geçerli olabilir. Akranlarının başarısız olduğunu gözlemlemek, öğrencileri başarılı olma inancından ve göreve teşebbüs etmekten vazgeçmesine yol açabilir (Pajares & Schunk, 2001). Bu nedenle öğrencilerde öz yeterliği arttırmak için mümkün olduğunca başarılı akranlarını model alabileceği ortamlar sağlanmalıdır.

Okul Etkisi: Öğrencilerin okulda ilerledikçe öz yeterlik inancının azalmaya meyilli olduğu bulgusu (Pintrich & Schunk, 1996), fazla rekabet, fazla norm referanslı notlandırma, öğretmenin, öğrencinin bireysel gelişimine dikkat etmemesi ve stres gibi çeşitli faktörlere bağlanmıştır. Öğrenciler arası sosyal karşılaştırmaya çok fazla izin veren sınıflar, performanslarını akranlarınınkinden daha düşük bulan öğrencilerin öz yeterliliklerini azaltma eğilimindedir (Pajares & Schunk, 2001). Bunun için de öğretmenlerin sınıf içi rekabet ortamını dengede tutması, not odaklı öğretime ağırlık vermemesi, öğrencilerin bireysel gelişimini dikkate alarak başarılı olacaklarına inanması okulda azalma ihtimali bulunan öz yeterlik algısını arttıracaktır.

Geçiş Etkisi: Kademeler arası geçiş dönemleri öz yeterlik algısını etkileyen bir başka faktördür. Örneğin, ilkokuldan ortaokula geçiş gibi dönemler öğrencileri etkiler. Farklı öğretmenler, farklı bir sınıf ortamı ve arkadaşları ile süregelen değişim öz yeterlik üzerinde etkilidir (Pajares & Schunk, 2001).

2.1.4.2. Görev Değeri

Eccles (1983), görev değerinin üç bileşeninin başarı için önemli olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bireyin görevin önemini algılayışı, göreve olan kişisel ilgisi ve gelecekteki hedefler için görevin fayda değerini algılamasıdır. Görev değerinin önem bileşeni, bireylerin görevin önemine veya dikkatine yönelik algılarını ifade eder. İlgi, bireylerin genel tutumları veya memnuniyetini, fayda değeri ise bireylerin görevin yararına yönelik algılarıyla belirlenir (Pintrich & Schunk, 1996).

Görev değeri inançları, öz düzenlemeli öğrenme ile olumlu yönde ilişkilidir. Ders çalışmalarının ilginç, önemli ve faydalı olduğuna inanan öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanma olasılıkları daha yüksektir. Akademik çalışmalarına değer veren öğrenciler, okul çalışmalarına daha fazla zaman harcamak için daha isteklidir. Bu tür çalışmalara daha fazla ilgi duyan ve değer veren öğrencilerin dikkat dağınık düşüncelerden etkilenme ihtimalleri daha düşük, ilgili önceki bilgilerin aktif hale getirilme olasılığı daha yüksektir (Pintrich, 1999).

2.1.4.3. Hedef Yönelimi

Hedef yönelimi kavramı ilk olarak 1980'lerde Dweck ve meslektaşlarının ilkokul çocukları üzerinde yaptığı çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Dweck hedef yönelimini, öğrenme odaklı hedef yönelimi ve performans odaklı hedef yönelimi olarak birbirinden ayırır. Öğrenme odaklı hedef yönelimi, bilinmeyen durumlar için yeni beceriler ve öğrenme becerileri içeren hedeflere öncelik vermeyi içerir. Ayrıca öğrenme odaklı hedef yönelimi, bireyin görevlerde karşılaştığı zorluklara uyum göstermesini sağlar. Bunun yanında bireyler görevi yaparken herhangi bir engelle karşılaştıklarında daha fazla tutarlık gösterirken daha az stres gösterirler. Performans odaklı hedef yönelimi ise, başkalarının kendisine yönelik arzulanan yargılarını ve değerlendirmelerini içeren hedeflere öncelik vermeyi içerir. Performans odaklı hedef yönelimi olan kişiler başarısızlık olasılığı nedeniyle zorluklarla uğraşmaktan ve zorlayıcı görevlerden kaçınırlar. Dolayısıyla daha fazla stres yaşarlar (Gerhardt & Brown, 2006).

2.1.5. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenme; bir becerinin detaylı bilgisinden daha fazlasını, öz farkındalığı, öz motivasyonu, bilgi birikimini uygun ve doğru bir şekilde uygulamaya dökerek davranışsal becerileri içerir (Zimmerman, 2002). Bu beceriler, öğrenenin; kendisine belirli *hedefler* koyması, hedeflere ulaşmak için güçlü *stratejiler* benimsemesi, kendi performansını *izlemesi*, fiziksel ve sosyal çevresini kendi hedefleri ile uyumlu olacak şekilde *yeniden yapılandırması*, etkin bir şekilde *zamanını yönetmesi*, yöntemlerini öz *değerlendirme* yapması, sonuçlara nedenler *yüklemesi* ve olası stratejileri kendine *uyarlaması* şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin öğrenme düzeyinin, bu kilit öz düzenlemeli süreçlerin varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca güncel araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenenlerin kendi kendilerini motive etme niteliklerinin, algılanan etkililik ve içsel ilgi dahil altta yatan birçok düşünceye bağlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Zimmerman, 2002).

Öz düzenlemeli öğrenenler, aktif ve bilişsel olarak öğrenmeyle meşgul olan görev odaklı ve düşük kaygılı öğrencilerdir. Bu öğrenciler ihtiyaç duyduğunda bilgi arar ve görevler için gerekli adımları atar, zorluklarla karşılaştıklarında başarılı olmanın bir yolunu bulurlar. Öz düzenlemeli beceriye sahip öğrenciler konuyla ilgilenir, sorular sorar ve fikirler hazırlar. Ayrıca karşılaştığı problemi fark eden ve çözmek için çaba gösteren bu öğrenciler başarısızlıktan veya anlamadıklarını itiraf etmekten korkmazlar (Kuo, 2010).

Zumburnn, Tadlock ve Roberts (2011)'in aktardığına göre araştırmalar, öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin öğrenme faaliyetleri ile daha çok meşgul olduklarını göstermektedir. Bu öğrenciler genellikle sınıfın ön sıralarında oturup (Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010), gönüllü olarak sorulara cevap verir (Elstad & Turmo, 2010) ve içeriği geliştirmek için gerektiğinde ek kaynaklar ararlar (Clarebout, Horz & Schnotz, 2010). En önemlisi öz düzenlemeli öğrenciler aynı zamanda öğrenme ortamlarını ihtiyaçlarını karşılamak için manipüle ederler (Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki, 2011). Ayrıca araştırmacılar, sınıfta öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, bu beceriye daha az sahip olan öğrencilere göre tavsiye alma, bilgi edinme ve pozitif öğrenme iklimlerini sürdürme olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Labuhn, 2010).

Magno (2009)'ya göre de öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin okulla ilgili görevlerde başarılı olduklarını gösteren birçok çalışma vardır (Blakey & Spencer, 1990; Collins, 1982; Corsale & Ornstein, 1980; Kluwe, 1982; Lopez, Little, Oettingen, &

Baltes, 1998; Rock, 2005; Schneider, 1985). Araştırmalardan elde edilen bu bulgular ve öğrencilerin akademik, performans, başarı testleri üzerinde iyi performans göstermesi, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılımları nedeniyle şaşırtıcı değildir (Zimmerman, 2008).

Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin özyeterlik inançlarını artırdığı da bilinen bir teoridir (Bandura & Schunk, 1981). Bunlara ek olarak öz düzenlemeli öğrencilerin daha fazla motive olmaları da dikkat çekici bir unsurdur (Fiske & Taylor, 1991).

Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalardan bu becerisi gelişmiş öğrencilerin özellikleri özetlenecek olursa (Çiltaş, 2011; Kou, 2010; Turan & Demirel, 2010; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2002);

- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Öğrenme süreçlerini bu doğrultuda yönetirler.
- Bireysel özelliklerine uygun hedefler belirlerler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler geliştirebilir ya da strateji repertuarından uygun stratejiler seçebilirler.
- Öğrenme yaklaşımlarını bilirler ve etkili kullanırlar.
- Planlı çalışma becerisine sahiptirler. Bireysel özelliklerine uygun olarak hazırladıkları planlar doğrultusunda çalışmalarını sistematik şekilde sürdürürler. Bu özellikleri sayesinde zaman yönetimi konusunda sorun yaşamazlar.
- İşbirlikli öğrenme konusunda isteklidirler. Gerektiğinde yardım almaktan çekinmezler.
- Öğrenme ortamlarını dikkat dağıtıcı uyaranlardan arıtarak kendilerine göre yapılandırırlar.
- Performanslarını izleyip kendi değerlendirmelerini yapabilirler. Başarısız oldukları durumlarda hatayı başkalarında aramak yerine, öz eleştiri yaparlar ve öz değerlendirme sonuçlarına göre gerekli tedbirleri alırlar. Başarılı oldukları durumlarda ise kendilerini ödüllendirirler.
- Öğrenme sürecinde bir engelle karşılaştıklarında yılmadan devam ederler.
- Öğrenmeye karşı istekli ve meraklıdırlar. Gazete ve dergi okurlar. Öğrenmek istedikleri konuyu araştırırlar.
- Kaynak yönetimi bilincine sahip oldukları için kısa sürede aradıkları bilgiye ulaşabilirler.

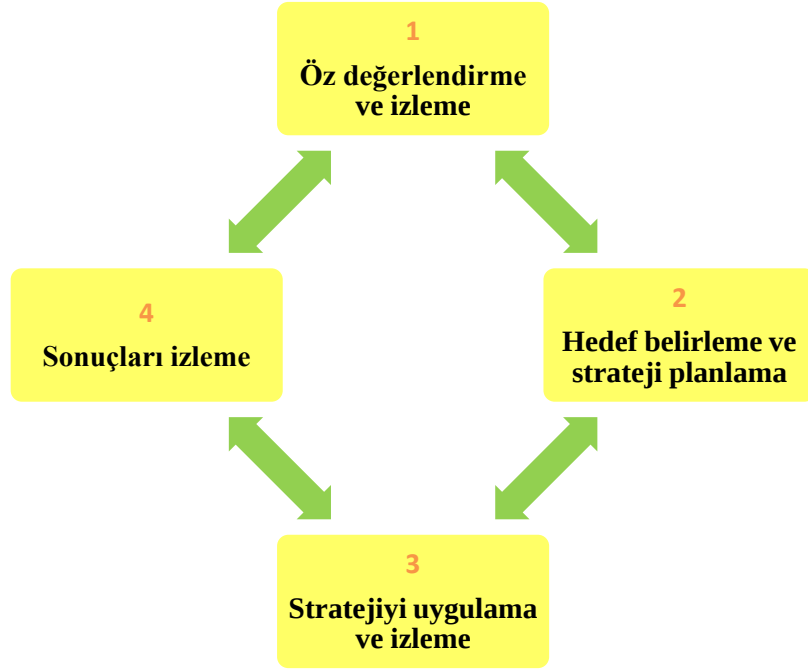
- Motivasyonları yüksektir.
- Öğrenme sorumluluğunu alırlar ve görevlerinin farkındadırlar. Bu görev ve sorumluluk bilinci ile öğrenmek için çaba gösterirler.
- Öz güvenleri ve öz yeterlik algıları yüksektir.
- Sınıf etkinliklerine ve tartışmalarına aktif katılım sağlarlar.

2.1.6. Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Eğitimdeki çağdaş yönelimler, öğrenmenin sadece içerikten ibaret olmadığını, aynı zamanda kapsamlı bir süreç olduğunu savunur. Bu süreçte bireyin farkındalığını arttıran ve sürece bilinçli şekilde katılımını sağlayan becerilerden biri de öz düzenlemeli öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenen olması amaçlanan öğrencilere bu becerinin kazandırılması için ders etkinliklerinin içine entegre edilmesi ve bu bağlamda öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımının öğretilmesi önemli görülmektedir.

Zimmerman vd., (1996), öğrencilerin stratejileri kullanarak öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerini amaçlayan bir model sunmuştur. Bu modele göre, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri kazanması için strateji kullanımlarını sürekli olarak planlaması, uygulaması ve izlemesi gerekir. Döngü aşağıdaki dört işlemi içerir:

- 1) *Öz değerlendirme ve izleme*; öğrencilerin kendi etkinliklerini değerlendirmelerinden, önceki performans ve sonuçların gözlem ve kayıtlarından oluşur.
- 2) *Hedef belirleme ve stratejik planlama*; öğrenciler bu aşamada öğrenme görevini analiz eder, belirli öğrenme hedeflerini belirler, hedefe ulaştıracak stratejiyi planlar ve gerektiğinde belirlediği stratejiyi revize eder.
- 3) *Strateji uygulama ve izleme*, bu aşamada belirlenen strateji uygulamaya çalışılır ve uygulamadaki etkililik izlenir.
- 4) *Sonuçları izleme*, öğrenciler dikkatlerini öğrenme süreçleri ve stratejik süreçler arasındaki bağlantılara ve sonuçlara odaklar.



Şekil 8. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazandırma modeli. Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Kistner vd. (2010) ise, öz düzenlemenin *doğrudan* ve *dolaylı* öğretim şeklinde iki yolla kazandırılabilirliğini belirtmişlerdir. *Doğrudan* öğretimde öğretim faaliyetleri öğretmenler tarafından yürütülür, *örtük* ve *açık* öğretim faaliyetleri şeklinde iki gruba ayrılır. Örneğin öğretmen öğrencilerine, bir strateji kullanımını modelleyerek, belirlenen davranışları göstermelerini dolaylı olarak teşvik edebilir. Öğrencilere ilgili aktivitenin önemi hakkında bilgi vermez ve davranışı etkili bir öğrenme stratejisi olduğunu belirtmeden kazandırabilir. Bu örtük strateji öğretimi kör eğitim olarak adlandırılır (Brown, 1981). Öte yandan açık öğretimde; sınıf içinde öğretmen aktivitenin bir öğrenme stratejisi olduğunu ve performanslarını artırabileceğini söyleyerek açıkça öğrencilerine belli bir aktiviteyi yapmalarını söyler. Öğrencilere bu stratejinin anlamı ve önemi hakkında bilgi verir. Öğretmenler için bir başka olasılık, destekleyici bir öğrenme ortamı düzenleyerek öz düzenlemeli öğrenmeyi *dolaylı* olarak teşvik etmektir (Otto, 2010). Öğrenme ortamı sadece öğrenci ve öğretmen özelliklerinden değil, aynı zamanda öğrenme içeriğinden, görevlerden ve öğretim yöntemlerinden oluşur.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

21. yüzyılda karmaşık bilgileri yaşam boyu etkin şekilde öğrenme için gerekli olan yeteneklerin, niteliklerin ve düzenlemelerin geliştirilmesi, temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (Deakin-Crick, 2005). Ancak teknolojiye de değişikliklerin durmaksızın devam etmesi, internet ve diğer bilgi teknolojileri yoluyla üretilen yeni bilgiler nedeniyle bu becerinin kazanımı daha da zorlaştırmıştır. Artık bilgi toplumunda, önceki çağlardan daha fazla ihtiyaç duyulan şey, artan bilgi hacmiyle başa çıkabilmek ve bilgiyi daha etkin bir şekilde işleyebilmek için daha hızlı öğrenme yeteneğidir (Cornford, 2002).

Yaşam boyu öğrenme, kavram olarak birçok farklı bağlamda kullanılsa ve geniş bir kullanım alanına sahip olsa da tanımlama konusunda bazı belirsizlikleri de içinde barındırmaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin, farklı boyutları ele alan ancak bazı ortak varsayımları içeren birçok tanımı vardır. Yaşam boyu öğrenme, çoğu tanımlamada yaşamı boyunca süren, farklı öğrenme stratejileriyle gerçekleşebilen, süregelen bir öğrenme süreci olarak görülmekte ve bireyin gelişimi üzerinde çok yönlü, olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Literatürde yer alan tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Bireyin önceden öğrenilmiş deneyimleri koruyarak yeni bilgiler kazandığı sürekli öğrenme yeteneğidir (Parisi, Kemker, Part, Kanan & Wermter, 2019).

Daha iyi performans elde etmek için önceki görevlerden elde edilen bilgiyi kullanmak veya sinir ağlarının derinliklerinde çevrimiçi artan öğrenme olayıdır (Yoon, Yang, Lee & Hwang, 2018).

Bireylerin tüm yaşamı boyunca bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak sürekli değişen ve bireyin biyografisine entegre edilen öğrenme süreçlerin kombinasyonudur (Jarvis, 2006; 2007).

Bireyin kendini geliştirmesine ilişkin her tür öğrenme ortamından faydalanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayıştır (Sönmez, 2007).

Bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmeleri için yaşamları boyunca yaptıkları kasıtlı öğrenmedir (Dunlap & Grabinger, 2003).

Bireylerin kişisel, sivil, sosyal ve/veya profesyonel faaliyetleri içindeki bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla yaşamları boyunca öğrenmeleridir (Avrupa Komisyonu, 2001).

Modelin bir dizi görevden elde ettiği bilgileri daha sonraki görevlere aktardığı süregelen öğrenme paradigmasıdır (Thrun, 1995).

Longwroth (2006) yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine ilişkin etmenleri şu şekilde belirtmiştir:

Temel küresel demografik yapı: Dünya’da gerek zengin gerekse yoksul bölgelerde yaşanan nüfus artışının etkilerinden kaçınmak için, temel yaşam boyu öğrenme ilkelerinin kazandırılması gereklidir.

Televizyonun ve medyanın toplumun düşünce, fikir ve algılarını geliştirmedeki yaygın etkisi: Televizyonun insanlar üzerinde çok güçlü bir etkisi var. Bir propaganda aracı olarak kullanıldığında, nefreti ve hoşgörüsüzlüğü arttırabilir. Eğlence aracı olarak kullanıldığında ise gerçek sorunların önemsizleştirilmesi ve görmezden gelinmesi yoluyla, insanların bilinçli seçimler yapma yeteneği üzerinde sinsi bir etki oluşturabilir. Dolayısıyla böylesine etkili bir yapı, eğitimsiz bir toplum için oldukça tehlikelidir. Bu tehlikeli unsuru kontrol altına almak için kendisi bağımsız bir eğitim aracı olarak kullanılabilir ve bu sayede toplumlar bilinçlendirilebilir.

Çevresel zorunluluklar: Dünya’daki kaynakların tükenmesi, yenilenebilir enerji ihtiyacı, ekosistemlerin tahrip edilmesi ve sürdürülebilir kalkınma talebi yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılar. Toplumlar Dünya’daki türlerin hayatta kalması için temel olarak sürekli eğitim ve çevresel bilincin ön planda tutulması konusunda eğitilmelidir.

Bilim ve teknolojinin tüm dallarındaki yeni gelişmeler: Bilim ve teknolojiye ilişkin değişiklikler bir yandan örgütsel ve kişisel gelişim için yeni fırsatlar sunarken, diğer yandan temel değerlerin sorgulanmasını teşvik eder. Bu gelişim Dünya’nın birçok yerinde maddi yaşam standartlarının iyileştirilmesine yardımcı olur. Yaşam boyu öğrenme de bu ilgiyi destekleyen bir unsurdur.

İnternet ve iletişim teknolojilerinden doğan bilgi ve bilgi patlaması: Gelişen bilgi yoğunluğu, yaşam, çalışma ve iletişim alanlarında değişime neden olmuştur. Ancak bu değişikliklerin gerçekleştiği hız, birçok insanın kolayca başa çıkma kapasitesini aşmıştır. Bilgi hazinesi ve onu kullanma teknolojisi, daha kişisel kararlar vermeyi mümkün kılarken paradoksal olarak, yoğun hacmi bilgi sahibi olma ve dengeli olma olasılığını azaltmıştır. Teknoloji güçlendirebilir veya köleleştirebilir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme bu süreci etkin kullanımın anahtarıdır.

Küresel ekonominin yüksek istihdamı sürdürmek için yenilikçi ve esnek olma ihtiyacı: Günümüz ekonomik faaliyetlerinin yüksek vasıflı, yüksek teknoloji, katma değeri yüksek hizmet endüstrilerine doğru göçü, yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılan bir başka etmendir.

Bireyselleşme: Yaratıcı insan potansiyelini gerçekleştirmek için kişisel gelişime daha fazla odaklanmak, toplumda anlayış, hoşgörü ve katkıya dayanan eğitim ve öğrenme yapılarının daha da geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Özetle; örgün ve yaygın eğitim arasındaki keskin sınırların ortadan kalkması, demografik yapıdaki değişim, ekolojik gereksinimler, liberal ekonomi ve bilgi çağının gereği olarak bireyin sürekli öğrenme zorunluluğu öğrencilere yaşam boyu öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmiştir.

Smith (2001) ve Peter (2008)'a göre yaşam boyu eğitim ve öğrenme düşüncesi 1929 yılında ilk defa Basil Yeaxlee tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra UNESCO ve ardından OECD yaşam boyu öğrenme ile ilgilenmeye başlamıştır. Her iki kuruluş da eğitimin okullarda çocuk ve gençlere yönelik olarak düşünülmesinin yaşam boyu öğrenmeyi engellediğini vurgulamış, gelişen ekonomik gerçeklik, mesleki hareketlilik ve kendi kendine öğrenme bağlamında yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini öngörmüştür. Bu öngörü çerçevesinde söz konusu kuruluşlar hem okulda hem de okul dışında yaşam boyu öğrenmeye odaklı eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu gündeme getirmişlerdir (Akt: Budak, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalar yürüten bir başka uluslararası kuruluş da Avrupa Komisyonu olmuştur. 1996 yılını “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan eden Avrupa Komisyonu (2000) tarafından “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler-Avrupa Çerçevesi” adı altında yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yeterlik belirlenmiştir. Bu yeterlikler; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Belirlenen başlıklar altında; gerçek dünyayı algılamak için bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme, mantıksal düşünebilme, düşüncelerini formüller, grafikler, tablolar vb. ile sunabilme, problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini kullanabilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme, bilginin ediniminde, üretiminde, değerlendirilmesinde ve paylaşımında bilgisayar etkili kullanabilme, internetle iletişim kurabilme, öğrenme sorumluluğunu alarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilme,

vatandaş olmanın sorumluluklarını yerine getirebilme, fikirleri uygulamaya dönüştürülebilme, risk alabilme, müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatları içeren bir dizi medyaya ilişkin duygu, düşünce ve fikirleri yaratıcı biçimde açıklayabilme maddeleri sıralanmaktadır (Demirel, Sadi & Dağyar, 2016).

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Boud ve Falchikov (2006), öğrencilerin bilinmeyen bir geleceğin üstesinden gelmelerini sağlamak ve yaşam boyu öğrenen olmaları için çeşitli becerileri öğrenmelerini önermektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri; teknolojik gelişim ve değişime uyum sağlama, sürekli olarak kendini yenileme, bilgi üretme, öğrenmeyi öğrenme, diğer bireylerle işbirliği yapma ve paylaşmadır (Erdamar, 2017).

Etkili yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri ve özellikleri hakkında büyüyen bir bilgi birikimi vardır. Deakin Crick, Broadfoot ve Claxton, (2004) ve daha sonra Deakin Crick ve Joldersma (2007) çalışmalarında bu konunun yedi boyutunu dile getirmektedir. Bunlar, yaşam boyu öğrenmenin gelişimi ve öğrenci merkezli kültürlerin yaratılması için temel insan özellikleridir:

- 1) *Büyüme yönelimi:* Yaşam boyu öğrenenler, öğrenmenin öğrenilebilir olduğuna ve çaba ile zihinlerinin tıpkı bedenleri gibi büyüyebileceğine inanırlar. Öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görür ve öğrenme yeteneklerini genişletmekten zevk alarak özgüven kazanırlar. Büyüme yönelimi, zamanla öğrenmede daha iyi olmanın yanı sıra, hayatın tamamında bir öğrenen olarak büyümek, değişmek ve uyum sağlamak duygusunu içerir. Bu yönelimin zıttı sabitliktir. Öğrenme yeteneğinin sabit olduğuna inanan öğrencilerin zorlu durumları daha iyi bir öğrenci olma fırsatı olarak görme olasılıkları daha düşüktür.
- 2) *Eleştirel merak:* Öğrenenler araştırma arzusu gösterir, derinlemesine öğrenmeye çalışır ve gerçeğe ulaşmaya değer verir. Eleştirel soru sormaktan zevk almaları, toplumdaki sorun ve belirsizliklerini ortaya koyma konusunda daha istekli olmaları olasıdır. Bir konu hakkında kendi sonuçlarına varmayı severler ve bilgiyi bir insan araştırmasının ürünü olarak görmeye meyillidirler. Kendi öğrenmelerine sahip olurlar ve bu zorunluluktan zevk alırlar.

3) *Anlam Oluşturma:* Öğrenenler yeni öğrendikleri ile önceki bilgileri arasında bağlantı arar ve bu bilgilerin nasıl bir arada olduğunu görmekten zevk alırlar. Kendi deneyimleri bağlamında yeni kavramları anlamının ve öğrenmenin kendi kaygılarıyla nasıl ilişkili olduğunu görebilmekten hoşlanırlar. Büyük resmi görmeye ve yeni öğrendiklerinin nasıl bir araya geldiğine ilgi duyarlar. Onlar için gerçekten önemli olanı öğrenmek isterler. Kendi hikayelerini daha geniş hikayelerle birleştirerek kendileri ve dünyaları için neyin önemli olduğuna odaklanırlar.

4) *Esneklik:* Bu özelliklere sahip öğrenciler, sonuç ve ilerlemenin yolu belirsiz olsa bile o yolda ilerlemek isterler. Öğrenmenin bazen herkes için zor olduğunu kabul ederler ancak zor şeyler bulmaktan korkmazlar. Yüksek düzeyde istikrar özelliğine sahiptirler. Zorluk ve kafa karışıklığına meydan okuyup sebat etmeye isteklidirler. Kolayca hayal kırıklığından kurtulabilirler. Bir süreliğine biraz karışık veya endişeli hissetmelerine rağmen, öğrenmede sebat ederler. Sık sık hata yapmaktan çekinmezler ve bu hatalardan da öğrenebilirler.

5) *Yaratıcılık:* Olaylara farklı şekillerde bakmak için risk alabilir, farklı bakış açıları ile olayları izlemeyi severler. Önsözlerle duyarlıdırlar ve öğrenmelerinde hayal gücü, görsel imge, resim ve şemaları kullanırlar. Öğrenmenin bir çeşit oyun olmasının yanında maksatlı, sistematik düşünceye de ihtiyacı olduğunu anlarlar.

6) *İlişkiyel boyut:* Öğrenenler evde ve okulda, başkalarına bağımlı olmadıkları için öğrenme ile pozitif ilişkilere sahiptir. Uygun durumlarda da başkalarıyla birlikte öğrenmeyi ve konunun zorluklarını paylaşmayı severler. Hayatlarında öğrenmelerine yardımcı olan önemli insanların olduğunu, ancak bu kişilerin değişebileceklerini kabul ederler. Akranları dahil diğerk insanları izleyerek ve taklit ederek öğrenmenin değerini bilir, başkalarını destek kaynakları olarak kullanırlar.

7) *Stratejik farkındalık:* Kendi öğrenme süreçlerinin, duygularının ve kendi öğrenme yolculuklarıyla ilgili yeteneklerinin farkındadırlar. Bu farkındalığı kendi öğrenmelerini geliştirmek ve beslemek için kullanırlar. Ayrıca kendi öğrenmeleri ile ilgili organizasyon ve planlamada sorumluluk almaktan hoşlanırlar.

Erdamar (2017), yaşam boyu öğrenmeyi süreklilik, yaratıcılık ve kendi kendine öğrenme şeklinde üç öğeye dayandırmıştır:

Süreklilik: Eğitim, yaşamın ilk yıllarından sonunana kadar kesintisiz devam eden bir süreçtir. Öğrenenlerin eğitimsel gelecekleri ve kişisel değişimlerinin bu sürece uyum sağlayacak şekilde oluşturulması yaşam boyu öğrenme için önemli bir dayanaktır.

Yaratıcılık: Yaratıcılık, yalnızca nesneler üretmek değildir. Bireylerin değişime ayak uydurmaları için kendi potansiyellerinin farkında olmaları ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Yaşamın bir parçası olmayı amaçlayan yaşam boyu öğrenme, bu amacını beceriler geliştirmek, bilgileri uygulamak ve bir şeyler yaratmakla sağlayabilmektedir. Ayrıca yaratıcılık öğrencilerin etkin olmalarını sağlayan bir beceri olarak da yaşam boyu öğrenmeye dayanak sağlamaktadır.

Kendi Kendine Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli öğelerinden biri kendi kendine öğrenmedir. Bu beceri için okullar gerekli değer ve tutumları kazandırma sorumluluğunu üstlenmeli, öğrenenlere fırsatlar oluşturmalıdır. Bireyler kendi seçtikleri ve yaptıklarıyla daha anlamlı öğrenirler ve öğrenme için sorular sorarak yaşam boyu öğrenmelerini devam ettirirler.

Dunlap ve Grabinger (2003)'e göre öğrencilerin becerilerini ve bilgilerini sürekli olarak geliştirmelerine yardımcı olmak için, eğitimciler yaşam boyu öğrenmeye yönelik öz yönetim, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimi için kapasitelerini geliştiren öğretim metodolojilerini kullanmalıdırlar. Bu kavramları detaylandırmak gerekirse:

Öz yönetimli öğrenme: Öğrenci tarafından içsel ve psikolojik olarak kontrol edilen, kendi kendine yönelimli öğrenmeyi destekleyen uygulamalar ve koşullardır (Candy, 1991; Hancock, 1993; Long, 1989; Overly, McQuigg, Silvermail & Coppedge, 1980; Akt: Dunlap & Grabinger, 2003). Öz yönetimli öğrenci etkinlikleri şunları içerir (Barrows, 1985; Burak, 1993; Hancock, 1993; Akt: Dunlap & Grabinger, 2003):

- Bir problemi veya öğrenme ihtiyacını tanımlamak
- Sorunu veya öğrenme ihtiyacını ele almak için hedef veya hedefler koymak
- Öğrenme etkinliklerini yönlendirmek için eylem planları ve zaman çizelgeleri geliştirmek
- Sorunu çözmek veya öğrenme ihtiyacını karşılamak için kaynakları belirlemek, bulmak, kullanmak ve eleştirmek
- Kaynaklardan soruna veya öğrenme ihtiyacına uygun bilgi aramak ve bulmak
- Eleştirel bilgi, beceri ve problemleri çözmek için kullanılan işlemler ile öğrenme gereksinimlerini karşılamak

Üstbilişsel farkındalık: Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemlerdir (Flavell, 1987). Üstbilişsel farkındalığı olan insanlar aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirir (Brockett & Hiemstra, 1985; Brookfield, 1985; Glaser, 1984; Hannafin & Hooper, 1993; Ridley, Schultz, Glanz & Weinstein, 1992; Von Wright, 1992; Akt: Dunlap & Grabinger, 2003):

- Öğrenmenin kontrolünü bilinçli olarak eline almak
- Öğrenme stratejilerini planlamak ve seçmek
- Öğrenme stratejilerinin etkinliğini izlemek ve değerlendirmek
- Öz değerlendirme yapmak
- Öğrenme davranışlarını, süreçlerini ve stratejilerini ayarlamak
- Öğrenmeyi yansıtmak

Yaşam boyu öğrenme için önemli unsurlardan bir diğeri de bu öğrenme için bireyde oluşması gereken eğilimdir. Araştırma denenceleri gereği bu unsur daha detaylı incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Eğilim, eylem için gerekli enerjiyi sağlayan arzu veya motivasyondan oluşur (Perkins, Jay & Tishman 1993; Ritchhart & Perkins 2000; Akt: Deakin Crick & Yu, 2008). Bir kişinin belirli bir durumda gerçekleştirdiği eylemde bir eğilim olarak tanımlanabilir. Öğrenme eğilimleri kişiseldir ve otojeniktir. Bir yandan öğrencinin kimliğine, kişiliğine, geçmişine ve arzusuna yansırken; diğer taraftan, bireylerin ileride yetkin öğrenenler olarak gelişmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışı edinmeye yönelik iskele oluşturabilir. Nasıl öğrenileceğini öğrenmede yetkinlik, öğrenim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanabilmek için gerekli becerileri, stratejileri ve bilgi yönetimini elde etmek için gerekli eğilimleri veya erdemleri gerektirir. Dewey (1933), tek başına öğrenme yöntemleri bilgisinin yeterli olmayacağını, öğrenme için bu yöntemleri kullanma arzusu olması gerektiğini ve bu arzunun kişisel eğilimin bir unsuru olduğunu belirtmiştir (Deakin Crick & Yu, 2008).

Yaşam boyu öğrenenler, öğrenebilir aynı zamanda öğrendiklerini uyarlayabilir ve bildiklerinin ötesine geçmeye çalışır. Bu durum öğrenmeyi sevme ve öğrenmeye istekli olma başka bir deyişle yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir eğilim gerektirir. Bu eğilim, risk alma, sebat etme ve öğrenmeyi devam eden bir süreç olarak görme gibi özellikleri ve

üstbilişsel farkındalıkla desteklenen kendi kendini yönlendiren öğrenme kapasitesi gibi belirli becerileri içerir. Öğrenciler yaşam boyu öğrenmeye katılma eğilimlerini aşağıdaki beceriler aracılığıyla sergilerler (Dunlap & Grabinger 2003):

Risk alma: Hata yapma ve onlardan öğrenme isteği

Entelektüel merak: Soru ve problemlere göre hareket etmek, mevcut bilgi üzerine inşa etmek arzusu

Planlama ve karar verme: Öğrenmeyle ilgili kararların sorumluluğunu alma

Derinlemesine anlamaya çalışmak: Nedenleri değerlendirmek ve entelektüel olarak dikkatli olma

Öğrenmeyi devam eden bir süreç olarak görmek

İçsel motivasyon: Gerekli ve zorunlu olmadan öğrenmeyi ilerletme

Kalıcılık: Engellerden sakınmayı reddetmek ve alternatif çözümler deneme

2.3. Eleştirel Düşünme

Bireyler yaşamları boyunca farklı düzeylerde soru sorma, problem çözme, seçme ve karar verme gibi doğal zihinsel süreçlerle karşı karşıya kalmaktadır. Günümüz sosyal yaşam koşullarında hızlı kararlar almak, etkili seçimler yapmak, uygun soruları sorup doğru bilgiye ulaşarak problemleri çözmek önemli beceriler arasında sayılmaktadır. Bilgideki hızlı değişim ve dönüşüme uyum sağlamak için, bireylere küçük yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin kazandırılması çağdaş eğitim programlarının amacı haline gelmiştir.

Düşünme becerileri alanında çalışan uzmanlar arasında bile, bu becerilerin ne olduğunun tanımları büyük ölçüde değişmektedir. Bununla birlikte bazı ortak unsurlardan sınıflamalar yapılabilmektedir. Bu ortak unsurlar şunlardır (Fisher, 1996):

Bilgi işleme; parça-bütün ilişkileri, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma ve zıtlştırma

Eleştirel düşünme veya akıl yürütme; inançları nedenlere dayandırma, doğru ve yanlış ile gerçek ve fikir arasında ayırım yapma, kanıtların güvenilirliğini değerlendirme

Yaratıcı düşünme; beyin fırtınası, fikir ve hipotez üretme

Problem çözme; problemi fark etme ve tanımlama, araştırma planlama, çözümleri test etme, çıktıları değerlendirme

Üstbiliş; öz farkındalığı, öz izlemeyi ve öz düzenlemeyi geliştirme.

Düşünme becerileri arasında ön plana çıkan unsurlardan eleştirel düşünme, her ne kadar 21. yy. becerisi olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılsa da Sokrates, Plato ve Aristoteles gibi filozoflar eleştirel düşünceyi soru sorma, test etme, fikir ve değerler hakkında düşünme yeteneği olarak çok uzun yıllar önce tanımlamışlardır. Eğmir (2016)’e göre Sokrates, insanlara kendi fikirlerini doğrudan aktarma yolunu seçmemiştir. Çünkü bu durum, karşısındaki insanları pasif alıcılar haline getirecek ve kendilerine aktarılan bilginin değerini takdir etmelerini engelleyecekti. Bunun yerine Socrates, kişilerin düşüncelerine karşı çıkıyor, onları düşüncelerini, varsayımlarını ve önyargılarını gözden geçirmeye teşvik ediyor ve bu düşüncelere sahip olmak için iyi sebepleri olup olmadığını sorguluyordu.

Eleştirel düşünmenin mimarı olarak görülen filozof ve eğitimci John Dewey eleştirel düşünmeyi; sadece insanın duyuları aracılığı ile değil bunun yanı sıra akıl aracılığı ile bilincinde olduğu en üst seviyede bir farkındalık olarak tanımlarken derinlemesine düşünmeyi “rastgele düşünmeden, kurgusal düşünmeden ve taklidi düşünmeden” ayırmaktadır (Dewey, 1910). Dewey’nin “eleştirel düşünme” tanımının öne çıkan özellikleri; “aktif bir düşünme süreci olarak dikkatli bir değerlendirme, kanıtlarının ve sonuçlarının farkında olan bir düşünme, düşünme sürecinin kendisi, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme (Lipman, 2003) yani kontrollü bir düşünme” olarak özetlenebilir (Akt: Ünlü, 2017).

Günümüzde de eleştirel düşünmenin karmaşık olan doğasından dolayı eleştirel düşünme hakkında farklı fikirler vardır. Ayrıca bu kavram tanımlanması, ölçülmesi kolay olmayan karmaşık faaliyetler ve zihinsel süreçler içerir (Vacek, 2009). Literatürde yer alan eleştirel düşünme tanımlardan bazıları şöyledir:

Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın yanı sıra; kavramsal, metodolojik, mantıksal veya bağlamsal düşüncelerin açıklanmasını sağlayan, amaçlı, özdenetimsel yargıdır (Facione, 1990).

Yansıtıcı şüphecilik içeren bir faaliyette bulunma eğilimi ve becerisidir (Mcpeck, 1990).

Sorunların varlığını tanıma ve sorunların doğruluğunu destekleme becerisini içeren beceri ve tutumların bileşimidir (Watson & Glaser, 1994).

Düşüncelerin doğru değerlendirilmesi, daha genel anlamıyla makul yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1997).

İstenen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır (Halpern, 2003).

Herhangi bir konu ya da olgu üzerine bazı ölçütleri esas alarak, kanıta dayalı, tutarlı, yargı ve sonuçlara ulaşmayı amaçlayan değişime açık öz denetimli bir düşünme şeklidir (Gündoğdu, 2009).

Herhangi bir konu, içerik veya problem hakkında kişinin düşünce kalitesini geliştirdiği yoldur (Paul & Elder, 2013).

Tüm bu tanımlara ek olarak Demirel (2017) eleştirel düşünmeyi temel bilgiyi etkili şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi olarak tanımlanmış, beş kuralı olduğu belirtilmiştir. Bunlar;

- 1) *Tutarlılık*; eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir.
- 2) *Birleştirme*; bireyin düşüncenin tüm boyutlarını irdelemesidir
- 3) *Uygulanabilme*; kavrananların model üzerinde uygulanabilmesidir.
- 4) *Yeterlilik*; eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve elde ettiği sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir.
- 5) *İletişim Kurabilme*; düşüncelerin birleştirilerek çevresine aktarılabilmesidir.

Aydın (2000, s. 138)'a göre de eleştirel düşünmenin belirli özellikleri vardır. Bu özellikler:

- Bireyin değişkenler arasında anlamsız bağlantıların elenerek mantıklı ve anlamlı ilişkiler kurması
- Yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlaması
- Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtması
- Sorunlara çok boyutlu ve bütünsel yaklaşması
- Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurması
- Doğrulanan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırması
- Sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırmasıdır

Bu araştırma kapsamında da eleştirel düşünme önemli bir kavramdır. Öğrencilerin her kademedeki öğrenme için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Öğrenme sürecine rehberlik eden eleştirel düşünme becerisi olmadan, sadece ezberleme gerçekleşir

ki, bu da öğrenilenlerin aynı oranda unutulmasına neden olur. Dolayısıyla, çoğu öğrenci kavramının gerçek içeriğini kavrayamaz. Örneğin “Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesidir” gibi ifadeler ezberlenir. Fakat böyle bir tanımın ne anlama geldiği tam olarak anlaşılamaz, örneklendirilemez ve ayrıntılandırılmaz. Herhangi bir akademik disiplinde bir içeriği öğrenmek, o disiplin içinde düşünmeyi öğrenmeye eşdeğerdir. Örneğin, biyoloji öğrenmek için, biyolojik olarak düşünmeyi öğrenmek, sosyoloji öğrenmek için, sosyolojik olarak düşünmek gerekir (Paul & Elder, 2005).

2.3.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) eleştirel düşünme stratejilerini *duyuşsal stratejiler*, *bilişsel stratejiler makro yetenekler* ve *bilişsel stratejiler mikro beceriler* şeklinde gruplandırmaktadırlar. Bu stratejiler birbirlerinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler birey de bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanırken; makro yetenekler, düşünmeyi gerektiren farklı temel becerileri örgütleme süreci ile ilgilidir. Mikro beceriler ise, bütünü yok saymadan parçaları belirleme ve bütün içinde anlamlandırma becerilerini içermektedir (Akt: Akınoğlu, 2003). Paul (1989) tarafından oluşturulan eleştirel düşünme stratejilerine ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6

Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal Stratejiler	
- Bağımsız düşünme - Ben merkezli ya da toplum merkezli fikirler geliştirme - Tarafsız düşünme ve davranma - Duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi keşfetme	- Entellektüel alçakgönüllülük gösterme ve yargısını erteleme - Sorgulama için cesaret gösterme - İyi niyetli ve dürüst olma - Zihinsel azim geliştirme - Gerekçeli güven geliştirme
Bilişsel Stratejiler - Makro Yeterlikler	
- Genellemelerin belirlenmesi ve aşırı düzenlemelerden kaçınma - Benzer durumları karşılaştırarak öngörülerini yeni bağlamlara transfer etme - Kişisel bakış açısı geliştirmek: inanç, argüman veya teori oluşturma - Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme - Kelimelerin veya deyimlerin anlamlarını netleştirmek ve analiz etme - Değerlendirme kriterlerinin netleştirilmesi - Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme	- Derinlemesine sorgulama - Argüman, yorum, inanç veya kuramları analiz etme/değerlendirme - Çözüm üretme veya değerlendirme - Eylem veya politikaları analiz etme - Eleştirel okuma - Eleştirel dinleme - Disiplinlerarası bağlantı kurma - Sokratik tartışma pratiği, inanç, teori veya bakış açılarını sorgulama - Karşıt görüşleri, bakış açılarını, yorumları veya teorileri karşılaştırma - Diyalektik düşünme
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler	
- İdealler ile gerçekleri karşılaştırılma - Eleştirel kelime dağarcığı kullanma - Anlamlı benzerlikler ve farklılıkları belirleme - Varsayımları incelenme veya değerlendirme	- İlgili ve ilgisiz gerçekleri ayırt etme - Makul çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma - Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme - Çelişkileri fark etme - Sonuçları keşfetme

Kaynak: Paul, R. (1989, 56). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928 kaynağından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması için tek bir yöntem ya da strateji yeterli değildir, bu konuda birtakım hususlara önem verilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanmasıdır. Bunun yanında öğrencilerin düşünme süreçleri izlenmeli, özellikle soru sorma ve sorgulama konusu önemsenmelidir. Öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı ve onların nitelikli soru sormaları sağlanarak bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması ve başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi üzerinde durulması gerekli başka bir noktadır. Öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ve bununla ilgili olarak çelişkili konular üzerinde fikir tartışmalarının düzenlenmesi de yararlı ve gereklidir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Kökdemir (2000), eleştirel düşünmebecerilerini sekiz başlık altında sunmaktadır:

- 1) Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- 2) Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- 3) İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- 4) Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- 5) Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- 6) Etkili soru sorabilme,
- 7) Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
- 8) Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üstbiliş (Akt: Eğmir, 2016).

Paul ve Elder (2005)'e göre, öğrenciler eleştirel düşünme yetkinliklerini içselleştirerek, daha öz yönetimli, öz disiplinli ve kendi kendini izleyebilen bireyler olacaktır. Ayrıca bireylerde bu yetkinlikler ile birlikte şu becerilerinde de gelişim olacaktır:

- Önemli soru ve problemleri ortaya koymak (açık ve net biçimde formüle etmek)
- İlgili bilgileri toplamak ve değerlendirmek (etkili ve adil bir şekilde yorumlamak için soyut fikirler kullanmak)
- Gerekçeli sonuçlara ve çözümlere ulaşmak (bunları ilgili kriter ve standartlara göre test etmek)
- Alternatif düşünce sistemleri içinde açık fikirli bir şekilde düşünmek (gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve pratik sonuçlarını kabul etmek ve değerlendirmek)
- Karmaşık sorunlara çözüm bulmada diğerleriyle etkili iletişim kurmak

Argüden (2005)' e göre ise eleştirel düşünme yeteneği şu adımlardan oluşur:

- Eleştirel düşünmede ilk adım bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek veya olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmektir.
- İkinci adım, problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olup, olunmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.
- Üçüncü adım ise sunulan bilgiyi anlamak için teorik modeller hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.
- Dördüncü adım, sunulan bilginin ve teorik modeli oluşturan kavramların açık tanımlarının diğer bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.
- Beşinci adım, sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilme yeteneğidir. Bu beceri sunulanın ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini de sağlar.
- Altıncı adım, sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kriterleri konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.
- Yedinci adım ise kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından birisidir.

Amerikan Felsefe Birliği 1990'da Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi ile eleştirel düşünmenin hangi becerileri içerdiği konusunda kapsamlı bir çalışma ortaya koymuştur. Bu raporda yer alan bulgular, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için bireyin belirli yatkınlık özelliklerine sahip olması ve bu özellikleri kullanması gerektiği

teorisine destek vermiştir. Bu raporda yer alan önerme cümlelerine dayanarak, ülkemizde de birçok çalışmada kullanılan California Eleştirel Düşünme Envanteri geliştirilmiştir.

Delphi Projesi'nde yer alan uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezindedir (Facione, 1990). Ancak projeye katılan uzmanların genel görüş birliğini sağlamayı amaçlayan Facione (1990), uzmanların bazı bilişsel becerileri, merkezi ya da öz eleştirel düşünme becerileri olarak karakterize ettiklerini aktarır. Buna göre uzmanların neredeyse tamamı (%95'ten yüksek bir oranda) analiz, değerlendirme ve çıkarımı eleştirel düşünmenin merkezi olarak görürken, uzmanların büyük çoğunluğu ise (%87'den yüksek bir oranda) yorumlama, açıklama ve öz düzenlemeyi de eleştirel düşünmenin merkezi olarak değerlendirmişlerdir (Demir, 2006). Raporda yer alan eleştirel düşünme becerileri, eğilimleri ve açıklamaları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Yorumlama	•Kategorize etme •Önemi çözümleme •Anlamı açığa çıkarma
Analiz	•Fikirleri inceleme •Argümanları tespit etme •Argümanları analiz etme
Değerlendirme	•İddiaları değerlendirme •Argümanları değerlendirme
Çıkarım Yapma	•Kanıtları sorgulama •Alternatifleri tahmin etme •Sonuçlar çıkarma
Açıklama	•Sonuçları belirleme •Prosedürleri doğrulama •Argümanları sunma
Öz Düzenleme	•Öz kontrol •Öz doğrulama/düzeltilme

Şekil 9.Eleştirel düşünme becerileri. Facione, P. A. (1990, 6). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report# 2. Factors Predictive of CT Skills kaynağından Türkçeye çevrilmiştir.

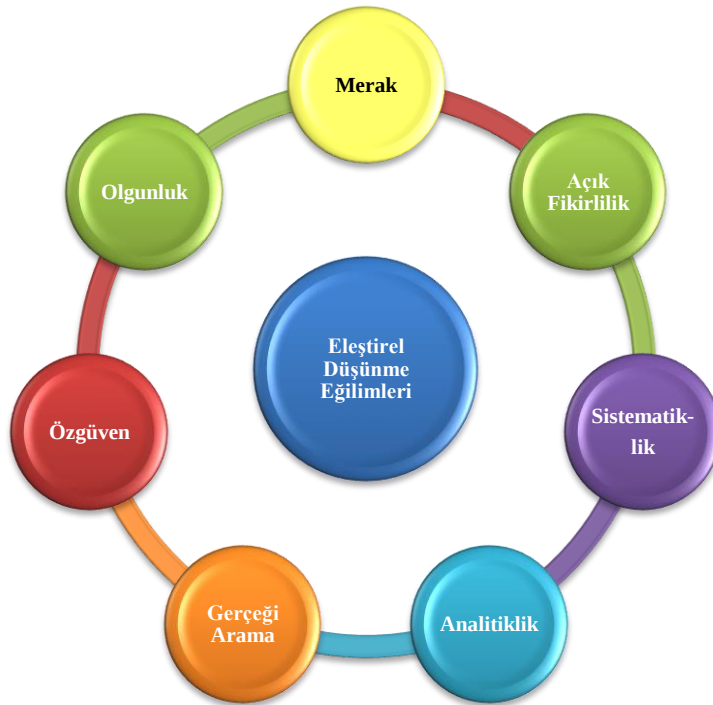
Eleştirel düşünme için gereken becerileri bilmek yeterli değildir. Bireylerin eleştirel düşünürler olmak için belirli tutumlara, eğilimlere, tutkulara ve zihinsel özelliklere de ihtiyaçları vardır. Aktif olarak eleştirel düşünme, beceri geliştirir; uygulama ise bu konuda yeterlik kazandırır. Fakat ustalık kazanmak için, istekli olmak esastır (Moore, 2007). Bu

araştırmanın diğer değişkeni olan eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Düşünmeye yönelik eğilime sahip olmak, bireyin belirli bir düşünme becerisini gerçekleştirmeye ne kadar istekli olduğunu belirtir (Valenzuela, Nieto & Saiz, 2011). Eleştirel düşünme konusunda da eğilim ile beceri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır (Facione, 2000).

Delphi Raporu'ndan türetilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI), eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen ve disiplinler arası bir uzlaşma ile oluşturulan ilk araçtır (Facione, Sanchez, Facione & Gainen, 1995). Bu envanterde ortaya konulan eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kavramlar şekillendirilmiş ve açıklamalar aşağıda belirtilmiştir:



Şekil 10. Eleştirel düşünme eğilimleri. Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 1-25 kaynağından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Meraklılık; kişinin entelektüel merakını ve öğrenme arzusunu ifade eder. Genelde içinde "Konu ne olursa olsun, bu konuda daha fazla bilgi edinmek için istekliyim, yapabileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını asla bilemezsin, hayatım boyunca yeni şeyler okumak harika olurdu." gibi eğilimleri barındırır.

Açık fikirlilik; kişinin farklı görüşlere toleranslı ve kişinin kendi önyargısına duyarlı olmasını ifade eder. Bu eğilimdeki kişilerin genellikle “Diğer insanların neler düşündüğünü anlamak benim için önemlidir, farkında olmadığım önyargılarım olabileceği beni endişelendiriyor.” gibi fikirleri vardır.

Sistematiklik; sorgulamada düzenli, odaklanmış ve çalışkan olmayı ifade eder. Problem çözme ve karar vermedeki organize yaklaşımlar, problem alanına bakılmaksızın ilgilenme bu eğilimin belirleyici özelliğidir. Bu eğilimdeki kişiler genelde “Cevaplamaya çalışmadan önce her zaman soruyu odaklarım.” görüşüne sahiptirler.

Analitiklik; problemleri çözmek için muhakeme ve kanıt kullanımı, potansiyel kavramsal veya pratik zorlukları öngörme ve sürekli müdahale etme gereği konusunda uyanık olma şeklinde açıklanan bu eğilimde “İnsanlar iyi fikirleri savunmak için zayıf argümanlara güvendiklerinde beni rahatsız ediyor, insanların başkalarının görüşüne katılmaması için sebeplere ihtiyacı olmalı.” gibi fikirler hakimdir.

Gerçeği arama; belirli bir bağlamda en iyi bilgiyi aramaya istekli olma, soru sorma konusunda cesaretli ve bulgular kişinin görüşlerini desteklemese bile sorgulamaya devam etme konusunda dürüst ve objektif olmayı ifade eden eğilimdir.

Özgüven; kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güvendir. Kişinin kendi gerekçeli yargılarına güvenmesini ve akılcı sorunların rasyonel çözümünde yol gösterici olmasını sağlar. “Sadece ezberlemeyi değil, düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyi olur.” gibi fikirler bu eğilim göstergesidir.

Olgunluk; kişinin karar vermesinde makul davranmayı hedefler.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili literatür taraması sonucunda araştırma konusuna benzer nitelikteki araştırmalara ilişkin özetler, “Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar” ve “Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar” olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ardasheva, Wang, Adesope ve Valentine (2018) yaptıkları meta-analiz çalışmasında öz düzenlemeli öğrenmenin ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada dil alanı için toplam 37 araştırma (47 bağımsız örnek) ve öz düzenlemeli öğrenme alanı için 16 araştırma (17 bağımsız örnek) etki boyutlarına katkıda bulunmuştur. Elde edilen bulgular, genel etkilerinin, iki değişken için büyük, (0.78 ve 0.87) olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öz düzenlemeyi ikinci dil öğrenilen yabancı dil sınıfları için uygun bir öğretim aracı olarak tanımlamakta ve bu sınıflarda öz düzenlemeli öğrenmeye daha fazla önem verilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Deveci ve Ayish (2017), araştırmalarında birinci sınıf üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmelerine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla bu iki beceri arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Araştırmaya, Abu Dhabi şehrindeki bir üniversiteden 19 yaş ortalamasıyla 87 öğrenci katılmıştır. Veriler daha önce diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının düşük, yaşam boyu öğrenme puanlarının ise ortalamadan biraz üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca genel olarak eleştirel düşünme ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Panadero, Jonsson ve Botella (2017), meta analiz çalışmasında öz değerlendirmenin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya toplam 2.305 öğrenci ile yapılan 19 çalışma dahil edilmiştir. Üç farklı analizdeki etki büyüklükleri, öz düzenleme için, 0.23, 0.65 ve 0.43 iken; öz yeterlik üzerindeki etki büyüklüğü 0,73 olmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını ve öz yeterlik gibi motivasyonel değişkenler üzerindeki etkilerini teşvik etmek için, öz değerlendirme müdahalelerinin önemine işaret etmektedir. Bu meta-analitik derlemeden elde edilen bulgular, öz değerlendirme müdahalelerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Klug, Lüftenegger, Bergsmann, Spiel ve Schober (2016), motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme yeterliklerinin eğitim sisteminin başından itibaren yaşam boyu öğrenme için önemli bileşenler olduğunu ifade ettiği çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bu yeterliklerin sınıf yapısı ile başarı arasındaki ilişkileri

araştırmıştır. Çalışmada, Avusturyalı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, sınıf yapısının öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini nasıl yordadığı ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile okuldaki matematik ve Almanca dilindeki başarıları arasında bir ilişki incelenmiştir. 36 Avusturya okulundan 5366 öğrenci (%52,1 kız) ile yürütülen çalışmada, matematik ve Alman dili konularındaki algılanan yaşam boyu öğrenme yeterliklerini, algılanan sınıf yapılarını ve başarılarını ölçen çevrimiçi anketle veri toplanmıştır. Sonuçlar, etki alanı ve cinsiyetten bağımsız olarak Avusturyalı öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini bildiğini ve uygulayabildiğini gösterirken, motivasyona ilişkin durum daha az tatmin edicidir. Araştırmaya göre öğrencilerin öz yeterliği sorun olmasa da okul konularına ilgi eksikliği vardır ve genellikle performans yaklaşımı hedeflerini takip ettiklerini bildirmişlerdir. Sınıf yapısı, öğrencilerin hedeflerini, ilgi alanlarını, öz yeterliklerini ve öğrenme stratejilerini olumlu yönde yordamıştır. Öz yeterlik, performans yaklaşımı hedefleri, üstbilişsel ve derin öğrenme stratejileri sırayla başarıyı ve performanstan kaçınma hedeflerini olumsuz yönde yordamıştır.

Dunn, Rakes ve Rakes (2014), akademik öz düzenleme, eleştirel düşünme ve yaş değişkeninin, öğrencilerin yardım aramaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılar, iki devlet üniversitesindeki çevrimiçi yüksek lisans eğitim programına kayıtlı 165 yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin Pintrich (1993) tarafından oluşturulan MSLQ veri toplama aracı ile toplandığı araştırmada sonuçlar, değişkenlerin yardım aramayı önemli ölçüde etkilediğini ayrıca öz düzenleme ve eleştirel düşünme arttıkça yardım aramanın da arttığını göstermektedir. Ancak, yaş arttıkça yardım aramanın azaldığı da tespit edilen bir başka sonuçtur.

Ghanizadeh ve Mirzaee (2012), İranlı yabancı dil öğrenenlerin öz düzenleme becerisi, eleştirel düşünme yeteneği ve dil başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya farklı üniversitelerden 82 yabancı dil öğrenen üniversite öğrencisi seçilmiş, veriler Watson-Glaser'in Eleştirel Düşünme Değerlendirme ve Öz Düzenleme Anketi ile toplanmıştır. Ayrıca akademik başarı için önceki dönemlerinin not ortalaması kullanılmıştır. Bulgular öz düzenleme ve eleştirel düşünme arasındaki teorik bağlantıyı desteklemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, öz düzenlemenin bileşenleri arasında, öz izlemenin ve öz yeterliğin en yüksek korelasyonlara sahip olan bileşenler olduğunu ve eleştirel düşünmenin olumlu yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Cheng (2011), öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile öğrenme performansları arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçladığı çalışmada, öz düzenleme becerisini dört boyutla kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; öğrenme motivasyonu, hedef belirleme, eylem kontrolü ve öğrenme stratejileridir. Araştırmaya Hong Kong'da 20 ortaokuldan 6.524 öğrenci katılırken, değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme motivasyonları, hedef belirleme, eylem kontrolü ve öğrenme stratejileri öğrenme performanslarında önemli bir rol oynamaktadır.

Magno (2010), üstbilişin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Veriler Schrawand Dennison (1994) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Değerlendirme Envanteri ile Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Envanteri ile toplanmış ve Filipinler'deki 240 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Üstbilişin eleştirel düşünceye etkisini belirlemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılmıştır. Buna göre iki model test edilmiştir: Birinci modelde üstbiliş, iki faktörden oluşurken, ikinci modelde üstbilişin eleştirel düşünceyi etkilediği sekiz faktör vardır. Sonuçlar, her iki modelde de üstbilişin eleştirel düşünmeye giden önemli bir yol olduğunu göstermiştir. Analiz ayrıca hem üstbiliş hem de eleştirel düşünme için, tüm temel faktörlerin önemli olduğunu belirlemiştir.

Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) öz düzenlemenin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları, bilişsel ve üstbilişsel strateji uygulamaları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. 48 karşılaştırmadan elde edilen sonuçlar öz düzenlemeli öğrenme müdahalelerinin ilkökul düzeyinde bile etkili olduğunu göstermektedir (Akademik performans için genel ortalama etki büyüklüğü $d = 0.62$, motive edici yönler için, ortalama etki büyüklüğü $d = 0.76$). Dignath ve Büttner (2008) hem ilkökul hem de ortaokul çalışmalarını incelediği daha kapsamlı bir araştırmada ise akademik performans için ortalama etki büyüklüğünü, ilkökul için 0,61 ve ortaokul için 0,54 olarak tespit etmiş ve öz düzenlemeli öğrenmenin hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde akademik başarı için etkili olduğunu belirtmiştir.

Gaythwaite (2006), doktora tez çalışmasında öz düzenleme, öz yeterlik ve eleştirel düşünmenin çevrimiçi ve yüz yüze derslerde akademik başarıyı yordamasını araştırmıştır. Çalışma 2005 güz döneminde Valencia Community College'da (VCC) 57 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve nicel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin final ders notu ve öz yeterlik, öz düzenleme ve eleştirel düşünmeye dayalı akademik başarılarını tahmin etmek için bir

regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öz yeterlik, final ders notunun önemli bir göstergesidir ($N = 52$, $R = .536$, $p < .01$), ancak varyansın yalnızca %29'u açıklayabilmiştir. Ek olarak araştırma, öz düzenleme ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki ($N = 52$, $R = .714$, $p < .01$) ortaya koymuştur.

Chuan (2004) doktora tez çalışmasında ilkökul öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile ikinci dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kapsamında dört Çinli öğrenci ile yürütülen araştırmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi tekniklerle veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerde İngilizce öğrenme konusunda düşük öz yeterlik algısı belirlenirken, Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından geliştirilen stratejilerin hepsinin kullanıldığı saptanmıştır. Buna ek olarak en çok kullanılan öz düzenleme stratejilerinin yardım arama, bilgi arama, kayıtları gözden geçirme ve çevresel yapılandırma olduğu ifade edilmiştir.

Crick, Broadfoot ve Claxton (2004), bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitesinin unsurlarını tanımlayabilecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmada bu kapasitenin bileşenlerinin karmaşık bir düzenleme, yaşanmış deneyimler, sosyal ilişkiler, değerler, tutumlar ve inançların bir karışımını içerdiğini ve bu çeşitli faktörlerin bir bireyin herhangi bir özel öğrenme fırsatına katılımını şekillendirmek için birleşeceğini öngörmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapasitesini değerlendirmek için geliştirilen araç, çeşitli yaşlardaki öğrenciler ile denenmiş ve faktör analizi çalışmasına tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucu elde edilen veriler ölçme aracının güçlü olduğunu tanımlarken öğrenme gücünün yedi boyutunu belirlemiştir. Bu boyutlar büyüme oryantasyonu, anlam oluşturma, eleştirel merak, yaratıcılık, öğrenme ilişkileri ve stratejik farkındalık olarak tespit edilmiştir.

Hofer ve Yu (2003), çalışmalarında yarıyıl boyunca devam eden bir “Öğrenmeyi Öğrenme” kursu tasarlanmış ve üniversite öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazandırmayı amaçlamışlardır. Motive Edilmiş Öğrenme Stratejileri Anketi (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993)’nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışma, 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Ortalama farklar ve korelasyonel sonuçlar, öğrencilerin öğrenme için öz yeterliklerinde, dersin değerinde ve bilişsel strateji kullanımında artış olduğunu ve dönem boyunca sınav kaygısında azalma olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, çeşitli bilişsel ve motivasyonel bileşenleri hedef alan bir müdahalenin üniversite öğrencileri için fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiğı, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların sayısının az olduğı görölmektedir.

2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğan (2018) doktora tez çalışmasında, öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisini incelemiştir. Karma desende tasarlanan araştırmada, nicel yarı deneysel model ve ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel veriler, Demokratik Tutum Ölçeğı, Akademik Başarı Testi, Öğrenmeye İlişkin Motivasyona Stratejiler Ölçeğı ve araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algısı Ölçekleri ile toplanmıştır. Nitel verilerde ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders değerlendirme formları kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ders kapsamında öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programını sekiz hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine ise güncel/yürürlükte olan öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre son test puanları karşılaştırıldığında akademik başarı, demokratik tutum ve öz düzenleme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kazanım algıları açısından kendi grubu içinde deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında sekiz alt yeterlik alanında artış tespit edilirken, kontrol grubunda üç alt yeterlik alanında artış tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilere uygulanan öz düzenlemeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarısına, demokratik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine olumlu etki ettiğı sonucuna varılmıştır.

Kanat ve Kozikoğlu (2018), sekizinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini, motivasyonel inançlarını ve İngilizce kursuna yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen, 949 adet ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Bu araştırmada, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğı kullanılmıştır. Ek olarak ilk olarak Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilip, Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğı kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı

istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve t testi, ANOVA ve MANOVA gibi bazı çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonel inançlarının da orta düzeyde olduğu, ayrıca İngilizce dersine yönelik olumlu tutum gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Aydın, Selçuk ve Çakmak (2018), tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme inancı ve öz yeterlik inancı arasındaki kanonik ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya toplam 1.242 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın bulguları, öz yeterlik inancı ile yaşam boyu öğrenme yeterliği inancı arasında %44'lük bir etki büyüklüğüne sahip kanonik bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öz yeterlik inançları, yaşam boyu öğrenme yeterlilik inançlarını öngörür ve öz yeterlik inancının tüm boyutları, yaşam boyu öğrenme yeterliği inançlarının güçlü yordayıcılarıdır.

Adıgüzel ve Orhan (2017), hazırlık sınıfındaki öğrencilerin üstbilişsel ve öz düzenleme becerileri ile bir dil öğrenmedeki akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin üstbilişsel ve öz düzenleme beceri düzeylerinin belirli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve veriler iki ölçek üzerinden toplanmıştır. Öğrencilerin ilk vize sınavındaki notları ise, akademik başarılarını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yüksek düzeyde öz düzenleme ve üstbilişsel becerilere sahip olduğunu göstermiştir. Ek olarak öğrencilerin öz düzenleme becerileri kız öğrencilerin lehine farklılık gösterirken, bu becerilerin yaş, öğrenci fakülteleri, eğitim türü ve lise mezuniyet türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak üstbilişsel becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Eğmir ve Ocak (2017), beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme öz değerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada eleştirel düşünme öğretim programı, beceri temelli bir yaklaşımla uygulanmış ve ihtiyaç duyulan veriler yarı deneysel desenle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki iki ortaokuldan toplam dört adet sınıf oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerisi testi

araştırmanın bağımlı değişkeni olan eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz değerlendirme düzeylerini belirlemek için ise eleştirel düşünme öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisi testinden elde edilen erişki puanları deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna ek olarak deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ve öz değerlendirme düzeyleri anlamlı olarak gelişmiştir. Buna karşın kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir gelişme olmamıştır. Son olarak deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinde elde ettiği erişki puanları cinsiyet, bir ayda okunan kitap sayısı, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında geçirilen günlük zaman, interneti kullanma amacı ve okul dışı aktivitelere katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ergen ve Kanadlı (2017), araştırmasında 2005-2014 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı deneysel ve ilişkisel çalışmaların ortak etki büyüklüğünün olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 21 araştırma dahil edilmiştir. Cohen'in d katsayısı bu çalışmada etki büyüklüğü için hesaplanmıştır. Araştırmaların etki büyüklükleri arasındaki heterojenlik yüksek olduğundan ($Q > \chi^2$, $p < .05$), ortak etki büyüklüğü rastgele etki modeline göre hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerinde “büyük” bir etkisinin ($d = 0.859$) olduğu tespit edilmiş ayrıca, hesaplanan ortak etki büyüklüğünün öz düzenlemeli öğrenme stratejisi türüne, ders türüne, çalışma tasarımına ve okul seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Özcan (2017), ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan bir ortaokulda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden 89 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X ve matematik karne notları kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma, kaynakların güvenilirliğini yargılama ve toplam puan açısından sınıf seviyelerine göre sekizinci sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. Matematik puanları ile ilişkili olan eleştirel düşünme alt boyutlarından tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma, tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma ve kaynakların güvenilirliğini yargılama alt boyutları birlikte matematik puanlarının toplam varyansının %27'sini

açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma alt boyutunun matematik puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Bakırcı ve Çepni (2016), Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli'nin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri ile kavramsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada yarı deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon il merkezinde bulunan bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören, kontrol ve deney grubundan 38'er öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Işık ve Ses Ünitesi Eleştirel Düşünme Testi”, “Işık ve Ses Ünitesi Başarı Testi” ve “Işık ve Ses Ünitesi Kavramsal Anlama Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme test puanları ile başarı testi ve kavramsal anlama testi arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon Katsayısı'ndan faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin eleştirel düşünme puanı ile kavramsal anlama puanı ve eleştirel düşünme beceri puanı ile başarı testi puanları arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır.

Şeker (2016), öz düzenlemenin yabancı dil öğrenimi başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya bir devlet üniversitesinden toplam 222 lisans yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme anketi ve İngilizce başarı testinden toplanan nicel veriler, katılımcıların orta ila düşük seviyelerde öz düzenleme becerisi kullanımı bildirmiş olmalarına rağmen, yabancı dil başarısının önemli bir öngörücüsü olduğunu ve dil başarısı ile anlamlı korelasyon gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Karaduman (2015), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tarama modeli ile araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılında Bartın Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 470 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Genellenmiş Öz Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Kruskal-Wallis H, Mann Whitney U ve Spearman Brown testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş ve üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı belirtilmiştir.

Kılıç (2015), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, diğeri ise Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'dir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu fakat cinsiyetin, branşın ve de kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin var olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldızlı (2015), doktora tez çalışmasında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde uygulanan Zimmerman'ın (2002) döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeline göre tasarlanan öğrenme ortamlarının ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemde yürütülen bu araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma modellerinden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 12 hafta süren uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına matematik dersi başarı son testleri, ayrıca araştırmanın diğer bağımlı değişkenleri olan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını, hedef yönelimlerini, matematik dersi öz yeterliklerini ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini ölçen son testler uygulanmıştır. Nitel boyutta ise görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılan araştırma sonucunda nicel bulgular matematik başarıları ve motivasyonel inançlar açısından deney

grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise, öğrencilerin matematiği eğlenceli görmeye başladıklarını, daha çok sevdiklerini, günlük yaşamda önemini kavradıklarını, daha fazla özgüven oluşturdıklarını, kendileri için özel hedefler belirlediklerini ortaya koymuştur.

Gür Erdoğan (2014), doktora tez çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini ve üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan tüm üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 1123 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği, Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunurken, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile akademik branş memnuniyetleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nihai sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısı yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak bulunurken, akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Kuşdemir Kayıran (2014), ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz düzenlemeli öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki ilköğretim okulunda okuyan, bir deney ve iki kontrol grubunda yer alan 90 adet beşinci sınıf öğrencisi ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeli, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim

uygulanmıştır. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak, araştırmada öz düzenlemeli öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan modelin, 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.

Demirel (2011), “Yaşam Boyu ğrenme ve Türkiye’deki İlköğretim Programlarına Yansımaları” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanmıştır. Araştırmada, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve ortaya konmuş ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Türkiye’deki ilköğretim programlarına yansımaları ana hatları ile betimlenmiştir. Çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki uygulanan programlar, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizine tabi tutulmuş ve hangi derslerde hangi becerilere vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce dersi ğretim programlarındaki hedefler, beceriler ve etkinlikler analiz birimleri olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önceki programlara kıyasla daha duyarlı ve donanımlı olduğu, ancak bunların kazanım ve etkinliklere yansıtılmasında eksiklerin bulunduğu belirlenmiştir.

Güvenç (2011), çalışma günlüklerinin altıncı sınıf ğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmış ve çalışmada yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış çalışma günlükleri kullanılmıştır. n test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılan araştırmada, deney gruplarından birisinde yapılandırılmış günlük, diğerinde yapılandırılmamış günlük kullanılmıştır. Araştırmaya Ege bölgesinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf düzeyinde  şubesinin öğrencileri (61 kız, 56 erkek) katılmıştır. İki ay süren deneysel işlem sırasında öğrencilerin ev çalışmalarıyla ilgili çalışma günlüğü tutması sağlanmışır. Veriler Ders Çalışma z Yeterlik Algısı lçeği ve ğrenme Stratejileri lçeğiyle toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerle, gnlklerle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ayrıca öğrencilerin gnlklerle ilgili düşüncelerinin de olumlu olduğunu göstermiştir.

Kuyumcu Kuyumcu Vardar (2011), öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Uygulama, 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde 47 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile İngilizce dersinde yürütülmüş ve üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği'dir. Öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş ve sekiz hafta süren İngilizce dersi sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Uygulama sonrasında İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür. Buna karşılık deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Turan ve Demirel (2010)'ın tıp fakültesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca başarı düzeyine göre öz düzenlemeli öğrenme becerilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileri (810 öğrenci) katılmıştır. Ayrıca çalışmada dokuz öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Çalışmada Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve görüşme formu kullanılmış, akademik başarı düzeyi için ise ders kurulu sınavı puanlarının ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; akademik başarı düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında ise başarılı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir.

Coşkun (2009), doktora tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur (n= 1545). Araştırma verileri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından düşük olduğu belirlenmiş ve bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu

öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi ile cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Korkmaz ve Yeşil (2009), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır ve tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu ilköğretim sekizinci sınıftan 110, lise 12. sınıftan 145 ve yüksek öğretim dördüncü sınıftan 140 olmak üzere toplam 395 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, literatür taraması ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile kaynak gruplardan toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve t testi analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre; ilköğretim ile ortaöğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında, ilköğretim kademesindeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde ise; açık fikirlilik, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ilköğretim kademesindeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma varken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Buna göre ortaöğretim kademesinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak ortaöğretim ile yükseköğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında, yükseköğretim öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Alt boyutlara göre eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri açısından ise analitiklik, meraklılık ve doğruyu arama alt boyutlarında yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma varken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Akar (2007), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ederek ortaya koymuştur. Araştırma 2005-2006 Öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı altısı 2004 Öğretim programını uygulayan, altısı ise normal programa göre belirlenmiş olan toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla ilk kez bu çalışma için Türkçe'ye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Diğer veriler için Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, karne notları ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sosyo-

ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTD X'ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. ABD'de yapılan çalışmalarda altıncı sınıf düzeyi için belirlenmiş olan norm ise ortalama 35'tir. Buna göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık %36'sı araştırmanın bağımsız değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenler okul başarıları (%15), sosyo-ekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algılamaları (%7) olmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir.

Demir (2006), doktora tez çalışmasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu betimleyici çalışmanın örneklemini 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıflarda bulunan 2488 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi ile sosyal bilgiler programı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kullanılan ölçeğin alt boyutlarından biri olan öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin, eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek olması dikkat çeken bir başka sonuçtur.

Akbıyık ve Seferoğlu (2002), yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup ile düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki genel akademik başarı farkı, Matematik dersi, fen grubu (Fizik, Kimya ve Biyoloji) dersleri, dil grubu (Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce) dersleri ve sosyal grubu (Tarih ve Coğrafya) dersleri akademik başarı farkları incelenmiştir. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüş, veriler, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrenci başarılarının belirlenmesi için 1. Dönem karne notları kullanılmış, akademik başarı farklarının anlamlı olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip

grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarısı, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Öz düzenlemeli öğrenme son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken konular arasındadır. Yurt dışı ve yurt içi literatür incelendiğinde, öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarı, öz yeterlik, motivasyon, üstbiliş vb. gibi kavramlara olan etkisinin incelendiği çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bunun yanında son yıllarda öz düzenlemeli öğrenme ve alt boyutlarını eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkilendiren araştırmalara da rastlanmaktadır. Ancak konu hakkında ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar sınırlıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için yapılan çalışmalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda birçok farklı yaklaşım ve yöntem araştırma modeli olarak kullanılmaktadır. Araştırma amaçları doğrultusunda tasarlanan bu çalışma, katılımcı öğrenciler ile uygulama süreci içerdiğinden uygulamalı; iki veya daha fazla değişken arasındaki nedensel ilişkileri test etmesi bakımından açıklayıcı; incelenen olgunun o anki durumunu ortaya koyması nedeniyle de kesitsel araştırma olarak sınıflandırılabilir. Araştırmalar benimsedikleri felsefe açısından, temel ve uygulamalı olarak ayrılırken; araştırma amacı bakımından keşfedici, açıklayıcı ve tamamlayıcı olarak, kapsadıkları süre bakımından ise kesitsel ve boylamsal olarak ayrılmaktadır (Gülbüz & Şahin, 2017).

Araştırma modeli belirlenirken kullanılan bir diğer sınıflama da veri toplama yöntemi ile ilgilidir. Araştırmada kullanılan verilere bu açıdan bakıldığında, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Literatürde “karma desen” olarak isimlendirilen bu yöntem; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler, hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır.

Daha ayrıntılı incelenecek olursa; nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiği bu çalışma, karma desen türlerinden tümleşik desen ile örtüşmektedir. Karma desen yöntemlerinin, üçgenleme (triangulation), tümleşik (embedded), açıklamalı (explanatory) ve keşifçi (exploratory) olmak üzere dört türü bulunmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada tümleşik (embedded) desen kullanılmıştır. Tümleşik desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel bir araştırmadır ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemlere de ihtiyaç vardır. (Creswell & Clark, 2007). Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bağımsız değişken olan öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, bağımlı değişken olan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştıran bu çalışmanın nicel boyutu, deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel desen araştırmaları, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır (Karasar, 2015). Deneysel desen uyarınca araştırmada ikisi deney, ikisi kontrol grubu olmak üzere dört grup kullanılmıştır. Deney gruplarında öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleri uygulanırken; kontrol gruplarında geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutu deneysel desen türlerinden yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel desen araştırmaları ön deneysel, gerçek deneysel ve yarı deneysel desen olmak üzere üç temel grupta ele alınmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda ve özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion & Marrison, 2000).

Araştırmanın deneysel modeli Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Deneysel Modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grupları	Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği		Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği
	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği	Öz Düzenlemeli Öğrenme Etkinlikleri	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği
	UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği		UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
Kontrol Grupları	Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği		Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği
	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği	İngilizce Dersi Öğretim Programı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği
	UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği		UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Bu deney deseninde iki sınıf deney grubu, iki sınıf da kontrol grubu olarak yansız atanmış ve her iki gruba da uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) ölçümler yapılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ön test, katılımcıların öz düzenleme becerileri kullanım düzeylerini, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlarken son testlerin amacı ise öz düzenlemeye dayalı öğretimin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı ders planları deney grubunda uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış dersler, İngilizce dersi öğretim programına uygun olacak şekilde işlenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” deseninde tasarlanmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgubilim araştırma desenin amacıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Burada incelenecek olgu *öz düzenlemeli öğrenme* olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel yöntemlerine ilişkin araştırma süreci ve izlenen adımlar ileriki bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu için; seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örneklemeyle Kırıkkale il merkezinde yer alan bir devlet ortaokulunun 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri seçilmiştir. Uygun örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördüğü uygulama okulunun seçiminde okul yönetimi ve öğretmenlerin araştırmaya katılmaya istekli oluşu, okulun sınıf dağılımları etkili olmuştur. Araştırma süresince gruplar arasında öğretmenden kaynaklı oluşabilecek farkı kontrol altına almak amacıyla derslerin aynı öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıflar seçilmiştir. Bu bağlamda 6/A, 6/B sınıfları deney grubu olarak; 6/C ve 6/D sınıfları kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıflardaki sürekli devamsız ve sık devamsızlığı olan öğrenciler uygulama dışı bırakılmış, gruplardan yirmibirer öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri deney gruplarında yer alan öğrencilerden toplanmıştır. Nitel veriler için çalışma grubu seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda katılımcı çeşitliliğini sağlayabilmek için; her iki deney grubundan farklı cinsiyet ve akademik başarı düzeyinde öğrenci seçilmiştir. Ders öğretmeni ile yapılan görüşmeler de katılımcı öğrencilerin belirlenmesine yardımcı olmuştur. Özetle; deney grubunda yer alan öğrencilerden yüksek, orta ve düşük başarı ortalamalarına sahip toplam 12 öğrenci, sınıf ve cinsiyet dağılımına dikkat edilerek seçilmiştir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma denencelerini sorgulamak amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlara ilişkin açıklamalar nicel ve nitel boyutlarda aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar;

- 1- Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği
- 2- Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği
- 3- UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

3.3.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öz düzenlemeli öğrenme konusunda öğrenci seviyelerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tasarlama aşamaları şu şekilde gelişmiştir:

Taslak Maddelerin Oluşturulması: Ölçekteki maddeler beşli Likert tipine uygun olarak “hiçbir zaman=1”, “nadiren=2”, “ara sıra=3”, “çoğunlukla=4”, “her zaman=5” biçiminde derecelendirmiştir. Ölçekte yer alan her bir önermenin, bir yandan ölçülmek istenilen içsel özelliğin ortaya çıkışına/belirlenmesine tek tek katkıda bulunurken diğer taraftan ölçülmek istenilen içsel özelliğe ilişkin bir toplam puan elde edilmesine de imkân sağlıyor olması da bu ölçek tipinin seçilmesinde etkili olmuştur (Bayat, 2014). Bu aşama için öncelikle konu ile ilgili literatür taranmış ve öz düzenleme becerisine sahip bir öğrencide bulunması gereken nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte taslak ölçek için kuramsal kısımda ayrıntılı şekilde açıklanan Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından oluşturulan öz düzenlemeli öğrenme stratejileri temel alınmıştır. Ayrıca Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler de taslak ölçeğin hazırlanmasına katkı sağlamıştır. 85 maddeden oluşan taslak ölçek için on öğrenciden görüş alınmış, anlamakta zorluk çektikleri dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin kapsam geçerliği çalışmalarına geçilmiştir.

Kapsam Geçerliği: Karasar (2015)’a göre kapsam (içerik) geçerliği; ölçeğin maddelerinin ölçme aracına ve temsil ettiği gruba uygunluğunu ifade eder ve bu durum uzman görüşüne göre belirlenir. Bu bağlamda ortaya çıkan taslak ölçeğinin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla dört öğretim üyesi ve üç öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği

sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşü sonucu oluşan ölçeğin son hali iki Türkçe Öğretmeni tarafından incelenmiş ve pilot uygulamaya geçilmiştir.

Pilot Uygulama: Taslak maddeler için pilot uygulama araştırmacının görev yaptığı okulda beşinci ve sekizinci sınıflarda 50 öğrenci ile yapılmış; öğrencilerin maddelerin anlaşılabilirliği üzerine görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 81 maddelik havuzdan 17 madde elenmiş, kalan maddeler revize edilerek 64 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir.

Yapı Geçerliği (Açımlayıcı Faktör Analiz): Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin çalışma grubunu Kırıkkale ilinde yer alan üç ortaokulun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 532 öğrenci oluşturmaktadır. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5–10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Akt: Tavşancıl, 2005). Buna göre örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan 532 öğrencinin 171'i beşinci sınıf, 189'u altıncı sınıf, 99'u yedinci sınıf ve 73'ü ise sekizinci sınıf öğrencileridir. Ayrıca öğrencilerin 307'si kız ve 225'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması sırasında öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmış, cevaplamaları için yeterli süre tanınmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin işlemler şu şekildedir:

1) Açımlayıcı Faktör Analizinde yapılan işlemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymak için öncelikle Bartlett Testi ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri incelenmektedir (Pallant, 2005). Bu değere ilişkin veriler tabloda gösterilmiştir (Tablo 8.).

Tablo 8

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		.945
Barlett Testi	Ki kare	7320,964
	Sd	2016
	Sig	,000

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçeğin KMO değerinin .945 olduğu tespit edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 1'e yakın olması oldukça iyi bir durumdur (Tavşancıl, 2005).

Bartlett Testi sonucunun ise $\chi^2_{(532)}=7320.964$; $p<.01$ olduğu görülmüştür. Bulunan bu değerler veri setinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

2) Yapı geçerliğinde faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da Direct Oblikim döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ek olarak maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek alt boyut sayısını belirleyebilmek için de yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Özdeğer ve varyans yüzdelerine ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir (Tablo 9; Şekil 11).

Tablo 9

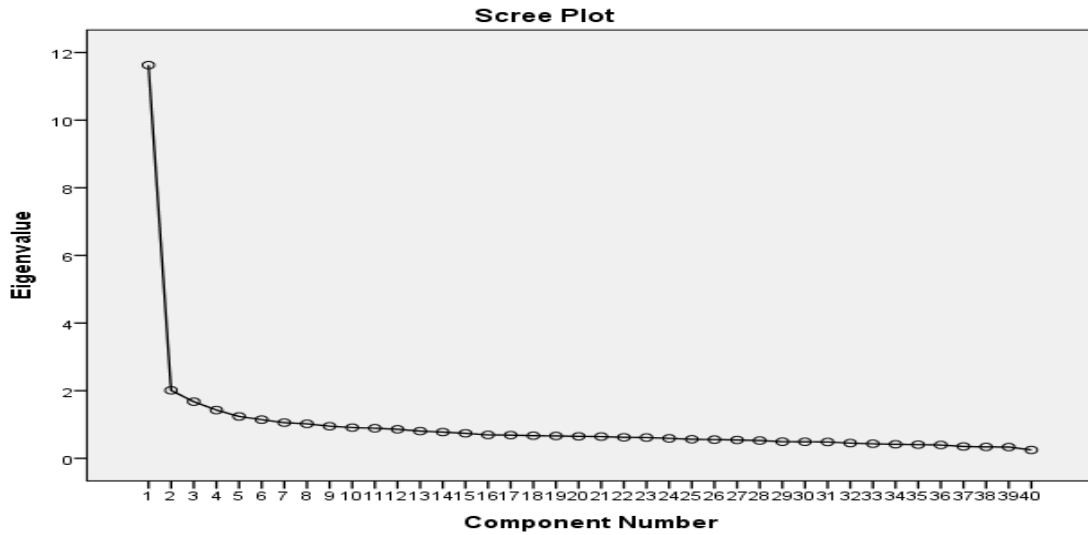
Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Faktör Değerleri	Açıklanan Varyans(%)	Kümülatif Varyans(%)
F1.	11,628	29,070	29,070
F2.	2,011	5,028	34,098
F3.	1,676	4,190	38,288
F4.	1,428	3,570	41,858
F5.	1,238	3,096	44,954

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin beş alt boyutlu bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bu beş alt boyutlu yapıda, her bir alt boyutun özdeğeri 1.00 değerinin üzerindedir. Bahsi geçen yapı incelendiğinde oluşan alt boyutların, toplam varyansın %44.95'ini açıkladığı görülmektedir. Toplam varyans değerinin %40 ila %60 arasında olmasının sosyal bilimlerdeki araştırmalarda yeterli olduğu belirtilmiştir (Çokluk vd., 2012). Bu nedenle bu çalışmada ortaya çıkan toplam varyansın %44.95 olması kabul edilebilir bir değer olarak nitelendirilebilir.

Aşağıda Şekil 11'de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan özdeğer (screeplot) grafiği de ölçeğin beş alt boyuttan oluşan bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir. Şekil 11'deki özdeğer grafiğindeki kırılma noktaları incelendiğinde ölçekte özdeğeri bir ve birden fazla olan beş alt boyut olduğu, yüksek ivmeli düşüşün beşinci

noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Birinci noktadan itibaren görülen iniş eğilimi varyansa yapılan katkı derecesinde noktalarla gösterilmektedir ve iki nokta arasındaki her aralık bir alt boyut anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012). Hutcheson ve Sofroniou (1999) da özdeğeri 1 veya 1'den büyük olan alt boyutların önemli boyut olarak nitelendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle maddeler arasındaki ilişkileri az sayıda ve en etkin şekilde ortaya koyabilecek alt boyut sayısını belirlemek için özdeğer kriterlerinden faydalanılmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin belirlemeye çalıştığı öz düzenlemeli öğrenme sürecinin farklı boyutlarının olması da ölçekte oluşan alt boyutları açıklamaktadır.



Şekil 11. Özdeğer grafiği

Ölçeğin alt boyut sayısı beş olarak belirlendikten sonra maddelerin bu alt boyutlara dağılımı incelenmiştir. Maddelerin hangi alt boyutta güçlü korelasyonun olduğunu belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

Bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, bir maddenin birden fazla alt boyutta kabul düzeyinin yüksek yük değeri vermesidir. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla alt boyutta sahip olduğu yük değerleri arasında farkın .1'den küçük olmasıdır (Çokluk vd., 2012). Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, her maddeye ilişkin baz alınan faktör yük değeri .30'dur. Bu bağlamda 19 madde (3, 4, 13, 16, 29, 30,

31, 32, 33, 36, 47, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 60, 64 numaralı maddeler) birden çok alt boyut altında yük değeri aldığı ve bu faktör yük değerleri arasında .10 düzeyinde bir farklılık oluşmadığı için, beş madde de (9, 22, 34, 44, 51 numaralı maddeler) güvenilirlik kriterlerini karşılamadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyut yük değerleri tabloda gösterilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Maddelerin Alt Boyut Yük Değerleri

Madde No	Madde	Alt Boyut 1	Alt Boyut 2	Alt Boyut 3	Alt Boyut 4	Alt Boyut 5	Ortak Faktör
14	Bir konuyu öğrenmeye çalışırken özet çıkarırım	,515					,516
15	Öğrenmeye çalıştığım konuyla ilgili şekiller, tablolar, diyagramlar hazırlarım	,558					,460
42	Öğretmenim ders anlatırken not tutarım	,491					,507
43	Tuttuğum notları gözden geçirir ve güncellerim	,412					,539
45	Çalışırken not çıkarırım	,515					,539
46	Öğrenmeye çalıştığım konuyu kendi cümlelerimle tekrar yazarım	,440					,416
49	Çalışma masama çalıştığım konu ile ilgili küçük notlar yapıştırırım	,352					,407
53	Öğrendiklerimi belirli aralıklarla tekrar ederim	,311					,440
1	Hangi konularda iyi hangi konularda zayıf olduğumu bilirim		,579				,389
2	Öğrenip öğrenemediğimi kendim değerlendirebilirim		,618				,418
5	Bir konuyu öğrenmeye çalışırken kendi kendime ara değerlendirmeler yapar gerekirse çalışma yöntemimi değiştiririm		,352				,392
6	Çalışmam bittikten sonra konuyu öğrenip öğrenemediğimi kendim belirleyebilirim		,680				,455
7	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için kendime sorular sorarım		,455				,377
8	Hangi yöntemlerle daha iyi öğrendiğimin farkındayım		,539				,371
10	Başarısızlıklarımın kendime ders çıkarırım		,480				,336
11	Bir konuya çalışmaya başlamadan önce neleri öğrenmem gerektiğini belirlerim		,625				,480
12	Öğrenmeye başlamadan önce o konu hakkında önceden bildiklerimi gözden geçiririm		,385				,370
17	Hedeflediğim öğrenmeler için nasıl bir yol izleyeceğimi belirlerim		,518				,474
26	Bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce o konuyu neden öğrenmem gerektiğini sorgularım		,317				,321
28	Kendime göre seçtiğim öğrenme yöntemlerini uygularım		,426				,337

58	Öğrenme sürecimde ne zaman yardıma ihtiyacım olduğunu bilirim	,517	,500
35	Bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmak için çabalarım	,541	,480
57	Kaynaklara ulaşmak için çevremden yardım isterim	,797	,543
59	Anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım	,468	,406
61	Bir konuyu öğrenmeye çalışırken ailemden destek isterim	,530	,450
62	Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım	,676	,468
63	Bir konuyu nasıl daha iyi öğrenebileceğim ile ilgili öğretmenlerime danışırım	,623	,512
18	Ders çalışma zamanımı verimli kullanırım	,560	,532
19	Ödevlerimi zamanında yapar son güne bırakmam	,586	,425
20	Yapacağım işlerin listesini hazırlarım	,559	,512
21	Aylık veya haftalık çalışma programı hazırlarım	,554	,542
23	Çalışma saatlerimi kendime göre planlarım	,374	,335
24	Hazırladığım zaman çizelgesine uyarım	,573	,555
25	Çalışmaya başlamadan önce planlama yapar öyle başlarım	,490	,479
27	Çalışma planı yapar ama <u>uygulamam</u>	,626	,388
37	Günlük hayatta yeni bilgilerle karşılaşınca öğrenmek isterim	-,617	,544
38	Araştırma yapmaktan zevk alırım	-,687	,541
39	Yeni şeyler öğrendikçe öğrenme isteğim artar	-,628	,583
40	Gazete, dergi okumaktan hoşlanırım	-,569	,362
41	Şınıf tartışmalarına katılırım	-,479	,280

Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin baz alınan faktör yük değeri .30'dur. Buna göre, faktör yük değeri bu kriterin altında kalan 24 madde taslak ölçekten elenmiş ve beş alt boyut ile 40 maddeden oluşan "Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" oluşturulmuştur. Maddelerin faktör yükleri -.687 ile .797 arasında değişmektedir. Birinci alt boyuta ait yük değerleri .558 ile .311 arasında, on üç maddeden oluşan ikinci alt boyutun yük değerleri ise .680 ile .317 arasında değişmekte olup üçüncü alt boyutta ise .797 ile .468'dir. Yük değerleri dördüncü alt boyutta, .626 ile .374, beşinci alt boyutta ise -.479 ile -.687 arasında değişmektedir.

Açımlayıcı faktör analiz sonucu elde edilen verilerle ortaya çıkan durum ve madde içerikleri incelenerek alt boyutlar; *çalışma stratejileri, öz değerlendirme, yardım arama, zaman yönetimi ve planlama, bilgi arama* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt boyutların öz düzenlemenin kuramsal yapısı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

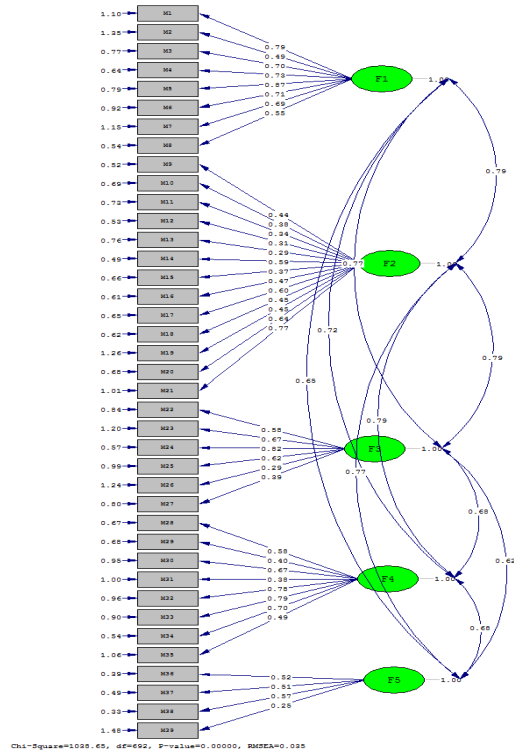
- i) *Çalışma Stratejileri:* Öğrencilerin zamanlarını ve çabalarını boş yere harcamamaları için etkili ders çalışma stratejilerine sahip olmaları gerekmektedir (Erdamar, 2017). Öğrencilerin bireysel özelliklerine ve amaçlarına uygun strateji belirlemeleri/uygulamaları öz düzenlemeli öğrenmenin ana unsurlarından biridir. Nitekim öz düzenleme ile ilgili araştırmalarda çalışma becerilerine; çalışma becerileri ile ilgili araştırmalarda ise, öz düzenleme becerilerine vurgu yapıldığı gözlenmiştir (Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş & Kırbaşlar, 2014; Cooney, 2007; Fulk, 2003; Jakubowski, 2002; Lindblom-Ylänne, 2004; Lyons-Wagner, 2010; Meyer, 2005; Rogaten, Moneta & Spada, 2013; Akt: Aran, 2015). Bunun yanında konu hakkında yapılmış çok sayıda araştırma, çalışma stratejileri ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi (Atılgan, 1998; Arslantaş 2001; Onwuegbuzie, Slate & Swartz 2001; Ersoy 2003; Tümkaya & Bal, 2006) de ortaya koymaktadır.
- ii) *Öz değerlendirme:* Öz değerlendirme, bir bireyin kendisiyle ilgili bir ölçme sonucunu, belirli ölçütlerle karşılaştırılarak kişisel ilgili bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir. Öz değerlendirme, hem bir öz düzenleme stratejisi olarak hem de diğer stratejilerin etkin kullanımı için ön şart olarak öz düzenlemeli öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Paris ve Paris (2001)'e göre öz değerlendirme, öz düzenlemenin üç alanını da içerir ki bunlar; bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal alanlardır. Bu nedenle sınıfta pek çok öz değerlendirme türünü uygulamak mümkündür. Öğrenciler anlama seviyelerini, kişisel ilgi alanlarını, bir görevde kullanılan çabalarını ve stratejilerini değerlendirebilirler. Öğrenciler eylemlerini izlemeyi ve yorumlamayı öğrendikçe, davranışlarının olası nedenleri hakkında daha geniş boyutlu ve daha doğru değerlendirme yapabilirler. Ayrıca öz değerlendirme standartların içselleştirilmesini içerir ki, böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini daha etkin bir şekilde düzenleyebilir. Bu nedenle öğrencilere, öğrenmelerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için öz değerlendirme, akran diyalogu ve öğretmenden geri bildirim alma fırsatı sağlanmalıdır. Ek olarak, kararlarını sorgulamayı, kendi önyargılarını anlamayı ve kendi öğrenmeleri hakkında karar vermeyi öğrenmeleri gerekir (Boud ve Falchikov, 2005).

- iii) *Yardım Arama:* Newman (1994), uygun yardım aramayı bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisi olarak ele almakta ve öz düzenlemeli öğrencilerin daha fazla bilgiye sahip olan kişilerin yardımını gerektiren zor işlerde sorular sorarak yardım aradığını belirtmektedir. Öz düzenlemeli öğrenen için, yardım arama süreci karmaşıktır çünkü alınması gereken oldukça fazla karar bulunmaktadır. Ayrıca karar verme sürecinde dikkate alınan kişi ve sınıf çevresiyle ilgili de oldukça fazla etken bulunmaktadır. Öğrenenden çok bireyleri kapsadığı için yardım arama bir sosyal stratejidir ve diğer öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden farklıdır. Yardım arama izole bir eylem olmayıp güdüsel ve duyuşsal etkenler yardım arama sürecinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde güçlü bir role sahiptir (Koç, 2007).
- iv) *Zaman Yönetimi ve Planlama:* Öz düzenleme stratejilerini öğrenen öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları için uygun bir öğrenme stratejisi seçerler, hedefleri doğrultusunda uygularlar ve kendi gelişimlerini izlerler, verimli çalışma ortamı hazırlarlar ve zamanı iyi kullanırlar (Eker & Arsal, 2014). Zamanın verimli kullanılması beraberinde planlamayı da getirmektedir. Amaca göre zamanı etkili kullanmayı sağlayacak planlama becerisi de öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerde bulunan özelliklerdendir.
- v) *Bilgi Arama:* Öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli bilgiyi doğru kaynaktan ve kısa sürede bulabilmesi hem öz düzenlemenin hem de yaşam boyu öğrenmenin önemli yeterliklerinden biridir. American Library Association (1989)'a göre bilgi okuyazarları, bilginin nasıl düzenlendiğini, yaptıkları işler için gereksinim duydukları bilgiyi nasıl bulacaklarını, nasıl kullanacaklarını ve dolayısıyla nasıl öğreneceklerini bilirler. Bir başka deyişle, bilgi okuyazarları, yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmış kişilerdir (Akt: Kurbanoglu, 2010).

Doğrulamalı Faktör Analizi: Doğrulamalı faktör analizi araştırmacının elinde bulunan verinin daha önce kurgulanmış olan faktör yapısı ile uyumlu olup olmadığını test etmektir (Meydan & Şeşen, 2011). Ölçeğin beş alt boyuttan oluşan yapısının tasarlanan yapı ile uyumlu olup olmadığını test etmek amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kırıkkale il merkezinde yer alan üç ortaokulda öğrenim gören 400 farklı katılımcıdan veri toplanmış ve aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk olarak maddelerin t değerleri incelenmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1996), t değerleri ile ilgili analizde kırmızı ok olmamasının, tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizde 40. maddenin t değerinin .05 düzeyinde anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($t_{40} = 47.256$). Bu nedenle madde ölçekten çıkarılarak ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Beş faktörlü model için ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir (Şekil 12).



Şekil 12 . Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği ikinci düzey DFA modeli

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 11).

Tablo 11

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinde Elde Edilen t Değerleri

Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri
1	55,28	9	106,56	22	76,11	28	88,85	36	111,80
2	58,24	10	97,19	23	60,72	29	96,10	37	103,46
3	71,29	11	91,572	24	75,33	30	67,50	38	113,16
4	77,87	12	114,48	25	68,56	31	77,66	39	60,28
5	65,21	13	94,70	26	66,35	32	64,54		
6	66,84	14	97,63	27	86,18	33	65,77		
7	61,45	15	99,07			34	85,89		
8	94,96	16	97,09			35	76,02		
		17	85,51						
		18	97,31						
		19	65,03						
		20	81,03						
		21	64,64						

Tablo 11 ölçekte yer alan maddelerin t değerinin 55.28 ile 114.48 arasında değiştiğini göstermektedir. Buna göre, ikinci seviye doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen tüm değerler, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizinde yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Çalışmada incelenen uyum indeksleri için mükemmel ve kabul edilebilir uyumluluk ölçümleri ile birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen uyum indeksleri aşağıda verilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir	Değer 1. DFA	Değer 2. DFA	Karar
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	1.50	1.50	Mükemmel
2RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.035	0.035	Mükemmel
2SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.048	0.047	Mükemmel
3CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.98	0.98	Mükemmel
3GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.88	0.88	Kötü Uyum
3NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.93	0.94	K. edilebilir
$^3TLI/NNFI$	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.98	0.98	Mükemmel
4AGFI	$.90 \leq AGFI < 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.86	0.87	K. Edilebilir

Kaynaklar: Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003.

Ortaya çıkan sonuçlara göre, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde, RMSEA değerinin 0.035 ve SRMR değerinin 0.047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca GFI değeri 0.88; AGFI değeri 0.87; CFI değeri 0.98 ve NFI değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durum Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

Güvenirlilik Analizleri: Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak amacıyla veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. Yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur:

Ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenirliliği; Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve GuttmanSplit-Half güvenirlilik formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlilik analizi değerleri aşağıda özetlenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Geneline İlişkin Güvenirlilik Analiz Değerleri

Faktörler	Madde sayısı	Eş yarılar Korelasyonu	Sperman Brown	GuttmanSp lit -Half	Cronbach's Alpha
F1.Çalışma Stratejileri	8	0,82	0,82	0,82	0,84
F2.Öz Değerlendirme	13	0,84	0,84	0,84	0,84
F3. Yardım Arama	6	0,77	0,77	0,77	0,73
F4. Zaman Yönetimi ve Planlama	8	0,81	0,81	0,81	0,81
F5. Bilgi Arama	4	0,50	0,51	0,50	0,61
Toplam	39	0,90	0,90	0,90	0,93

Beş alt boyut ve toplam 39 maddeden oluşan ölçeğin iki eş yarı korelasyonları 0.90; Sperman Brown güvenirlik katsayısı 0.90; GuttmanSplit-Half değeri 0.90; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan faktörlere ilişkin eş yarı korelasyonlarının değerlerinin 0.50 ve 0.84; Sperman Brown değerlerinin 0.51 ve 0.84; GuttmanSplit-Half değerlerinin 0.50 ile 0.84; Cronbach's Alpha değerlerinin ise 0.61 ile 0.84 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre beş faktörün ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayılarının yeterince yüksek olmasına bağlı olarak, ölçeğin tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

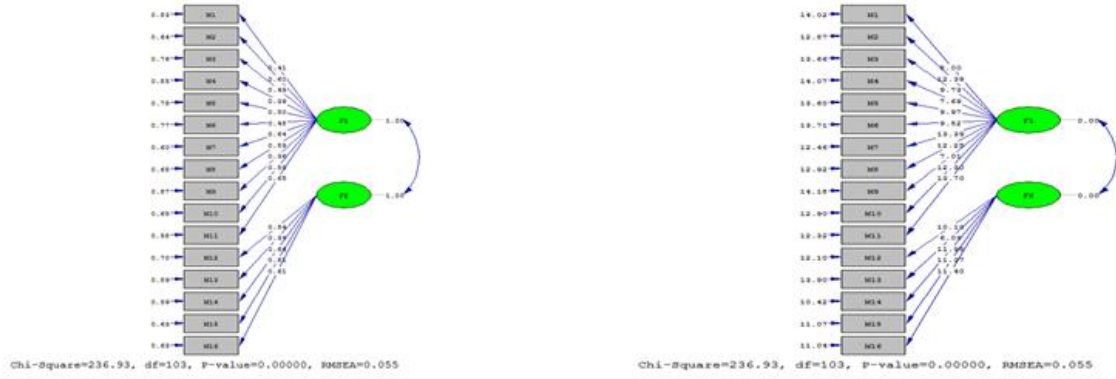
3.3.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Gür Erdoğan ve Aرسال (2014) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmalarında Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 1644 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin “*öğrenmeye isteklilik*” ve “*gelişime açıklık*” olmak üzere iki alt boyuttan ve 17 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu iki alt boyutun toplam açıklayıcılığı % 43.44'tür. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı .86 ve ω değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Bulgular ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Gür Erdoğan & Aرسال, 2014).

Üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin farklı bir örneklem grubunda, daha önce kurgulanmış olan faktör yapısı ile uyumlu olup olmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Lisrel 8.5 paket programı (Jöreskog & Sörbom, 1986) ile yapılan analiz için Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören 461 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin t değerleri incelenmiş ve 17. maddenin t değerinin .05 düzeyinde anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($t_{17} = -.93$). Bu nedenle madde ölçekten çıkarılarak ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İki faktörlü model için ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir (Şekil 13).



Şekil 13. YBÖEÖ doğrulayıcı faktör analizi modeli ve t testi şekli

DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen yapıyı doğruladığı görülmektedir. Modelin ki-kare istatistiği ($\chi^2=226.24$, $sd=103$, $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlarda p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır. Pek çok DFA’da örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normaldir ve bu durum pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2012). Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2/df değerinin 2.19 olduğu görülmektedir. Literatürde bu değer küçük örneklem için 3’ün altında çıktığı modellerde mükemmel uyum olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2011). RMSEA değeri ise .05 olarak tespit edilmiştir ki Browne ve Cudeck (1993)’e göre bu değer iyi uyuma işaret etmektedir. Model test edildiğinde bulunan uyum istatistikleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 14).

Tablo 14

YBÖEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

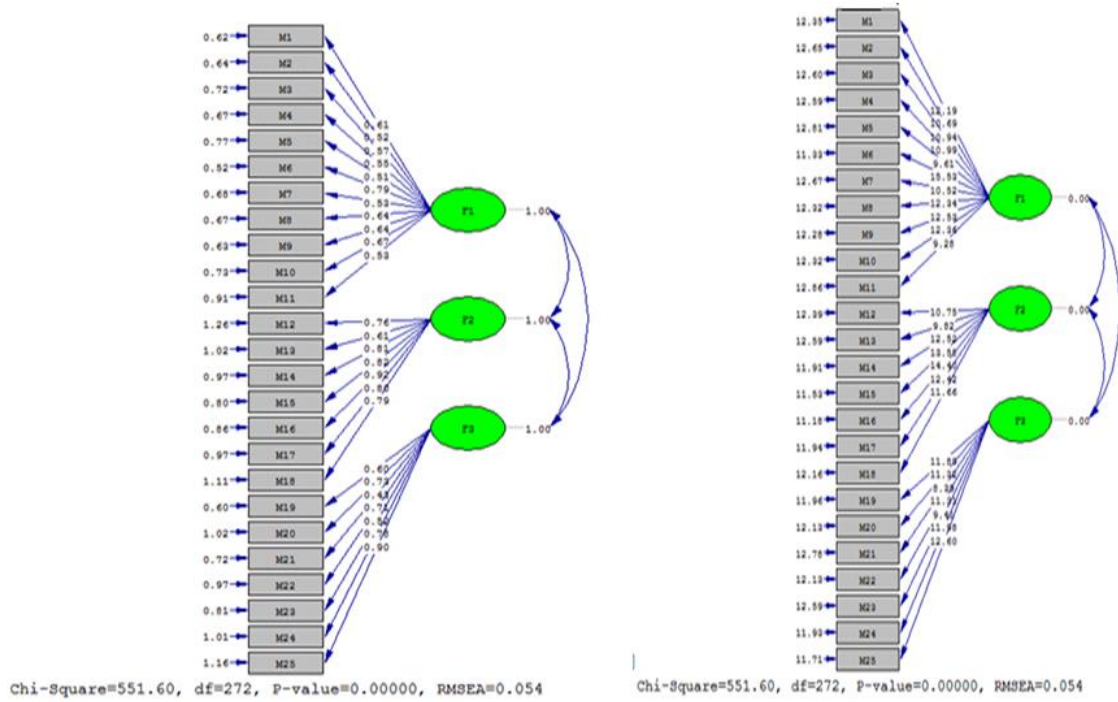
Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir	Değer	Karar
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	2.19	K. Edilebilir
² RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.05	K. Edilebilir
² SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.049	Mükemmel
³ CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.90	Mükemmel
³ GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.94	Mükemmel
³ TLI/NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.89	Kötü Uyum
⁴ AGFI	$.90 \leq AGFI < 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.91	K. Edilebilir

Kaynaklar: Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003.

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 16 madde ve iki alt boyuttan oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.1.2. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Araştırma deneceleri kapsamında, eleştirel düşünme eğilimindeki değişim ölçülmek istendiğinden, araştırmada Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin kullanılması tercih edilmiştir. Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği 5'li Likert tipindedir ve 26 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları kapsamında dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören toplam 342 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin üç alt boyutlu yapısının incelenmesi için doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekten bir madde çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar, 25 maddelik ölçeğin üç alt boyutlu özgün yapı ile tutarlı ve verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları kontrol edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .91; *katılım* alt boyutu için .88; *bilişsel olgunluk* alt boyutu için .70; *yenilikçilik* alt boyutu için .73 olarak elde edilmiştir (Ertaş Kılıç & Şen, 2014). Ölçeğin farklı bir örneklem grubunda, daha önce kurgulanmış olan faktör yapısı ile uyumlu olup olmadığını test etmek için Lisrel 8.5 paket programı (Jöreskog & Sörbom, 1986) ile doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. 25 maddelik ölçek için Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören 360 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen path diagramı standardize edilmiş faktör yükleri ve t değerleri aşağıda gösterilmiştir (Şekil 14).



Şekil 14.UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği DFA modeli

DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen yapıyı doğruladığı görülmektedir. Modelin ki-kare istatistiği ($\chi^2=551.60$, $sd=272$, $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlarda p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır. Pek çok DFA’da örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normaldir ve pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2012). Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2/df değerinin 2.02 olduğu görülmektedir ki; 3’ün altında çıktığı modellerde mükemmel uyum olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2011). RMSEA değeri .05 olarak tespit edilmiştir. Browne ve Cudeck (1993)’e göre bu değer iyi uyuma işaret etmektedir. Model test edildiğinde bulunan uyum istatistikleri aşağıda yer almaktadır (Tablo 15).

Tablo 15

UF/EMI EDEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir	Değer	Karar
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	2.02	K. Edilebilir
² RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.05	K. Edilebilir
² SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.048	Mükemmel
³ CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.91	Mükemmel
³ GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.89	Kötü Uyum
³ TLI/NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.91	Mükemmel
⁴ AGFI	$.90 \leq AGFI < 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.87	K. Edilebilir

Kaynaklar: Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003.

Tablo 15'te yer alan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 25 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulgulara göre, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Forma ilişkin ayrıntılı bilgiler şu şekildedir:

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Patton (2002)'a göre insanlarla doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak ve diğer insanların bakış açılarına ulaşmak için görüşme yapılır. Bu çalışmada öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Ek 5'te sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatürde yer alan öz düzenlemeli öğrenen özellikleri ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri taranmış, sorular ortaokul öğrencilerinin anlayabileceği seviyeye indirilerek hazırlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak 15 soru olarak hazırlanan formun geçerlik güvenirlik çalışması için Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç uzmanla görüşülmüş, alınan görüşler doğrultusunda form yeniden yapılandırılmıştır. Soruların işlevselliğini kontrol etmek amacıyla üç öğrenciyle ön uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak kalan sekiz soru ile

uygulamaya geçilmiştir. Bireysel görüşmeler öncesinde araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış, veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktararak metin haline getirilmiştir.

3.4. Uygulama

Uygulama 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri ile İngilizce dersinde dört farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan ikisi deney grubunu, diğer ikisi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına yapılacak uygulama için ders öğretmeniyle beraber 6. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan “Detectives at Work” ve “Save the Planet” üniteleri seçilmiştir. İngilizce dersi deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmiş planlar doğrultusunda, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Sekiz hafta süren uygulamaya ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın bu bölümü “Deney Grubundaki Uygulamalar” ve “Kontrol Grubundaki Uygulamalar” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

3.4.1. Deney Gruplarındaki Uygulamalar

Araştırmadaki öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin tamamı araştırmacı tarafından 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan, seçili iki ünitenin kazanımlarını içerecek şekilde geliştirilmiştir. Bu süreçte detaylı bir literatür taraması yapılarak, konu ile ilgili araştırmalardan ve kitaplardan yararlanılmıştır (Aydın & Atalay, 2015; Kayıran, 2014; Yıldızlı, 2015). Daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen uygulamalar hakkında, ders sürecini gerçekleştirecek olan ders öğretmeni, eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu görüşler ile kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan ders planlarının uygulanabilirliğini test etmek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama; araştırmacı tarafından, görev yaptığı okulun 6/A sınıfında öğrenim gören öğrencilerle dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan ders planları ve formlarla ilgili gerekli yönergeler verilmiş, dersler bu

doğrultuda işlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden gelen dönütler, araştırmacının gözlemleri ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı etkinlikler uygulamadaki aksaklıklar nedeniyle ders planlarından çıkarılmıştır. Bazı etkinlikler ise zamanlama konusunda yaşanan zorluklar nedeniyle tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca Öz Düzenlemeli Öğrenme Formu da öğrenci görüşleri dikkate alınarak tekrar düzenlenmiştir.

Pilot uygulama sonrası deneysel uygulama süreci, sekiz hafta boyunca, haftada üç ders saati olmak üzere, uygulama okulunda görev yapan İngilizce öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı hem süreci izlemek hem de etkinliklerin düzenli şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla mümkün olan zamanlarda derslere katılmıştır.

Deney grubu için yapılan çalışmalar şunlardır:

a) *Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formu*: Öğrencilerde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ders planlarında kullanılan ana materyallerden biri “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formu”dur. Formun görseli EK 6’da sunulduğu şekildedir.

Öz Düzenlemeli Öğrenme ders formu; ders başlamadan yapılması gereken *kontrol listesi*, *ders amacı*, *konu öncesi tahmini öz yeterlik*, *özet*, *öğrenilen yeni kelimeler*, *kendini değerlendirme* ve *ders sonu öz yeterlik* gibi bilgileri içeren bölümlerden oluşmaktadır. Her derste formun ilgili yerinin doldurulması hususunda ders öğretmeni, öğrencilere gerekli hatırlatmaları yapmış ve form uygulama süresince eksiksiz doldurulmuştur. Bu sayede öğrencilerde öz düzenlemenin temel unsurları olan çevresel yapılandırma ve kendini değerlendirme alışkanlığı kazanma, dersin amacı konusunda bilinçlenme, not alma becerilerinin gelişmesi ve öz yeterlik algılarının artması amaçlanmıştır.

Formda yer alan *kontrol listesi*, öğrencilerin çalışmalarında çevresel yapılandırma becerisi kazanmaları amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce öğrenme için gerekli şartların sağlanması ve kontrolü, öğrenme ortamının düzenlenmesi öz düzenlemeli öğrenmenin önemli stratejilerinden biridir. *Amacımız* kısmı ise öğrenciyi ders amacı konusunda bilinçlendirmek ve derste işlenecek konular hakkında bilgilendirmek için oluşturulmuştur. Çünkü öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bir amaç belirlemek ve bu amaca göre uygun öğrenme stratejisi seçmek önemli bir yer tutar. (Bu doğrultuda amaç belirleme ders planlarında giriş kısmından sonra yer almış, öğrencilerin giriş etkinliklerinden sonra ders amacını tahmin etmeleri istenmiştir). Amaç belirlendikten sonra formda doldurulması gereken diğer bir kısım *konu öncesi tahmini öz yeterlik* kısmıdır. Bu

kısımla derste öğrenecekleri konular ayrıntılı şekilde açıklandıktan sonra öğrencide oluşan öz yeterlik tahmini öğrenilmeye çalışılmıştır. *Özet ve yeni öğrendiğimiz kelimeler* bölümü ise öğrencilerde not alma ve kayıt tutma becerisi geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış ve forma eklenmiştir. Her dersin sonunda öğrendiklerini özetleyen öğrencide not tutma becerisinin artması beklendik bir davranıştır. Aynı zamanda yeni öğrenilen kelimelerin forma aktarılması ile öğrenci için konu tekrarı yapma ve notlarını güncelleme fırsatı oluşturulmaya çalışılmıştır. Formun son kısmı ise *kendimi değerlendiriyorum* bölümüne ayrılmıştır. Bu bölümde öğrenciden dersteki performansını değerlendirmesi istenmiş ve böylece öz değerlendirme stratejisini geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ders sonunda tekrar öz yeterlik durumu hakkında bilgi istenerek öğrencinin ders başında ve sonundaki öz yeterlik durumunun karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Formun doldurulması ile ilgili ders planlarında ilk haftalarda ders başında doldurulacak bölümlere beşer dakika, ders sonunda doldurulacak bölümlere on dakika ayrılırken öğrencilerin formu doldurmaya alışkanlık kazanmaları ve konuyu kavramaları nedeniyle sonraki haftalarda bu süre aşamalı olarak azaltılmıştır.

b) *Öz Düzenlemeli Öğrenme Etkinlikleriyle Zenginleştirilmiş Ders Planları*: Deney grubundaki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ders planlarında kuramsal kısımda ayrıntılı şekilde açıklanan Zimmerman vd., (1996) tarafından oluşturulan döngüsel model temel alınmıştır. Bu döngüsel modele göre hazırlanan ders planlarında giriş bölümünde *öz değerlendirme ve izleme* ile *amaç belirleme ve strateji planlama*; gelişme bölümünde *stratejiyi uygulama ve izleme*; kapanış bölümünde ise *sonuçları izleme* yer almaktadır.

Tasarlanan ders planlarının;

Öz değerlendirme ve izleme kısmında, öğrencinin konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda bu kısımda öğrencilerin, derse hazırlık ve ön bilgileri ile ilgili kendilerini değerlendirmeleri ve eksikliklerini belirlemeleri amaçlanmıştır.

Amaç geliştirme ve strateji planlama kısmında ise ders amacı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu kısımda öğrencilerin, amaç doğrultusunda kendilerine uygun öğrenme stratejileri belirleyebilmeleri konusunda da çalışmalar yapılmıştır.

Stratejinin uygulanması ve izlenmesi bölümü ise seçilen stratejilerin uygulamaya geçirilmesine yöneliktir. Bu doğrultuda hazırlanan çeşitli etkinlikler ile farklı öğrenme yöntemlerini kullanan öğrenciler için seçenekler sunulmaya çalışılmıştır.

Sonuçları izleme kısmında ise öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir. Uygulanan ders planlarından bir örnek EK 7’de sunulmuştur.

c) *Motivasyon Afişleri:* Öz düzenlemeli öğrenmede motivasyon önemli unsurlardan biri olduğu için uygulama sırasında bu konudaki etkinliklere de yer verilmiştir. Bu doğrultuda sınıfa motivasyon artırıcı afişler asılarak sık sık afişteki cümleler sınıfça tekrar ettirilmiştir.

d) *Bileklikler Havaya Uygulaması:* Çalışmayı planlama konusundaki motivasyonu sağlamak için 21 gün süren “Bileklikler Havaya!” etkinliği tasarlanmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilere, boncuklarla bileklik yapacakları ve çalışma planına uyan öğrencilerin bilekliğini ertesi gün takacağı, uyamayan öğrencinin ise takmayacağı açıklamıştır. Bu konuda dürüstlüğü öneme de vurgu yapılarak bu etkinliğin düzenli ve planlı çalışma alışkanlığı kazanma amacıyla yapıldığı öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. 21 gün olarak planlanan etkinlik için ders öğretmeni, her dersin başında “Bileklikler Havaya!” diyerek konu ile ilgili takibi sağlamıştır. Uygun zamanlarda araştırmacı da öğrencileri bileklikler ve çalışma planı konusunda bilgilendirmiştir. Ayrıca çalışma planı oluşturmakta veya uygulamakta zorlanan öğrenciler, okulun rehber öğretmenine yönlendirilmiş, planlı çalışma konusunda danışma hizmeti almaları sağlanmıştır.

e) *Seçmeli Ödev Uygulaması:* Öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme becerisi geliştirilmeye çalışılırken uygulanan bir başka teknik de seçmeli ödev uygulamasıdır. Bu uygulamada öğrencilere ödev seçenekleri sunulmuş ve bu ödevlerden istedikleri bir tanesini seçip yapabilecekleri söylenmiştir. Böyle bir teknik uygulanmasının nedeni ise farklı öğrenme stratejileri kullanan öğrencilere kendilerine uygun ödev seçme imkânı sunabilmektir. Ayrıca bu uygulama ile öğrencilerde kendine uygun öğrenme stratejileri seçimi konusunda farkındalık oluşturmak ve uygun yöntemle yapılan çalışmaların daha etkin çalışmalar olduğunu kavratmak amaçlanmıştır.

Deney grubu ile yapılan çalışmaların haftalık özeti Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubu ile Yapılan Çalışmalar

Hafta	Kazanım	Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları
1	Making simple inquires (Basit sorgulamalar yapmak) Talking about locations of things (Eşyaların yerleri hakkında konuşmak)	Deneysel sürecin başladığı ilk hafta öğrencilerle tanışılmış, ön testler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu dikkatli bir şekilde araştırmacı ve ders öğretmeni nezaretinde uygulanmıştır. Aynı hafta derste yapılacak etkinlikler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. İlk iki derste öğrencilere planlı çalışmanın önemi anlatılarak “Bileklikler Havaya!” adlı etkinlik tanıtılmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilere bileklikler yaptırılmış ve kendilerine uygun çalışma planı oluşturma konusunda rehberlik çalışmaları yapılmıştır. Aynı haftanın üçüncü dersinde ise kazanım gereği yer bildirimi ile ilgili öğrenci seviyesine uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Derse başlamadan önce öğrencilere Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formunda yer alan kontrol listesini doldurmaları hatırlatılmış ve “Bileklikler havaya!”denilerek öğrencilerin çalışma planlarını uygulama durumları kontrol edilmiştir. Bilekliği takamayan öğrenciler ile kısa görüşmeler yapılmış, çalışma planları revize edilmiştir. Ders planının giriş bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirebilecekleri etkinliklere yer verilmiş ve daha sonra öğrenciler amaçtan haberdar edilmiştir. Ayrıca dersin amacını forma yazmaları sağlanmış, öz yeterlik tahminleri alınmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öz düzenleme becerilerine katkısı göz önüne alınarak geliştirme bölümünde “Sıcak-Soğuk” adlı çocuk oyunu İngilizce’ye uyarlanmıştır. Bu sayede öğrencilerde grupta çalışma ve dolayısıyla yardım arama stratejisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Ders sonunda ise o derste öğrenilen yeni kelimeler ve dersten akılda kalanları forma yazmaları sağlanmış ve tekrar öz yeterlik tahminleri alınmıştır. Ayrıca panoya üç ödev alternatifi asılarak istedikleri birini seçip yapabilecekleri belirtilmiştir.
2	Expressing quantity (Miktar ifade etme) Making simple inquiries (Basit sorgulamalar yapmak)	Derse başlamadan önce öğrencilere Öz Düzenlemeli Ders Formunda yer alan kontrol listesini doldurmaları hatırlatılmış ve “Bileklikler havaya!” denilerek öğrencilerin çalışma planlarını uygulama konusundaki durumları incelenmiştir. Bilekliği takamayan öğrenciler gözlemlenerek uygun zamanlarda gerekli rehberlik çalışmaları yapılmıştır. Ders planının giriş bölümünde belirtilen etkinlikler yapıldıktan sonra gelişme bölümüne geçilmiş ve sınıfta “<i>Öğretmenle çalışma</i>”, “<i>Bireysel çalışma</i>” ve “<i>Grupla çalışma</i>” köşeleri oluşturulmuştur. Uygun öğrenme stratejisi seçimini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bu etkinlikte o gün işlenen konu için öğrencilere üç farklı çalışma alternatifi sunulmuştur. İsteyen öğrenciler konuyu arkadaşları ile isteyen öğrenciler öğretmenleri ile isteyen öğrenciler de bireysel olarak çalışmıştır. Böylece öğrenme faaliyetleri için strateji seçimi öğrencilere bırakılmıştır. Uygulamanın beş ve altıncı dersinde “Making simple inquiries” kazanımı doğrultusunda, ünitenin yeni kelimelerinin öğrenilmesine yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Bunun için yeni kelimelerin içinde bulunduğu bir paragraf tahtaya yansıtılarak öğrencilerden öğrenilecek kelimeleri tahmin etmeleri istenmiştir. Yeni kelimeler belirlendikten sonra kelime görsellerinin bulunduğu kâğıtlar sınıfa dağıtılmış ve öğrencilere istedikleri şekilde bu kelimelere çalışabilecekleri söylenmiştir. Böylece öğrencilerde öğrenme stratejisi belirleme ve planlama stratejisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen <i>kelime zinciri</i> oyunu oynanmıştır. Oyunun işleyişi şu şekildedir: On öğrenci tahtaya kaldırılarak yan yana dizilir. Dizilen öğrencilerden birinci sıradaki öğrenciye yeni

		kelimelerden biri sorulur. Birinci sıradaki öğrenci kelimeyi tekrar eder ve anlamını söyler. İkinci sıradaki öğrenciye de başka bir kelime sorulur. Öğrenci birinci sıradaki kelimeyi, anlamını ve kendi kelimesi ve anlamını söyler. Diğer sıradaki öğrenciler de kendinden önceki kelimeleri, anlamlarını ve kendi kelimesini şaşırmadan tekrar etmeye çalışır, bilemeyen öğrenci oyundan çıkar. Gruplar halinde bütün öğrenciler kelime zinciri etkinliğine katılır. Daha sonra akıllı tahtadan kelime eşleştirme oyunu oynatılarak öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bu etkinliklerle öğrencide organizasyon ve dönüştürme stratejisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.
3	Expressing quantity (Miktar ifade etme) Describing what people are doing now (İnsanların şu an yaptığı işleri açıklama)	İlk iki dersin giriş aşamasında Öz Düzenlemeli Ders Formunda yer alan kontrol listesini doldurmaları hatırlatılmış ve “Bileklikler havaya!” denilerek öğrencilerin çalışma planlarını uygulama konusundaki durumları tartışılmıştır. Daha sonra ders planının giriş bölümü tamamlanmış ve geliştirme bölümüne geçilmiştir. Uygulamanın bu haftasında tasarlanan etkinlikler uygulanırken öğrencilerin kayıt tutma ve izleme stratejilerini düzenli kullanmaları amacıyla ders esnasında not arama teknikleri (Cornell Not Tutma Tekniği) ile ilgili bilgiler verilmiştir ve denemeler yaptırılmıştır. Şahin, Aydın ve Sevim (2015)’e göre Cornell Üniversitesi öğrencilerinin okuduğunu ve dinlenileni anlama alanlarında başarılarını artırmak üzere Walter Pauk (1949) tarafından geliştirilen Cornell tekniği, öğrencilerin dinlediklerini özgür bir şekilde; kendilerine özgü anahtar kelimeler ve bunlarla ilişkili ayrıntıya dair ifadelerle kaydedebilmelerine imkân sağlamaktadır. Dersin kapanış bölümünde ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilmiş ve öz düzenlemeli öğrenme ders formunun ilgili yerlerini doldurmaları istenmiştir. Aynı haftanın üçüncü ders saatinde ise öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinlik için grup çalışması içeren öğrenme faaliyetleri düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Bu faaliyetler ile öğrencilerde yardım arama stratejisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda ders boyunca öz düzenlemeli öğrenme ders formu ile ilgili çalışmalar da tamamlanmıştır.
4	Talking about past events (Geçmiş olaylar hakkında konuşma)	Öğrencilerin okuma ve konuşma becerileri ile ilgili olan bu kazanım için tasarlanan etkinlikler genelde diyalog canlandırma üzerinedir. (Diyalog ve konu değerlendirme alıştırmaları ders kitabından seçilerek kontrol grubu ile deney grubu arasında denklik sağlanmaya çalışılmıştır). Canlandırma için beraber çalışan öğrencilerde yardım arama stratejisinin gelişmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu haftanın tüm derslerinde de yine öz düzenlemeli öğrenme ders formu ile ilgili çalışmalar yapılmış, konu ile ilgili rehberlik çalışmalarına yer verilmiştir.
5	Giving and responding to simple instructions (Basit talimatlar verme ve yanıtlama) Making simple inquiries (Basit sorgulamalar yapmak)	Bu haftanın ders etkinliklerinde formla kazandırmaya çalışılan stratejilere ek olarak öğrenme stratejisi seçimine yönelik etkinlikler planlanmıştır. Üniteye ait yeni kelimelerinin olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılarak sadece telaffuzları konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Dağıtılan kelimelerin öğrenilmesi ve tekrar edilmesi konusunda öğrenciler serbest bırakılmış, istedikleri yöntemle çalışabilecekleri belirtilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra akıllı tahtadan kelime çarkı oyunu açılarak kelimelerin tekrar edilmesi ve anlamların pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenmenin ana unsurlarından strateji geliştirme ve planlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Haftanın tek saatlik dersinde ise önceki ders öğrenilen kelimeler ile bir hikâye oluşturularak öğrencilerden boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle doldurulması istenmiştir. Daha sonra ortaya çıkan hikâyenin haritasının oluşturulması ve şemalaştırılma çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerde organizasyon ve dönüştürme stratejisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

6	Describing what people are doing now. (İnsanların şu an yaptığı işleri açıklama)	Bu haftada yapılan etkinliklerde yeni öğrenilen kelimeleri görsellerle eşleştirme ve cümle içinde kullanma alıştırmaları tasarlanmıştır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin organizasyon ve dönüştürme ile tekrarlama ve ezberleme stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için ders kitabında yer alan etkinlik çalışmalarından yararlanılmıştır. Haftanın iki saatlik dersinde de hazırlanan ders planları doğrultusunda öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik ders formu ve etkinlikler uygulanmaya devam edilmiştir. Bu etkinliklerden biri “Sessiz Sinema” etkinliğidir. Öz düzenleme stratejilerinden yardım arama stratejisine ilişkin hazırlanan bu etkinlikte öğrenciler gruplara ayrılmış ve önceden hazırlanan katalogdan seçtikleri cümleleri diğer gruba beden dillerini kullanarak anlatmaları istenmiştir. Etkinlik çerçevesinde cümlelerin anlamı ve nasıl anlatılacağı konusunda birlikte çalışan grup üyelerinin yardım arama stratejisi kullanımının gelişmesi amaçlanmıştır.
7	Making simple suggestions (Basit önerilerde bulunma)	Etkinlikler uygulanırken ders formunun yanı sıra öğrencilerin kayıt tutma ve izleme stratejilerini derslerde de düzenli kullanmaları amacıyla not alma teknikleri ile ilgili bilgiler tekrar verilmiştir. Dinleme yaparken not tutan öğrencilerden daha sonraki dersler de bu not alma tekniklerini uygulamaları istenmiştir. Ders kitabında yer alan etkinlikler tamamlanarak yeni öğrenilen bilgilerin farklı cümlelerin içinde kullanılması sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin organizasyon ve dönüştürme stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.
8	Telling someone what to do (Birine ne yapacağını söyleme)	Bu haftada öğrencilerden doğayı korumayla ilgili proje tasarımları ve tasarladıkları projeler için afiş hazırlamaları istenmiştir. Grup çalışması olarak yaptırılan etkinlikte yardım arama, organizasyon ve dönüştürme stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu derste de öz düzenlemeli öğrenme ders formu da eksiksiz tamamlanmıştır. Haftanın tek saat olan dersinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması ile deney grubunda sekiz hafta süren uygulama sonlandırılmıştır.

3.4.2. Kontrol Gruplarındaki Uygulamalar

İlk hafta Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonraki haftalarda ise dersler İngilizce Öğretim Programında yer alan kazanımlar doğrultusunda, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmada öğretmenden kaynaklı bir fark oluşmasını engellemek amacıyla deney grubu ve kontrol grubu dersleri aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür.

Sekiz hafta süren uygulamanın son ders saatinde deney grubunda olduğu gibi, kontrol grubunda da Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Karma desende tasarlanan bu araştırmada nicel ve nitel veriler toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu nedenle veri analiz süreci; “Nicel Verilerin Analizi” ve “Nitel Verilerin Analizi” olarak iki başlık altında sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 adlı istatistik programından yararlanılmıştır.

Verilerin karşılaştırılmalı analizleri için öncelikle parametrik test varsayımları test edilmiş, dağılımların normalliği Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiştir.

Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında yer alan 84 öğrencinin ilgili ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında gruplarına göre anlamlı fark bulunma durumu tek yönlü kovaryans analizi ile test edilmiştir. Kovaryans analizi, bir araştırmada bağımlı değişkenden, etkisi test edilmek istenen bağımsız değişken dışındaki değişken ya da değişkenlerin kontrol edilmesini sağlamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Kovaryans analizini, regresyon analizi ile varyans analizinin birleşimi olarak ele almak mümkündür. Bu sebeple her iki tekniğinde gereklilik ve varsayımlarını karşılaması gereklidir (Can, 2014). Bu testin kullanım koşulları Taşpınar (2017) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- i) Bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni oluşturan tüm gruplarda dağılımlarının normal olması
- ii) Kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunması, bağımsız değişkeni oluşturan tüm gruplarda elde edilen bağımlı değişkene ait ölçümlerin varyanslarının eşitliğinin sağlanması
- iii) Regresyon doğrularının homojenliğinin sağlanması
- iv) Bunlara ek olarak kontrol değişkeni açısından bağımsız değişkeni oluşturan gruplar arasında anlamlı fark bulunması ya da bulunmaması halinde kovaryans işlemi yapılabilir.

Yukarıda belirtilen işlem basamakları doğrultusunda elde edilen veri setinin tek yönlü kovaryans analizi için gerekli koşulları sağlama durumu aşağıdaki işlemlerle incelenmiş, bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 17

ÖDÖÖ İçin Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümlemeler

		Dağılım Normallliği		Tek Yönlü Varyans Analizi		Doğrusal İlişki	Levene Testi		Regresyon Doğrusu Eğim Eşitliği	
		S-W	p	F	p	r	F	p	F	p
Ön testler	1.Deney Grubu	,966	,650	,221	,882	r(D1)=,86 r(D2)=,92	2,316	,082	2,643	,055
	2.Deney Grubu	,981	,945							
	1.Kontrol Grubu	,960	,514							
	2.Kontrol Grubu	,930	,139							
Son testler	1.Deney Grubu	,945	,274	—	—	r(K1)=,95 r(K1)=,92				
	2.Deney Grubu	,964	,594							
	1.Kontrol Grubu	,985	,982							
	2.Kontrol Grubu	,972	,768							

Tablo 17’de görüldüğü gibi;

- Grupların ölçekten aldıkları ön test ve son test puanlarının dağılımları Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiş ve dağılımların normal olduğu tespit edilmiştir.
- Kontrol değişkeni olan ön test puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık bulunma durumu incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($F_{(3-80)}=.221$; $p>.05$) belirlenmiştir.
- Ön test ve son test puanları arasında gruplara göre doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çizilen regresyon doğruları sonucunda belirlenen determinasyon katsayılarının karekökleri alınarak belirlenen korelasyon katsayılarından güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ($r>.30$) ortaya çıkmıştır.
- Varyansların homojenliği, levene testi ile analiz edilmiş ve bu koşulun sağlandığı ($F=2.316$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

- Regresyon eğilimlerinin homojenliği test edilmiş, son test değişkeni üzerinde grup ve ön test puanlarının ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-73)}=2.643$; $p>.05$).

İkinci denenceye ilişkin veri setinin tek yönlü kovaryans analizi için gerekli koşulları sağlama durumu aşağıdaki işlemler ile incelenmiş, bulgular aşağıda tablolastırılmıştır.

Tablo 18

YBÖEÖ İçin Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümlemeler

		Dağılım Normalliği		Tek Yönlü Varyans Analizi		Doğrusal İlişki	Levene Testi		Regresyon Doğrusu Eğim Eşitliği	
		S-W	p	F	P	r	F	p	F	p
Ön testler	1.Deney Grubu	,971	,760	,137	,00	r(D1)=,91 r(D2)=,78				
	2.Deney Grubu	,924	,105							
	1.Kontrol Grubu	,916	,071							
	2.Kontrol Grubu	,910	,056							
							,447	,720	1,790	,156
Son testler	1.Deney Grubu	,930	,135	—	—	r(K1)=,88 r(K2)=,72				
	2.Deney Grubu	,913	,064							
	1.Kontrol Grubu	,947	,293							
	2.Kontrol Grubu	,968	,680							

Tablo 18’de görüldüğü gibi:

- Grupların ölçekten aldıkları ön test ve son test puanlarının dağılımları Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir.
- Kontrol değişkeni olan ön test puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık bulunma durumu incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($F_{(3-80)}=13.272$; $p<.05$).
- Ön test ve son test puanları arasında gruplara göre doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çizilen regresyon doğruları sonucunda belirlenen determinasyon

katsayılarının karekökleri alınarak belirlenen korelasyon katsayılarından güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r>.30$).

- Varyansların homojenliği, levene testi ile analiz edilmiş ve bu koşulun sağlandığı belirlenmiştir ($F=.447$; $p>.05$).
- Regresyon eğilimlerinin homojenliği test edilmiş, son test değişkeni üzerinde grup ve ön test puanlarının ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-73)}=1,790$; $p>.05$).

Üçüncü denenceye ilişkin veriler incelenerek kovaryans testi kullanım koşullarının uygunluğu test edilmiştir. Bu kapsamda yapılan işlemler ve ortaya çıkan sonuçlar tabloda gösterilmiştir(Tablo 19.).

Tablo 19

UF/EMI EDEÖ Kovaryans Analizi Kullanım Koşullarına İlişkin Çözümler

		Dağılım Normalliği		Tek Yönlü Varyans Analizi		Doğrusal İlişki	Levene Testi		Regresyon Doğrusu Eğim Eşitliği	
		S-W	p	F	P	r	F	p	F	p
Ön testler	1.Deney Grubu	,922	,095	,938	,426	$r(D1)=,91$ $r(D2)=,954$	,800	,498	,21	,996
	2.Deney Grubu	,923	,101							
	1.Kontrol Grubu	,958	,482							
	2.Kontrol Grubu	,953	,388							
Son testler	1.Deney Grubu	,950	,343	—	—	$r(K1)=,94$ $r(K2)=,97$				
	2.Deney Grubu	,922	,097							
	1.Kontrol Grubu	,911	,058							
	2.Kontrol Grubu	,955	,416							

Tablo 19’da görüldüğü gibi:

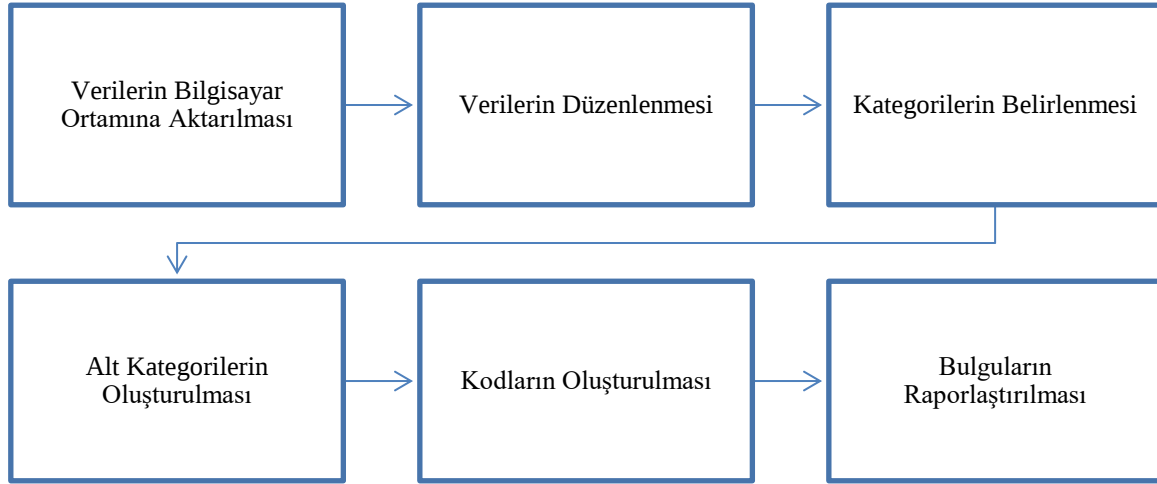
- Grupların ölçekten aldıkları ön test ve son test puanlarının dağılımları Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir.

- Kontrol değişkeni olan ön test puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık bulunma durumu incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3-80)} = .938$; $p > .05$)
- Ön test ve son test puanları arasında gruplara göre doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çizilen regresyon doğruları sonucunda belirlenen determinasyon katsayılarının karekökleri alınarak belirlenen korelasyon katsayılarından güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r > .30$).
- Varyansların homojenliği, levene testi ile analiz edilmiş, koşulun sağlandığı belirlenmiştir ($F = .803$; $p > .05$).
- Regresyon eğilimlerinin homojenliği test edilmiş, son test değişkeni üzerinde grup ve ön test puanlarının ortak etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-73)} = 1.790$; $p > .05$).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizi iki yol ile yapılabilir. Birincisinde, analize başlamadan önce, konu hakkındaki önceki bilgi, teori ve deneyimlere dayanarak kategoriler belirlenirken, ikincisinde analiz devam ederken kategoriler ortaya çıkar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada öz düzenleme kavramı ile ilgili ayrıntılı kuramsal çerçeveye ulaşılabildiği için içerik analizinde birinci yaklaşım benimsenmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma boyutunda izlenen adımlar aşağıda gösterilmiştir (Şekil 15).

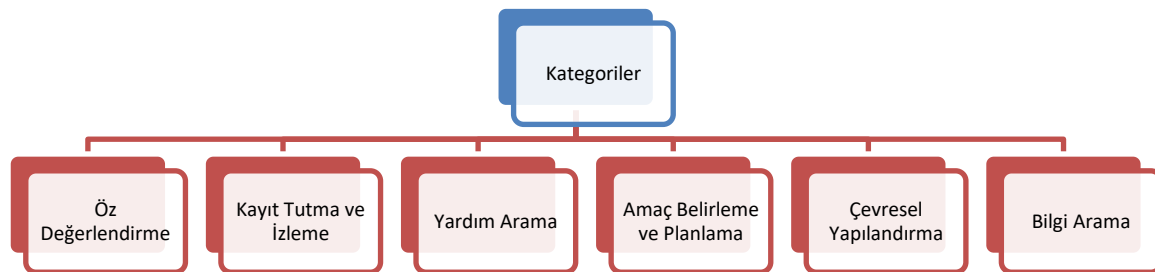


Şekil 15 . Nitel verilerin analiz süreci

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Ön görüşme ve son görüşmede ses kayıt cihazı ile edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Düzenlenmesi: Görüşme yapılan öğrenci adları Ö1, Ö2 şeklinde adlandırılmıştır. Bu adlara ön görüşme verileri ise Ö, son görüşme verileri ise S harfi eklenmiştir.

Kategorilerin Belirlenmesi: Nitel verilerin analizi için kategoriler belirlenirken Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) tarafından oluşturulan stratejiler temel alınmıştır. Buna göre içerik analizinde yer alan kategoriler Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. İçerik analizinde yer alan kategoriler

Şekil 16’da de görüldüğü gibi nitel veriler; öz değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, yardım arama, amaç belirleme ve planlama, çevresel yapılandırma, bilgi arama kategorilerinde incelenmiştir.

Alt Kategorilerin Oluşturulması: Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki her bir soru için verilen cevaplar gruplandırılmış ve ortaya çıkan metinler birçok kez okunarak alt kategoriler oluşturulmuştur. Analizin bu aşamasında ortaya çıkan alt kategoriler daha anlamlı hale getirilmek üzere gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Sonuç olarak, kategoriler kapsamında öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumları, stratejilere ilişkin ayrıntılar, uygulama sonrası stratejilerin öğrenci üzerindeki etkileri ve öğrenilen stratejilerin diğer derslerde kullanımı gibi alt kategoriler belirlenmiştir.

Kodların Oluşturulması: Kodlama sürecinde veri seti birkaç defa okunmuş ve ketegorilere ilişkin öğrenci görüşleri en uygun ifade ile kodlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra analizde tüm kodlamalar bağımsız bir araştırmacı tarafından daha yapılmış ve bulgular karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulgular, kodların alt kategorileri temsil edip etmediğine ilişkin görüşleri alınmak üzere Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından bir öğretim üyesine sunulmuştur. Alınan geri bildirimlere göre kodlamalarda revizyona gidilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Uzlaşma Yüzdesi=
$$\frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{(\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$
 formülü kullanılmıştır. Buna göre iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik amacıyla uzman ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesi %70 ve üzeri olduğu durumlar için güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Bulguların Raporlaştırılması: Belirlenen alt kategoriler ve kodlar raporlaştırılırken verileri tanımlamaya ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde, sunulmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bunun için kategori ve kod tabloları oluşturulurken ön görüşme ve son görüşme bulguları bir arada verilmiş, böylece deneysel sürecin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ortaya çıkan bulguları desteklemek için ise seçilmiş öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen nicel ve nitel bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ön test etkisinin ortadan kaldırılması için deney ve kontrol gruplarına ait Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği ön test puanları kovaryant olarak belirlenerek analize dahil edilmiştir. Böylece olası iç geçerlik problemlerine önlem alınmıştır.

İlk olarak öğrencilerin ölçekten aldıkları son test puanların betimsel istatistik değerleri incelenmiş ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,26	4,25
Kontrol Grupları	42	3,69	3,70

Tablo 20’de görüldüğü gibi uygulama sonrası deney gurubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanları $\bar{x}=4.25$; kontrol grubu için ise $\bar{x}=3.70$ olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	6,185	1	6,185	346,307	,000
Grup	6,288	1	6,288	352,093	,000
Hata	1,447	81	,018		
Toplam (Düzeltilmiş)	14,417	83			

Yukarıdaki tabloya göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-81)}= 352.093$; $p<.05$].

Betimsel istatistik ve kovaryans analizinde ortaya çıkan bulgulara göre; uygulama sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu durumda, uygulama sürecinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin alt boyutlarından ortaya çıkan bulgular ise şu şekildedir:

4.1.1.1. Çalışma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Grupların Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin *çalışma stratejileri* alt boyutundan aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, ortaya çıkan son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak grupların ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları incelenmiş, aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 22).

Tablo 22

ÖDÖÖ Çalışma Stratejileri Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,16	4,20
Kontrol Grupları	42	3,75	3,71

Tablo 22'ye göre çalışma stratejileri alt boyutu son test ortalama puanları deney grubu için $\bar{x}=4.20$; kontrol grubu için ise $\bar{x}=3.71$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Görülen bu farkın anlamlılığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları şu şekildedir:

Tablo 23

ÖDÖÖ Çalışma Stratejileri Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	12,312	1	12,312	164,976	,000
Grup	4,853	1	4,853	65,027	,000
Hata	6,045	81	,075		
Toplam (Düzeltilmiş)	21,849	83			

Tablo 23'te görüldüğü gibi grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-81)}=65.027$; $p<.05$].

Çalışma stratejileri alt boyutuna ilişkin bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin ölçekten aldığı puanlar anlamlı şekilde artmıştır. Bir başka deyişle; ölçeğin çalışma stratejileri alt boyutundan elde edilen bulgular, öz düzenlemeli öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin kullandıkları çalışma stratejilerine katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.1.2. Öz Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin öz değerlendirme alt boyutundan elde edilen bulgular Tablo 24 ve Tablo 25'te yer almaktadır. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 24

ÖDÖÖ Öz Değerlendirme Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,29	4,28
Kontrol Grupları	42	3,71	3,71

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanlarının ($\bar{x}=4.28$), kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş ortalama puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25

ÖDÖÖ Öz Değerlendirme Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	5,850	1	5,850	133,819	,000
Grup	6,879	1	6,879	157,347	,000
Hata	3,541	81	,044		
Toplam (Düzeltilmiş)	16,426	83			

Tablo 25'te yer alan bulgulara göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-81)}= 157.347$; $p<.05$]. Bu sonuca göre deney gruplarına yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin ölçeğin öz değerlendirme alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı şekilde artmıştır. Bu durumda deneysel uygulama sürecinin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.1.3. Yardım Arama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Grupların Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin yardım arama alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiş aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak grupların düzeltilmiş ortalama puanları incelenmiş, ortaya çıkan bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

ÖDÖÖ Yardım Arama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,24	4,25
Kontrol Grupları	42	3,76	3,75

Tablo 26'ya göre yardım arama alt boyutu son test ortalama puanları deney grubu için $\bar{x}=4.25$; kontrol grubu için ise $\bar{x}=3.75$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

ÖDÖÖ Yardım Arama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	8,782	1	8,782	96,118	,000
Grup	5,216	1	5,216	57,084	,000
Hata	7,401	81	,091		
Toplam (Düzeltilmiş)	21,025	83			

Yukarıdaki tabloda yer alan bulgulara göre; grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-81)}=57,084$; $p<.05$]. Yardım arama alt boyutu ile ilgili ortaya çıkan bulgular, deney grubu öğrencilerinin puanlarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin yardım arama ile ilgili becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.1.4. Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin zaman yönetimi ve planlama alt boyutundan elde edilen veriler analiz edilmiş aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak Tablo 28'de deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 28

ÖDÖÖ Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,27	4,26
Kontrol Grupları	42	3,64	3,66

Deney gurubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanları ($\bar{x}=4.26$) kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.66$) daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu farkın anlamlılığı araştırılmış ve bu kapsamda kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları aşağıda sunulmuştur (Tablo 29).

Tablo 29

ÖDÖÖ Zaman Yönetimi ve Planlama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kayanağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	11,974	1	11,974	167,490	,000
Grup	7,629	1	7,629	106,711	,000
Hata	5,791	81	,071		
Toplam (Düzeltilmiş)	26,124	83			

Tablo 29'a göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1-81)}= 106.711$; $p<.05$]. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarının deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zaman yönetimi ve planlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.5. Bilgi Arama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bilgi arama alt boyutundan elde edilen veriler, gruplar arasında anlamlı fark oluşma durumu bakımından sorgulanmıştır. Bu kapsamda grupların düzeltilmiş ortalama puanları incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 30)

Tablo 30

ÖDÖÖ Bilgi Arama Alt Boyutundan Alınan Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,41	4,24
Kontrol Grupları	42	3,49	3,66

Yukarıdaki tabloya göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin bilgi arama alt boyutu son test ortalama puanları deney grubu için $\bar{x}$ =4.24; kontrol grubu için ise $\bar{x}$ =3.66 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu farkın anlamlılığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir (Tablo 31).

Tablo 31

ÖDÖÖ Bilgi Arama Alt Boyutu Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kayanağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	17,959	1	17,959	109,124	,000
Grup	6,240	1	6,240	37,915	,000
Hata	13,330	81	,165		
Toplam (Düzeltilmiş)	48,935	83			

Tablo 31'e göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1-81)}=37.915$; $p<.05$]. Bir başka deyişle, deneysel uygulama sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin puanlarında anlamlı bir artış söz konusudur ve bu durum öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin bilgi arama becerisine katkı sağladığını göstermektedir.

4.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak grupların son test puanlarının betimsel istatistikleri incelenmiş, bulgular aşağıda sunulmuştur (Tablo 32).

Tablo 32

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	3,90	4,05
Kontrol Grupları	42	3,91	3,76

Deney gurubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalama puanları ($\bar{x}$ =4.05), kontrol grubunda bulunan öğrencilerden ($\bar{x}$ =3.76) daha yüksektir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 33).

Tablo 33

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	8,793	1	8,793	306,105	,000
Grup	1,412	1	1,412	49,151	,000
Hata	2,327	81	,029		
Toplam (Düzeltilmiş)	11,120	83			

Tablo 33'te yer alan bulgulara göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1-81)}=49.151$; $p<.05$]. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği'nden elde edilen bulgular, öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı düzeyde artışa sebep olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, öz düzenlemeli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirdiği söylenebilir.

4.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için ilk olarak grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları incelenmiş, sonuçlar Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grupları	42	4,02	4,09
Kontrol Grupları	42	3,89	3,82

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği son test ortalama puanları deney grubu için $\bar{x}=4.09$; kontrol grubu için ise $\bar{x}=3.82$ olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları ise aşağıda gösterilmiştir (Tablo 35).

Tablo 35

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	13,299	1	11,299	1590,239	,000
Grup	1,430	1	1,430	171,054	,000
Hata	,667	81	,008		
Toplam (Düzeltilmiş)	14,283	83			

Tablo 35'e göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(1-81)}=171.054$; $p<.05$]. Eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen ölçekten elde edilen bulgular, öz düzenlemeli öğrenme faaliyetlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı artış sağladığını göstermektedir.

4.1.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme ile İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın dördüncü alt amacı “Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler öz düzenlemeli öğrenme stratejileri çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğrenci görüşlerine dayanan nitel veriler; öz değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, yardım arama, amaç belirleme ve planlama, çevresel yapılandırma ve bilgi arama kategorilerinde incelenmiştir. Çalışma bulgularını zenginleştirmek amacıyla bu kategoriler kapsamında öğrencilerin stratejileri kullanma durumları, stratejilere ilişkin ayrıntılar, uygulama sonrası stratejilerin öğrenciye katkıları ve öğrenilen stratejilerin diğer derslerde kullanımı ile ilgili alt kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öz değerlendirmeye ilişkin öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Öz Değerlendirme	Kendini Değerlendirme Durumu	Kendini değerlendirmeme	6	1
		Bazen değerlendirme	3	3
		Kendini değerlendirme	3	8
	Stratejinin Öğrenciye Katkısı	Eksikleri fark etme		9
		Planlı çalışmayı sağlama		7
		Başarı arttırma		6
		Amaç belirlemeyi sağlama		3
		Özgüven artışı		3
		Öğrenme isteği artışı		2
	Stratejiyi Diğer Derslerde Kullanma	Kullanma		6
		Bazen kullanma		3
		Kullanmama		3

Tablo 36’da de görüldüğü gibi öz değerlendirilmeye ilişkin öğrenci görüşleri; kendini değerlendirme durumu, stratejinin öğrenciye katkısı ve stratejiyi diğer derslerde kullanma alt kategorilerinde toplanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerden alınan yanıtlarda altı öğrenci öğrenme faaliyetlerinde kendini değerlendirmedini, üç öğrenci bazen değerlendirdiğini, üç öğrenci de kendini değerlendirdiğini belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise bir öğrenci öğrenme faaliyetlerinde kendini değerlendirmedini, üç öğrenci bazen değerlendirdiğini ve sekiz öğrenci de kendini değerlendirdiğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yazılılardan aldığım notlara göre derslerdeki eksiklerimi bilip ona göre başarılı olmazsam ne yaparım diye düşünürüm.” Ö-Ö1

“Dersten çıktıktan sonra arkadaşlarımla ders ile ilgili sorduğu sorulara cevap veremediğimi görünce anlamadığımı fark ederim.” Ö-Ö2

“Kendimi değerlendirmeyi pek anlamadım.” Ö-Ö11

“Derste doldurduğumuz formla kendimi değerlendirmeye alıştım.” S-Ö2

“Kendimi değerlendirmeyi öğrendim.” SÖ-4

Uygulama sonrasında öğrencilere öz değerlendirme yapmanın kendilerine katkısı ve diğer derslerde kullanımıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinden dokuz öğrenci öz değerlendirmenin, eksiklerini fark etmede, yedi öğrenci de eksiklikleri doğrultusunda planlı çalışmada olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Altı öğrenci ise bu stratejiyi diğer derslerde de kullanarak başarısının arttığını vurgulamıştır. Ek olarak deney grubundan altı öğrenci öz değerlendirmeyi diğer derslerde de kullandığını, üç öğrenci bazen kullandığını, üç öğrenci ise kullanmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Diğer derslerde kendimi değerlendiriyorum. Bu şekilde neyi yapmam gerektiğini de daha iyi görüyorum. Kendini değerlendirme bütün derslerde iyi ve düzgün bir şekilde çalışabilmemi sağlıyor. Kendimi değerlendirme her derste işime yarar.” S-Ö4

“Kendini değerlendirmeyi anlamadığım için sevmedim.” S-Ö12

“Artık diğer derslerde de kendimi değerlendiriyorum. Eğer anlamadıysam internetten video izleyip konuyu pekiştiriyorum.” S-Ö7

“Bu derste değerlendirdim de diğer derslerde kendimi değerlendirmiyorum.” S-Ö8

“Artık değerlendiriyorum çünkü kendini değerlendirme konu anlamak kadar önemli. Düşünüp ona göre anlamadığım yerlere göre bir çalışma planı oluşturunca.” S-Ö3

“Diğer derslerde de kağıda yazmasam da aklımdan değerlendiriyorum.” S-Ö1

“Diğer derslerde de derste nasıl olduğumu, anlayıp anlamadığımı düşünüyorum. Mesela “Bu ders nasıldım?” diye soruyorum kendime.” S-Ö5

“Konuyu anladım mı anlamadım mı düşünüyorum artık. Nereyi anlamadıysam oraya tekrar çalışıyorum. Denemeden İngilizce yanlışım azaldı mesela.” S-Ö9

Kayıt tutma ve izleme kategorisi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere konu ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların kategori, alt kategori, kod ve frekans dağılımı Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğrencilerin Kayıt Tutma ve İzlemeye İlişin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Kayıt Tutma ve İzleme	Derslerde Not Tutma	Not tutmama	9	5
		Bazen not tutma	3	4
		Not tutma		3
	Evdeki Çalışmalarda Not Tutma	Özet çıkarma	8	9
		Önemli yerlerin altını çizme	4	4
		Küçük, renkli kağıtlara yazma	2	3
		Çalışma günlüğü tutma		2
	Kayıtları Güncelleme	Notları tekrar okuma	5	6
		Notları düzenleme	2	5
		Notlara eklemeler yapma	1	2
	Stratejinin Öğrenciye Katkısı	Etkili öğrenmeyi sağlama		9
		Başarıyı arttırma		8
		Deste dikkatin dağılmasını engelleme		8
		Notları düzenlerken konuyu tekrar etme		5
		Evde tekrar yaparken kaynak oluşturma		3
		Konunun ana hatlarını belirleme		1
	Stratejiyi Diğer Derslerde Kullanma	Bazen kullanma		5
		Kullanmama		4
		Kullanma		3

Tablo 37’de görüldüğü gibi öğrencilerin kayıt tutma ve izleme stratejisine ilişkin görüşleri derslerde not tutma, evdeki çalışmalarda not tutma, kayıtları güncelleme, stratejinin öğrenciye katkısı ve stratejiyi diğer derslerde kullanma alt kategorilerinde toplanmıştır.

Yapılan ön görüşmede not tutma alt kategorisinde, dokuz öğrenci derslerde not tutmadığını, üç öğrenci de bazen not tuttuğunu belirtmiştir. Son görüşmede ise, beş öğrenci not tutmadığını, dört öğrenci bazen not tuttuğunu ve üç öğrenci de derslerde not tuttuğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili verilen cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Not tutmuyorum çünkü yetişemem hoca ders anlatırken.” Ö-Ö7

“Ben yavaş yazdığım için pek not tutamam ama hoca yazdırırsa tutarım.” Ö-Ö3

“Sözel derslerde bazen yazarım, bazen de hocalar yazdırıyor.” Ö-Ö1

“Derste not tutunca daha iyi anlıyorum. Yetişebilsem tutarım da çoğu zaman yetişemiyorum ki.” Ö-Ö5

“Bu iki ünitelerde en çok yararı olan şey “not tutma” oldu. Gerçekten hem hocayı dinliyor, hem yazıyor hem de eve gelince tekrar ediyorum. Çok işime yarıyor.” S-Ö2

“Not almak sonra çalışırken bana kaynak oldu ve bunları ciltlettim, defter yaptım.” S-Ö3

“Diğer derslerde de bilmediğim ve anlamadığım yerleri not ediyorum.” S-Ö5

“İnternette video izlerken de not tutuyorum. Önceden film izler gibi izliyordum.” S-Ö6

Evdeki çalışmalarda not tutma alt kategorisi kapsamında ön görüşmede sekiz öğrenci konunun özetini çıkardığından, dört öğrenci önemli yerlerin altını çizdiğinden ve iki öğrenci konunun önemli noktalarını küçük, renkli kâğıtlara yazıp astığından söz etmiştir. Yapılan son görüşmede ise dokuz öğrenci özet çıkardığını, dört öğrenci önemli yerlerin altını çizdiğini, üç öğrenci küçük, renkli kâğıtlara not aldığını, iki öğrenci ise çalışma günlüğü tutmaya başladığını belirtmiştir. Konu ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evde çalışırken not çıkarıyorum genelde. O da konunun özeti gibi oluyor.” Ö-Ö7

“Yazmak uzun sürüyor ben önemli yerlerin altını çizip kitaptan, sonra oraları okuyorum.” Ö-Ö8

“Bizim derste ki forma benzer bir şeyi ben kendim yaptım. Evde bir tane defterim var, o gün ne işlediysek, ne öğrendiysek ona yazıyorum. Hem tekrar yapmış oluyorum, hem yazılıya çalışırken çok işime yarıyor.” S-Ö2

“O gün işlediğimiz konuları yazmaya başladım. Ben zaten günlük tutuyordum ama dersleri yazmıyordum. Şimdi derste işlediklerimizi, ne öğrendiysek yazıyorum.” S-Ö1

Kayıtları güncelleme alt kategorisine ilişkin ön görüşmede; beş öğrenci yazılılardan önce notlarını tekrar okuduğunu, iki öğrenci derslerde tuttuğu notları evde tekrar yazdığını, bir öğrenci tuttuğu notlara eklemeler yaptığını ifade etmiştir. Son görüşmede ise daha sonra notlarını okuyan öğrenci sayısı altı, derste tuttuğu notları evde tekrar düzenleyen öğrenci sayısı beş, tuttuğu notlara eklemeler yapan öğrenci sayısı ikidir. Konu hakkındaki öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Yazılıdan önce tuttuğum notlara bakıyorum. Hem tekrar oluyor hem de aklımda kalıyor.” Ö-Ö3

“Derste tuttuğum notları evde temize geçiriyorum. Not defterim var ona düzgünce yazıyorum.” S-Ö1

Kayıt tutma ve izleme stratejisinin öğrenciye katkısı alt kategorisinde dokuz öğrenci not tutmanın etkili öğrenmesini sağladığını, sekiz öğrenci derslerdeki başarısını arttırdığını, sekiz öğrenci de not tutmanın derste dikkatinin dağılmasını önlediğini belirtmiştir. Aşağıda konu hakkında öğrencilerden alınan görüşlerinden bazıları sunulmuştur:

“Öğretmenimizin öğrettiği gibi kâğıdı bölüyorum. Konuya yetişebilmek için yazabilmek için daha doğrusu sürekli takipteyim. Dikkatim dağılmıyor böylece. Not tutmayınca bazen kafam başka yerlere gidebiliyor.” S-Ö4

“Matematik dersinde falan uyguladım not tutmayı. Daha sonra oradan çalışarak öğrendim konuyu.” S-Ö5

“Yazılı günü notlarımı okuyup yazılıya girdim ve başarılı oldum.” S-Ö7

“Not tutunca dersin içinde hissediyorum kendimi. Not tutmayınca kafam bazen başka yere gidiyor.” S-Ö4

Deney grubu öğrencilerinden yardım arama stratejisine ilişkin elde edilen veriler yardım arama durumu, yardım aranan kaynaklar, yardım aranan durum alt kategorilerinde toplanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu konudaki yanıtların kategori, alt kategori, kod ve frekans dağılımı Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38

Öğrencilerin Yardım Aramaya İlişin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Yardım Arama	Yardım Arama Durumu	Yardım arama	9	10
		Bazen yardım arama	2	2
		Yardım aramama	1	
	Yardım Aranan Kaynaklar	İnternet	12	12
		Aile	8	9
		Kaynak kitaplar	7	7
		Arkadaşlar	3	5
		Öğretmen	1	5
	Yardım Aranan Durum	Zor ödevler	10	10
		Anlaşılamayan konular	8	9
		Çözilemeyen sorular	8	8
		Bilinmeyen kelimeler	6	9
		Merak		5

Yukarıdaki tabloya göre; yardım arama durumu alt kategorisinde dokuz öğrenci öğrenme faaliyetleri sırasında yardım aradığını, iki öğrenci bazen yardım aradığını ve bir öğrenci de yardım aramadığını yapılan ön görüşmede ifade etmiştir. Son görüşmede ise, on öğrenci yardım aradığını ifade ederken iki öğrenci de bazen yardım aradığını belirtmiştir.

Yardım aranan kaynaklar alt kategorisinde ön görüşmede, on iki öğrencinin tamamı interneti yardım aradığı kaynak olarak göstermiştir. Sekiz öğrenci ailesinden, yedi öğrenci kaynak kitaplardan, üç öğrenci arkadaşlarından ve bir öğrenci de öğretmeninden öğrenme faaliyetleri için yardım aradığını belirtmiştir. Son görüşmede ise; on iki öğrencinin tamamı interneti, dokuz öğrenci ailesini, yedi öğrenci kaynak kitapları, beş öğrenci arkadaşlarını ve beş öğrenci de öğretmenini yardım aradığı kaynak olarak göstermiştir.

Yardım aranan durum alt kategorisinde ise ön görüşme bulguları şöyledir: On öğrenci zor ödevlerde, sekiz öğrenci anlayamadığı konularda, sekiz öğrenci çözemediği sorularda ve altı öğrenci bilmediği kelimelerle karşılaştığında yardım aradığını belirtmiştir. Son görüşmede ise on öğrenci zor ödevlerde, dokuz öğrenci anlaşılamayan konularda, sekiz

öğrenci çözemediği sorularda, beş öğrenci de merak ettiği konularda yardım aradığını ifade etmiştir.

“İnternet benim en çok yardım aldığım. Anlayamadığım konularda videolara bakarım hemen. Eğer ödevim varsa ailemden yardım alırım.” Ö-Ö5

“Ben en çok annemden yardım alırım. O hemen bulur kaynaklardan, ya kendi anlatır ya da okutur bana.” Ö-Ö6

“Yardım alırım da daha çok internetten videolara bakıyorum. Orda bulamazsam, genelde buluyorum ama kitaplara bakarım. Çözemediğim soru olursa da aileme sorarım.” Ö-Ö1

“Ben öğretmenlerimden yardım alırım. Kursa gidiyorum orada soruyorum.” Ö-Ö2

“Anlamadığım yeri birkaç arkadaşım var onlara soruyorum, anlatıyorlar. Mesela geçen gün beraber proje ödevi yaptık, ben o konuyu anlamamıştım, orda yaparken onlar anlattı anladım. Bazen ben de onlara anlatıyorum. Bir konuyu da onlar anlamamıştı ben anlattım.” Ö-Ö3

“Ben pek yardım almam. Kendim çalışırım, yetiyor.” Ö-Ö12

“Bazen zor konular oluyor, anlamıyorum, o zaman internete bakıp anlıyorum. Çünkü annem ya da babam da konuyu bilmiyor. Mesela İngilizce dersinden anlamıyorlar. Ben de ya internete ya da kitaplara bakıyorum.” S-Ö6

“İnternet benim en büyük yardımcım. Derste yaptığımız grup çalışmaları da hoşuma gitti. Arkadaşlarımla çalışırken daha iyi öğrendim. Artık daha fazla beraber çalışmaya başladık. Hem daha eğlenceli oluyor.” S-Ö1

“Öğretmenle çalışma etkinliği hoşuma gitti. Önceden pek hocalara sormazdım. Şimdi soruyorum. Ama bazen kızarlar diye çekiniyorum. Grupla çalışmalar eğlenceli oldu. Keşke her derste beraber çalışsak.” S-Ö4

“Hocalardan yardım alıyorum. Hem daha iyi anlıyorum hem de yapamadığım soruları çözüyoruz beraber. Öğretmenle çalışma etkinliğinde de fark ettim ben en iyi hocalarla anlıyorum. Arkadaşlarla çalışınca bir süre sonra başka şeyler konuşmaya başlıyorlar.” S-Ö2

Amaç belirleme ve planlama kategorisinde yer alan yanıtların kategori, alt kategori, kod ve frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Tablo 39). Buna göre yapılan görüşmelerde öğrencilerin amaç belirleme ve planlama stratejisine ilişkin görüşleri amaç belirleme durumu, öğrenme stratejisi belirleme, zamanı planlama, stratejinin öğrenciye katkısı ve stratejiyi diğer derslerde kullanma alt kategorilerinde toplanmıştır.

Tablo 39

Öğrencilerin Amaç Belirleme ve Planlamaya İlişin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Amaç Belirleme ve Planlama	Amaç Belirleme Durumu	Amaç belirlememe	9	5
		Amaç belirleme	2	5
		Bazen amaç belirleme	1	3
	Öğrenme Stratejisi Belirleme	Yazarak	8	8
		İnternette konu ile ilgili video izleyerek	8	8
		Okuyarak	2	2
		Arkadaşa anlatarak		4
	Planlama	Çalışma planını bazen uygulama	5	3
		Çalışma planı uygulama	3	8
		Çalışma planı olup uygulamama	3	2
		Düzensiz çalışma	3	2
	Stratejinin Öğrenciye Katkısı	Derse/konuya hakim olmayı sağlama		7
		Kendini değerlendirmeye yardımcı olma		5
		Derse olan ilgiyi artırma		5
		Başarı artırma		5
		Özgüveni artırma		2
	Stratejiyi Diğer Derslerde Kullanma	Kullanma		3
		Bazen kullanma		3
		Kullanmama		3

Tablo 39'a göre amaç belirleme durumu alt kategorisinin ön görüşme bulgularında dokuz öğrencinin çalışmaya başlamadan önce amaç belirlemediği, iki öğrencinin amaç belirlediği, bir öğrencinin bazen amaç belirlediği ortaya çıkmıştır. Amaç belirleme durumu ile ilgili son görüşmede ise beş öğrenci öğrenme faaliyetlerine başlamadan önce amaç belirlediğini, beş öğrenci amaç belirlemediğini ve üç öğrenci bazen amaç belirlediğini belirtmiştir. Bu konuda elde edilen görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“O gün ödevim neyse oturur onu yaparım.” Ö-Ö4

“Çalışmaya başlamadan önce düşünürüm ne yapacağımı, ona göre bir plan yaparım.” Ö-Ö2

“Ders formundaki “Amacımız” kısmını anlamadım önce. Sonra sonra anladım ve çok işime yaradı. Önceden pek bilmiyordum ne işliyoruz, nerdeyiz. Dersin başında söyleyince iyi oldu.” S-Ö6

“Diğer derslerde de dersin başında bu dersin amacı nedir acaba diye düşünüyorum bazen.” S-Ö5

“Evde ben de kendime form yapıyorum. Çalışmaya başlamadan yazıyorum hepsini. Mesela “Bugünkü amacım Matematikten şu kadar soru çözmek diyorum.” S-Ö2

“Amacı pek düşünmüyorum çünkü zaten yazılıya çalışıyoruz.” S-Ö10

Öğrenme stratejisi belirleme alt kategorisinin ön görüşme bulgularında; sekizer öğrenci yazarak ve internetten video izleme yöntemiyle daha iyi öğrendiklerini, iki öğrenci ise konuyu okuyarak daha iyi öğrendiğini ön görüşmede vurgulamıştır. Son görüşmede ise bu bulgulardan farklı olarak dört öğrenci arkadaşına anlatarak daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Konu hakkındaki öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İnternette video izleyerek en iyi öğrenirim.” Ö-Ö7

“Birine anlatınca daha iyi öğreniyorum. Hem konuyu tekrar etmiş oluyorum hem de kendimi öğretmen gibi hissediyorum. Bazen de onlar bana anlatıyor. İyi oluyor öyle. Keşke sıralar hep grup çalışmasındaki gibi kalsa.” S-Ö1

“Ben önce “bireysel çalışma köşesindeydim. Sonra arkadaşımın çalışma köşesine geçtim. Ora daha eğlenceli geçti.” S-Ö3

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir başka alt kategori de zamanı planlama ile ilgilidir. Ön görüşmede bu konuyla ilgili beş öğrenci bazen planlı çalıştığını, üç öğrenci çalışma planını olduğunu ve düzenli uyguladığını, üç öğrenci de planlı çalışmadığını belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise sekiz öğrenci planlı çalıştığını, üç öğrenci bazen planlı çalıştığını, iki öğrenci çalışma planına uymadığını, iki öğrenci de düzensiz aralıklarla çalıştığını belirtmiştir. Konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çalışma planım var ona göre çalışıyorum.” Ö-Ö3

“Rehber öğretmenimiz bir plan verdi ama bazen uyuyorum bazen uyuyamıyorum.” Ö-Ö5

“Bileklik uygulaması planlı çalışmaya yardımcı oldu. Bazen uyamadım ama günlük programlar oluşturdum. Bu da çalışmalarımı level atlattı.” S-Ö2

“Bilekli uygulamasında yaptığım planı düzenli uyguluyorum, bileklik beni motive ediyor.” S-Ö4

“Bileklikler çok güzel oldu, program yapıp çalıştım.” S-Ö3

“Bileklik uygulaması benim için çok yararlı oldu ama artık yapamıyorum.” S-Ö6

“Bileklik uygulaması oldukça yararlı oldu planlı çalışma için. Planı unutunca bileklikten aklıma geliyordu. Ama bilekliğim koptuğundan beri unuttuğumda artık aklıma gelmiyor.” S-Ö7

“Bileklik uygulaması bana yararlı oldu çünkü çalışma planıma az da olsa uyabildim.” S-Ö8

“Bileklik planı gayet güzel bir fikirdi. Çalışma planını sorunsuz uygulayabildim fakat hafta sonları sıkıntı çektim. Ben de kendime hafta sonları için ayrı bir bileklik yaptım.” S-Ö1

“Kendi çalışma planımı bazen uyguluyorum bazen uygulamıyorum. Çünkü benim de başka planlarım oluyor.” S-Ö11

“Ben hep çalışma planı yapıyorum ama pek uygulayamıyorum. Sürekli başka bir iş çıkıyor.” S-Ö10

“Ben hiç planlı çalışmıyorum. O gün ne ödev varsa onu yapıyorum ancak”. S-Ö12

Amaç belirleme stratejisinin öğrenciye katkısı ile ilgili görüşler incelendiğinde ise; yedi öğrencinin bu stratejiyi kullanmanın derse hâkimiyeti sağladığını belirlenmiştir. Beşer öğrenci ise kendini değerlendirme, derse olan ilgi ve başarının artışı konusunda olumlu etkisi olduğunu söylerken ve iki öğrenci de özgüveni arttırdığını ifade etmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları:

“Amacımızı yazınca o derste ne işleyeceğimizi, ne yapacağımızı bilerek derse başladık. Sanki derse daha hâkim olmamı sağladı. Bazen dersi işliyoruz ama hangi ünite de hangi konuda olduğumuzun bile farkında olmuyoruz.” S-Ö3

“Diğer dersleri de bu şekilde işlemek isterim. Çünkü hem konumuzu, ne yapacağımızı hem kendimizi bilerek ders işliyoruz. Mesela bazı diğer derslerde Hoca dersi anlatıp çıkıyor. Ama biz bu sayede derse katılıyoruz, dersin içindeyiz. Sonuçta biz de çocuğuz, bu şekilde ders işlemeliyiz.” S-Ö5

“Önceden dersin hangi konusunda olduğumuzu bilmiyorduk ki.” S-Ö9

“Amacı bilince konuyu öğrenip öğrenmediğimi de görebiliyorum.” S-Ö7

“Derste başarıım arttı, ilğim de arttı. Önceden çok sıkılıyordum ama şimdi seviyorum çünkü dersi beraber işliyoruz.” S-Ö6

Amaç belirleme ve planlama stratejisinin diğer derslerde kullanı ile ilgili üç öğrenci diğer derslerde kullandığını, üç öğrenci bazen kullandığını, üç öğrenci de kullanmadığını ifade etmiştir.

“Diğer derslerde düşünmeye başladım bu derste form doldursaydık amaca ne yazardık acaba diye. Bulmaya çalışıyorum.” S-Ö4

“Bazen aklıma geliyor.” S-Ö3

Deney grubunda yer alan öğrencilere çevresel yapılandırma stratejinin kullanımına ilişkin görüşleri sorulmuş aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu konudaki yanıtların kategori, alt kategori, kod ve frekans dağılımı aşağıdaki Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Çevresel Yapılandırmaya İlişin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Çevresel Yapılandırma	Çalışma Ortamı	Sessiz bir ortam	12	12
		Kendi odasında	8	6
		Farketmez	4	2
	Hazırlık	Masayı hazırlama	8	9
		Gerekli kitap defterleri hazırlama	7	7
		Gerekli malzemeleri kontrol etme		6
		Not almak için defter/kağıt hazırlama		4
		Çalışma planı yapma		4

Tablo 40'a göre çevresel yapılandırmaya ilişkin öğrenci görüşleri çalışma ortamı ve hazırlık alt kategorilerinde toplanmaktadır. Çalışma ortamı alt kategorisinde yer alan ön görüşme bulgularına göre öğrencilerin tamamı sessiz bir ortamda ders çalıştıklarını ifade etmiştir. Sekiz öğrenci sadece odasında ders çalışabildiğini, dört öğrenci de bu konu hakkında bir kriteri olmadığını belirtmiştir. Yapılan son görüşmede de öğrencilerin tamamı sessiz bir ortamda, altı öğrenci ise odasında çalıştığını söylemiştir.

Çalışmaya hazırlık alt kategorisinde, ön görüşmede sekiz öğrenci masasını düzenleyip çalışmaya başladığından, yedi öğrenci de gerekli olan kitap ve defterleri hazırladığından bahsetmiştir. Konu ile ilgili son görüşmede ise dokuz öğrenci masayı düzenleyerek, yedi öğrenci gerekli kitap defteri hazırlayarak, altı öğrenci çalışma için gerekli malzemeleri kontrol ederek, dört öğrenci not almak için kâğıt hazırlayarak ve dört öğrenci çalışma planını hazırlayarak ders çalışmaya hazırlık yaptığını belirtmiştir. Konu ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Masamı toplan derse başlamadan önce. Dağınıklıkta çalışmıyorum çünkü." S-Ö4

"O gün ne çalışacaksam onun kitabını defterini hazırlarım, öyle otururum derse." S-Ö10

"Bizim formda bir kontrol listesi vardı, öğretmenimiz de ders başlamadan önce bunları kontrol etmemizi söyledi hep. Ben o sayede derse sözlük getirmeye başladım. Şimdi de bir derse başlamadan önce düşünüp hepsi tamam mı diye kontrol ediyorum." S-Ö2

"Özet defterim var not aldığım, kitaplarım, gerekli malzemeler neyse onları hazırlayıp oturuyorum derse." S-Ö2

“Derse başlamadan önce o gün neler çalışacağıma bakıyorum. Bazen haftalık planıma göre oluyor bazen de o gün ekstra bir şey çıkıyor ona göre ayarlıyorum.” S-Ö3

Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası bilgi arama stratejisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtlara ilişkin analiz aşağıda Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Öğrencilerin Bilgi Aramaya İlişin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod	f ₁	f ₂
Bilgi arama	Bilgi Kaynağı	İnternet	12	12
		Bir yetişkin	5	5
		Kitaplar	4	6
		Dergiler	1	3
	Bilgi Arama Nedeni	Ödev	12	12
		Yazılılar/Sınavlar için	8	8
		Merak	3	8
		İlgi alanları için		4

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bilgi arama stratejisine ilişkin görüşleri bilgi kaynağı ve bilgi arama nedeni alt kategorilerinde toplanmıştır.

Bilgi kaynağı alt kategorisinde öğrencilerin on ikisi interneti, beşi bir yetişkini, dördü kitapları ve biri de dergileri bilgi kaynağı olarak göstermiştir. Son görüşmede ise internet on iki, kitaplar altı, bir yetişkin beş, dergiler de üç öğrenci tarafından bilgi kaynağı olarak belirtilmiştir.

Bilgi arama alt kategorisinde ön görüşme sonuçlarına göre ise on iki öğrenci ödevler için, sekiz öğrenci de yazılılar ve sınavlar için, üç öğrenci de merak ettiği konular için bilgi aradığını belirtmiştir. Son görüşmede ise on iki öğrenci ödevler için, sekizer öğrenci merak ve sınavlar için ve dört öğrenci de ilgi alanları için bilgi aradığını söylemiştir.

Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrenme merakla başlar. Merak ettiğim konuları araştırıyorum. İnternette bakarım, aileme sorarım, onlar da bilmiyorsa beraber kitaplardan arayabiliriz. Sonra ödevler ya da yazılıya çalışırken de araştırma yapabilirim. Bulamazsam da büyüklerime sorarım.” S-Ö9

“Araştırma yaparım. Öğrenme merakla başlar. Onu çok beğendim. İnternette, kitaplardan araştırırım. Aileme sorarım. Proje için falan araştırılacak bişey varsa araştırırım. Bazen de yazılılardan önce araştırırım biraz neler çıkabilir diye.” S-Ö5

“İnternette bakarım. Merak ettiğim konulara bakarım. Bir de X'in sınıfa getirdiği dergileri çok beğendim artık dergilere de bakıyorum. Araştırma ödevi varsa araştırma yapıyorum bazen de denemelerden önce biraz daha fazla bilgi edineyim diye bakıyorum.” S-Ö7

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, diğer araştırmalarla zenginleştirilerek tartışılmış, konuya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarına Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği uygulanmış, elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 21 ($F_{(1-81)} = 352.093$; $p < .05$)]. Bu sonuçlar, öz düzenlemeli öğrenme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş ders planlarının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerisine katkı sağladığı göstermektedir.

Öz düzenlemeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki olumlu katkısını, deney grubu öğrencilerinin görüşleri de desteklemektedir. Nitekim ortaya çıkan nitel bulgular; öğrencilerin uygulama sonrasında öz değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, amaç belirleme ve planlama, çevresel yapılandırma, bilgi arama stratejilerini uygulama öncesine oranla daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Ek olarak öğrencilerden elde edilen görüşler genel olarak ele alındığında öz

düzenlemeli öğrenmenin öğrencilere akademik başarı, farkındalık, motivasyon artışı gibi katkılar sağladığı ve bunların yanı sıra öğrencilerin bir kısmının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini diğer derslerde de kullanmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçların yurtdışı ve yurtiçi literatürde yer alan benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür (Arsal, 2009, Kang, 2010, Kimber, 2009, Pape & Wang, 2003, Yetkin, 2006, Yetkin-Özdemir & Pape, 2012). van Grinsven ve Tillema'nın (2006), öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen güçlü öğrenme ortamları ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; öz düzenlemeli öğrenmenin desteklendiği ortamlarda öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı, motivasyonları ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Camahalan (2006) çalışmasında, öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrenme ve seçme fırsatı verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme seviyelerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldızlı (2015) da öz düzenlemeli öğrenme ortamlarının ve öğretim etkinliklerinin; öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öz düzenlemeli öğrenme becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmada öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planları ile çoklu strateji öğretimi amaçlanmış, stratejiler ve görev planlamaları öğrencilere açıklanmış, öğrenciler uygulama boyunca amaçlardan haberdar edilmiştir. de Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek ve van der Werf (2013), 95 araştırmayı inceledikleri meta-analiz çalışmasında öz düzenlemeli öğrenme üzerinde hangi müdahalelerin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Analize dâhil edilen araştırmalar, 14 öğrenme stratejisi, konu alanları, kullanılan ölçme araçları, katılımcıların özellikleri ve not seviyesi, müdahalelerin uygulayıcıları, bilgisayarların kullanılıp kullanılmadığı, müdahaleler sırasında öğrenciler arasında işbirliği yapılıp yapılmadığı, müdahalelerin süresi ve yoğunluğuna bakılarak kodlanmıştır. Söz konusu araştırmada öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ne zaman, neden, nasıl kullanılacağına öğretildiği, bir öğrenme görevinin nasıl planlanacağı ve görevin önemini açıklanmasının öğrenci performansı üzerinde büyük etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hattie vd. (1996) de yaptıkları meta-analiz çalışmasında, öğrenci performansının artırılmasında çoklu strateji öğretimini kapsayan öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik müdahalelerin, az

sayıda stratejiyi öğretmeye yönelik müdahalelere göre daha büyük etki oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini çoklu olarak geliştirmek için uygulamaya konan unsurlardan biri “Öz Düzenlemeli Öğrenme Formu” olmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ders başında ve sonunda doldurulan bu formun strateji kazanımı açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Form, özellikle kayıt tutma ve güncelleme stratejisine katkı sağlamış, bunun yanında öz değerlendirme, çevresel yapılandırma, hedef belirleme, organizasyon ve dönüştürme stratejileri konusunda da öğrencilere farkındalık kazandırmıştır. Literatürde benzer bir formun ya da çalışma günlüklerinin kullanımının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmede etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Arsal, 2009; Eker & Arsal, 2014; Güvenç, 2010; 2011). Ayrıca Yıldızlı (2015), öğrencilerin yanlışlarını kaydetmelerinin daha sonra benzer durumlarda da aynı yanlış yapmayı engellediğini ve bilinçli hareket etmelerini sağladığını belirtmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenleme stratejilerinin öğretimi için fırsatlar oluşturulması önemli bir etkidir. Literatürde yer alan benzer araştırma sonuçları ile paralel olarak bu araştırmada da öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin *çalışma stratejileri*, *öz değerlendirme*, *yardım arama*, *zaman yönetimi* ve *planlama* ve *bilgi arama* alt boyutlarına ilişkin ayrıntılı sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1.1. Çalışma Stratejilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin çalışma stratejileri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı sorgulanmış ve bu doğrultuda yapılan kovaryans analizi sonucunda, grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 23 ($F_{(1-81)} = 65.027$; $p > .05$)]. Araştırmanın nitel bulgularında ise uygulama sonrası arkadaşla anlatarak öğrenme, çalışma günlüğü tutuma gibi farklı çalışma stratejileri kullanmaya başlayan öğrenciler tespit edilmesine karşın uygulamanın çoğu öğrenme stratejisinin kullanımında herhangi bir değişikliğe neden olmadığı belirlenmiştir.

Bu durumun uygulamanın süresi ve bireysel öğrenme tercihlerinin değişmesi zor alışkanlıklar olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki benzer araştırmalara rastlamak mümkündür. Battal Karaduman, Güder, Özsoy-Güneş ve Kırbaşlar (2014)'ın yaptığı araştırma, öz düzenlemeli öğrenmenin ve bilişin, öğrencilerin çalışma süreçlerinde etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Israel'in (2007) çalışmasında öz düzenlemeye dayalı eğitimin öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırdığı ve bunun yanı sıra onların evdeki çalışmalarını düzenlemelerine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Lyons-Wagner (2010) ise öz düzenlemeli öğrenme stratejisi eğitim programının altıncı sınıf öğrencilerinin çalışma becerileri, tarih dersindeki akademik başarıları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Söz konusu araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma stratejisi ve organizasyon yapıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarken, nitel veriler deney grubu öğrencilerinin çalıştıkları süreyi ve kullandıkları çalışma araçlarını arttırdığını göstermiştir. Rogaten, Moneta ve Spada'nın (2013) araştırmasında da öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin ders çalışmasına stratejik yaklaşım sağladığı ve ders çalışmaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Özetle öğrenme amacıyla işe koyulan öğrencilerin hangi yöntem ve tekniklerle çalışacağını bilmeden, stratejisini belirlemeden öğrenme faaliyetlerini başarıyla sonuçlandırması mümkün görünmemektedir. Bunun için öz düzenlemeli öğrenmenin temelini oluşturan, öğrencinin kendine uygun strateji belirlemesi öğrenme süreçleri ve öz yeterlik algısı için oldukça önemlidir (Pintrich, 1989; Pintrich & de Groot, 1990; Schunk, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

5.1.1.2. Öz Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin öz değerlendirme alt boyutundan aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, ortaya çıkan son test puanları arasında anlamlı farkı araştırmak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 25 ($F_{(1-81)} = 157.347$; $p < .05$)]. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Uygulama sonucunda öğrencilerin kendini

değerlendirme durumlarında artış görülmüş, dokuz öğrenci bu stratejiyi diğer derslerde de kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler bu stratejinin eksikleri fark etme, planlı çalışma, akademik başarı gibi yararları olduğunu vurgulamışlardır.

Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemeleri (Black & Wiliam, 2009) ve etkili değerlendirme yapımlarıyla oluşur (Black & Wiliam, 1998). Daha önce yapılan araştırmalarda da öz değerlendirme stratejilerinin öğretilmesine dayanan müdahalelerin öz düzenlemeyi geliştirdiğine dair bulgulara rastlamak mümkündür (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Andrade, Du & Mycek, 2010; Brookhart, Andolina, Zuza & Furman, 2004; Chung, 2000; Dignath vd., 2008; Kostons, vanGog, & Paas, 2010; Kramarski & Michalsky, 2009; Kramarski & Zeichner, 2001; Sitzmann & Ely, 2010; van den Boom, Paas, Merriën-boer, & vanGog, 2004;). Örneğin; Kostons, van Gog ve Paas (2012) araştırmasında öz değerlendirme ve görev seçimi becerilerinin, öz düzenlemeli öğrenmede önemli bir rol oynadığı ve bu becerilerin eğitiminin, öz düzenlemeli öğrenmeden kazanabilecekleri bilgi miktarını önemli ölçüde artırabileceği sonucuna varmıştır. Panadero, Alonso-Tapia ve Huertas (2012) da ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada öz değerlendirme araçlarının kullanılmasının, kullanılmamasına oranla daha yüksek bir öz düzenleme seviyesini destekleyeceğini belirlemiştir.

Yıldızlı (2015), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öz değerlendirme için sorgulama etkinlikleri, ödev kontrol listeleri, öğrenme ve ödev günlüklerini yazmalarını sağlamıştır. Bu etkinlikler sonucunda öğrenciler; konuyu öğrenip öğrenmediklerini daha iyi kontrol ettiklerini, eksikliklerini daha iyi belirlediklerini, öğrenme süreçlerini daha samimi bir şekilde gözlemlemeye başladıklarını, daha çok özen gösterdiklerini ve matematik dersine olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

5.1.1.3. Yardım Aramaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma amaçları doğrultusunda öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin yardım arama alt boyutundan aldıkları puanlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir [Tablo 27 ($F_{(1-81)}=57,084$; $p<.05$)]. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre en çok kullanılan öz düzenlemeli öğrenme

stratejisi yardım arama olarak belirlenmiş, uygulama sonucunda yardım aranan durumlar artmış, yardım aranan kaynaklar zenginleşmiştir.

Literatürde bu bulguları destekleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Koç (2015)'un ve Güvenç ve Koç (2016)'un ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmalarda, etkili yardım isteme alt boyutunda, öğrenci ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ilgaz (2011)'ın çalışmasında da öğrencilerin kaynak yönetim stratejilerinden en çok yardım arama stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Jones, Estell ve Joyce (2008) öğrencilerin öz düzenleme bağlamında sınıf içi akranlarla veya sınıf dışı akranlarla konuşma sıklığını araştırmıştır. Araştırmacılar akranlar arası ilişkiler ile öz düzenlemeli öğrenme arasında sınıf dışı iletişime dair kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak literatürde işbirlikli öğrenme ortamlarının öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar (Güvenç, 2010; Kuyumcu Vardar 2011; Uysal, 2009) da bulunmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Kayıran (2014), öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı yaptığı uygulamanın öğrencilerin yardım arama davranışlarında değişikliğe yol açmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın uygulama boyutunda öğrencilerin birbirinden yardım almaları için oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin yardım arama stratejilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Yardım arama stratejisi ile ilgili ortaya çıkan bir başka sonuç ise yardım aranan kaynaklar boyutunda ortaya çıkmıştır. Buna göre; internet tüm öğrenciler tarafından yardım aranan kaynaklarda birinci sırada gösterilirken, öğretmenden yardım arama son sıradadır. Bu durumun öğrencilerin sosyal etkileşimlerden uzaklaşarak öğrenme faaliyetlerini dijital ortamlara taşımalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Deneysel uygulama sonrası yardım aranan durumlar alt kategorisinde “merak” kodunun oluşması ise yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri bakımından önemli görülmektedir.

5.1.1.4. Zaman Yönetimi ve Planlamaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın alt amaçları kapsamında öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin zaman yönetimi ve planlama alt boyutundan aldıkları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla

kovaryans analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 29 ($F_{(1-81)} = 106.711$; $p < .05$)].

Literatürde bu bulguları destekleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Yağlı, 2014; Sağırılı & Azapağası, 2009). Kuşdemir Kayıran (2014) öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Terry (2002)'nin doktora tez çalışmasında ortaya çıkan sonuca göre de zaman yönetimi davranışlarındaki değişiklikler öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterlik düzeyindeki değişikliklerle ilişkilidir. Benzer şekilde Turan ve Demirel (2010)'in çalışmasında da öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenme beceri arasında başarılı öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiş ve çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenme becerilerini daha fazla kullanan başarılı öğrencilerin sınırları esnek ancak genel çerçevesi çizilmiş, içerik ve yöntemin belirli olduğu bir çalışma planı oluşturduğu fakat orta ve düşük başarılı öğrencilerin genel olarak sınava yönelik ve yoğun bir çalışmayı tercih ettiği araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır. Puspitasari (2012) de doktora tez çalışmasında strateji öğretimine dayalı müdahalelerin zaman yönetimi becerisi kazandırdığı, bu beceriyi kazanan bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerisi kazanımında daha etkin olduklarını belirtmiştir.

Uygulama kapsamında gerçekleştirilen “Bileklikler Havaya” etkinliğinin bu kazanıma katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim görüşme sonuçlarına göre öğrenciler; çalışma planına uyulup uyulmadığının düzenli olarak kontrol edilmesi ve bu durumun eğlenceli hale getirilmesinin kendilerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmiştir.

5.1.1.5. Bilgi Aramaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının *bilgi arama becerisi* üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 31 ($F_{(1-81)} = 37.915$; $p < .05$)]. Geleceğin başarılı bireyleri, bilgiye ulaşabilen, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olacaktır. Bilgi toplumları artık,

yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin, bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2001). Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme ve bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenmenin temel taşlarıdır. Bir bilgi okuryazarı birey, nasıl öğrenileceğini bilir ve yaşam boyu öğrenmeyi başarabilir. Ayrıca güçlü öz yeterlik algısı sadece öz düzenleme için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi başarması için bilgi okuryazarlığı için de önemlidir (Kurbanoğlu, 2003).

Öz düzenlemeli öğrenme becerileriyle bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek için temel kazanımlar sağlanabilir. Çünkü öz düzenlemeli öğrenme yapısı gereği öğrencinin öğrenme motivasyonu arttırarak merak duygusunu sağlayan ve bu sayede öğrenciyi bilgi aramaya yönelten bir beceridir.

5.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 33 ($F_{(1-81)}=49.151$; $p<.05$)].

Literatürde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastamak mümkündür. Örneğin Ng (2016)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; öz düzenleme seviyesi yüksek öğrencilerin daha fazla öz saygılı, daha az endişeli, daha fazla öz düzenlemeli, daha az erteleme özelliğine sahip olduğu ve öğrenmeye karşı daha özerk motive edilmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmadan elde edilen bulgular yaşam boyu öğrenen bir öğrencinin aktif bir öz düzenlemeli öğrenen profili sergilediğini ortaya koymaktadır.

Nicols (2009), öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin daha etkili özerk öğrenenler haline gelebileceklerini savunmaktadır ki bu durum yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Demirel (2017) de, yaşam boyu öğrenmenin dört öğrenci türüne (tümevarım ve buluş yoluyla öğrenenler, kendi öğrenmelerini kendileri düzenlemek isteyenler, rehberliğe

ihtiyaç duyup bireysel eğitim programı isteyenler, grup içinde öğrenmek isteyenler) hizmet ettiğini belirtmiştir ve bu öğrenci türlerinden biri öz düzenlemeli öğrenenlerdir. Benzer şekilde Deveci ve Ayış (2017); Lamar ve Lodge (2014); Clore ve Palmer'e (2009) göre öğrencilerin yansıtıcı, bağımsız, öz düzenlemeli, yorumlayabilen, analiz edebilen, değerlendirebilen, açıklayabilen bireyler olmaları isteniyorsa bu durumda yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Başka bir açıdan öz düzenlemeli öğrenmenin bir yaşam boyu öğrenen özelliği olduğu söylenebilir. Zimmerman (1986), öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrenen kişinin kendi düşünce ve davranışlarıyla kazandığı bilgi/becerilerini kontrol edebilmesi olduğunu ve bu özelliğin yaşam boyu öğrenme için temel oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Cornford (2002) da öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımının, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalarını ve yaşam boyu öğrenen olmalarını sağladığını ifade etmiştir.

Bryce (2006)'a göre; yaşam boyu öğrenme, sürekli bir araştırma sürecini gerektirmekte ayrıca bu süreçte bireyin merak ve ilgisini canlı tutarak yeni bilgiler aramaya da istekli kılmaktadır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenen özelliklerinde bilişsel ve duyuşsal öğelerin ağırlıklı olduğu söylenebilir. Öyle ki yaşam boyu öğrenenlerde bulunan bilgi okur-yazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme becerileri vb. bilişsel özelliklere ve sürekli öğrenme isteği, motivasyon, meraklılık vb. duyuşsal özelliklere vurgu yapılmaktadır (Akt: Demiralp, 2016). McCormick (2006) de yaşam boyu öğrenmenin anahtar kavramlarından olan öğrenmeyi öğrenmeyi; biliş bilgisi ve öz düzenleme mekanizmaları olarak tanımlamaktadır (Akt: Hoskins & Fredriksson, 2008).

Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bir başka dayanak ise; yaşam boyu öğrenme yeterliğini ölçen veri toplama araçlarında (Coşkun & Demirel, 2009; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010); Uzunboylu & Hürsen, 2011) ortaya çıkan alt boyutlarda öz düzenleme becerisinin ya da öz düzenleme becerisi ile yakın ilişkili kavramların yer almasıdır.

Yaşam boyu öğrenme ve öz düzenleme arasında ortak bileşenlerin olması da bu iki kavram arasında bir ilişki olduğunun göstergesi olabilir. Bu ortak bileşenlerden ilki *üstbiliş* olarak tespit edilmiştir. Paris ve Winograd (1990)'a göre; üstbiliş, bireyin kendi düşüncesinin bilgisini içermektedir. Coşkun (2009)'un aktardığına göre; Harpe ve Radloff (2000) yaşam

boyu öğrenmede bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve duyuşsal özelliklerin önem taşıdığını belirtmektedir.

Pintrich'e (1993) göre de öz düzenlemenin öngörü, planlama, harekete geçirme aşamasında bilişsel ön bilgiler ve üstbilişsel bilgiler kullanılır. Şöyle ki öz düzenlemeli öğrenenler genellikle planlı biçimde telkin ve kendi kendilerine sorduğu sorularla (Ör: Bunun hakkında ne biliyorum?) bilgilerini aktifleştirir. Üstbilişin aktif hale getirilmesi otomatik biçimde ya da işlemsel bilgiyi ve koşullu bilgiyi içeren kasıtlı bir bilişsel kontrolle gerçekleşebilir (Schunk, 2005).

Yaşam boyu öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki bir başka ortak bileşen *motivasyon* olarak belirlenmiştir. Güneş, Odabaşı ve Kuzu (2012), bireyin yaşam boyu öğrenmede başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için beceri, yeterlik, yaş, motivasyon, tutum, okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojileri, politika, ekonomi, deneyim, eğlenerek öğrenme, rol model gibi birçok faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerin etkisinde bireyin yaşam boyu öğrenme gelişimi sağlanmaktadır. Yılmaz ve Kaygın (2018) da yaşam boyu öğrenme eğilimi ile başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile deneklerin başarı motivasyon puanları arasında düşük, pozitif bir ilişki vardır. Ek olarak literatürde, başarılı yaşam boyu öğrenme için iki belirleyiciden çok sık bahsedilmektedir. Bunlar: 1) motivasyon ve öğrenmeye ilgi (öğrenme motivasyonu) ve 2) somut öğrenme durumlarında bunu başarıyla uygulamaya yönelik yetkinliktir (Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013; Pintrich & de Groot, 1990; Weinstein & Hume, 1998). Öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon, literatürde net bir örtüşme göstermektedir (Akt: Demiralp, 2016).

Öz düzenlemenin önemli bileşenlerinden olan öz yeterlik ile yaşam boyu öğrenmenin önemli bileşenlerinden olan sebat kavramı da yakın anlamlı kavramlar olarak belirlenmiştir. Coşkun (2009)'a göre sebat, kişinin öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını ve bu inancını gerçekleştirebilmek için sergileyeceği kararlı tutumunu ifade etmektedir. Bu durum Bandura (1986) tarafından öz yeterlik olarak belirtilmiş ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmıştır.

Bir başka açıdan ise yaşam boyu öğrenmenin önemli parçası olan öz yönelimli öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenmenin yakın anlamlı kavramlar olduğu görülmektedir. Öz yönelimli

öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişki incelenecek olursa bu kavramları keskin çizgilerle birbirinden ayırt etmenin oldukça güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu kavramlar literatürde birçok araştırmacı tarafından ya eş anlamlı ya da birbiri yerine benzer şekilde kullanılmaktadır (Bolhuis, 2003; Boekaerts & Corno, 2005; Garrison, 1997; Schreiber, 1998; Akt: Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008).

Terimlerle ilgili karışıklık, genellikle öz yönelimli öğrenmenin yetişkin eğitimi, öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme bağlamında kullanılması ile ilgili olabileceği gibi, terim tanımlarının birbiri yerine kullanılmasından da kaynaklanabilmektedir. Winne ve Hadwin (1998) akademik öğrenme durumlarında öz yönelimli öğrenmenin dört temel aşamasını şu şekilde belirlemişlerdir: 1) Görevleri tanımlamak 2) Hedef belirleme ve planlamak 3) Çalışma taktiklerini ve stratejilerini uygulamak 4) Çalışmayı üstbilişsel olarak uyarlamak. Pintrich (2010) ise aynı söylemleri öz düzenlemeli öğrenme için şöyle listelemiştir: 1) Planlama ve hedef belirleme, görev ve bağlamla ilgili algı ve bilgilerin aktivasyonu 2) Benlik, görev veya bağlamın farklı yönlerinin üstbilişsel farkındalığını temsil eden izleme süreçleri 3) Benlik, görev veya bağlamın farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabaları 4) Benlik, görev ya da bağlam üzerine tepkiler ve yansımalar. Kavramların benzerliklerini listelemeye çalışırken, önce aktif katılım ve hedefe yönelik davranış belirtilmelidir. Hedefleri belirleme ve görevin analizi, planın gerçekleştirilmesi ve öğrenme sürecinin kendi kendini değerlendirmesi ile benzerlikler devam eder. Ayrıca iki kavram üstbilişsel becerileri harekete geçirir ve her iki durumda da kilit bir bileşen olarak içsel motivasyon vurgulanır. Öz yönlendirmeli öğrenmeye benzer şekilde, öz düzenlemeli öğrenme de iç ve dış faktörlerin bir birleşimi olarak yer alır. Terimlerin eş anlamlı olarak kullanılmasının bir başka nedeni de her iki yapının da örtüşen kısmı olan kişilik perspektifidir. Bütün bu benzerlikler ve örtüşmeler göz önüne alındığında, terimlerin neden eş anlamlı kullanıldığının tespit edilmesi oldukça kolaydır (Saks & Leijen, 2014).

Sonuç olarak; zorunlu eğitim yaşam boyu öğrenmenin temelidir ve bunun için öğrencilerin kendi eğitimlerine ve planlamaya etkin şekilde katılımları gerekmektedir. Okullar yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak öğrenme becerilerini kazandırmalıdır (Erdamar, 2017). Bu kazanımı sağlayacak becerilerden biri de öz düzenlemeli öğrenme olarak görülmektedir.

5.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında öz düzenlemeli öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deneysel uygulama süreci sonunda, grupların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [Tablo 35 ($F_{(1-81)}=171.054$; $p<.05$)].

Literatürde öz düzenleme ile eleştirel düşünme arasında ilişki kuran araştırmalara rastlamak da mümkündür (Garett & Wulf, 1978; Gürçay & Ferah, 2018; Facione, 1990; Kuiper, 2002; Schraw vd., 2006; Phan, 2006; 2009; Peters & Kitsantas; 2010). Örneğin; Kreber (1998), öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye katılma istekliliğinin ve algılanma kapasitesinin eleştirel düşünme yetenekleri ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında öz düzenlemeli öğrenme ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Phan (2010)'ın yaptığı kuramsal analize göre öz düzenlemede yer alan çeşitli bilişsel stratejiler, eleştirel düşüncenin, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini performans sonuçlarına dönüştürmelerine izin verebilecek bir alt süreç olarak rol oynar. Bunun yanında araştırmacıya göre eleştirel düşünme, öğrencilerin öğrenmelerinde kullandıkları bilişsel bir öz düzenleme stratejisi olarak hareket eder ve farklı öz düzenleme stratejilerinin bir ürünü olabilir.

Bazı araştırmalarda ise eleştirel düşünme ve öz düzenlemeli öğrenme arasında bu ilişki dolaylı olarak kurulmuştur. Örneğin Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992)'a göre, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, akademik başarı için algılanan öz yeterliklerini arttırmaktadır. Akademik öz yeterliliğin artırılması, öğrencilerin kendileri için tanımladıkları akademik hedeflerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Akademik başarının bir başka yordayıcısı da eleştirel düşünme yeteneğidir. Akademik başarı (Ip vd., 2000; Phan, 2009) ile öğrencilerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını destekleyen eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir (Phan, 2010). Eleştirel düşünme becerileri ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreci öğrencilere akademik başarıyı da beraberinde getirir (Phan, 2006). Buna göre; eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimi düşük olanlara göre daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Akbiyık & Seferoglu, 2002).

Öz düzenlemeli öğrenme ile öğrenme sürecine yönelik üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal etkinlikler ile eleştirel düşünme becerilerini kullanılması ifade edilmektedir (Schunk & Zimmerman, 1994). Bu bağlamda başarılı öz düzenleme güvenilir bir deneyimsel bilgi tabanı ile üstbilişsel eleştirel düşünme stratejilerinin yansıtıcı şekilde kullanılmasını ve öğrenmeye ilişkin sosyal, kültürel etkilerin anlaşılmasını gerektirmektedir (Kuiper, 2002).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli unsurlarından hedef belirleme de eleştirel düşünme becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır. Phan (2009)'a göre literatürdeki araştırmalardan elde edilen bulgular hedef belirlemenin eleştirel düşünme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre; hedefleri peşinde koşan öğrenciler eleştirel düşünme eğilimindedir. Çünkü hedeflerin yansması bilginin daha iyi anlaşılmasını ve beceri geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Nitekim bu araştırmanın uygulama sürecinde yer alan hedef belirleme çalışmaları da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağlamış olabilir.

Bir başka yönden öz düzenleme ve eleştirel düşünme birbirlerinin alt bileşeni olarak nitelendirilebilir: Facione (1998)'e göre, eleştirel düşünmede en dikkate değer bilişsel beceri, öz düzenlemedir. Çünkü öz düzenleme, iyi bir eleştirel düşünürün kendi düşüncelerini geliştirmelerine imkân tanır. Fakat başka bir düzey onu tam olarak kapsamaz, çünkü öz düzenleme eleştirel düşünmenin tüm boyutlarında geriye dönüp bakmaktır ve kendini iki defa kontrol etmektir (Akt: Demir, 2006).

Eleştirel düşüncede öz düzenlemenin önemi çeşitli şekillerde görülmektedir. İlk olarak öz düzenleme, bireyin eleştirel düşünme süreci için çabasını başlatır. Dewey (1933), öz düzenlemenin, kişinin kendi eleştirel düşüncesinin yönlerini sürekli olarak değiştirmek için harekete geçmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öz düzenleme, bilişsel stratejilerinin daha iyi yönetilmesini ve öğrenme kaynaklarının koordinasyonunu sağlar. Bir öğrenci ne kadar öz düzenlemeli hale gelirse, o kadar eleştirel bir düşünür olur veya tam tersi olur (Lee, 2009). Nitekim Delphi Projesi'nde eleştirel düşünme becerisinin alt bileşenlerinden birinin öz düzenleme olması da bunun başlıca göstergesidir.

Eleştirel düşünmenin de öz düzenlemeli öğrenmenin alt bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Schraw vd., (2006) öz düzenlemeli öğrenmenin bileşenlerini açıklarken alt bileşenlerinden birini eleştirel düşünme olarak belirtilmiştir. Araştırmacılara göre öz düzenlemeli öğrenme; biliş, üstbiliş, motivasyon bileşenlerinden oluşur ve öz

düzenlemenin biliş bileşeni, kaynakların tanımlanması, analiz edilmesi ve sonuçların çıkarılmasından oluşan eleştirel düşünmeyi içerir.

İki kavram arasındaki ilişki araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının alt boyutlarında da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Artino tarafından 2005 yılında oluşturulan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ) öz düzenleme motivasyon ve öğrenme stratejileri bölümü olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmıştır. Stratejiler bölümünün beş maddelik alt boyutlarından biri de eleştirel düşünmedir. Benzer şekilde Demir (2006)'ın eleştirel düşünme ile ilgili hazırladığı ölçme aracının alt boyutlarından biri de öz düzenlemedir.

Bir başka bakış açısıyla eleştirel düşünme ve öz düzenlemeli öğrenmenin üstbiliş ve motivasyon gibi ortak bileşenlere sahip olduğu söylenebilir. Lai (2011)'e göre eleştirel düşünme becerileri, üstbiliş, motivasyon, işbirliği ve yaratıcılık gibi diğer birçok önemli öğrenme çıktısı ile ilgilidir. Üstbiliş, kendi düşünme süreçlerini izleyebilen ve değerlendirebilen öğrencilerin, etkin düşünme ihtimalinin daha yüksek olması nedeniyle eleştirel düşünmeyi destekler. Bunun yanında, kişinin kendi argümanlarını ve akıl yürütmesini eleştirel olarak değerlendirme yeteneği, öz düzenlemeli öğrenme için gereklidir. Motivasyon ise, öğrenmeye motive olan öğrencilerin eleştirel düşünmeyi gerektiren görevlere devam etmelerinin daha muhtemel olması nedeniyle eleştirel düşünmeyi destekler. Bununla birlikte, eleştirel düşünme gerektiren öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme görevleri, öğrenci motivasyonunu artırabilir. Ayrıca farklı perspektifleri göz önünde bulundurma isteği gibi eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler daha iyi işbirliği yapabilirler ve işbirliği için oluşturulan fırsatlar daha üst düzey düşünmeyi teşvik edebilir. Motivasyon öz düzenlemeli öğrenmenin de önemli bileşenlerinden biridir. Bu araştırmanın uygulama sürecinde yer alan motivasyon artırıcı etkinliklerin de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Özetle; sorgulama, yargılama ve yansıtmayı içeren eleştirel düşünme ile değerlendirme, doğru bilgi arama, akademik başarı gibi çıktıları olan öz düzenlemeli öğrenmenin birbirinde olumlu etkiler oluşturan kavramlar olduğu görülmektedir.

5.2. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan öneriler yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda ortaya çıkan bulgular göz önünde bulundurulduğunda öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen ders planlarının uygulandığı sınıflarda öz düzenlemeli öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerinde artış tespit edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanacak öğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin edinimine yönelik kazanımlar yer almalıdır.
- Öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli hale getirilmesinin, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesinin ve ders planlarının öz düzenlemeli öğrenme faaliyetleri ile zenginleştirilmesinin yaşam boyu öğrenen ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmek için yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğretmeye yönelik eğitimsel müdahalelerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerde bu becerinin kalıcı hale gelmesi ise çağdaş öğrenme yaklaşımlarının eğitim sistemine işlenmesi ile mümkün olacaktır. Ancak eğitim, tüm bileşenlerin birbirine bağlı olduğu etkileşimli bir süreçtir. Öz düzenlemeli öğrenme gibi çağdaş yaklaşımların eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması için tüm alt bileşenlerin bu süreçte katılımı gereklidir. Bu kapsamda programın uygulayıcısı öğretmenlerin eğitim ortamlarını öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanabileceği şekilde tasarlayabilecek ve uygun eğitsel müdahaleleri yapabilecek donanıma sahip olması dolayısıyla bu doğrultuda yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında ailelerin ve okul yöneticilerinin sürece katılımı ve desteği de önemli görülmektedir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 6. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı kademelerde ve farklı sınıflardaki öğrencilere uygulanabilir.

- Araştırma süresi 8 hafta ile sınırlı olan bu çalışma daha uzun süre uygulanarak boylamsal veriler elde edilebilir.
- Bu çalışmada öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmenin farklı değişkenler üzerinde etkisi test edilebilir.
- Yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağlayan farklı değişkenler incelenebilir.
- Araştırmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri nicel boyutta incelenmiştir. Bu eğilimler hakkında daha ayrıntılı veri sağlamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak araştırmanın daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149.
- Ader, E., (2014). Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi. G. Sakız (Ed.) *Öz düzenleme: öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 54-80). İstanbul: Nobel.
- Adıgüzel, A., & Orhan, A. (2016). The relationship between levels of students' metacognitive skills and their English academic success. *Ihlara Journal of Educational Research*, 2(1), 5-14.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(32), 90-99.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.

- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544-582.
- Argüden, Y. (2005). Yönetim kurullarında eleştirel düşünme, http://www.polater.com.tr/devam.phpsub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=9 sayfasından erişilmiştir.
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 103-113.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Artino, A. R. (2005). Review of the motivated strategies for learning questionnaire. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED499083> adresinden erişilmiştir.
- Axtell, C. M., & Parker, S. K. (2003). Promoting role breadth self-efficacy through involvement, work redesign and training. *Human Relations*, 56(1), 113-131.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, S., & Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about epistemology and life-long learning competency via canonical correlation analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.
- Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Bakırcı, H. & Çepni, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 185-202.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135-155.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. In Bandura, A. (Ed.) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(3), 163-177.
- Bates, C. H. (2006). *The effects of self regulated learning strategies on achievement, control beliefs about learning and intrinsic goal orientation*. A Dissertation University of South Alabama. UMI 3218874
- Bauer, A. M., & Sapona, R. H. (1991). *Managing classrooms to facilitate learning*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.

- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve. likert ölçek kurma tekniği, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach–EARLI presidential address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. M. Boekarters, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), (2005, pp: 417-450). *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G. & Burke, J. E. (1996). *Theories, Models, and Measurments of Executive Functioning: An Information Processing Perspective*. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function* (pp. 235 – 261). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or Chapter Heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.
- Boud D. & Falchicov, L. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and Development in Higher Education*, 28, 34-41.
- Boztepe, Ö. & Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 8(2): 327-335.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Brookhart, S. M., Andolina, M., Zuza, M., & Furman, R. (2004). Minute math: An action research study of student self-assessment. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 213-227.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA. Sage
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 693-708.
- Buzan, A. (2005). *The ultimate book of mind maps*. London: Harper Collins
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cennamo, K. S., Ross, J. D., & Rogers, C. S. (2000). Evolution of a Web-enhanced course incorporating strategies for self-regulation. *Educause Quarterly*, 25(1), 28-33.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.

- Chuan, W. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning english as a second language. The Ohio State University, Unpublished Doctoral Thesis, Columbus, Ohio.
- Chung, M. K. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55-66.
- Clore, G. L., & Palmer, J. (2009). Affective guidance of intelligent agents: How emotion controls cognition. *Cognitive Systems Research*, 10(1), 21-30.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, 5th Edition, Routhledge - Falmer, London.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). Teaching principles and practice. (2nd ed.) Australia: Prentice Hall.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Coşkun, Y. D. (2018). *Yenilikçilik çağında düşünme: Neden eleştirel düşünmeliyiz? Eleştirel düşün.* (13-15). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Haccetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120
- Creswell, J. W. (2017). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. USA.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). *Karma araştırma yöntemleri, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve SB Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çapa-Aydın, Y., & Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Öğretmen öz düzenlemesi. G. Sakız (Ed.), *Öz-düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 218-230). Ankara: Nobel.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 1-11.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve LISREL uygulamaları*, Pegem Akademi: Ankara.

- de Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D. N. M., Korpershoek, H., & Van der Werf, M. P. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen, NL: GION/RUG.
- Deakin-Crick, R. (2005). Learner-centred teachers. In T. Alexander & J. Potter (Eds.), *Education for change: Transforming the way we teach our children* (pp. 159-165). New York, NY: Routledge Falmer.
- Deakin Crick, R., & Joldersma, C. W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 77-95.
- Deakin Crick, R., & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, 50(4), 387-402.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272. doi:10.1080/0969594042000304582
- Dembo, M. H., (2004). *Motivation and learning and learning strategies for college success, A Self-Management Approach*. Second edition. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiralp, D. (2016). *Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandırmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Demirel, M. (2009, Mayıs). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. 9th International Educational Technology Conference (IETC 2009)'da sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.

- Demirel, M. & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Özdüzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(8).
- Demirel, M., Sadi, Ö., & Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.002>.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, T., & Ayış, N. (2017). Correlation between critical thinking and lifelong learning skills of freshman students. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 282-303.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn selfregulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes, *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 328-386). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2018). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (375-477). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunlap J. C., & Grabinger S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2): 6-25.
- Dunn, K. E., Rakes, G. C., & Rakes, T. A. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. *Distance Education*, 35(1), 75-89.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-18. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EgitiminIcerigi.22.11.18.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1). 138-156.
- Eker, C., & Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1) 80-93.
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (3), 1-9.
- Erdamar, G. (2017). Yaşam boyu öğrenme. Ö.Demirel (Ed), *Eğitimde yeni yönelimler*. (s. 219-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Ergen, B., & Kanadlı, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 55-74.
- Ertay-Kılıç, H, & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 1-12. doi: 10.15390/EB.2014.3632.

- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- European Comission (2000). What is lifeLong learning? http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/what_islil_en.html sayfasından erişilmiştir.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423. <http://ericir.syr.edu>. sayfasından erişilmiştir.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84
- Facione, P. A., Facione, N. C., Blohm, S. W., & Giancarlo, C. A. F. (2002). *The California critical thinking skills test: CCTST*. San Jose, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 1-25.
- Fisher, R. (1996). *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fitriyeni, F., & Widyastuti, T. (2018). Self regulated learning strategies in improving students English achievement. *Jurnal Akrab Juara*, 3(4), 261-276
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education (8th Ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Garett, K., & Wulf, K. (1978). The relationship of a measure of critical thinking ability to personality variables and to indicators of academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), 1181-1187.
- Gaythwaite, E. S. (2006). *Metacognitive self-regulation, self-efficacy for learning and performance, and critical thinking as predictors of academic success and course retention among community college students enrolled in online, telecourse, and*

traditional public speaking courses. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida.

Gerhardt, M. W., & Brown, K. G. (2006). Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 43-59.

Ghanizadeh, A., & Mirzaee, S. (2012). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 451-468.

Gini-Newman, G., & Case, R. (2018). *Creating thinking classrooms: Leading educational change for this century*. Corwin Press.

Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.

Gurcay, D., & Ferah, H. O. (2018). High School Students' Critical Thinking Related to Their Metacognitive Self-Regulation and Physics Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 125-130.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.

Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325

Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Gür Erdoğan, D., & Aarsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.

Gürbüz, S & Şahin F. (2017), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem-Analiz*, Ankara: Seçkin.

Güvenç, H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders Günlüklerinin öğretmen aday öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).

- Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 206-213
- Güvenç, H., & Koç, C. (2016). Ortaokul öğrencilerinin etkin katılımı ve yardım isteme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 347-366.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Hattie, J., Briggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-130.
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a “learning to learn” course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U., (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?*. Luxembourg: European Communities.
- Ilgaz, G. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- İsrail, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlik*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jarvis, P. (2006) Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning, in R.V. Castro, A.M. Sancho & P. Guimarães (Eds) *Adult Education: new routes in a new landscape*, pp. 15-30. Braga: University of Minho.
- Jarvis, P. (2007) *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: sociological perspectives*. London: Routledge.
- Jones, M. H., Estell, D. B., & Alexander, J. M. (2008). Friends, classmates, and self-regulated learning: Discussions with peers inside and outside the classroom. *Metacognition and Learning*, 3(1), 1-15.

- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1986). *LISREL: Analysis of linear structural relationship sbythe method of maximum likelihood: User's guide*. Mooresville, IN: Scientific Software Inc.
- Kanat, F., & Kozikoğlu, İ. (2018). 8th Grade Seconary School Students' Self-Regulation Strategies, Motivational Beliefs and Attitudes towards Learning English. *The Journal of Erzincan University Education Faculty*, 20(3), 725–748.
- Kang, Y. (2010). *Self-regulatory training for helping students with special needs to learn mathematics* (Doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City, IA. Retrieved on April 19, 2013 from Iowa Research Online: <http://ir.uiowa.edu/etd/688>
- Kara, D., & Kürüm, D. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Akademi
- Kayıran, B. K. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, Ç. & Tanrıseven, I. (2007). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), pp.167–180.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kimber, Ch. T. (2009). *The Effect of Training in Self-regulated Learning on Math Anxiety and Achievement Among Preservice Elementary Teachers in a Freshman Course in Mathematics Concepts*. Temple University. CITE/Mathematics and Science Education. En línea:

- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Kline, P., (2011). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge
- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Secondary school students' LLL competencies, and their relation with classroom structure and achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, 680.
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Koç, C. (2013). Öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeği (ÖSYİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(3), 784-796.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Korkmaz Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, (2), 19-28.
- Kostons, D., van Gog, T., & Paas, F. (2010). Self-assessment and task selection in learner-controlled instruction: Differences between effective and ineffective learners. *Computers & Education*, 54(4), 932-940.
- Kostons, D., Van Gog, T., & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 121-132.
- Kou, Y. C. (2010). *Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in distance education courses*. Unpublished doctoral dissertation, Utah State University

- Kramarski, B. & Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: Effects of feedback and self-regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3), 77-82.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175.
- Kreber, C. (1998). The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 23(1), 71-86.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Kurbanoglu, S. (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 81-88.
- Kurbanoglu, S., (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kuyumcu Vardar, A., & Aarsal, Z. (2014). Öz-düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Küçükali, R., & Akbaş, H. (2015). Eleştirel düşüncenin bilimlerin gelişmesine katkıları. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(3), 1-10.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.

- Lamar, S., & Lodge, J. (2014). Making sense of how I learn: Metacognitive capital and the first year university student. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 93-105. doi:10.5204/intjfyhe.v5i1.193 sayfasından erişilmiştir.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, D. V. & Martin, C. (2003). *enGauge 21st century Skills: Literacy in the digital age*. Los Angeles, CA: Metiri Group.
- Ley, K., & Young, D. (2001). Instructional principles for self-regulated learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93–102.
- Linn, M. C. (2000). Designing the knowledge integration environment. *International Journal of Science Education*, 22(8), 781–796.
- Lyons-Wagner, E. (2010). *The effects of a self-regulation learning-strategies instructional program on middle-school students' use of learning strategies and study tools, self-efficacy, and history test performance*. Unpublished doctorate dissertation, The University of San Francisco.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 27-50). New York: SpringerVerlag.
- Magno, C. (2009). Self-regulation and approaches to learning in English composition writing. *Tesol journal*, 1, 1-16.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- Man-Chih, A. (2006). *The effect of the use of self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education*. Doctoral Thesis. Australian Catholic University, Australia.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.

- McCombs, B.L. (2001). Self regulated learning and academic achievement. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self Regulated Academic Achievement*. (pp. 67-124) Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). Key theories of learning. *Coleção Harvard de Administração. Learning in adulthood: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass*, 2, 248-256.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Moore, Z. E. (2007). Critical thinking and the evidence-based practice of sport psychology. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 9-22.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 151-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R. S. (1994). Academic help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into practice*, 41(2), 132-138.
- Ng, B. (2016). Towards Lifelong Learning: Identifying Learner Profiles on Procrastination and Self-Regulation. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 19(1), 41-54.
- Nicols, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215.

- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl’de apaçıklık (evidenz) problem [The evidence problem in Edmund Husserl and phenomenology]. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 45(1), 27–55.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısı, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 43-52.
- Özçiftçi M., & Çakır R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1): 1-19.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (s.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116–125. doi:10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*, New York: Open University Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> sayfasından erişilmiştir.
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman’ s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 20(1), 11-22
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

- Panadero, E., Alonso Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Pape, S., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31(6), 419-449
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C., & Wermter, S. (2019). *Continual lifelong learning with neural networks: A review*. Neural Networks.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce* (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Ankara: Nobel.
- Paul, R. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking... and the art of substantive writing, part I. *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Peters, E., & Kitsantas, A. (2010). The effect of nature of science metacognitive prompts on science students' content and nature of science knowledge, metacognition, and self-regulatory efficacy. *School Science and Mathematics*, 110(8), 382-396.
- Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4), 577- 610.

- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799.
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 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. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Report Number NCRIPTAL-91-B-004. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI, ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 122.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Company
- Puspitasari, K. (2012). *The effects of learning strategy intervention and study time management intervention on students' self-regulated learning, achievement, and course completion in a distance education learning environment*. PhD Thesis, The Florida State University, Tallahassee, FL.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Redmond, B. F. (2010) Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work? Work attitudes and motivation. <https://cms.psu.edu> sayfasından erişilmiştir.

- Rogaten, J., Moneta, G., & Spada, M. (2013). Academic performance as a function of approaches to studying and affect in studying. *J Happiness Stud*, 14, 1751–1763.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. In S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sağırlı, M. Ö., & Azapağası, E. (2009). Investigation of self-regulated learning abilities of college students. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 167, 53-70.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGrae Hill Higher Education.
- Sarıgöz, O., (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Scales, P. (2012). *Teaching in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK).
- Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (Ü. Köymen, Çev). Ankara: Palme.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.

- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology*, (59-78), New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- 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. 75-99). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting, ERIC/CASS Digest 12-00, 1-6 sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Çev.Ed.: M. Şahin) Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 631-649). Academic Press, San Diego, CA.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sitzmann, T., & Ely, K. (2010). Sometimes you need a reminder: The effects of prompting self-regulation on regulatory processes, learning, and attrition. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 132.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Steffens, K. (2006). Self regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41(3,4), 353-379.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Terry, K. P. S. (2002). *The effects of online time management practices on self-regulated learning and academic self-efficacy*. Doctoral dissertation, University Libraries, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Thrun, S (1995). *Lifelong learning: A case study*. CMU tech report CS-95-208.
- Toffler, A. (1980). *Third wave*. William Morrow and Company Inc, New York
- Tok, Ş. & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 113-122.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uçak, N. Ö. (1997). Bilgi gereksinimi ve bilgi arama davranışı. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(4), 315-325.

- Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 12(143), 18–22.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunboyulu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LL LCS): The Study of Validity and Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vacek, J. E. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 48(1), 45-48.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale (CTMS): una aportación para el estudio de la relación entre el pensamiento crítico y la motivación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- van den Boom, G., Paas, F., Van Merriënboer, J. J., & Van Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: Effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20(4), 551-567.
- van Grinsven, L., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77-91.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım
- Vatan, F. & Özsoy, S.A (2002). Zaman yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 18 (1-3) : 89-104, 2002.

- Watson, G. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (1994). *WatsonGlaser Critical Thinking Appraisal, Form S manual*. San Antonio, TX: Pearson.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986) “The teaching of learning strategies”, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327), New York: MacMillan.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. Self-regulated learning and academic achievement: *Theoretical Perspectives*, 2, 153-189.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 279–306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yenice, N., & Tunç, G. A. (2019). An analysis of pre-service teachers’ lifelong learning tendencies and their individual innovativeness levels. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 753-765.
- Yetkin Özdemir, İ. E., & Pape, S. J. (2012). Supporting students’ strategic competence: a case of a sixth-grade mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 24(2), 153-168.
- Yetkin, İ. E. (2006). *The role of classroom context in student self-regulated learning: an exploratory case study in a sixth-grade mathematics classroom*. Doktora Tezi. UMI Number: 3217420, Ohio State University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). Öz düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 97-118.
- Yilmaz, E., & Kaygin, H. (2018). The relation between lifelong learning tendency and achievement motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 1-7.
- Yoon, J., Yang, E., Lee, J., & Hwang, S. J. (2017). Lifelong learning with dynamically expandable networks. *arXiv preprint arXiv:1708.01547*.
- Zeinder, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. In M. Zeinder, M. Boekaerts & P. Pintrich, (Eds) *Handbook of Self-regulation*, (pp. 749–768). New York: Academic Press.
- 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. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 5(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-65) Abingdon: Routledge.

- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284.
- 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., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.),

Self-regulated learning and academic achievement (pp. 289-308). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*, 1-28.

EKLER

EK 1. Araştırma ve Ölçeklerin İzin Yazıları



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-605.01-E.5001014
Konu: Araştırma İznî

09/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.02.2018 Tarih ve 4866 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Eda ÖZ, Yrd. Doç. Dr. Halime Şenay ŞEN'in danışmanlığında yürüttüğü "Öz Düzenlemeli Öğrenme Sürecinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi" isimli tezi ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Merkezde bulunan Mehmet Varlıoğlu Ortaokulunda araştırma çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Yukarıda adı geçen Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Eda ÖZ, Yrd. Doç. Dr. Halime Şenay ŞEN'in, danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Ortaokulunda "Öz Düzenlemeli Öğrenme Sürecinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisi" konulu araştırma tez çalışmasını 01/01/2018-01/06/2018 tarihleri arasında yürütülebilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüğüne ait olması kaydıyla yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının rapor halinde Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ÇETİN
Millî Eğiti Müdürü

OLUR
09/03/2018
Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği hakkında

Gelen Kutusu x

**Eda Duman Öz** <edadumanoz@gmail.com>

26 Mar 2018 09:24



Alıcı: dgur

Hocam merhaba,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü doktora öğrencisi Eda Öz. Danışman Hocam H. Şenay Şen ile yürüttüğümüz tez çalışması için geliştirmiş olduğunuz Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğini kullanmak için izninizi rica ediyoruz. Ölçeği literatüre kazandırdığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

**Duygu Gür** <dgur@sakarya.edu.tr>

26 Mar 2018 10:15



Alıcı: ben

Eda Hocam çalışmanızda gerekli atıflarda bulunarak ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim...

DUYGU GÜR ERDOĞAN

Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe Formunu kullanma için izin isteği

Gelen Kutusu x

**Eda Duman Öz** <edadumanoz@gmail.com>

4 Ara 2017 Pzt 22:52



Alıcı: ertashulya

Hocam merhaba,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü doktora öğrencisi Eda Öz. Danışman Hocam H. Şenay Şen ile yürüttüğümüz tez çalışması için uyarladığınız Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanmak için izninizi rica ediyoruz. Ölçeği literatüre kazandırdığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

**Hülya ERTAŞ KILIÇ** <ertashulya@aksaray.edu.tr>

10 Ara 2017 Paz 00:03



Alıcı: ben

Merhaba Eda Hanım,

Türkçe'ye uyarlanmış olduğumuz UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini tez çalışmanızda tabii ki kullanabilirsiniz.

EK 2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Sevgili Öğrencimiz,

Sevgili öğrenciler formda yer alan **ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ** sizin öğrenme becerilerinizi ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup karşısındaki seçeneklerden birini işaretleyiniz. Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Okulunuz:

Sınıfınız :

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Bir konuyu öğrenmeye çalışırken özet çıkarırım.					
2. Öğrenmeye çalıştığım konuyla ilgili şekiller, tablolar, diyagramlar hazırlarım.					
3. Öğretmenim ders anlatırken not tutarım.					
4. Tuttuğum notları gözden geçirir ve güncellerim.					
5. Çalışırken not çıkarırım.					
6. Öğrenmeye çalıştığım konuyu kendi cümlelerimle tekrar yazarım.					
7. Çalışma masama çalıştığım konu ile ilgili küçük notlar yapıştırırım.					
8. Öğrendiklerimi belirli aralıklarla tekrar ederim.					
9. Hangi konularda iyi hangi konularda zayıf olduğumu bilirim.					
10. Öğrenip öğrenemediğimi kendim değerlendirebilirim.					

11. Bir konuyu öğrenmeye çalışırken kendi kendime ara değerlendirmeler yapar gerekirse çalışma yöntemimi değiştiririm.					
12. Çalışmam bittikten sonra konuyu öğrenip öğrenemediğimi kendim belirleyebilirim.					
13. Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımı belirlemek için kendime sorular sorarım.					
14. Hangi yöntemlerle daha iyi öğrendiğimin farkındayım.					
15. Başarısızlıklarımdan kendime ders çıkarırım.					
16. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce neleri öğrenmem gerektiğini belirlerim.					
17. Öğrenmeye başlamadan önce o konu hakkında önceden bildiklerimi gözden geçiririm.					
18. Hedeflediğim öğrenmeler için nasıl bir yol izleyeceğimi belirlerim.					
19. Bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce o konuyu neden öğrenmem gerektiğini sorgularım.					
20. Kendime göre seçtiğim öğrenme yöntemlerini uygularım.					
21. Öğrenme sürecimde ne zaman yardıma ihtiyacım olduğunu bilirim.					
22. Bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmak için çabalarım.					
23. Kaynaklara ulaşmak için çevremden yardım isterim.					
24. Anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.					
25. Bir konuyu öğrenmeye çalışırken ailemden destek isterim.					

26. Öğrenme konusunda arkadaşlarımla işbirliği yaparım.					
27. Bir konuyu nasıl daha iyi öğrenebileceğim ile ilgili öğretmenlerime danışırım.					
28. Ders çalışma zamanımı verimli kullanırım.					
29. Ödevlerimi zamanında yapar, son güne bırakmam.					
30. Yapacağım işlerin listesini hazırlarım.					
31. Aylık veya haftalık çalışma programı hazırlarım.					
32. Çalışma saatlerimi kendime göre planlarım.					
33. Hazırladığım zaman çizelgesine uyarım.					
34. Çalışmaya başlamadan önce planlama yapar öyle başlarım.					
35. Çalışma planı yapar ama <u>uygulamam.</u>					
36. Günlük hayatta yeni bilgilerle karşılaşınca öğrenmek isterim.					
37. Araştırma yapmaktan zevk alırım.					
38. Yeni şeyler öğrendikçe öğrenme isteğim artar.					
39. Gazete, dergi okumaktan hoşlanırım.					

EK 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği

Sevgili Öğrencimiz,
Sevgili öğrenciler formda yer alan **YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİM ÖLÇEĞİ** sizin öğrenme becerilerinizi ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup karşısındaki seçeneklerden birini işaretleyiniz. Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Okulunuz:
Sınıfınız :

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konu-sunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi motive ederim.					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					
16. Yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					

EK 4. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Sevgili Öğrencimiz,
Sevgili öğrenciler formda yer alan **UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği** sizin öğrenme becerilerinizi ölçme amacı ile hazırlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup karşısındaki seçeneklerden birini işaretleyiniz. Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Okulunuz:
Sınıfınız :

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.					
2. Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.					
3. Pek çok konuya ilgi duyarım.					
4. Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.					
5. Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.					
6. Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.					
7. Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.					
8. İyi bir problem çözücüyüm.					
9. Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.					
10. Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.					
11. Problem çözmeyi severim.					
12. Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.					
13. Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.					
14. Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.					
15. Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.					
16. Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.					
17. Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.					
18. Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.					
19. Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.					
20. Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.					
21. Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.					
22. Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarım.					
23. Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
24. Bir karara varırken pek çok soru sorarım.					
25. Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.					

EK 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin:

Adı Soyadı:

Sınıfı:

1- Öğretmenler sık sık sınav yapar ve bu sınavlardan alınan puanlar yıl sonu başarı notunu etkiler. Bu sınavlara hazırlanmak için özel bir yöntemin var mı? Nasıl çalışırsın bana anlatır mısın?

-Çalışmaya başlamadan önce zihninde bir amaç belirler misin?

-Çalışmaya başlamadan önce zihninden neler geçer? Günde toplam kaç saat çalışırsın? Her gün düzenli çalışıyor musun? Nasıl çalışırsın? Biraz detaylandırabilir misin çalışma sistemini? Uyguladığın bir çalışma planının var mı?

Varsa; kim hazırladı bu planı? Yoksa; daha önce denedin mi çalışma planı oluşturarak çalışmayı? Neden uygulayamadın? **(Amaç belirleme ve planlama)**

2- Çalışmaya başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaparsın? Evde nasıl bir ortamda ders çalışırsın? **(Çevresel yapılandırma)**

3- Kendini değerlendirdiğin zamanlar olur mu? Güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu düşünür müsün? Bir dersin sonunda dersteki durumunu değerlendirir misin? **(Öz Değerlendirme)**

3- Öğretmeninizin sınıfta bir konuyu tartışma yöntemiyle işlediğini varsayalım. Öğretmeniniz, ertesi gün konuyla ilgili sınav yapacağını söylüyor. Tartışılan bilgileri öğrenmenize ve hatırlamanıza yardımcı olmak için bir yöntemin var mı?

Sınıfta tartışılan bilgileri anlamakta ya da hatırlamakta sorun yaşıyorsanız ne olacak? Öğretmenin ders anlatırken not tutabilir misin? Hiç denedin mi? Evde çalışırken not tutar mısın? Sonra bu notlara ekleme yapar mısın? **(Kayıt tutma ve izleme) (Kayıtları gözden geçirme)**

4- Ev ödevleri de var ve bu ödevleri yaparken yanınızda öğretmen yok. Evde bir problemi anlamadığınızda ne yapıyorsunuz? Ödev, çok zor ise yardım arar mısın? Kimden ve ne zaman yardım alırsın? **(Yardım arama)**

5- Öğrenmek istediğin bir bilgiyi nereden araştırırsın? Daha çok ne için araştırıyorsun? **(Bilgi arama)**

EK 6. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formu

Ad Soyad:		Sınıf:
Ünite Adı:	ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME DERS FORMU	Tarih:
(Ders başlamadan gerekli kontrolleri yapınız.) <u>Kontrol Listesi</u> Ders Kitabı ☐ Sözlük ☐ Masa/sıra Düzeni ☐ Kalemlik ☐		
AMACIMIZ		
☐ Ben bu konuyu öğrenemem. ☐ Ben bu konuyu kısmen öğrenirim. ☐ Ben bu konuyu çok iyi öğrenirim.		
ÖZET		
Bu Derste Öğrendiklerim;		
ÖĞRENDİĞİM YENİ KELİMELER		
KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM		
☐ Ben bu konuyu öğrenemedim. ☐ Ben bu konuyu kısmen öğrendim. ☐ Ben bu konuyu çok iyi öğrendim.		

A) BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	: İngilizce
Sınıf	: 6
Ünitenin Adı	: Detectives at Work
Süre	: 40 dk+40 dk
Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi	: Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Soru Cevap
Araç-gereçler görselleri, Sözlük, Cram kelime oyunu	: Akıllı tahtaya yansıtılan görseller, Yeni kelime
Kazanım.....:	<i>Making simple inquiries</i>

B) GİRİŞ BÖLÜMÜ

Öz değerlendirme ve İzleme

Ders başlamadan önce öğrencilere “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formu” dağıtılır ve formda yer alan kontrol listesini doldurmaları, eksiklerini gidermeleri gerektiği hatırlatılır. “Bileklikler havaya!” diyerek çalışma planına uyulup uyulmadığı kontrol edilir.



Şekil 1. Kelime görselleri

Yukarıdaki resimler sırayla akıllı tahta ekranına yansıtılarak resimlere baktıklarında zihinlerinde hangi kelimelerin çağrışım yaptığı sorulur. Konuyla ilgili bildikleri kelimeleri ve cümle yapılarını hatırlamaları için zaman tanınır (10dk). **(KENDİNİ DEĞERLENDİRME, ÇEVRESEL YAPILANDIRMA)**

Amaç Belirleme ve Strateji Planlama

Ünitenin adından yola çıkarak bu dersin amacını tahmin etmeleri ve dersin amacını forma yazmaları istenir. “Amacımızı öğrendik. Bu amaca göre bu derste nasıl bir performans sergileyeceğinizi düşünüyorsunuz? Hadi bir tahminde bulunun.” diyerek tahmini olarak “**Ben bu konuda zorlanırım**”, “**Ben bu konuyu iyi öğrenirim**”, “**Ben bu konuyu çok iyi öğrenirim**” cümlelerinden birini işaretlemeleri istenir.

Öğrencilere ünitenin yeni kelimelerinin olduğu kısa bir metin dağıtılarak yeni karşılaştıkları kelimelerin altını çizmeleri istenir.

“I was at bank yesterday. Suddenly, two robbers entered the bank and wanted all the money. They took all the money and run out quickly. A white car waited them in front of the bank and they escaped. The police came immediately and they found a few clues. In the evening I watched the news and learned the police caught the robbers.”

Ardından ünite kelimelerinin anlamlarını içeren görseller dağıtılır. Görselleri ile beraber dağıtılan kelimelerin anlamlarını araştıracakları ve öğrenmek için istedikleri şekilde (bireysel, grupta ya da öğretmen ile) çalışabilecekleri açıklandıktan sonra çalışmalarını planlamaları için birkaç dakika verilir (10dk).



Şekil 2. Kelime görselleri

(AMAÇ BELİRLEME VE PLANLAMA, KENDİNİ DEĞERLENDİRME, YARDIM ARAMA, BİLGİ ARAMA)

C) GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Stratejiyi Uygulama ve İzleme

Görsellerdeki kelimelerin telaffuzunu öğrenmeleri için birkaç kez kelimeler söylenir ve sınıfta yüksek sesle tekrar ettirilir. Kelime anlamlarını araştırmaları ve ezber çalışmaları için süre tanınır (15dk).

Öğrenciler kendi belirledikleri yöntemle çalıştıktan sonra akıllı tahta ekranında ünite kelimeleri ile ilgili “Cram” oyunu açılır. Sırayla kalkıp kelime eşleştirmelerini yapmaları gerektiği açıklanır(10dk).



Şekil 3. Cram oyunu görseli

Sekiz kişilik bir öğrenci grubu tahtaya çıkarılarak öğrencilerin etkinlikteki sıraları kavanozdan kura çekme ile belirlenir. Kendisine çıkan sayıya göre yan yana dizilen öğrencilerden birinci sıradaki öğrenciye yeni kelimelerden biri sorulur. Birinci sıradaki öğrenci kelimeyi tekrar eder ve anlamını söyler. İkinci sıradaki öğrenciye de başka bir kelime sorulur. İkinci sıradaki öğrenci birinci sıradaki kelimeyi, anlamını ve kendi kelimesi ve anlamını söyler. Diğer sıradaki öğrenciler de kendinden önceki kelimeleri, anlamlarını ve kendi kelimesini şaşırmadan tekrar etmeye çalışır, hata yapan öğrenci sıradan çıkar. Gruplar halinde bütün öğrenciler kelime zinciri etkinliğine katılır(15dk).

(BİLGİ ARAMA, TEKRARLAMA VE EZBERLEME, ORGANİZASYON VE DÖNÜŞTÜRME)

D) KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Sonuçları İzleme

Ders sonunda öğrencilerin “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ders Formu”nun “Bu Derste Öğrendiklerim” “Öğrendiğim Yeni Kelimeler” ve “Kendimi Değerlendiriyorum” kısmını doldurmaları için süre tanınır. Panoya asılan ödevlerden birini seçip yapmaları istenir.

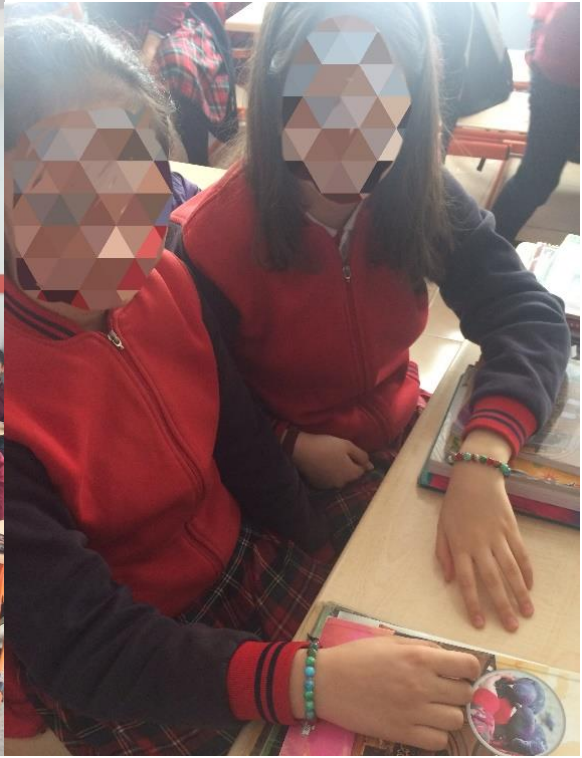
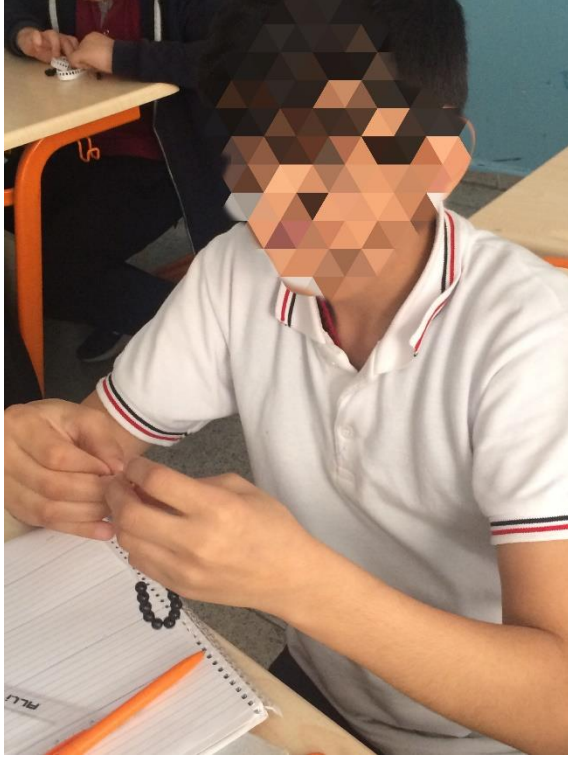
Dersin sonlarına konuyu anlayıp anlamadıklarını, ders içi performanslarını düşünmeleri ve formun sonunda yer alan “Ben bu konuda zorlandım”, “Ben bu konuyu iyi öğrendim”, “Ben bu konuyu çok iyi öğrendim” cümlelerinden birini işaretlemeleri istenir. Ders başındaki tahminlerinin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulur (20 dk).

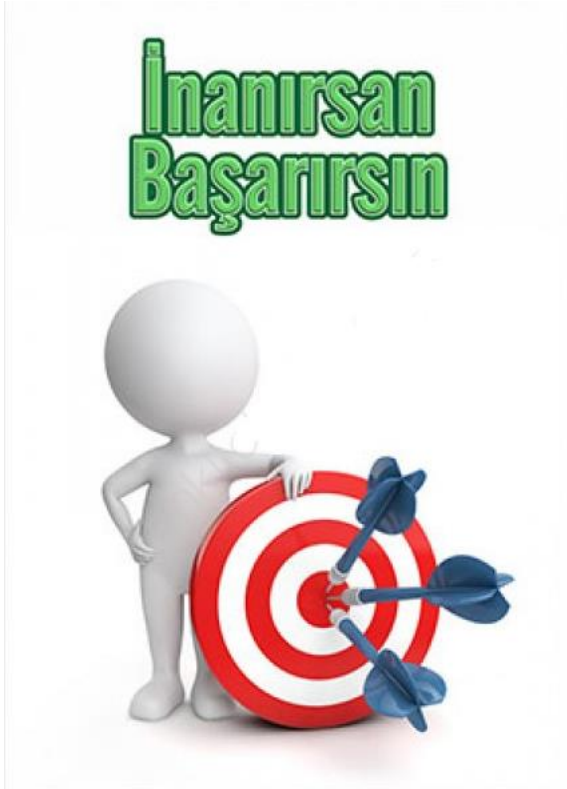
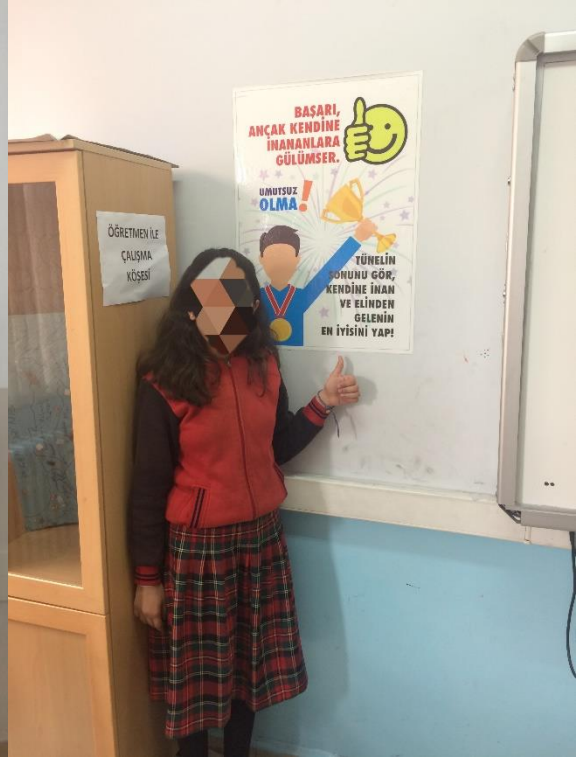
Ödev olarak panoya asılan ödevlerden birini seçmeleri ve bu ödevin teslim süresinin bir hafta sonra olduğu açıklanır. Ödev Seçenekleri:

- Yeni öğrenilen kelimeler ile ilgili bir sunu hazırlama
- Yeni öğrenilen kelimelerden görsel sözlük oluşturma
- Yeni öğrenilen kelimeler ile cümle kurma (En az 20 cümle)

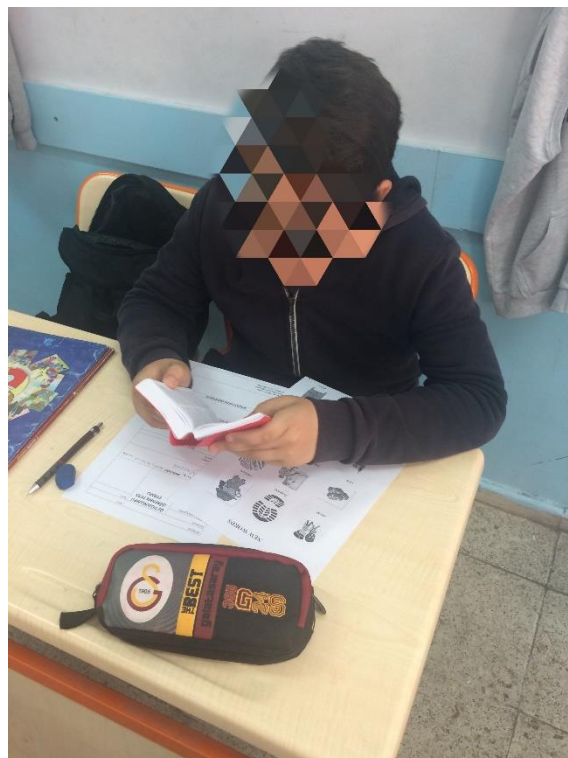
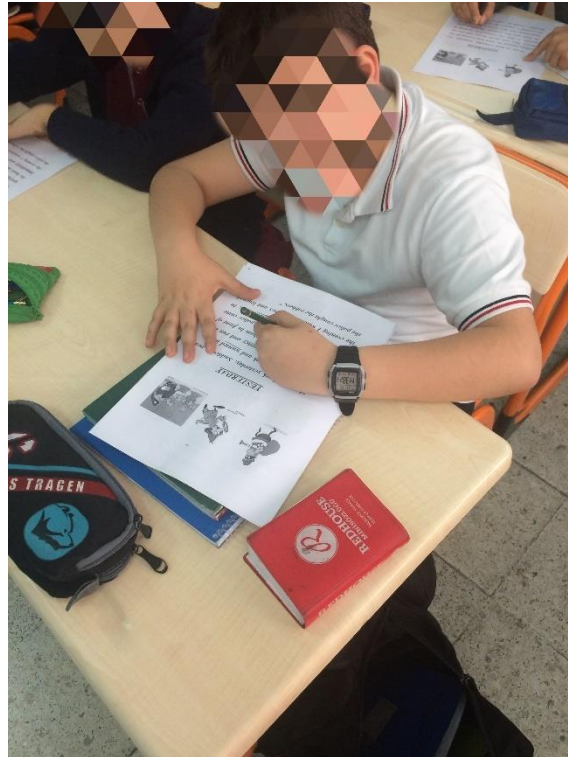
***(KENDİNİ DEĞERLENDİRME, ÖRGÜTLEME VE DÖNÜŞTÜRME, KAYIT TUTMA
VE ÇALIŞMAYI YÖNETME)***

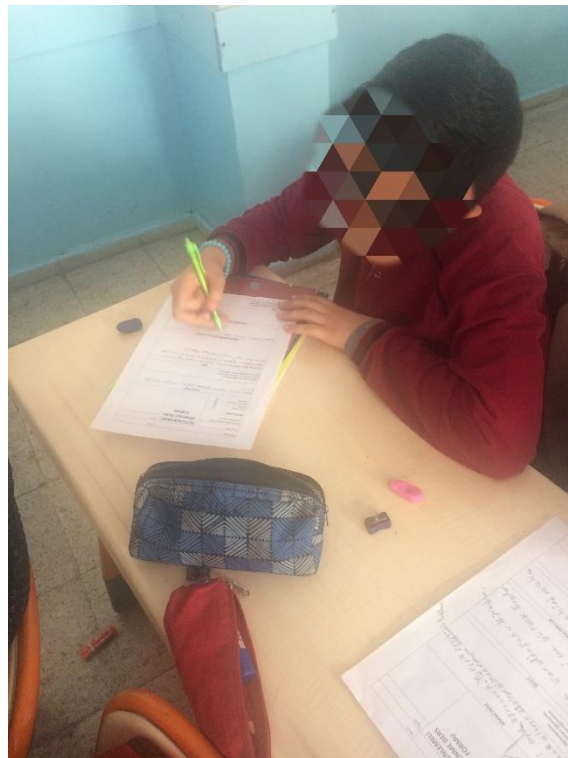
EK 8. Deneysel Süreçten Fotoğraflar













GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...