ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

145987

ÖĞRENMEDE ÖZ-DÜZENLEME YETKİNLİK ALGISINA İLİŞKİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Huriye TÜRKMEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA,2004

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan; Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI (Danışman) .....

Üye; Yrd. Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK .....

Üye; Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ .....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

27../04./ 2004

Prof. Dr. Niha KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ 1923

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

ÖZET

ÖĞRENMEDE ÖZ-DÜZENLEME YETKİNLİK ALGISINA İLİŞKİN BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Huriye TÜRKMEN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI
Nisan, 2004, 107 Sayfa

Bu çalışma, lise öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi altı aşamada gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada, lise öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenleme yetkinliği hakkında madde havuzu oluşturmak amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak, başarı düzeyi yüksek ve düşük toplam 8 öğrenciye öğrenme ve akademik görevlerini yerine getirme davranışlarını etkileyen faktörlerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen nitel verilerden ve literatürden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, 100 maddeden oluşan ve 5 noktalı derecelendirmeyle taslak ölçeğe dönüştürülen madde havuzu, farklı cinsiyet, okul, sınıf düzeyi ve alanlardan 593 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda 5 faktörlü ve 14 maddeli bir ölçek oluşmuştur.

Üçüncü aşamada, 5 faktör yapısına sahip ve 14 maddeden oluşan ölçek 858 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen veriler rastlantısal bir biçimde ikiye ayrılmış, ilk yarısıyla açıklayıcı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. İkinci yarısında ise, doğrulayıcı faktör analizi öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve alanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı

araştırılmıştır. Öğrencilerin yıl sonu ortalamaları ile ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Dördüncü aşamada, benzer ve ayırdedici geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, 86 kişilik bir öğrenci grubuna, benzer ölçek olarak Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği ve ayırdedici ölçek olarak Sınav Kaygısı Envanteri ile birlikte uygulanmış. MYB-BKÖ alt ölçeklerinden kişisel performanslar alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .42 ($p<.01$) düzeyinde, Model Alma alt ölçeği ile Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği arasında .37 ($p<.01$), Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasında .46 ($p<.01$) ve Planlama ile İlgili Düzenlemeler alt ölçeği arasında .31 ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. MYB-BKÖ Cesaretlendirilme alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .36 ($p<.05$) düzeyinde, Heyecanlanma ile Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasında da .35 ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. SKE toplam puan ve Duyuşsal alt ölçeği ile ÖDYAÖ alt ölçeklerinden Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasında .28 ve Kuruntu alt ölçeği ile ise .23 ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. SKE –Kuruntu alt ölçeği ile ÖDYAÖ-Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında ise -.20 ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Beşinci aşamada, ölçeğin 81 kişilik test-tekrar test çalışması, ölçeğin iki hafta ara ile uygulanması sonucu gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test korelasyon değeri ÖDYAÖ alt ölçekleri için sırasıyla Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler için .64, Bilişsel Düzenlemeler için .73, Yetişkin ve Akran Görüşü alma için .62 ve Planlama ile İlgili Düzenlemeler için .50 olarak bulunmuştur.

Son aşamada ise, ölçekten yüksek ve düşük puan alan 8 öğrenciyle görüşme yapılmış, ve ölçeğin geçerliği nitel verilerle desteklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinliği, Yetkinlik Beklentisi, Akademik Yetkinlik Beklentisi, Öz-Düzenleme Stratejileri, Akademik Başarı.

ABSTRACT

A SCALE DEVELOPMENT STUDY OF SELF-EFFICACY ON SELF-REGULATED LEARNING

Huriye TÜRKMEN
Master Thesis, Department of Educational Sciences
Advisor: Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI
April, 2004, 107 Pages

The purpose of this study was to develop a scale to measure high school students' efficacy expectations on self-regulated learning strategies. The process for developing this scale consisted of six stages.

In the first stage, an interview with eight students, four high and four low achievement level, was conducted to produce items for the scale. Interview questions were mainly related to factors that affect students' learning and the ways of doing their academic tasks. Qualitative data derived from interviews and related literature were used to write items for the scale.

In the second stage, in order to do explanatory factor analysis a five point scale consisting of 100 items was administered to 593 students from different school and different grade level. According to factor analysis results 14-item scale with five factors emerged.

In the third stage, 858 students responded to 14-item scale with five factors. Data derived from this sample splited two half by random. First part of data was used to do explanatory and confirmatory factor analysis and to compute Alpha relabilities for subscales. For the second part of data differences between scale scores and students' gender, grade level and academic fields were computed. Relationships between academic achievement and scale scores were also examined.

In the forth stage, criterion validity of scale was examined by assessing the correlation of this scale with Math-related Self-Efficacy Informatory Sources Scale as

similar test. Discriminant validity for the scale was measured using Test Anxiety Inventory. 86 students completed these scales. Results showed that there are significant relationships between Personal Performances subscale of Math-related Self-Efficacy Informatory Sources Scale and Cognitive Regulation subscale of Self-Efficacy on Self-Regulated Learning Scale (.42), Vicarious Learning subscale and Classroom Environment Related Regulation (.37), Vicarious Learning subscale and Peer and Adult Feedback subscale (.46), Vicarious Learning subscale and Planning Related Regulation subscale (.31). And also, there are significant relationships between Verbal Persuasion subscale of Math-Related Self-Efficacy Informatory Sources Scale and Cognitive Regulation subscale of Self-Efficacy on Self-Regulated Learning Scale (.36), Psychological Arousal Subscale and Peer and Adult Feedback Subscale (.35).

There are significant relationships between Test Anxiety Inventory and Peer and Adult Feedback subscale (.28), Emotionality subscale of Test Anxiety Inventory and Peer and Adult Feedback subscale (.28), Worry subscale of Test Anxiety Inventory and Peer and Adult Feedback subscale (.23). Significant relationship between Cognitive Regulation subscale and Worry subscale of Test Anxiety Inventory was found (-.20).

In the fifth stage, test re-test reliability was computed by using data from 81 students in two weeks interval. Test re-test reliability was .64 for Classroom Environment Related Regulations, .73 for Cognitive Regulations, .62 for Peer and Adult Feedback, and .50 for Planning Related Regulations Subscales.

In the sixth stage, for criterion validity of the scale an interview with eight students, four high and four low efficacy level, was conducted.

Key words: Self-efficacy on Self-Regulated Learning, Self-efficacy Expectation, Academic Self-efficacy Expectation, Self-regulated Learning Strategies, Academic Achievement.

ÖNSÖZ

Yaşantım boyunca insanın isteyip de başaramayacağı bir şey olamayacağına inandım (Elbette sahip olduğu olanaklar ölçüsünde!). Yeter ki yaşantısının sorumluluğunu sahiplensin insan. Gençlerin iyi yetişmesi, anlamlı bir yaşam için mücadele etmesi en büyük isteğim. Bu çalışmanın ortaya çıkmasına neden, okullarda gençlerin sorunlarıyla ilgilenirken, aslında en büyük sorunun onlardaki isteksizlik ve bıkkınlık olduğunu görmem olmuştur. Ne denli zengin yeteneklerle ve becerilerle donanmış olursa olsun insan, eğer onları kullanmak istemezse, hiçbir anlamı yoktur. Önemli olan var olanı kullanmayı bilmektir. Her insanın potansiyeli oranında yapabilecekleri ve başarabileceği güzel şeyler vardır. Bu çalışma insanda yapma ve başarma isteğini ortaya çıkaran faktörleri inceleyerek başlamıştır. Yetkinlik Beklentisi kavramına ulaşıldığında, okullarda öğrencilerin öğrenmeye istekli hale gelmesi ve öğrenme etkinliğinin sorumluluğunu taşımasında etkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırma konusunu belirleme sürecinde benimle yetkinlik beklentisi konusunda fikirlerini ve bu stresli süreci benimle paylaşan danışmanım Yrd.Doç.Dr. Meral ATICI'ya motive edici ve destekleyici tutumu için, ayrıca istatistiksel analizlerde ve bu çalışmanın her aşamasında yardımlarıyla bu araştırmayı destekleyen Yrd.Doç.Dr. Ragıp ÖZYÜREK'e ve Doç.Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e yürekten minnettarım.

Madde havuzunun oluşturulma aşamasında verdikleri değerli fikirler ve değerlendirmelerle katkı sağlayan Prof.Dr. Banu İNANÇ, Yrd.Doç.Dr. Mahinur Karataş COŞKUN ve Yrd.Doç.Dr. Mehmet BİLGİN'e yürekten teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olarak yardımlarını esirgemeyen anneme, babama, kardeşime ve çok sevgili çocuklarım Kardeniz, Barış Eren ve Kardelen'e sabır ve anlayışları için çok teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında yardımlarını aldığım değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arzu, Sibel, Gülcan, İlkay, Dilek ve Rukiye'ye teşekkür ederim. Verilerin bilgisayara kaydedilmesi aşamasında bana yardımcı olan Ruşen YÜKSEL'e titiz ve özverili yardımlarından dolayı teşekkürler.

Ayrıca, tezin yazımı aşamasında moral vererek beni destekleyen çalışma arkadaşım Eray VAROL'a ve yüksek lisans eğitimim süresince çalıştığım okullar olan Ayşe Atıl Anadolu Öğretmen Lisesi ve Tarsus Amerikan Lisesi yönetimlerine ve öğretmen arkadaşlarıma ve Filiz BAL'a gösterdikleri desteklerden ve uygulamalarda ki yardımlarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Tez sunumunun hazırlanması aşamasında yardımlarını ve desteğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Ülkü, Güney Can ve Şükran'a, araştırmam süresince örneklemi oluşturan ve verdikleri samimi bilgilerle araştırmama destek olan tüm lise öğrencilerine minnettarım.

Ayrıca, Ç.Ü Araştırma Fonuna araştırmamı(EF2003YL6) mali yönden desteklediği için teşekkürler ederim.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Ön Çalışma Örnekleminin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü, ve Alanlara İlişkin ÖzelliklerininDağılımı..... 30

Tablo 2 : Yapı Geçerliği Örneklemine İlişkin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Alanlara Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri.....30

Tablo 3 : Ölçüt Geçerliği Örnekleminin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Alanlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....31

Tablo 4: Nitel Örnekleme Alınana Öğrencilerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlar ve Alt Ölçeklere Ait Puan Ranjları.....32

Tablo 5 : Lise Öğrencilerinin Öğrenmelerini Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeğinin (ÖDYAÖ) Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjlar.....36

Tablo 6 : ÖDYAÖ Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Korelasyon Matriksi.....38

Tablo 7 : ÖDYAÖ Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjlar.....50

Tablo 8 : ÖDYAÖ Alt Ölçek İlişkin Korelasyon Matriksi.....51

Tablo 9 : Araştırmada Sınanan Dört Faktörlü Modelle İlgili Uyum Belirteçleri.....54

Tablo 10 : Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Puanlarının X, Ss ve t Değerleri 55

Tablo 11 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X, Ss ile n Sayıları.....56

Tablo 12 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analiz Sonuçları.....56

Tablo 13 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X, Ss ile n Sayıları 57

Tablo 14 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analiz Sonuçları.....57

Tablo 15 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X, Ss ile n Sayıları.....58

Tablo 16 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analiz Sonuçları.....58

Tablo 17 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X, Ss ile n Sayıları.....59

Tablo 18 : Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....59

Tablo 19 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X ve Ss Değerleri ile n Sayıları.....60

Tablo 20 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına

İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analiz Sonuçları.....60

Tablo 21 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X ve Ss Değerleri ile n Sayıları.....61

Tablo 22 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analiz Sonuçları.....61

Tablo 23 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X ve Ss Değerleri ile n Sayıları..... 62

Tablo 24 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....62

Tablo 25: Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların X ve Ss Değerleri ile n Sayıları..... 63

Tablo 26 : Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....63

Tablo 27 :Öğrencilerin ÖDYAÖ'den Aldıkları Puanlar ile Yıl Sonu Başarı Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Değerleri 64

Tablo 28 : ÖDYAÖ ve ALT Ölçeklerinin MYBKÖ ve SKE Ölçekleri ile Korelasyonları.....65

Tablo 29 : ÖDYAÖ Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları.....66

Tablo 30 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Ders

Dinleme Anına İlişkin Yaptıkları Düzenlemelerin Karşılaştırılması 67

Tablo 31 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Öğretmene Dersi Dinlediğini, Anladığını yada Anlamadığını Belirtme Yöntemlerine İlişkin Benzerlik ve Farklılıklar.....68

Tablo 32 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Ödev Hazırlamaya Ödev Hazırlamaya Yönelik Yaptıkları Planlamalar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....69

Tablo 33 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Sınavlara Hazırlık Konusunda Kullandıkları Yöntemler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar 70

Tablo 34 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Sınavlara Hazır Olup Olmadıklarını Anlama Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....71

Tablo 35 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Dersleri Öğrenmeye Başlarken Belirledikleri Hedefler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar 72

Tablo 36 : ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Dersleri Öğrenmeye Yönelik Belirledikleri Hedeflere Ulaşıp Ulaşmadıklarını Anlama Yöntemleri Konusundaki Benzerlik ve Farklılıklar 73

Tablo 37 : ÖDYAÖ'den Yüksek Puan Almış Olan Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerine İlişkin Belirttikleri Noktalar.....74

KISALTMALAR

ÖDYAÖ: Lise Öğrencilerinin Öğrenmelerini Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği

MYB-BKÖ: Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynakları Ölçeği

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

LASSI: The Learning and Study Strategies Inventory

MSLQ: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

UB: Uyum Belirteci

NMUB: Normlandırılmamış Uyum Belirteci

KUB: Karşılaştırmalı Uyum Belirteci

SHKO: Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü

ECVI: Expected Cross-Validation Index

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇE ÖZET.....i
İNGİLİZCE ÖZET.....ii
TABLOLAR LİSTESİ.....iii
KISALTMALAR.....iv
TANIMLAR.....v

BÖLÜM I

GİRİŞ.....1
1.1. Problem.....3
1.2. Araştırmanın Amacı.....5
1.3. Araştırmanın Önem ve Gerekçesi.....6
1.4. Sınırlılıklar.....7
1.5. Sayıltılar.....8
1.6. Tanımlar.....8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....9
2.1. Yetkinlik Beklentisi Kuramı.....9
2.1.1. Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynakları.....12
2.1.2. Akademik Yetkinlik Beklentisi.....13
2.2. Öğrenmede Öz-Düzenleme (Self-Regulated Learning).....14
2.2.1. Öz-Gözlem (Self-Observation).....16
2.2.2. Öz-Yargı (Self-Judgement).....18
2.2.3. Kişisel Tepkilerin Etkileri (Self-Reactive Influences).....21
2.3. İlgili Araştırmalar.....22
2.4. Var Olan Ölçekler.....24
2.5. Yetkinlik Beklentisinin Ölçülmesi.....27

BÖLÜM III

YÖNTEM.....28
3.1. Araştırmanın Modeli.....28
3.2. Evren ve Örneklem.....28

3.3. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları.....32
3.3.1. Kuramsal Temel.....32
3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması.....33
3.3.3. Kapsam Geçerliği Çalışması.....34
3.3.4. Ön Çalışma.....34
3.3.5 .Veri Toplama Aracı.....39
3.3.6. Verilerin Toplanması.....41
3.3.7.ÖDYAÖ için Yapılan Güvenirlik Çalışmaları.....43
3.3.8.Geçerlik Çalışmaları.....43
3.3.9.Ölçeğin Yanıtlanması ve Puanlanması.....44
3.3.10. Analizler.....44

BÖLÜM IV

BULGULAR.....45
4.1. Madde Havuzunun Oluşumunda Yararlanılan Nitel Bulgular.....45
4.2. Yapı Geçerliği Bulguları.....48
4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları.....51
4.4. Öğrencilerin Cinsiyeti, Sınıf Düzeyi ve Alanlarına Göre ÖDYAÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....54
4.4.1. Öğrencilerin cinsiyetine Göre Öğrenmede Öz Düzenleme yetkinlik Düzeyleri.....55
4.4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenmede Öz Düzenleme Yetkinlik Düzeyleri.....55
4.4.3. Farklı Alanlara Göre Öğrencilerin Ölçekten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.....59
4.4.4. Öğrencilerin ÖDYAÖ'den Aldıkları Puanlar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....64
4.4.5 Benzer ve ayırt edici Geçerlik Bulguları.....64
4.4.6 Test Tekrar Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....66
4.4.7 Nitel Bulgular.....67

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....75
5.1. Madde Havuzunun Oluşturulmasına İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgularına İlişkin

Tartışma ve Yorum.....75
5.2. Yapı Geçerliği Çalışmalarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....77
5.3. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....81
5.4. Bazı değişkenler İle ÖDYAÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Yorum.....83
5.5. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....85
5.6. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlara İlişkin Tartışma ve Yorum.....85

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....90
6.1.Sonuç.....90
6.2.İleride Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....91

KAYNAKÇA.....93
EK-1.....101
EK-2.....102
EK-3.....103
EK-4.....104
ÖZGEÇMİŞ

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullarda öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli hale getirilmesi ve öğretilen konulara güdülenmeleri, eğitimin başlıca amaçlarından olduğu kadar sorunlarından da biridir. Eğitim sürecindeki değişimler öğrencilerin de aynı hızla sürece uyumunu gerektirmektedir. Her yıl yüz binlerce öğrenci değişik sınavlara tabi tutulmakta ve gelecekteki yaşam biçimleri ve koşulları bu sınav sonuçlarına göre belirlenmektedir. Öğrencilerin bu sınavlarda gösterdiği performans ve ilgi, yetenekleri doğrultusunda seçimler yapmaları eğitim olanaklarından yararlanabilme gücüne bağlı olarak değişmektedir.

Ülkemizde bir yandan öğrencilerin kişisel farklılıkları ve bunlara uygun eğitim programları hayata geçirilmeye çalışılırken (alan seçimi gibi); diğer yandan da eğitimin her sürecinde eleme ve rekabet süreci hakimiyetini korumaktadır. Günümüz yoğun rekabet ortamının bir gereği olarak; velilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen akademik yardım talepleri de giderek artmaktadır. Bu talep tüm dünyada 21. yüzyılın öğrenci ihtiyaçları olarak değerlendirilmektedir (Green ve Keys, 2001). Bugün okullar hiçbir zaman olmadığı kadar, öğrencilerinin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırmaya yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Çünkü, öğrenciler gelecekte bilgi açısından zengin ve teknolojiye bağlı bir ekonominin içinde etkin ve ısrarcı bir şekilde çabalamak zorunda kalacaklardır (Lapan ve Kardash, 2001). Eğitimin değişik aşamalarında öğrencilerin girdikleri sınavlardan elde ettikleri akademik performansa göre bir üst öğrenim kurumuna yerleştirilmeleri söz konusudur. Böylece ve bu durumun bir sonucu olarak, akademik performans eğitim sürecinin doğal ve vazgeçilmez bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hiç kuşkusuz okul psikolojik danışmanlarının görevleri arasında öğrencilerin akademik başarısını artırıcı yönde çalışmalar yapmak da yer almaktadır. Okullarda akademik başarıyı artırıcı yönde yapılan rehberlik çalışmaları arasında; öğrencilerin hedef belirlemelerine yardımcı olma, zaman yönetimi, etkin ders dinleme becerileri ve kaygı ile baş etme çalışmaları sayılabilir. Literatür incelendiğinde; okul

danışmanlarının, öz-düzenleme konusunda öğrencilere nasıl yardımda bulunabileceklerinin tartışıldığı da görülmektedir (Rowel ve Hong, 2002; Gysbers, 2001; Green ve Keys, 2001).

Öğrencilerin okul ortamında kendilerine sunulan eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri kişilik özelliklerine bağlıdır. Bazı öğrenciler bu olanaklardan yararlanma konusunda sınırları zorlarken, bazıları da varolan olanakların çok azından yararlanabilmektedir. Benzer yetenek düzeylerine sahip olan öğrencilerin aynı eğitim ortamlarından farklı şekillerde yararlanmalarının nedenlerinden biri, öğrenmeye karşı farklı güdülenme düzeylerine sahip olmaları olabilir (Yağcı, 1999).

Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmeye nasıl daha istekli hale gelebileceğine ilişkin pek çok kuram geliştirilmiş; öğrenme ve güdülenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenme için ön gerekliliklerden birisi ve belki de en önemlisi öğrenmeye istekli olma yani güdülenmiş olmadır (Fidan, 1986). Öğrenmeye karşı güdülenme ve kendini öğrenme konusunda yetkin görme arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Yüksek yetkinlik algısına sahip olan öğrencilerin başarı için daha fazla çaba gösterdikleri, güçlüklere karşı daha fazla dayanıklılık gösterdikleri belirtilmektedir (Bandura,1995). Bu anlamda yüksek yetkinlik algısına sahip olmanın bireyin güdülenmesini etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Bandura (1995, s.204) yetkinliği; "bilişsel sosyal ve davranışsal becerilerin organize edilip; bu becerilerin çeşitli amaçlarla kullanımını ve farklı davranış şekilleri ile ortaya konmasını sağlayan üretici bir kapasite" olarak tanımlamaktadır. Bireylerin yetkinlik inançlarının yüksek olması, güdülenme düzeylerini artırmakta ve davranışın gösterilmesi konusundaki çabayı da olumlu yönde etkilemektedir. Boufford-Bouchard, Parent ve Larivee (1991) yüksek yetkinlik beklentisine sahip olan öğrencilerin her yetenek düzeyinde, öz-düzenleme stratejilerini daha etkili kullandıklarını ortaya koymuşlardır (Akt: Pajares, 1996). Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992; Akt: Pajares, 1996) "path" analizini kullandıkları bir çalışmada; akademik yetkinlik beklentisinin, öğrenmede öz-düzenlemeyi etkileyerek akademik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Akademik yetkinlik beklentisi başarıyı doğrudan (.21) etkilediği gibi; öğrencilerin not hedeflerini yükselterek (.36) dolaylı olarak da etkilemektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar kendi akademik görevleriyle ilgili

kapasitesine inanan öğrencilerin inanmayanlara göre daha fazla bilişsel ve meta-bilişsel stratejileri kullandıklarını ve daha uzun süre tutarlı davrandıklarını ortaya koymaktadır (Pintrich ve Garcia, 1991; Akt: Pajares, 1996).

Teknolojideki hızlı değişimler ve bilgideki hızlı gelişmeler, bireylerin kendi öğrenmelerini yönetmelerini, varolan yeterliliklerinin niteliğini sürekli yükseltmelerini ve bunun içinde yaşam boyu öğrenen olmalarını gerektirmektedir. Bireylerin kendini yönetme konusundaki kapasitesini geliştirmek; eğitimlerine katkı sağlayacağı gibi, doğal yaşamlarının kalitesini de artırmaktadır. Günümüzde her anlamda artan rekabet koşullarında kişilerin daha fazla başarılı bir şekilde varlık gösterebilmeleri yaşam boyu öğrenen ve kendi öğrenme sürecini yöneten olmayı gerekli kılmaktadır. Öğrenciler genellikle ne yapmaları gerektiğini bilmekle birlikte bunu uygulamaya koymakta sorun yaşamaktadırlar. Metabilişsel düşünce, varolan bilgi ve bu bilginin uygulanabilmesini birbirinden ayırmaktadır. Bir davranışın ortaya konabilmesi için bilgi ve bilişsel beceri gerekli, ancak yeterli değildir. Bilginin uygulamaya geçirilebilmesi, belirli bir çabayı ve düzenlemeyi de gerektirmektedir (Bandura, 1995). Yaşam boyu bilişsel gelişim çalışmalarındaki temel ilerlemelerden biri de bireylerin kendi öğrenmeleri üzerindeki öz-düzenleme mekanizmalarını anlamak ve bu mekanizmaları geliştirmek için uygulanacak stratejilerin oluşturulması konusunda yaşanmaktadır.

1.1.Problem

Araştırmalar, öğrenciler yaptıkları çalışma sonunda istenilen sonuçları elde edeceklerine inanmadıklarında, çalışma konusunda onları harekete geçirecek olan güdülenmenin de az olacağını göstermektedir (Bandura, 1981). Bandura (1977, s.193) geliştirdiği öğrenme kuramında bunu *sonuç beklentisi (outcome expectation)* olarak adlandırmıştır. Öğrencilerin davranışları sonucunda elde etmek istediği sonuçları alıp-alamayacağına yönelik kendi yetenekleri hakkındaki inancı ise *yetkinlik beklentisi (efficacy expectation)* olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik beklentisi, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve karşılaştıkları engellerle mücadele etme güçlerini etkilemektedir. Algılanmış yetkinlik beklentisi, kişinin ne kadar yeteneğe sahip olduğu konusunu değil, sahip olduğu yeteneği ile ne yapabileceği konusundaki yargısını ifade etmektedir. Etkili davranışın ortaya konabilmesi, hem bu davranışla ilgili becerileri, hem de bu becerileri yetkin bir

biçimde ortaya koyabilme inancını gerektirmektedir. Bandura (1982, 1989, 1993) yetkinlik beklentisinin derecesini ise, kişilerin kendilerini özel bir etkinliği gerçekleştirmede yeterli görme düzeyleri olarak açıklamaktadır. Bunun yanında, yetkinlik beklentisinin; öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerindeki temel etkenler arasında anahtar bir kişisel etken olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 1989).

Öğrencilerin çoğu çeşitli görevleri gerçekleştirebilmek için zamanlarını ve kaynaklarını planlamaları gerektiğini bilmelerine karşın ne yazık ki bir çoğu bunu gerçekleştirememektedir. Ancak, kendi öğrenmesini düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin, hedef belirledikleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için planlamalar yaptıkları, bu planlarını uygulayabilmek için de çaba gösterdikleri görülmektedir. 1980'lerden bugüne kadar öğrenme ve ders çalışma yöntemleri konusunda yapılan araştırmalar; kendi öğrenme sürecini analiz eden, planlayan, uygulayan ve akademik görevlerle ilgili değerlendirme yapan öğrencilerin, yapmayanlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Murphy ve Alexander, 1998).

Tüm öğrencilerin eğitim sürecinden etkin şekilde yararlanabilmesi eğitimin temel sorunlarından biridir. Öğrencilerin eğitimden etkin bir biçimde yararlanabilmeleri ise büyük oranda kendi öğrenmelerini düzenlemelerine bağlıdır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik algıları araştırılmaya değer bir konudur. Öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilirken, yetenek düzeyi kadar, kendi öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik algılarının da dikkate alınması, eğitimcilerin okullardaki öğrenci başarılarını daha gerçekçi biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Okullarda yetenekli birçok öğrencinin eğitim olanaklarından yeterince faydalanamadığı, öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini uygulayamaması nedeni ile başarısızlık sorunu ile karşı karşıya kaldığı düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik düzeyi hakkında bir fikre sahip olabilmek için öncelikle bu konuda bir ölçme aracına sahip olunması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde ülkemizde bu konuda geliştirilmiş olan herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problemi, lise öğrencilerinin kendi öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik algılarını ölçen bir ölçme aracına ihtiyaç duyulması ve böyle bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmasıdır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenmede öz-düzenleme konusundaki yetkinlik algılarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yapı geçerliği için;

1a. Öğrenmelerini öz-düzenleme konusundaki yetkinlik algılarını ölçmek amacı ile geliştirilen bu ölçek , basit ve kararlı bir faktör yapısına sahip midir?

Ölçüt bağıntılı geçerlik için;

1b. Öğrencilerin yılsonu başarı ortalamaları ile ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2b. Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Türkçe-Matematik alanlarına göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3b. Kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4b. Öğrenmede Öz-Düzenlemede Yetkinlik Algısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5b. Öğrencilerin ÖDYAÖ'den aldıkları puanlar ile Sınav Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6b. Ölçekten elde edilen puanlara göre, öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algıları yüksek ve düşük olan öğrencilerin akademik çalışmalarını düzenleme ve yönlendirme konusunda ki görüşleri arasında ne tür farklılıklar vardır?

Güvenirlik çalışmaları için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1c. Alt Ölçeklere göre madde-toplam puan korelasyonları ne düzeydedir?

2c. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları ne düzeydedir?

3c. Bu ölçeğin lise öğrencilerine belirli aralıklarla uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önem ve Gerekçesi

Akademik yetkinlik beklentisinin, öğrencinin akademik görevleri yerine getirme konusundaki isteğini, engellerle karşılaştığında göstereceği çabayı ve ısrarı etkilediği bir çok araştırmada ortaya konmuştur (Bandura, 1997; Bandura, 1996; Bandura ve Shunk, 1981). Özellikle ortaöğretim düzeyine kadar eğitimini sürdürebilmiş öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedeni; yetenekleriyle ilgili bir sorundan çok belirledikleri hedefler doğrultusunda kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde düzenleyememeleri ile ilgili olabilir. Genel akademik yetenek; okuduğunu anlama, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, sayılarla düşünebilme ve problem çözebilme, okul ortamının gerektirdiği uyumu gösterebilme becerisi olarak düşünüldüğünde, ortaöğretim seviyesine gelmiş öğrencilerin bu yeteneğe sahip olduğu varsayılabilir. Bu yeteneğe sahip olmayan öğrenciler daha ilköğretimin ilk yıllarında öğrenmeyle ilgili sorun yaşamakta ve öğrenme güçlüğü gibi bir problemle karşılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerden bazılarının ilköğretimden sonra lise eğitimine devam etmedikleri düşünülmektedir. Ortaöğretimin aynı zamanda yüksek öğretim kurumlarına da öğrenci hazırladığı düşünülürse, lise eğitimi alan öğrencilerin bir yüksek öğretim kurumuna girmeyi hedefledikleri de bir gerçektir. Oysa ülkemizde ortaöğretim düzeyinde de öğrenci başarısı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda okul yönetimleri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve veliler; öğrenci başarısını artırabilmek amacı ile yoğun çaba, para ve zaman harcamaktadırlar. Her yıl bir ortaöğretim kurumundan mezun olarak üniversite sınavına başvuruda bulunan milyonlarca gencin büyük bir bölümü tercih yapabilmek için baraj puan olan 160 ve 185 puanın altında puan almaktadır. Bu ölçek geliştirme çalışması ile öğrenci başarısını değerlendirme ve artırma konusunda yapılan eğitim çalışmalarına bir katkı sağlanması hedeflenmektedir. Ortaöğretim düzeyine kadar gelebilmiş bir öğrencinin akademik yeteneğinin tartışılması yerine öğrenme sürecinde kendini düzenleme konusundaki yetkinlik inançlarının tartışılması daha anlamlı görünmektedir.

Öğrencilerin öğrenmede öz-düzenleme konusundaki yetkinlik algılarının incelenmesi onların akademik başarılarını etkileyen faktörler konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları uyguladıkları eğitsel rehberlik çalışmalarında, öğrencilerin yetkinlik inançlarının önemini akılda tutarak bu inançları yükseltici etkinliklere yer verebilirler.

Yetkinlik beklentisi inançlarının gelişmesinde ailelerin, öğretmenlerin ve çevrenin büyük oranda etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenlere ve ailelere konu ile ilgili bilgiler verilerek bu konuda öğrencilerin akademik yetkinliğini olumlu yönde etkileyecek şekilde davranmaları sağlanabilir. Ayrıca başarısızlık nedeni ile ilgili yapılan bireysel çalışmalarda, ölçekten elde edilen puanlar öğrencinin daha iyi tanınması konusunda sınıf rehber öğretmenlerine, psikolojik danışmanlara ve ailelere ipucu sağlayabilir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, geliştirilen ölçekten düşük ve yüksek puan alan öğrencilerle yapılacak görüşmeler ile araştırma bulgularına zenginlik kazandırmak ve bu öğrencilerin daha geniş bir çerçeve içinde incelenmesini ve tanınmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Özellikle ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda somut olarak ne yaptıklarının belirlenmesi, bu konuda öneriler geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları, Adana'daki ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilere genellenebilir. Ülkemizde son yıllarda uygulamaya başlanan açık lise sistemindeki öğrenciler, uygulamada yaşanabilecek zorluk nedeni ile örnekleme alınmamıştır.

Madde havuzu oluşturulurken; öğrencilerin sadece okul ortamında ve evde gerçekleştirdikleri akademik görevleri yerine getirip-getirememeyle ilgili davranışları konusundaki inançlarının ölçülmesi dikkate alınmıştır. Örneğin; "Ders içinde yapılan tartışmalara katılabilirim" yada "Öğretmenimi dinlerken, anlattıklarını defterime not alabilirim" gibi maddeler yazılmıştır.

Geliştirilen bu ölçek, ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin öğrenmede öz-düzenleme konusundaki yetkinlik algılarını ölçmeyi hedeflediğinden yalnızca ortaöğretim kurumlarında uygulanabilecektir. İlköğretimde okuyan öğrencilerle ilgili bir çalışma yapılmadığından ilköğretim öğrencilerine uygulanması uygun olmayacaktır. Hazırlanan ölçek yetkinlik beklentisi kaynaklarına yönelik

değildir. Öğrencinin varolan yetkinlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde bunun dikkate alınması gerekmektedir.

1.5. Sayıltılar

1. Öğrencilerin ölçeği içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.
2. Araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin öğrenmelerini düzenleme konusunda sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yetkinlik Beklentisi: Bireyin belirli bir performansı göstermek için bilişsel sosyal ve davranışsal becerilerini organize edip; bu becerilerini çeşitli amaçlarla kullanma ve farklı davranış şekilleri ile ortaya koyma konusundaki kapasitesine olan inancıdır (Bandura 1995, s.203).

Akademik Yetkinlik Beklentisi: Kişinin herhangi bir konudaki yeteneğinden çok, akademik görevleri başarmaya yönelik kendi yeteneğine duyduğu güveni ifade etmektedir (Bandura, 1995, s.203).

Öğrenmede Öz-Düzenleme: Öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin hedefler belirledikleri, bilişlerini, motivasyon ve davranışlarını gözlemledikleri ve daha sonra kontrol edip düzenledikleri; çevresel özellikler ve amaçlarla belirlenen aktif yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick , 2003, s.4).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Yetkinlik Beklentisi Kuramı

Bandura (1986, s.393), Sosyal Bilişsel Kuramda, bireyin gözlem yoluyla öğrendiğini ortaya koymuştur. Öğrenmenin doğrudan pekiştirmeye gerek duymadan gerçekleştiği, ancak o bilgiye ihtiyaç duyulduğunda gözlenebilir bir davranış olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir. Yani öğrenme ve performans birbirinden ayrılmaktadır. Bireylerin öğrendikleri davranışları performansa dönüştürmelerini etkileyen faktörlerden biri de, o işi yapıp yapamayacakları konusundaki kendi yargı ve inançlarıdır. Bandura (1977, s.193), bireyin kendi ile ilgili bu yargısına yetkinlik beklentisi (self-efficacy expectations) adını vermektedir. Bireyin bir konuda kendini yetkin hissetmesi, o alanda çaba göstermesine ve performansını ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Birey, kendini yetkin hissetmediği konularla daha az ilgilenmekte ve başarmak için daha az çaba göstermeyi tercih etmektedir. Akademik yetkinlik beklentisi ise kişinin herhangi bir konudaki yeteneğinden çok, akademik görevleri başarmaya yönelik kendi yeteneğine duyduğu güveni ifade etmektedir (Bandura, 1995, s.203). Güçlü bir yetkinlik beklentisine sahip olmak, yüksek hedefler belirlemeyi ve bunları gerçekleştirmek için harekete geçmeyi sağlamaktadır (Bandura, 1991).

Yetkinlik beklentisi, bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995, s.203). Yetkinlik inançları, bireyin gerçekleştirmek için seçtiği aktiviteleri, bunun için harcayacağı çaba miktarını, başarısızlıklar ve zorluklar karşısındaki azmini ve seçilmiş olan göreve ilişkin talepleri karşılayabilme yeteneğini etkilemektedir.

Yetkinlik beklentisi, eğitim ortamında ısrar, sebat ve başarı gibi değişkenlerle ilişkili bulunmaktadır (Bandura, 1986; Schunk, 1981; Zimmerman, 1989). Eğitim ortamında yapılan bir meta analitik araştırmada (Multon, Brown ve Lent, 1991), yetkinlik beklentisinin hem akademik performansla (r=.38) ve hem de ısrar/sebatla (r=.34) ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, bu yeterliklerin gelişimi ve yetkinlik

inançları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üstelik çocukların herhangi bir konuyu yapabilmeye karşı yetkinlik beklentisinin akademik başarıyı, motivasyonu ve bu konulara olan ilgilerini de belirlediği saptanmıştır (Bandura, 1993).

Yetkinlik beklentisi inançları, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamaları ve düzenlemelerinde de anahtar olarak görülmektedir (Bandura, 1986; Zimmerman, 1986).

Bandura (1997) yetkinliği; bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alt boyutları olan ve çeşitli amaçlar doğrultusunda, yönlendirilmesi ve organize edilmesi gereken bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Algılanmış yetkinlik beklentisi ise, kişinin sahip olduğu becerilerle ilgili değil; değişik koşullar altında neleri yapabileceğine olan inancı ile ilgilidir.

Yetkinlik beklentisinin derecesi ise, kişilerin özel bir etkinliği gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli görme düzeyleri olarak açıklanmaktadır (Bandura, 1982, 1989a,b, 1993). Bu bağlamda yetkinlik, kişilerin yaşamın çeşitli alanlarında gösterdikleri davranışlara ilişkin olarak ölçülebilmektedir. Örneğin; akademik yetkinlik beklentisi; bireyin akademik ortama ilişkin görevleri yerine getirip-getiremeyeceği konusundaki inançlarını kapsamaktadır.

Yetkinlik beklentisi yüksek kişiler, bir davranışı olumsuz koşullar altında sergileme konusunda mücadeleci ve ısrarcı olmakta; değişik çözüm stratejilerini deneme konusunda istekli davranmaktadırlar. Düşük yetkinlik düzeyine sahip kişiler ise, zorlukları kendilerine ve performanslarına yönelik bir tehdit olarak algılamakta, davranışı göstermekten yada belirli bir görevi yerine getirmekten kolaylıkla vazgeçebilmektedirler.

Yetkinlik beklentisinin belirli bir davranış üzerindeki etkisi, bireyin çevresindeki istekleri anlama, olumsuz duyguları kontrol edebilme ve yönetebilme yeteneği üzerindeki etkisine bağlı olarak değişmektedir. Araştırmacılar (Lazarus ve Folkman, 1984), bireyin çevrenin taleplerini algılama bilincinin, çevre ile başa çıkmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler (Akt: Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Yapılan çalışmalarda, bireyin çevresinin kendisinden beklentilerini mücadeleye davet

yada tehdit olarak anlamlandırması arasındaki farka değinilmiştir. Baş etme konusunda yüksek yetkinliğe sahip olmak, bireylerin olumsuz koşulları değiştirme konusundaki davranışlarını cesaretlendirmektedir (Bandura, 1997). Algılanmış yetkinliği yüksek bireylerin, stres ve gerilimden daha az etkilendikleri bulunmuştur (Betz ve Hackett, 1983; Krampen, 1988; Akt:Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Kişisel yetkinlik beklentisinin; geçmiş performanslar aracılığı ile matematik korkusu ve matematik performansı üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, akademik başarıyı yordayanın korkudan çok yetkinlik beklentisi olduğu belirtilmektedir (Pintrich, De Groot, 1990).

Yetkinlik beklentisi; etkili problem çözme ve karar verme stratejilerini kullanma yeteneği, bireyin kişisel güçlerini daha etkin bir şekilde planlayıp kullanması, daha olumlu beklentilere sahip olması ve daha yüksek hedefler belirlemesi ile de ilişkilidir. Bireyin, çevrenin kendisinden beklediği talepleri karşılama konusunda kendini yetkin hissetmesinin stresle başa çıkma üzerindeki olumlu etkisi; dışardan yöneltilen risklere daha olumlu bakmasını sağlayarak, kişinin zorluklar karşısında göstereceği dayanıklılığı da artırmaktadır. Bu durum, talepleri tehdit edici değil; mücadeleye davet edici olarak algılamasına neden olmaktadır. Böylece öğrencilerin okul ortamına uyumu da olumlu yönde etkilenmektedir. Yüksek yetkinlik düzeyine sahip olan öğrenciler, okul görevlerini ve çevrenin isteklerini kendilerine yöneltilmiş bir tehdit olarak değil, bir mücadele aracı olarak algılamakta ve karşılaştıkları engellerle daha iyi başa çıkabilmektedirler. Yüksek akademik yetkinliğe sahip öğrencilerin, özellikle yeni katıldıkları akademik çevre ve görevlere daha kısa sürede ve kolay uyum sağladıkları belirtilmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001).

Bandura (1997), benzer becerilere sahip farklı kişilerin yada farklı koşullar altındaki aynı kişilerin değişik performans düzeylerine sahip olabildiklerini belirtmiştir. Matematik yeteneği açısından üç farklı düzeye sahip çocuklarla, problem çözme konusunda yapılan bir araştırmada, her üç grupta da matematikte kendini daha yetkin hisseden çocukların problemleri çözme konusunda, yetkin görmeyenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Collins, 1982; Akt:Bandura, 1997). Bir başka deyişle, Matematik yeteneği performansa katkıda bulunmakta ancak, bir konuda başarılı olmak yada yüksek performans gösterebilmek için yalnızca yetenek yeterli olmamaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli bireyler arasında da kendileri ile ilgili inançları yüzünden

kapasitelerinin çok altında performans gösteren kişiler olabilir (Bandura ve Jourden, 1991; Wood ve Bandura, 1989). Benzer yetenek ve becerilere sahip bireyler arasındaki bu performans farklılığının onların bir davranışı yerine getirip-getiremeyeceklerine ilişkin kendi inançlarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Yetkinlik beklentisi ne tür beceri ile ilgili olursa olsun başarılı performanslara katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1992a; Akt: Bandura,1997). Bir görevin etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi hem yetkinlik inançlarının hem de becerilerin iyi bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir.

2.1.1.Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynakları

Bandura (1977) yetkinlik beklentisinin gelişiminde dört kaynaktan söz etmektedir. Bunlar; başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar yoluyla öğrenme, sosyal ve sözel ikna ve fiziksel uyarılmalardır.

1.Başarılı Performanslar: Yetkinlik beklentisini en çok etkileyen kaynaklardan birisi bireyin geçmiş yaşantılarından edindiği başarılı performans deneyimleridir. Geçmişte yaşanan başarılı performanslar yetkinlik beklentisini artırmaktadır. Başarılı performanslar, bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmesi için ne gerekiyorsa onu yapıp yapamayacağının birincil göstergesidir (Bandura,1977). Başarılı performanslara sahip olma, yetkinlik inançlarını ve performansın gelecekte de yeterli olacağı konusundaki beklentiyi artırmaktadır. Diğer yandan geçmiş performanslardaki başarısızlık, yetkinlik inançlarını azaltmakta; performansın gelecekte de yetersiz olacağı beklentisini oluşturmaktadır.

2. Dolaylı Yaşantılar Yoluyla Öğrenme: Bireyin başkalarının gerçekleştirdiği görevleri ve performansları gözlemleyerek, kendisinin de benzer görevleri yapabileceği yargısına varması ile ilgilidir. Başarılı performanslar kadar olmasa da dolaylı yaşantılar yetkinlik beklentisini etkilemektedir. Özellikle bireyin kendisine benzer özellikleri olan kişilerin performanslarını gözlemesi, yetkinlik inançlarını artırmaktadır. Bandura (1977), bireylerin gözledikleri kişilerle özdeşim kurma derecesine göre, yetkinlik inançlarının etkilendiğini belirtmektedir. Ancak dolaylı yaşantılar yolu ile elde edilen yetkinlik beklentisinin başarılı performanslara göre daha zayıf olduğu ve olumsuz yaşantılardan daha kolay etkilendiği de vurgulanmaktadır.

3.Sosyal İkna: İnsanlar bir işi yapıp yapamadıkları konusunda çevrelerinde bulunan ve önem verdikleri kişilerin geri bildirimlerinden etkilenmektedirler. Akademik başarı konusunda özellikle öğretmenlerin öğrenciler hakkında belirttikleri görüş ve geri bildirimler onların yetkinlik beklentisi inançlarını etkilemektedir. Ancak alınan gerçekçi geri bildirimlerin bireyin yetkinlik inançlarına olumlu bir katkısı olurken; abartılmış ve gerçekçi olmayan geri bildirimlerin başarısızlık durumunda yetkinlik inancını hızla düşürdüğü belirtilmektedir (Bandura, 1986, s.398).

4.Fizyolojik Uyarılma: Bireyin fizyolojik tepkileri de yetkinlik beklentisini etkileyen diğer bir kaynaktır. Bireyin bir görevi yaparken yaşadığı duygusal sürecin, onun yetkinlik beklentisini etkilediği belirtilmektedir. Özellikle engellenme ve başarısızlık konusunda yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin daha az kaygı yaşadıkları ve karşılaştıkları engellerin ve başarısızlıkların nedenini eksik çabaya bağladıkları belirtilmektedir. Yüksek kaygı performansı düşürdüğünden, yetkinlik beklentisini de olumsuz yönde etkilemektedir. İsteklilik ve heyecan ise kişiye başarma azmi ve üstünlük duygusu sağlamaktadır. Doğaldır ki bir işi yapamayacağına inanan kişinin kaygı düzeyi de artacaktır. Kaygı düzeyinin artması yetersizlik duygusuna bağlı olarak artırmaktadır (Bandura, 1977).

2.1.2.Akademik Yetkinlik Beklentisi

Yapılan çalışmalar, algılanmış yetkinlik inançlarının, bilişsel becerileri yansıtmadığını ve daha çok entelektüel performans üzerinde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Collins, 1982; Bouffard-Bauchard, 1990; Akt:Bandura, 1997; Schunk, 1989). Benzer akademik yetenek düzeyine sahip çocuklarla yapılan araştırmalarda, kendini yetkin hissedenlerin yetkin hissetmeyenlere göre problem çözme konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin zamanı daha iyi kullandıkları ve kendini yetkin hissetmeyenlere göre çalışmalarında daha tutarlı davrandıkları ayrıca, kendilerinden daha yüksek beklentiler içinde olmaları nedeni ile yüksek hedefler belirledikleri ortaya çıkmıştır. Kendini akademik yönden yetkin hisseden öğrencilerin problemlere çözüm arama aşamalarında daha esnek ve araştırmacı davrandıkları belirtilmektedir. Böylece aynı bilişsel gelişim düzeyinde olan öğrencilerin akademik performansları, algılanmış yetkinlik inançlarının gücüne bağlı olarak değişmektedir.

Sonuç olarak; akademik performans, güdülenme ve diğer öz-düzenleme becerilerinin kullanımı sonucunda, bilişsel kapasite tarafından ortaya konulan bir üründür. Bu durumda algılanmış yetkinlik beklentisinin, becerilere göre akademik performansı daha iyi yordadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve kendilerinin gözlemcisi olmaları ile ilgili yapılan araştırmalar bu yaklaşımı desteklemektedir. Zimmerman (1989) yaptığı araştırmada, yüksek yetkinlik algısına sahip olan öğrencilerin, düşük yetkinlik algısına sahip olanlara göre; daha nitelikli öğrenme stratejisi kullandıklarını ve kendi öğrenme çıktılarını daha iyi gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Ek olarak, araştırmacılar; öğrencilerin yetkinlik beklentisi algılarının bir görevde sebat etme (Zimmerman ve Ringle, 1981), tercih yapma (Bandura ve Shunck, 1981), etkili çalışma, beceri kazanma ve akademik başarı gibi bazı öğrenme çıktıları arasında da olumlu bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme performansları onların yetkinlik algılarını da etkilemektedir. Zimmerman ve Ringle (1981) ilkokul öğrencilerinin yap-boz çözme konusundaki başarısızlıklarının, yetkinlik beklentisi algılarından etkilendiğini belirtmektedirler.

2.2. Öğrenmede Öz-Düzenleme (Self-Regulated Learning)

Öğrenmede öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif ve yapıcı bir üyesi olduğu anlayışına dayanmaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme konusunda, Wolters, Pintrich ve Karabenick (2003) tarafından yapılan bir çalışmada bu konudaki yaklaşımların ortak özellikleri belirlenmiştir. Öğrenmede öz-düzenleme konusundaki tüm modellerin ortak yaklaşımlarından biri öğrencilerin; önceden varolan bilgilerinin yanında, dış çevreden elde ettikleri bilgileri kullanarak anlamlar, amaçlar ve stratejiler oluşturmalarının beklenmesidir. Öğrenciler, sadece bilgiyi öğretmenden, yetişkinden yada başkalarından öğrenen pasif alıcılar değil; öğrenme sürecinin aktif, yapıcı ve yorumlayıcı birer üyeleridir.

Öğrenmede öz-düzenleme yaklaşımlarının bir başka ortak yanı ise; öğrencilerin kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını gözlemleyebilecekleri, kontrol edebilecekleri ve düzenleyebileceklerini kabul etmeleridir. Ancak bu yargı onların her zaman ve her bağlamda kendi bilişlerini, motivasyonel süreçlerini ve davranışlarını

kontrol edebilecekleri anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine ilişkin çabalarını engelleyecek biyolojik, gelişimsel, bağlamsal ve bireysel farklılıklara sahip olduğu da kabul edilmektedir.

Bir başka önemli özellik ise; tüm modellerde sürece ilişkin bir amaç, ölçüt ve standart belirlenmesidir. Kişinin davranışlarını süreç içinde bu kişisel standart ve amaçlara göre gözlemleyerek, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlere ilişkin yeni düzenlemelere gitmesi söz konusudur. Örneğin evin ısıtılıp-soğutulmasında kullanılan bir termostatın belirli bir ısıya ulaşıldıktan sonra kapanması, ısının korunabilmesi için havalandırmanın çalışması yada kapanması gibi önce ulaşılmak istenilen standartların belirlenmesi, sonra belirli bir çaba ve gözlem süreci, daha sonrada kontrol yada yeniden düzenleme süreci devreye girmektedir. Öğrencilerde kendi öğrenmelerini düzenlerken önce bazı hedefler belirlemekte, kendilerine ait ölçütlerle bu hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını değerlendirerek kendi öğrenme süreçlerini (kullandıkları öğrenme stratejilerini yada çalışma sürelerini) yeniden düzenleme yoluna gitmektedirler.

Son olarak öz-düzenleyici öğrenme etkinliklerinin kişisel ve bağlamsal özellikler ile başarı yada performans arasında aracı olduğudur. Yani, başarıyı ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen sadece bireylerin kültürel, demografik ve kişisel özellikleri yada sınıf-içi ortamın bağlamsal karakteri değil; aynı zamanda bunlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen kişisel biliş, motivasyon ve davranışların düzenlemesi de öğrenmeyi etkilemektedir.

Bu ortak özellikler temelinde öz-düzenleyici öğrenme; "öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin hedefler belirledikleri, bilişlerini, motivasyon ve davranışlarını gözlemledikleri ve daha sonra kontrol edip düzenledikleri; çevresel özellikler ve amaçlarla belirlenen aktif yapıcı bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Wolters, Pintrich ve Karabenick , 2003, s.4).

Sosyal Bilişsel Kurama göre; bireyin öz-düzenleme mekanizması birtakım psikolojik alt süreçler aracılığı ile etkili olmaktadır (Bandura, 1989, s.729).

Bunlar;
kişinin kendini gözlemlemesi (self-observation).
Kişinin kendi performansını yönetmek ve değerlendirmek amacı ile standartlar oluşturması (self-judgement).
Kendi tepkilerini kaydetmesi ve daha çok çaba göstermesi (enlisting self-reaction and motivate one's efforts), ve
Başarıya ulaşmak için uygun stratejiler kullanmasıdır.

Performansla ilişkili olan bu süreçler arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu belirtilmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990). Örneğin; kişinin kendi konuşmasını teypten dinlemesi (self-obsevation), konuşmasını kendi belirlediği standartlar doğrultusunda değerlendirmesi (self-judgement) ve bu yargılar sonucunda konuşmasını değerlendirerek bir tepkide (self-reaction) bulunması, daha iyi bir konuşmayı gerçekleştirebilmek amacı ile yeni stratejiler oluşturması olarak görülebilir.

Bandura (1991), öz-düzenleme sistemlerinin nedensel süreçlerin özünü oluşturduğunu belirtmektedir. Bu sistemlerin yalnızca dış etkenlerin etkilerini düzenlemekle kalmayıp; amaçlı davranışların da temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Amaçlı olan birçok insan davranışı önceden düşünülerek düzenlenir ve gelecekte davranış olarak çeşitli şekillerde sergilenir. İnsanlar ne yapabilecekleri hakkında fikirler oluştururlar, yapacakları davranışların muhtemel sonuçlarını beklerler, kendileri için amaçlar belirleyerek, bunlara ulaşabilecekleri hareket planları oluştururlar. İnsanlar; kendi düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve hareketleri üzerinde kontrol sağlamalarına yarayan öz-düşünsel ve öz-reaktif bir kapasiteye sahiptir. Kişiler kendilerini yönlendirmede ve düzenlemede yol gösterici olan bazı davranış standartlarını kullanmaktadırlar. Bunlara kişisel standartlar da denilebilir.

2.2.1 Öz-Gözlemin (self-observation) Öz-Düzenleme Sürecindeki İşlevleri

İnsanlar kendi performanslarına, bunların oluştuğu şartlara ve gösterdikleri davranışların kısa ve uzun süreli etkilerine yeterince dikkat etmediklerinde, kendi motivasyonlarını ve davranışlarını da iyi bir şekilde etkileyememektedirler (Bandura, 1991).

Kendini gözlem süreci, yalnızca kişinin kendi performansını denetlediği basit bir mekanizma değildir. Önceden kişide varolan bilişsel yapılar ve yetkinlik inançları da kişinin o anki performansına ilişkin gözlem sürecini etkilemektedir.

Kendini gözlem, kişiye öz-düzenleme sürecinde gerçekçi amaçlar belirleme ve bunları gerçekleştirmeye yönelik bilgiler sağlamaktadır. Kişinin öğrenme süreci ile ilgili düşüncelerini, duygusal tepkilerini, davranışlarını ve bu davranışların meydana geldiği koşulları sistematik olarak gözlemlemesi, tekrar eden bazı örüntüleri anlamasına yardımcı olabilir. Kendilerini belirli şekillerde davranmaya yönelten sosyal çevreyi tanıyarak kendi davranışlarının ve çevrelerinin değiştirilebilir yönlerini fark eden kişilerin geliştirdiği içgörü, düzeltme sürecini harekete geçirmektedir. İnsanların kendileri hakkında edindiği bilgiler, öz düzenleyici kontrolü yönlendirmektedir.

İnsanların öğrenme performanslarını yakından takip etmeleri, daha fazla öğrenebilmek için yeni hedefler belirlemelerine neden olmaktadır. Öz gözlemin yönlendirici ve güdüleyici etkilerinin çok çeşitli olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1991). Kişinin belirli bir konuda nasıl bir performans gösterdiğini bilmesi, bir sonraki davranışında değişiklik yaratmaktadır. Kendini gözlemlemenin öz reaktif etkisi hedef belirleme ve kendini değerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bazı kişiler bir etkinlikle ilgilendiklerinde ve performansları ile ilgili bilgi aldıklarında doğal bir şekilde hedef belirlemektedirler (Bandura ve Cervone, 1983). Kendileri için hiçbir hedef belirlemeyen kişilerin çabalarında ise bir değişiklik görülmez ve daha önce gösterdikleri çabaya ulaşmayı hedefleyenlerin gerisinde kalırlar. Bunun sonucu olarak, geçmişteki çabalarını ileriye götürmeyi hedefleyenlerin, hedef belirlemeyenlere göre daha üstün bir performans sergiledikleri söylenebilir. Ancak kendini gözlem herkeste aynı tepkileri ortaya çıkarmayabilir.

Bazı faktörler, kişinin kendisiyle ilgili gözlemlerinin yeni bir davranış yaratıp yaratmayacağını belirleyebilir. Bu faktörlerden biri, ***öz gözlemin davranışa uzamsal yakınlığıdır*** (Bandura, 1986). İnsanın kendisini yönlendirmesi sonucu oluşan değişiklik geçmiş davranışlardan çok o anki davranışları üzerinde etkili olabilir. Davranış hakkında sürekli bilgi vereceğinden, kişinin o anda devam etmekte olan davranışlarını gözlemesi, kullandığı stratejiler ve davranışlar üzerinde daha fazla etkili olacaktır.

İkinci faktör ise; ***performansa yönelik geri bildirimlerinin bilgilendirici olup olmadığıdır.*** Kişinin performansının nasıl olduğuna ilişkin net bir düşüncesi yoksa değerlendirme yapamayacağı için bir düzenlemede de bulunamaz. Kendini gözlem, gelişmenin olduğuna ilişkin net bir kanıt olduğunda performansı artırmaktadır.

Öz gözlemin etkisini belirleyen diğer bir faktör ise öğrencinin ***motivasyon düzeyidir.*** Gözlemledikleri aktiviteleri (davranışları) değiştirmek isteyen kişiler, kendileri için hedef belirlemeye ve elde ettikleri gelişmeye öz değerlendirme açısından yaklaşmaya yatkındırlar. Oysa, öğrencinin motivasyonu düşükse, kendini gözlemlese bile bu gözlem onun davranışında değişiklik yapmasında yeterli olmamaktadır. Kişinin yalnızca başarısızlıklarına odaklanması, gözlemi izleyen değişimi azaltırken; kendi başarılarına odaklanması istenen davranışı artırmaktadır. Bununla birlikte, kişinin yalnızca başarısızlıklarını dikkate alması performansını düşürmektedir (Gottman ve McFall, 1972; Akt: Bandura, 1991). Kişinin başarısızlığına odaklanması istenmeyen bir süreç olsa da; eğer başarısızlığın olası nedenlerini ortaya çıkarıyor ve geliştirici değişikliklere neden oluyorsa yararlı bir etkisi de olabilir. Ancak, kendini gözlemleme; yalnızca değiştirilmesi az çaba gerektiren kolay aktivitelerde uzun vadeli bir değişiklik yaratırken, tek başına kendini gözlemlemek davranış değiştirmek için yeterli değildir.

2.2.2. Öz Yargı (self-judgement)

Kişinin davranışını yönlendirmede yapılabilecek ilk şey , davranışı izlemektir. Ancak gözleme dayalı bu tür bilgiler, davranış değişiminde, kendini düzenleme açısından çok zayıf bir dayanağa sahiptir. Davranışlar birkaç alt süreç içinde değerlendirilerek yeni davranışlara dönüştürülür. Kişinin davranışlarını değerlendirmesi konusunda yol gösterici olan kişisel standartlar kendine yönelik yeni davranışların kazanılmasında da büyük bir rol oynamaktadır (Bandura, 1991). Gösterilen bir performansın olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilip - değerlendirilmeyeceği değerlendirmenin dayandığı kişisel standartlara bağlıdır.

Kişisel Standartların Geliştirilmesi: İnsanlar üç yolla kendileri hakkında edindikleri bilgiler sonucunda kişisel standartlar geliştirmektedirler (Bandura, 1986). İnsanlar, kendileri için önemli olan kişilerin davranışlarına yönelik olarak gösterdikleri tepkilerden etkilenirler ve çevrelerindeki insanların onları değerlendirme ölçütleri ile

kendilerini değerlendirmeye başlarlar. Kişinin davranışları hakkında oluşturduğu kişisel standartlar, kendisi hakkında çevresinden aldığı değerlendirmelere olduğu kadar aldığı eğitime de bağlıdır. Eğitim yoluyla kişi; sosyal çevresindeki kişilerden edindiği kişisel standartları değiştirebilir. İnsanlar, çevrelerindeki kişilere kendi ölçütlerini öğretmekle ve öngörmekle kalmaz; aynı zamanda örnekleyerek davranışlarına da yansıtırlar. Kişisel standartlarına ulaştıklarında doyum sağlayarak kendilerini onaylarken; ulaşamadıklarında olumsuz tepkilerde bulunurlar. Standartların geliştirilmesinde bu modellerin güçlü yanları görgül olarak da saptanmıştır (Bandura, 1986). Ancak, kişilerin kendilerine belirledikleri standartlar sadece kendilerine öğretilen yada yapmaları gereken veya model olarak gördüklerinin bir kopyası şeklinde değildir. Çeşitli kaynakların doğrudan yada dolaylı etkileri daha çok, kişisel düşünce süzgecinden geçirilerek kendine özgü standartlar oluşturma biçiminde gerçekleşmektedir.

Sosyal Referans Kıyaslamaları: Bağımsız yeterlik ölçütleri gerektiren davranışları düzenlemek daha kolaydır. Örneğin; bir kişinin araba kullanıp-kullanamadığı yada yüzüp-yüzemediği gibi konularda çok az belirsizlik vardır. Ancak, yüzme yada araba kullanma gibi kesin yeterlilik ölçütleri olmayan pek çok aktivite vardır. Bu yüzden insanlar, elde ettikleri performansları kendilerine benzer özellikteki ve koşullardaki diğer insanların performanslarıyla kıyaslayarak değerlendirirler. Örneğin bir sınavdan 120 puan alan ve belirli bir grubun %10'u içine girmeyi hedefleyen bir öğrencinin kendini değerlendirmesinde sınava giren diğer öğrencilerin performansı onun için önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Kişinin yeterlilik konusunda kendisi ile ilgili değerlendirmeleri, üç ana bilgi kaynağı kıyaslanarak yapılmaktadır: Bunlar, *kişinin elde ettiği performans düzeyi, kendi kişisel standartları ve diğerlerinin performanslarıdır.* Kişiler sosyal kıyaslamalar yaparken genellikle kendilerini benzer durumlarda, belirli kişilerle kıyaslamaktadırlar. Bu kişiler, belirli sınıf arkadaşları, çalışma arkadaşları veya başka ortamlarda benzer çabalar gösteren kişiler olabilir. Bu nedenle, performans yargıları sosyal kıyaslama için seçilen ölçüte bağlı olarak büyük ölçüde değişiklik göstermektedir (Bandura ve Jourden, 1991).

Kişinin önceki davranışları, o anki performansını yargılamada bir referans olarak kullanılır. Bu referans sürecinde yeterliliğin ölçütü ise öz-kıyaslamadır. Geçmişteki performanslar, büyük oranda amaç belirlemedeki rolü aracılığı ile öz değerlendirmeyi

etkilemektedir. Çünkü, kişiler genellikle geçmişte yaşadıkları başarıları geçmek isterler. Belirli bir düzeyde performans gösterdikten sonra kişiler için performansı sürdürme zorunluluğu ortadan kalkmaktadır. Yine de insanlar daha ileri gelişimler için çaba göstererek yeni öz tatminler aramaktadırlar (Bandura, 1989).

Kişilerin kendi davranışlarını kısmen yargıladıkları, (referans alınacak performansların ortak ilkeler doğrultusunda belirlendiği) sosyal sistemlerde *ortak kıyaslamalar* söz konusudur. Bu tür durumlarda kişisel başarıdan daha çok grup performansı değerlendirilmektedir. Kişisel davranışların değerlendirilmesi yada öz değerlendirme; kişinin grup başarısına katkısı ve bunun grup tarafından belirlenen standarda ne kadar uygun olduğuna bağlıdır. Ortak kıyaslamaya verilebilecek en iyi örnek ülkemizde uygulanan ÖSS sisteminde, öğrencilerin ortaöğretim yılları süresince elde ettikleri toplam başarılarının Orta Öğretim Başarı Puanı olarak ÖSS'den elde ettikleri puana eklenmesidir. Orta Öğretim başarı Puanının hesaplanmasında temel alınan iki önemli kıyaslama; öğrencinin kişisel başarısının kendi okulu içindeki dönem arkadaşlarının başarıları ile kıyaslanması ve kendi okulunun başarısının diğer okullarla kıyaslanmasıdır. Ortak kıyaslamaya verilebilecek bir başka örnekte takım sporlarında gerçekleştirilen karşılaşmalar olabilir. Bu durumda da yine kişinin performansı takımının performansına gösterdiği katkı oranında değerlendirilmektedir.

Aktivitelerin Önemi: Öz-düzenlemenin yargısal sürecinde önemli olan bir başka etken de, gerçekleştirilen aktivitenin kişi açısından değeridir. Bir başka deyişle, kişinin yaptığı işe verdiği değerdir. İnsanlar kendileri için önemli olmayan aktivitelerden elde ettikleri performansa değer vermemektedirler. Değerli bulmadıkları aktivite ve görevler için az çaba sarfetmekte, mutluluklarını ve kendilerine olan güvenlerini etkileyen alanlardaki performanslarını değerlendirdiklerinde ise, içsel tepkilerini harekete geçirmektedirler. Bu nedenle, ilgili performanslar kişinin değerleri ve kişisel yeterlik duyguları ile ne kadar ilgili ise, o aktivite sonucunda, öz değerlendirici tepkilerin elde edilmesi o kadar olasıdır (Simon, 1979; Akt: Bandura, 1991).

Algılanan Performans Belirleyicileri (Perceived performance determinants): Kişisel tepkiler (self-reactions), kişilerin davranışlarının belirleyicilerini nasıl algıladıklarına bağlı olarak değişebilmektedir. İnsanlar başarılarını kendi yeteneklerine

ve çabalarına bağladıklarında başarıları ile daha çok gurur duymaktadırlar. Bununla birlikte, elde ettikleri performansı dış yardım, destek ve durumlara bağlı gördüklerinde ise daha az doyum sağlamaktadırlar. Benzer şekilde, olumsuz ve onaylanmayan davranışlarda da kişilerin gösterdikleri tepkiler, bu davranışların nedenlerini nasıl değerlendirdiklerine bağlıdır. İnsanlar kendilerini sorumlu tuttukları olumsuz performanslarda kendilerini eleştirmektedirler. Ancak, olumsuz davranışın nedeni koşulların yetersizliğine bağlı olarak değerlendirildiğinde kendilerine yönelik eleştiride bulunmamaktadırlar. Çünkü böyle bir durumda dış koşulların yetersiz yada olumsuz olduğu kabul edilmektedir (Weiner, 1986; Akt:Bandura, 1991).

2.2.3. Kişisel Tepkilerin Etkileri (Self-Reactive Influences):

Kişinin kendi performansı ile ilgili yargıları kişisel tepkilerine zemin hazırlamaktadır. Kişisel tepkiler ise, standartlar aracılığı ile davranışı düzenlemektedir. Öz düzenleyici kontrol; kişinin kendi davranışlarını, oluşturduğu kişisel standartlar doğrultusunda gözlemlemesi, değerlendirmesi ve standartlarına uygunluğu ölçüsünde davranışlarını cesaretlendirmesi şeklinde düşünülebilir. Böylece, insanlar olumlu kişisel tepkiyle sonuçlanan davranış biçimlerini benimserken kendini suçlamayla sonuçlanacak şekilde davranmaktan kaçınmaktadırlar. Kendini motive eden cesaretlendiriciler; somut sonuçlar yada öz değerlendirici tepkiler şeklinde olabilir. Örneğin; kendisi ile gurur duyma, kendine güven duyma yada utanma, kendini suçlu hissetme gibi... Kişiler davranışlarını öz tatmin yada somut yararları belli olan başarılara bağlı olarak algıladıklarında, gerekli performansları göstermek için daha çok çabalayarak kendilerini motive etmektedirler. Hem istenen başarılardan elde edilecek doyumlar hem de yetersiz olanlardan kaynaklanacak doyumsuzluklar, performansa ulaşma olasılığını artıran güdüleyicilerdir. İnsanlar normalde erteleyecekleri yada tamamen kaçınacakları şeyleri yapmak için kendilerini somut güdüleyiciler yada başarı sonucunda ulaşacakları somut ödüllerle teşvik etmektedirler. Serbest zaman, dinlenme molaları, boş zaman etkinlikleri gibi bazı somut ödüller belirleyerek, yaptıkları işte daha çok çaba harcamaktadırlar. Kendi başarılarını ödüllendiren kişiler, başkaları tarafından ödüllendirilen kişilere ve kendilerini gözlemleyen ancak ödüllendirmeden hedef belirleyen kişilere göre daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler (Bandura, 1986).

İstedikleri şeyleri elde etmek için motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeyi başaran insanları öz düzenlemede başarısız olan kişilerden ayırt eden faktörlerden biri öz teşvik mekanizmasını etkili bir şekilde kullanmalarıdır (Zimmerman, 1989). Birçok insan maddi ödüllerden çok, iyi yapılan bir işin sonucundan aldıkları doyum ve öz saygıya değer vermektedir. Öz değerlendirme, davranışa yön vermekte ve davranışın devam etmesi için güdüleyici olmaktadır. Bu nedenle değerlendirme sonucu oluşan cesaretlendiriciler, kişisel yeteneğe bağlı olarak davranışın yönlendirilmesinde sürekli kullanılmaktadır. Bireyin doyum sağladığı başarılarını performanslarıyla ilişkilendirdiğinde, kendisini sürekli bu performansları gerçekleştirmeye yönlendirmektedirler (Bandura ve Cervone, 1983; Bandura ve Jourdan, 1991).

Kısaca, öz düzenleme mekanizması kişinin herhangi bir zorunluluk olmaksızın kendisi için belirlediği hedefleri, oluşturduğu standartlara göre gözlemlemesi; standartlarına uygunluğu ölçüsünde tepkide bulunarak bunları gerçekleştirebilmek amacı ile bir takım cesaretlendiriciler ve güdüleyiciler kullanması ve böylece davranışını yeniden düzenlemesi olarak özetlenebilir. Kişinin zorluklar ve engellerle karşılaştığında bu düzenleme becerilerini tutarlı bir şekilde kullanabilmesi ise yetkinlik beklentisi ile ilgilidir.

Kısacası; öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algıları, kişinin eğitimle ilgili çabalarını desteklemekte, yönlendirmekte ve varolan kapasitesini harekete geçirmektedir.

2.3. Literatürde Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinliği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Literatür incelendiğinde, akademik başarı, akademik yetkinlik beklentisi ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Bong, 1997; Multon, Brown ve Lent, 1991; Risemberg ve Zimmerman, 1992; Young ve Ley, 2002). Ayrıca, öz-düzenleme ve akademik karar verme süreci (Bandura ve Jourden, 1991; Miller ve Byrnes, 2001), öz-düzenleme, yetkinlik beklentisi ve kariyer tercihleri konularında yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Bandura, Barbanelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Lent, Brown ve Larkin, 1986). Akademik başarı, akademik performans, öz-düzenleme yetkinlik beklentisi ve hedef belirleme konusunda (Bandura

ve Cervone, 1983; Bong, 2001; Mone, 1994, 1995; Wood ve Locke, 1987; Zimmerman ve Kitsantas, 1997), etkili geri bildirimin öğrencilerin yetkinlik algıları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri, incelenen diğer konular arasındadır. Öğrencinin performansına, çabasına yönelik geribildirimde bulunmanın hem akademik başarıyı hem de yetkinlik algılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Nease, Mudgett, Quinones, 1999; Schunk, 1982, 1983, 1984).

Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin yetkinlik algıları ve akademik performansları arasında (.38) anlamlı bir ilişki vardır (Multon, Brown ve Lent, 1991). Belirtilen meta analitik çalışmada başarı ve yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkinin temel bilişsel becerilere (.52), öğrencilerin çalışma performanslarına (.36) ve standart test sonuçlarına etkisinin (.13) olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar aynı zamanda yetkinlik beklentisi ile diğer öz inançlar (motivasyonun yapısı, akademik tercihler, değişimler, çaba, ısrar ve başarı) arasında da ilişki olduğunu göstermektedir (Bandura ve Shunck, 1981; Bouffard-Bouchard, 1990; Lent, Brown ve Larkin, 1984; Shunck ve Hanson, 1985). Okul derslerinde başarılı olan öğrencilerin düşük başarılı öğrencilere göre daha fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullandıkları da belirtilmektedir (Risemberg ve Zimmerman, 1992).

Zimmerman ve Matinez-Pons (1990) tarafından yapılan araştırmada 11.sınıf öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenleme stratejilerini 8.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerine göre daha fazla kullandıkları belirtilirken; 11.sınıf ile 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejisi kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Matematik yetkinliği konusunda ise 11.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin 5.sınıf öğrencilerine göre yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak 11. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik Yetkinliği puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine nasıl yardımcı olunabileceği konusunda, sınıf ortamında gerçekleştirilebilecek değişiklikler ve düzenlemeler (Boekaerts, 2002; Eshel ve Kohavi, 2003), öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleyici davranışlarını destekleme konusunda nasıl bir rol alabileceği (Dembo, 2001; Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002), öğrenci velilerinin (anne-babalar), öğrencilerin öğrenmede öz-düzenleyici davranmaları konusunda nasıl yardımda bulunabilecekleri (Grolnick,

Ryan, 1989; Stright, Neitzel, Sears ve Hoke-Sinex, 2001), ayrıca akran dayanışması ve öğretmenlerden alınacak akademik desteklerin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmede öz-düzenleyici davranmalarına nasıl katkıda bulunduğu yapılan araştırmalarda incelenerek tartışılmıştır (Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002; Winne, 1997).

Yukarıda açıklandığı gibi, yapılan araştırma bulguları öz-düzenleme ile akademik performans, okul başarısı, hedef belirleme, karar verme gibi değişkenler arasında olumlu bir ilişki olduğunu, sınıf düzeyi arttıkça öz-düzenleme yetkinliğinin büyük sınıflar lehine arttığını ortaya koymaktadır. Öğrenmede öz-düzenleme yetkinliğinin cinsiyete göre genel olarak farklılaşmadığı, ancak özel olarak derslere(İngilizce, Matematik gibi...) yönelik yapılmış bazı araştırmalarda cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

2.4. Var Olan Ölçekler

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algılarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bölümde yurt dışında yapılan çalışmalarda adı geçen ölçekler hakkında bilgiler verilecektir.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (The Learning and Study Strategies Inventory-LASSI):

Weinstein ve Palmer (1990) tarafından geliştirilen bu envanter, toplam 80 maddeden ve 10 ölçekten oluşan bir envanter şeklindedir. Öğrencilerin çalışma stratejilerini kullanmalarıyla ilgili becerileri, istekleri ve öz-düzenlemeleri konusundaki farkındalıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Envanter eğitim yolu ile değiştirilebilecek davranışları, tutumları ve inançları ölçmektedir.

Envanteri geliştirme çalışmaları 24 yıl önce (1980) Texas Üniversitesinde öğrencilerin öğrenme sürecini etkilemeyi hedefleyen "Bilişsel Öğrenme Stratejileri Projesi" olarak planlanan bir çalışmadan yola çıkılarak başlamıştır. İlk oluşturulan madde havuzunda 645 madde yer almıştır. Yapılan pilot uygulamalardan sonra madde

sayısı 291'e düşürülmüş ve şu an kullanımı olan nokta derecelendirme (Likert Tipi Derecelendirme) şeklinde değil; doğru-yanlış (True-False) şeklinde yapılmıştır. Uygulamalar sonucu 14 bileşenden oluşan ve 149 maddeyi içeren bir şekle dönüşmüştür. Üçüncü pilot uygulama sonucunda ise madde sayısı 130'a düşürülmüş, test-tekrar test geçerliği (3-4 hafta ara ile) çalışmalarında iki ölçüm arasında .88 korelasyon değeri görülmüştür. Daha sonra ki yıllarda da devam eden açıklayıcı faktör analizi ve geçerlik çalışmaları sonucunda 1984 yılında ölçeğin 1.versiyonu oluşturulmuştur. Weinstein ve Palmer (1990), derecelendirmesi "Tamamen bana uygun" ve "Kesinlikle bana uygun değil" arasında 5 noktalı bir ölçeğe dönüştürmüşlerdir. Envanter başarı düzeyi düşük üniversite öğrencilerine uygulanmış, ve ölçekten elde edilen öğrenmeye yönelik ihtiyaçları ve eksiklikleri tespit edilerek, seçmeli olarak öğrenme stratejilerine yönelik bir ders almaları sağlanmıştır. Envanter, öğrencilerin öğrenme sorunlarının tanımlanması, öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi amacıyla 30'dan fazla lisede ve üniversitede profesör, gelişim psikoloğu, psikolojik danışman ve öğrenme merkezi uzmanı tarafından kullanılmıştır. 1997-1998 yıllarında envanterin günümüzde kullanılan 2.versiyonu Weinstein ve Palmer tarafından geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin alfa güvenirlik katsayılarının .73 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür (Weinstein ve Palmer, 2002).

Öğrenme sürecini etkileyen üç temel boyuta dayalı olarak geliştirilmiş olan envanter, 10 alt-ölçekten oluşmakta ve her bir alt- ölçek 8 madde içermektedir:

İstek-Arzu (Will) boyutu: Bu boyutta Kaygı (Anxiety, Tutum (Attitude), Motivasyon alt ölçekleri bulunmaktadır. Bu alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .77 ve .84'tür.öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin kaygı düzeylerini, yeni bilgileri öğrenme, okula karşı ilgi ve tutumları ile akademik görevleri yerine getirmeye yönelik gayret, öz-disiplin ve çabalarını ölçmeyi hedeflemektedir.

Beceri (Skill) boyutu: Bu boyutta Bilgilenme Süreci (Information Processing), Anafikri Belirleme (Selecting main ideas) ve test stratejileri (Test Strategies) alt ölçekleri yer almaktadır. Ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .84, .89 ve .80'dir.

Öz-Düzenleme (Self-Regulation) boyutu: Bu boyutta Dikkat (Consentration), Kendini test etme (Self-Testing), Çalışma Hedefleri (Study Aids) ve Zaman yönetimi (Time Management) alt ölçekleri yer almaktadır. Ölçeklerin cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .86, .84, .73 ve .85'tir.

Öğrenmede Motivasyon Stratejileri Anketi (MSLQ-The Motivated Strategies for Learning Questionnaire)

MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1990) öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları bilişsel (cognitive) stratejiler ve bilişsel farkındalık (meta-cognitive) stratejileriyle ilgili toplam 56 maddeden oluşan ve 7 noktalı bir derecelendirmesi olan bir öz-değerlendirme aracıdır. Derecelendirme (1) kesinlikle beni yansıtmıyor ile (7) tamamen beni yansıtıyor arasında değişmektedir. Öz-düzenlemede öğrenme konusunda en yaygın kullanılan ölçeklerden biridir. 1980'li yılların sonlarına doğru literatürde görülmeye başlamış ve 1990 yılında birinci versiyonu oluşturulmuştur. Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Fince, İsveçce, Norveçce, Hollandaca, Yunanca, Japonca, Çince, Hintçe ve Arapça dillerine çevrilmiştir.

Ölçek, öğrenmeye hazırlanma, strateji geliştirme, düzenleme ve meta-bilişsel olarak adlandırılan 4'lü bir faktör yapısına sahiptir. Belirtilen alt-ölçeklerin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları değişik araştırmalarda, öğrenmeye hazırlanma için .50 ile .69, strateji geliştirme için .75 ile .85, düzenleme için .64 ile .81 ve bilişsel farkındalık stratejileri için .71 ile .81 arasında değişmektedir.

Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (The Self-Efficacy Scale)

Fall tarafından 1994 yılında 9 yaşındaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin *öğrenci* ve *öğretmen* olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır (Fall ve Mcleod, 2001). Öğrenci versiyonu, öğrencilerin kendilerine verilerek derecelendirmede bulunmaları istenerek uygulanmakta; öğretmen versiyonu ise öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi şeklinde uygulanmaktadır. Her iki ölçekte de dörtlü derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen versiyonunda derecelendirme çocuğa uygun ve çocuğa hiç uygun değil arasında değişmekte; çocukların sınıfta gösterdikleri yetkin davranışları ve yetkinlik beklentisi inançlarının etkisini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Örneğin; "Yeni bir görev verildiğinde, çocuk bunu yapabileceğine inanır" yada "Çocuk tercihlerini kolaylıkla yapabilir" şeklinde maddeler yer almaktadır.

Öğrenci versiyonunun derecelendirmesi ise "bana uygun", "bana hiç uygun değil" arasında değişmektedir. "Öğretmen bana yeni bir görev yada proje verdiğinde; onu yapabileceğime inanırım" yada "Tercih yapmak benim için kolaydır" şeklindeki maddelerden oluşmaktadır. Her iki ölçekteki toplam puan ranjı 9 ile 36 arasında değişmektedir. 2., 4. ve 7. maddeler hariç diğer 1, 3, 5, 6, 8, ve 9. maddelerin derecelendirmesi "çocuğa uygun" yada "bana uygun" 4 puan, "çocuğa hiç uygun değil" yada "bana hiç uygun değil" 1 puan değerindedir. Her iki ölçekte de toplam 9 madde bulunmaktadır.

Ölçeklerin faktör yapıları Temel Bileşenler Analizi yapılarak incelenmiş ve öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı bulunmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen dönüştürme işlemlerinden sonra 9 maddelik tek bir faktör yapısına ulaşılmış ve her bir maddenin faktör yükü .35 ve üzerinde bulunmuştur.

Öğretmenler okul öncesi ile 6. sınıf arasında yer alan toplam 239 öğrenci için ölçeğin öğretmen versiyonunu yanıtlamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler 6 hafta sonra 53 öğrenci için ölçeği yeniden doldurmuşlardır. Öğretmenlerin 6 hafta ara ile derecelendirmesini yaptığı 53 öğrencinin test yeniden test bulguları arasındaki korelasyon sonucu anlamlı bulunmuştur ($r=.83$, $p<.001$). 30 öğrenciye de hem öğretmen versiyonu hem de öğrenci versiyonu 6 hafta sonra yeniden uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Sonuçlar arasında anlamlı ancak düşük bir korelasyon bulunmuştur ($r=.28$, $p<.01$).

Ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları Öğretmen versiyonu için .94 ve öğrenci versiyonu için .64 olarak bulunmuştur.

2.5.Yetkinlik Beklentisinin Ölçülmesi

Yetkinlik beklentisi ölçümlerinin biçimi; ölçüm sonucunun neye genelleneceğine, araştırmacının neyi ölçmek istediğine göre değişmektedir. Yapılan ölçüm bireyin belirli bir durumdaki performans düzeyine yönelik ise, belirli bir alandaki spesifik davranışlara yönelik bir yeterlilik ölçümü daha uygun bulunmaktadır (Bandura, 1997). Örneğin bireyin matematik konusundaki yetkinliğini ölçmek gibi. Ancak öğrenmede öz-düzenleme yetkinliğinin tek tek alanlarda ölçülmesi hem zaman alıcı

hem de zordur. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencinin öz-düzenlemesine yönelik yetkinlik düzeyini ölçmeye yarayan daha genel akademik görev ve davranışlara ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları da yapılabilmektedir. Yapılacak ölçümler performans ve yetkinliğin birbirini etkilediği görüşünden yola çıkarak davranışlara yönelik olmalıdır. Önemli olan kişinin yetkinliğinin ölçüldüğü alanla ilgili görevleri ara sıra yapması değil; farklı ve zorlu koşullarda düzenli olarak yapması için gerekli olan yetkinlik inancına sahip olup olmadığıdır.

Yetkinlik beklentisi ile ilgili ölçme çalışmalarında insanlara belirli bir etkinliği zor koşullar altında bile düzenli bir biçimde yapıp yapamayacaklarına olan güvenleri, geleceğe yönelik olarak değil, şimdiye ilişkin olarak sorulmaktadır (Bandura, 1997). Yetkinlik beklentisi ölçekleri bireylerin görevlerle ilgili davranışları gösterip gösteremeyecekleri ile ilgili inançlarını ölçmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, ölçek maddeleri için madde havuzunun oluşturulması, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, bu çalışmalar sırasında kullanılan istatistiksel yöntemler, ölçeğin yanıtlanması ve puanlanması konusunda bilgi verilmiştir. 6 aşamadan oluşan araştırmanın her evresinde gerçekleştirilen çalışmalar sırasıyla verilmeye çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğrencilerin öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki devlete bağlı, özel ve Anadolu liseleri, Mersin merkez ilçe ve Tarsus ilçesinde bulunan liselere devam etmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada evrenden oranlı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Adana ili merkez ilçelerine bağlı olan okullar öğrenci yoğunluğu bakımından incelenerek; oranlı küme örneklem yoluyla örneklem belirlenmiştir. Madde havuzunun oluşturulma sürecinde görüşme yapılan öğrenciler (başarı düzeyi yüksek ve düşük dörder öğrenci) ise araştırmacının kendi çalıştığı okuldan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde altı örneklem grubundan veri toplanmıştır.

Birinci Örneklem : Araştırmanın madde havuzu oluşturma aşamasında, örneklem değişik sınıf düzeylerinden 4 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 8 başarı düzeyi düşük ve yüksek öğrenciden oluşmuştur. Örneklemi oluşturan öğrenciler İlköğretimden sonra sınavla öğrenci alan (Anadolu Lisesi statüsünde) bir ortaöğretim okulunun 11.sınıf Türkçe-Matematik, 10.sınıf Fen Alanı ve 9.sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin belirlenmesinde bir önceki yıla ait yıl sonu başarı ortalamaları dikkate alınmıştır. Örneklemde bulunan başarı düzeyi yüksek öğrencilerin tamamı kız, 3'ü 10.sınıf Fen Alanı, 1'i ise 9.sınıf öğrencisidir. Başarı ortalaması düşük olan öğrencilerin ise; 3'ü erkek ve 1'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca 2'si 11.sınıf TM alanı, 1'i 10.sınıf Fen alanı ve 1'i 9.sınıf öğrencisidir. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

İkinci Örneklem (Ön Çalışma İçin Örneklem): Ön çalışma örneklemi Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören farklı okul türlerinden ve sınıf düzeylerinden olmak üzere toplam 593 öğrenciden oluşmuştur. 2 öğrenci ise cinsiyetini, 7 öğrenci ise okulunu belirtmemiştir. Alanlara ait bilgilerin dağılımında ise, 9. sınıfta bulunan öğrencilerin alanı olmaması nedeni ile 10. ve 11. sınıfta bulunan öğrencilerin toplam sayısı (N=417) kullanılmıştır. Örneklem özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo-1

Ön Çalışma Örnekleminin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Okul Türüne ve Alanlara İlişkin Özelliklerinin Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	**Kız**	292	49.4
	Erkek	299	50.4
Sınıf Düzeyi	**9.**	176	29.7
	10.	226	38.1
	11.	191	32.2
Okul Türü	**Düz Lise**	457	77
	Anadolu Lisesi	81	13.7
	Özel Lise	48	8.1
Alanlar	**Fen Bilimleri**	167	28.2
	Türkąe-Mat.	175	29.5
	Sosyal Bil.	75	12.6

n=593

Üąüncü Örneklem (Yapı Geąerliği İąin Örneklem): 3.uygulama için dört farklı liseden toplam 858 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemle ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo-2'de yer almaktadır. Öğrencilerin 357'si kız (%41.6), 500'ü ise erkektir (%58). 1 öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Örneklemde yer alan öğrencilerin %37.8'i 9.sınıf, %25.2'si 10.sınıf ve %37.1'i ise 11.sınıf öğrencisidir. Bu okulların 2'si genel lise, 1'i Anadolu lisesi ve 1'i de yabancı dille öğretim yapan özel lisedir.

Tablo-2

Yapı Geąerliği Örneklemine ilişkin Cinsiyet*, Sınıf Düzeyi* ve Alanlara* İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Cinsiyet		**Sınıf Düzeyi**			**Alan**			**Alanı**
	Kız	**Erkek**	**9.**	**10.**	**11.**	**Fen Bil.**	**T-M**	**Sosyal**	**Olma.**
f	357	500	324	216	318	239	184	110	325
%	41.7	58.3	37.8	25.2	37.1	27.9	21.4	12.8	37.9

* Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Alan için n=858

Dördüncü Örneklem (Ölçüt ve Ayırdedici Geçerlik İçin Örneklem): Ölçüt geçerliğinde öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarda cinsiyete, öğrencilerin bulundukları alanlara ve sınıf düzeylerine göre farklılık olup olmadığı ve yılsonu başarı ortalaması ile ölçekten aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına yapı geçerliği örnekleminin yarısında bakılmıştır. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Alan değişkenlerinin incelendiği örneklem özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo-3

Ölçüt Geçerliği Örnekleminin Cinsiyet*, Sınıf Düzeyi ve Alanlarına*** İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

		F	%
Cinsiyet*	Kız	167	41.44
	Erkek	236	58.56
Sınıf Düzeyi**	9	170	42.07
	10	82	20.02
	11	152	37.91
Alan***	Fen Bilimleri	94	40.17
	Türkçe-Matematik	86	36.75
	Sosyal Bilimler	54	23.08

Cinsiyet* n=403, Sınıf Düzeyi**n=404 ve Alan***n=234

Yılsonu başarı ortalaması ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye toplam 221 kişilik örneklem üzerinde bakılmıştır.

Ayırdedici geçerlik çalışmaları örneklemini ise, üç farklı liseden toplam 86 öğrenci oluşturmuştur.

Beşinci Örneklem (Test-Tekrar Test İçin Örneklem): Üç farklı okuldan toplam 86 öğrenci test- tekrar test örneklemini oluşturmuştur. Tekrar test uygulamasında öğrencilerden 5'nin sınıfta bulunmaması nedeniyle örneklemde bulunan öğrenci sayısı analizlerde 81 olarak alınmıştır.

Altıncı Örneklem (Nitel Bölüm İçin Örneklem): Araştırmanın nitel bölümünde amaçlı örneklem yöntemlerinden aşırı ve aykırı durum örneklemesi yöntemi ile görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Öğrenmede Öz-düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeğinden yüksek ve düşük puan alan öğrenciler arasından 4 yüksek ve 4 düşük olmak üzere toplam 8 öğrenci araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Örnekleme seçilen öğrencilerden 4'ü 10., 4'ü ise11.sınıf öğrencileridir.10.sınıf öğrencilerinden ölçekten yüksek puan alan 2 öğrenciden biri kız, diğeri ise erkektir. Ölçekten düşük puan alan 2 öğrenci ise erkektir.11.sınıf öğrencilerinde de cinsiyet açısından dağılım aynıdır. Öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puanlar Tablo-4'te gösterilmiştir.

Tablo-4

Nitel Örnekleme Alınan Öğrencilerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlar ve Alt Ölçeklere Ait Puan Ranjları

Alt Ölaekler	Puan Ranjı	Yüksek	Düşük
Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler	2-10	10, 10, 8, 5	7, 7, 4, 2
Bilişsel Düzenlemeler	5-25	25, 25, 21, 21	17, 17, 15, 14
Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	3-15	11, 7, 5, 4	7, 5, 5, 4
Planlama ile ilgili Düzenlemeler	2-10	10, 9, 6, 3	10, 2, 2, 2

n(Yüksek)=4, n=(Düşük)

3.3. Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeğinin (ÖDYAÖ) Geliştirilme Aşamaları

Ölçeğin geliştirme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar sırasıyla verilmiştir.

3.3.1. Kuramsal Temel

Öğrenmede öz-düzenleme, bireyin öğrenme sürecine ilişkin amaçlar belirlediği, daha sonra bu amaçlara ulaşma yolunda kendi davranışlarını gözlemlediği, davranışlarını bu gözlemleri doğrultusunda değerlendirerek yargıda bulunduğu ve bu yargılarına dayanarak davranışlarını yeniden düzenlediği bir süreç olarak özetlenebilir. Amaçlar ve hedefler, öğrenme sürecinde bireyin kendini gözlemlemesi ve değerlendirmesi sonucunda değişebilmektedir. Bireyin öğrenme sürecinde gözlemleyebileceği, kontrol edebileceği ve düzenleyebileceği üç temel alan bulunmaktadır: Bunlar, 1-Bilişsel, 2-Motivasyonal ve 3-Davranışsal alanlardır. Ancak

bu alanlar arasındaki ayrımın genellikle çok net olmadığı ve öz-düzenlemeyi belirleyen şeyin düzenlenen alan değil, kişinin kendisinin sürecin içinde olması olduğu belirtilmektedir (Zimmerman, 1998; Snow, 1996; Akt: Wolters, Pintrich, Karabenick, 2003). Öğrencilerin kendini düzenleme sürecinde önemli olan, kendi öğrenme davranışlarını yine kendi belirledikleri standartlara göre gözlemek, değerlendirmek ve yeniden düzenlemek için kullandıkları stratejiler ve bunları ne ölçüde öğrenme sürecinin bir parçası haline getirdikleridir.

Bandura (1991), yetkinlik algılarının öğrenmede öz-düzenleme sürecinde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yetkinlik algıları okul etkinliklerinin değerine yönelik inanışlarını, öğrenmeye yönelik belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gösterecekleri çaba miktarını, zorluklar karşısında ne derecede mücadele edeceklerini etkilemektedir.

Öğrenmede öz-düzenleme konusu, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve bilişsel farkındalıkları konusundaki çalışmaların önemli bir parçasıdır. Öğrencilerde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öncelikle bu alana ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmekle mümkün olabilir. Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi Bandura'nın yetkinlik beklentisi kuramı temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzu oluşturmak amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük öğrencilere öğrenme ve akademik görevlerini yerine getirme davranışlarını etkileyen faktörlerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1988), literatürde inceledikleri araştırmalara dayanarak lise öğrencilerinin 6 değişik öğrenme ortamında (1-Sınıf ortamında dersi dinlerken, 2-Evde ders çalışırken, 3-Yazılı ödevleri yaparken, 4-Matematikle ilgili ödevlerde, 5- Bir sınava hazırlanırken ve sınav anında, 6-Ev ödevlerini yaparken) kullandıkları 14 öz-düzenleme stratejisi belirlemişlerdir. Madde havuzu oluştururken, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve literatüre dayalı olarak bu araştırmada kullanılan öğrenme ortamları dikkate alınmıştır. Ödevle ilgili belirlenen

ortamlar birleştirilerek, maddeler toplam 4 öğrenme ortamına yönelik olarak hazırlanmıştır. Madde havuzunda toplam 100 madde yer almıştır.

3.3.3. Kapsam Geçerliği Çalışması

Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliği Çukurova Üniversitesinde görevli tez danışmanı öğretim üyesinin görüşüne sunularak gerçekleştirilmiştir. 100 maddelik taslak ölçeğin kapsam geçerliği çalışmasında ise, başta tez danışmanı olmak üzere Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında görev yapan 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, bazı maddelerin ifadeleri anlatım bozukluğu giderilmek üzere düzeltilmiş ve daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Ayrıca görüşme sorularının ve ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığı konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine de baş vurulmuştur.

3.3.4. Ön Çalışma

Bu aşamada, oluşan taslak ölçek dört temel öğrenme ortamına ilişkin toplam 100 maddeli 5'li likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüş ve açıklayıcı bir yönerge eklenmiştir. Yetkinlik Beklentisi ve Öğrenmede Öz-Düzenleme konusundaki kuramsal bilgilere ve literatüre dayalı olarak ölçekte yer alan olası alt ölçekler şu şekilde belirlenmiştir:
Dersi Dinleme ve Anlama Konusundaki Öz-Düzenleme Stratejileri (26 madde)
Evde Konu Tekrarı Yapma Konusundaki Öz-Düzenleme Stratejileri (25 madde)
Ödev Hazırlama Konusundaki Öz-Düzenleme Stratejileri (20 madde)
Sınavlara Hazırlık ve Sınav Anı ile ilgili Öz-Düzenleme Stratejileri (29 madde)

Oluşturulan bu taslak ölçek değişik okul, sınıf düzeyi ve alanlara sahip 593 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ölçeğin açıklayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır.

Analiz sürecinde öncelikle maddelerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Maddelerin sivrilik ve çarpıklık değerlerinin çoğunlukla 1.00 yada daha düşük olduğu görülmüştür. Daha sonra, hiçbir döndürme yöntemi kullanmaksızın maddeler temel

bileşenlerine ayrılmış; bu işlem sonucunda, öz değeri 1.00'in üzerinde toplam 24 bileşen tespit edilmiştir. Bu bileşenlerin toplam varyansın % 65'ni açıkladığı; aynı zamanda öz değeri 2.00'yi aşan 5 bileşen olduğu da görülmüştür. Böylece 5 faktörlü bir yapı olabileceği üzerinde durulmuştur. Bileşen sayısının aza indirgenmesi ve ölçeğin kararlı bir yapıya ulaşması amacı ile bir çok psikometrik çalışmada ölçüt olarak kabul edilen .40 faktör yükü ve maddeler arasında .25 fark gözetilerek maddeler elemeye tabi tutulmuştur. Bu ölçütlere göre ilk incelemede faktörler arasında ilişki olduğu tahmin edilerek, direk oblimin döndürme işlemi tercih edilmiş ve 5 faktör verilerek analizler tekrarlanmıştır. Toplam 56 iterasyonda 5 li bir yapı ortaya çıkmış ve varyansın %39'nu açıkladığı görülmüştür. İncelemeler sonucunda, ölçekteki 80 madde belirlenen ölçütlere uygun faktör yüküne sahip olmaması nedeni ile çıkarılmış, geriye kalan 20 madde ile işlem tekrarlanmış, 5.denemede 6 iterasyonda ölçekte kalan 14 maddelik ve 5 faktörlü bir yapı kararlılık göstermiştir. 5 faktörlü bu yapı varyansın %65 ni açıklamaktadır. Tablo- 5'de elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo- 5

ÖDYAÖ'nün Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjlar

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	X	Ss	r
21	**.89**	.19	.32	.28	-.21	3.8	1.27	.69
20	**.88**					3.8	1.25	.68
22	**.67**					4.1	1.07	.42
10	.15	**.75**	.13	.13	-.28	3.2	1.07	.48
7	.20	**.72**	.12		-.28	3.3	1.05	.45
11	.14	**.67**		.18	-.36	3.6	.98	.43
16	.17	**.66**	.17	.10	-.22	3.5	1.26	.38
79	.20	.10	**.82**	.23	-.15	3.3	1.24	.51
80	.25	.17	**.81**	.25	-.16	3.5	1.27	.48
64	.26	.17	**.64**	.19		3.2	1.38	.35
54	.34	.17	.27	**.90**	-.13	3.7	1.20	.63
52	.36	.14	.29	**.89**	-.16	3.4	1.32	.63
14	.14	.34	.18	.14	**-.91**	3.9	1.08	.63
15	.25	.41	.14	.16	**-.88**	3.9	1.03	.63
Ranj	.67-.89	.66-.75	.64-.82	.89-.90	.88-.91	3.2-4.1	.9-1.3	.42-.69
Açıklanan Varyans	%27.43	%13.47	%8.95	%7.63	%7.24	Toplam %64.73		
Alfa	.76	.66	.64	.77	.77			
Madde Sayısı	3	4	3	2	2			
Özdeğer	3.8	1.9	1.3	1.1	1.0			

Not: Maddeler faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo-5'de görüldüğü gibi 1.faktörde, 20, 21 ve 22, 2.faktörde, 7, 10, 11, 16; 3.faktörde, 64, 79, 80; 4.faktörde, 54, ve 52 ve 5.faktörde ise 14, 15. maddeler olmak üzere toplam 14 madde ölçekte yer almıştır. Maddelerin faktör yüklerinin .91 ile .64 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktörler incelendiğinde; 1.faktörde 3 maddenin yer aldığı; faktör yüklerinin sırasıyla .89, .88 ve .67 olduğu, özdeğerinin 3.8 ve varyansı açıklama oranının % 27.43 olduğu görülmüştür. 2.faktörde yer alan 4 maddenin faktör yükleri sırasıyla .75, .72, .67, .66; özdeğeri 1,9 ve varyansı açıklama oranı %13.4'dür. 3.faktörde 3 madde yer almakta, faktör yükleri ise sırasıyla .82, .81 ve .64, özdeğeri 1.3 ve varyansı açıklama oranı % 8.95'dir. 4.faktörde 2 madde yer almakta, faktör yükleri sırası ile .90, .89, özdeğerinin 1.1 ve varyansı açıklama oranının % 7.63 olduğu görülmektedir. 5.faktörde ise 2 madde yer almakta, faktör yükleri .91, .88, özdeğerinin 1.0 ve varyansı açıklama oranının 7.24 olduğu görülmektedir.

Birinci faktördeki maddeler incelendiğinde; öğrencilerin dersi iyi dinleyebilmek amacı ile yaptıkları fiziksel (ortama ilişkin) düzenlemeleri içerdiği görülmektedir. Öğretmeni rahatlıkla duyabilecekleri ve görebilecekleri bir yere oturmak ve dersle ilgili materyalleri sıranın üzerinde bulundurmak, öğrenme ortamına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu nedenle bu alt ölçeğe "sınıf ortamına ilişkin düzenlemeler" ismi verilmiştir.

İkinci faktördeki maddeler incelendiğinde, sınıf ortamında ders dinleme anında öğretmenin anlattıklarından yola çıkarak sonraki söyleyeceklerini tahmin edebilmek, anlatılanların önceki konularla ilişkisini kurabilmek, anlatılanların ana fikrini anlayabilmek ve anlayıp-anlamadığını öğretmene bakışları ile anlatabilmeyi kapsadığı görülmektedir. Bu bileşende bulunan maddeler, öğrencilerin ders dinleme anında bilişsel düzenlemeleri yapma konusundaki yetkinlik algılarını ölçmektedir. Bu alt ölçeğe "Ders Dinleme Anına İlişkin Bilişsel Düzenlemeler" ismi verilmiştir.

Üçüncü faktör, öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yada ödevini teslim etmeden önce güvendiği bir arkadaşından yada yetişkinden fikir almasını içermektedir. Bu nedenle bu alt ölçek "Yetişkin yada Akran Görüşü Alma" olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü faktör, öğrencilerin ödev hazırlama sürecini planlaması ve birden fazla ödev için teslim tarihlerine göre bir hazırlama planı kullanmasına ilişkindir. Bu alt ölçeğe de " Planlama İle İlişkili Düzenlemeler" adı verilmiştir.

Beşinci faktörün ise, öğretmenin konuyu anlatırken önemli yerleri belirtmek amacı ile kullandığı ses tonu ve sözcük gibi işaretlere karşı duyarlı olma ve fark edebilme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt ölçeğe "Üst Bilişsel Düzenlemeler" ismi verilmiştir.

Faktör analizinden sonra belirlenen alt ölçeklerin birbirleri ile ve ölçeğin tümü ile olan korelasyonlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo –6

ÖDYAÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Matriksi

	Sınıf Ortamına İliş. Düzenlemeler	Bilişsel Düzenlemeler	Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	Planlama ile İlgili Düzenlemeler	Üst Bilişsel Düzenlemeler
Sınıf Ortamına İliş. Düzenlemeler	-	-	-	-	-
Bilişsel Düzenlemeler	.25	-	-	-	-
Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	.41	.14	-	-	-
Planlama ile İlgili Düzenlemeler	.41	.16	.34	-	-
Üst Bilişsel Düzenlemeler	.24	.44	.14	.22	-
X	11.9	14.0	10.1	7.0	8.0
Ss	2.9	2.9	2.9	2.2	1.8

n=368. Bütün korelasyon değerleri $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo-6'de görüldüğü gibi ÖDYAÖ'nün alt ölçeklerinin birbirleri ile korelasyonları sırasıyla; Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği, Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği ile .25, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği ile .41, Planlama ile ilgili Düzenlemeler alt ölçeği ile .41 ve Duyuşsal Düzenlemeler alt ölçeği ile .24 korelasyon göstermiştir ($p<0.01$). Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği ile .14, Planlama ile ilgili Düzenlemeler alt ölçeği ile .16, ve Duyuşsal Düzenlemeler alt ölçeği ile .44 korelasyon göstermiştir ($p<=0.01$).

3.3.5. Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu-I

Araştırmanın nitel bölümünde, veriler 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır (Bkz. EK-3).

Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği (MYB-BKÖ): Bu ölçek, Bandura'nın Yetkinlik Beklentisi Kuramına (1977) uygun olarak bireyin yetkinlik beklentisi algısının oluşumuna etki eden dört kaynağa göre hazırlanmıştır (Özyürek, 2002). Ölçeğin geliştirilmesine, mesleki rehberlik araştırmalarında Matematik derslerindeki başarının, lise öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarında başarılı olmasında önemli bir unsur olduğunun tespit edilmesi önemli bir alt yapı oluşturmuştur (Özyürek, 1995). Bu derslerin aynı zamanda "kız öğrencilerin, kadınların çoğunlukta olduğu mesleklerle sınırlı kalmayarak, daha geniş alanlardan mesleki tercih yapabilmeleri için, kritik bir süzgeç görevi görmekte" olduğu belirtilmektedir (Betz ve Hackett, 1983; Akt:Özyürek, 2002). Ölçeğin maddeleri Lent, Lopez, Brown ve Gore (1996) tarafından liseli öğrenciler için uygun olduğu bulunan beş faktörlü bir yapıya göre oluşturulmuştur. Bu faktörler; (1) kişisel performans, (2) akranları model alma, (3) matematik öğretmenlerini ve yetişkinleri model alma, (4) cesaretlendirilme ve (5) heyecanlanma şeklindedir (Özyürek, 2002). Özyürek (2004) ölçeğin geliştirilme aşamasında, yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen ve yetişkinleri model alma alt ölçeğindeki maddeleri ölçekten çıkararak, dört faktörlü bir yapıya karar vermiştir. Ölçek, lise öğrencilerinin matematik yetkinliğinin dayandığı kaynakları ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek 33 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi 4 noktalı derecelendirme "(1) Bana hiç uygun

değil, (2) Bana biraz uygun (3) Genellikle uygun (4) Tamamıyle uygun" şeklinde yapılmıştır.

Kişisel Performanslar alt ölçeği; toplam 9 maddeden oluşmakta ve 13.madde tersten puanlanmaktadır. Puanlar 9-36 arasında değişmektedir. Kişisel performans alt ölçeğinde öğrencilerin matematik geçmişlerinde başarılı yada başarısız olma yaşantılarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Madde-toplam puan korelasyonlarının bu ölçekteki ranjı .54-.81 arasındadır. Bu alt ölçeğin Cronbach alfa değeri ise .91 olarak bulunmuştur. Alt ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencinin matematik ile ilgili geçmiş yaşantılarının olumlu deneyimlerden oluştuğu anlamına gelmektedir.

Akranları model alma alt ölçeğindeki maddelerde özellikle arkadaşların problem çözme yöntemlerini örnek almayla ilgili ifadeler vardır. Bu alt ölçekte toplam 9 madde yer almaktadır. Puanlar 9-36 arasında değişmektedir. Alt ölçekten yüksek puan almak öğrencinin akranlarını model aldığını göstermektedir. Ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerleri.45 ile .65 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93'tür.

Cesaretlendirilme alt ölçeğinde toplam 7 madde yer almaktadır. Puanlar 7-28 arasında değişmektedir. Bu alt ölçek öğrencilere arkadaşları ve öğretmenleri tarafından matematikte duyulan güveni yansıtma ile ilgilidir. Ölçekten yüksek puan almak öğrencinin matematik konusunda kendisine güvenildiğini ve teşvik edildiğini düşündüğü anlamına gelmektedir. Madde toplam puan korelasyon değerleri.54-.81 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısı .85'tir.

Heyecanlanma alt ölçeğinde ise toplam 8 madde yer almaktadır. Puanlar 8-32 arasında değişmektedir. Bu alt ölçek öğrencilerin matematik problemlerini çözerken yada matematik sınavları ile ilgili öğrencilerin yaşadıkları duygular dile getirilmiştir. Ölçekten yüksek puan almak matematik dersi ve problemlerine karşı olumsuz bir heyecan yaşama anlamına gelmektedir. Madde toplam puan korelasyon değerleri .51-.67 arasındadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .86'dır.

Sınav Kaygısı Envanteri: Envanter, Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde, (1974-1979) beş yıllık bir çalışma sonucunda

oluşturulmuştur. İlk kez 1980 yılında el kitabıyla birlikte yayınlanmıştır. Bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir psikometrik ölçektir. Geliştirilme amacı; sınav kaygısını ölçmek amacı ile nesnel ve bireyin kendi kendine yanıtlayacağı yeni bir ölçek elde etmek ve faktör analizi tekniğiyle sınav kaygısının temel öğelerini ("kuruntu" ve "duyuşsallık" boyutlarını) saptayarak, alt testleri belirlemektir (Spielberger, 1980, s.2; Akt:Öner, 1990, s.2). Envanter 1983-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir dizi çalışma sonucu Türkçeleştirilmiştir. Ölçek iki alt testten ve 20 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçek toplam 12 maddeden oluşmakta, kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı gibi sınav kaygısına ilişkin fizyolojik belirtileri ölçmeyi hedeflemektedir. Puanlama 1ile 4 arasında değişen likert derecelendirme yöntemine uygun şekilde yapılmaktadır (1-hemen hiçbir zaman, 2-bazen, 3-sık sık, 4-hemen her zaman). Duyuşsallık alt ölçeğinde yer alan 1. madde puanlanırken ters çevrilerek puanlanmaktadır. Puanlar 12-48 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğe ait Cronbach alfa değeri lise öğrencileri örnekleminde .79'dur.

Ölçeğin diğer boyutu olan Kuruntu alt ölçeği ise toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen puanlar 8-32 arasında değişmektedir. Bu alt ölçek, bireyin kendisi hakkında olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içermektedir. Alt ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı lise öğrencileri için .76'dır. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı ise, .87 olarak belirtilmiştir (Öner, 1990, s.3).

Görüşme Formu-II

Nitel bölümde veri toplama aracı olarak, 8 adet açık-uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, tez danışmanı gözetiminde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların içeriği, ölçekte yer alan maddelere dayalı olarak oluşturulmuştur (Bkz. EK-3).

3.3.6 Verilerin Toplanması

Uygulamalardan önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Örnekleme seçilmiş olan okulların müdürlerine ve okul psikolojik danışmanlarına araştırmayla ilgili

kısa bir bilgi verilmiş ve ölçeklerin doldurulması aşamasında gönüllü öğrencilerden doldurmaları istenmiştir.

Madde Havuzu Oluşturmada yararlanmak amacı ile örneklemde yer alan öğrencilerden görüşmeyi kabul eden 8 öğrenciyle yüz yüze görüşülerek araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme soruları yöneltilmiş ve yanıtlar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler araştırmacının Psikolojik Danışmanlığını yaptığı lisenin Rehberlik Servisinde gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama verilerinin toplanması aşamasında, örneklem kısmında belirtilen ve okul türleri dikkate alınarak seçilmiş öğrencilere ulaşılarak ölçeği doldurmaları (yanıtlamaları) sağlanmıştır. Bu uygulama aşamasında araştırmacı sınıflara girerek daha önceden uygulama yönergesi ile birlikte hazırlanmış olan ölçeği öğrencilere vererek, doldurmalarını istemiştir. Çalışma davranışları hakkında toplanan bu bilgilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilerek, doldurulan ölçekler aynı anda toplanmıştır. Örneklemde bulunan okulların tamamına bir hafta içinde gidilerek; toplanan verilerin zaman farkından dolayı değişkenlik göstermesi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Yapı geçerliği çalışmasında kullanılan verilerin toplanma aşamasında, ölçeğin daha önce belirlenen yönergesinde, puanlamasında ve derecelendirmesinde bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçek, dört farklı liseden toplam 858 öğrenciye araştırmacının sınıflara girerek açıklama yapması ve doldurulan ölçeklerin aynı anda toplanması şeklinde uygulanmıştır.

Benzer ölçek geçerliği ve ayırt edici geçerlik amacı ile uygulanan ölçekler ÖDYAÖ ile aynı anda üç farklı okulda (N=86), Okul Psikolojik Danışmanlarının yardımıyla uygulanmıştır. Uygulama, sınıf ortamında gönüllü öğrencilerden ölçekleri yanıtlamaları istenerek ve doldurulduktan sonra hemen toplanarak gerçekleştirilmiştir.

Test-tekrar test güvenirliği amacıyla yapılan uygulama ise ayırdedici geçerlik uygulamasında iki hafta sonra aynı örnekleme ÖDYAÖ'nün yeniden uygulanması şeklinde olmuştur. Tekrar test uygulamasında sınıfta bulunmayan 5 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır.

Nitel veriler araştırmacının kendisi tarafından öğrencilerle görüşme yapılarak toplanmıştır. Öncelikle 10.ve11.sınıf öğrencileri bir önceki yılın başarı ortalamalarına göre sıralanmış, ölçek her iki sınıf düzeyinde de en üst ve en alt dilimlerden 5'er öğrenci toplam 20 öğrenciye bir ders saatinde uygulanmıştır. Görüşme örneklemine seçilen öğrenciler ölçek puanları ölçüt kabul edilerek belirlenmiştir. Her iki sınıf düzeyinden 2 yüksek puan alan öğrenci, 2 düşük puan alan öğrenci toplam 8 öğrenci nitel görüşme örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrencilerle görüşülerek, talep edilen görüşmenin amacı anlatılmış, verecekleri bilgilerin tez araştırmasında kullanılacağı belirtilmiştir. Veriler Okul Rehberlik Servisinde yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleşmiş, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.3.7. ÖDYAÖ İçin Yapılan Güvenirlik Çalışmaları

Madde Analizi: ÖDYAÖ'yü geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada faktör analizi sonrası her bir alt ölçeğe göre madde-toplam puan korelasyonlarının en az .30 olması koşulu aranmıştır. Ayrıca her bir alt ölçeğin ve toplam puanların iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Test-Tekrar Test Güvenirliği: Test tekrar test güvenirliği için Adana Seyhan Merkez İlçesinde bulunan üç farklı okuldan belirlenmiş olan örnekleme iki hafta ara ile uygulama yapılarak veri toplanmıştır. Bu çalışma temel bileşenler analizinden sonra kalan 14 maddelik ölçek uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.8.Geçerlik Çalışmaları İçin Yapılan Analizler

Yapı Geçerliği: Yapı geçerliği çerçevesinde, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için (N=858) açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Özdeğerleri 1.00 ve üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Faktör sayısı belirlendikten sonra oblik döndürme yöntemiyle faktör yapısı incelenmiştir. Basit ve kararlı bir ölçek yapısının elde edilmesi için yapı geçerliği analizinde şu ölçütler belirlenmiştir: (1) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1.00 olması, (2) Her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması, (3) Bir maddeye ilişkin birden fazla faktör yükleri arasında en az .25 farkın olması.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik: Benzer ve farklı ölçekler geçerliği yapılmıştır. Bu çalışmada 86 kişilik bir örnekleme Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği ile birlikte Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri birlikte uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ölçeklerin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir.

3.3.9. Ölçeğin Yanıtlanması ve Puanlanması

Ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik algısını ölçmek amacı ile hazırlanan bu ölçek, her madde 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılarak yanıtlanmaktadır. (1-Bana hiç uygun değil, 2-Bana pek uygun değil, 3-Bana biraz uygun, 4-Bana uygun, 5-Bana tamamıyla uygun). Faktör analizi sonrasında kalan 12 maddeden alınabilecek puanlar; alt ölçeklere göre sırasıyla "Sınıf Ortamına ilişkin Düzenlemeler" alt ölçeğinde 2-10, "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinde 5-25, "Yetişkin ve Akran Görüşü Alma" alt ölçeği için 3-15 ve "Planlama ile İlgili Düzenlemeler" alt ölçeğinde 2-10 arasında değişmektedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Her bir alt ölçekten elde edilen puanların yüksek olması öğrenme konusunda öğrencilerin öz-düzenleme yetkinliğinin yüksek olduğunu, puanların düşük olması ise yetkinliğin düşük olduğuna işaret etmektedir.

3.3.10. Analizler

Toplanan veriler SPSS paket programına kodlanarak girilmiştir. Nitel veriler ise, kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra yazıya dönüştürülerek analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi ise sırasıyla amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için, açıklayıcı faktör analizi ve döndürme yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi, test-tekrar test güvenirliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve ölçüt değişkenleri ile ÖDYAÖ puanları arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson korelasyonları belirlenmiştir. Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği alt ölçeklerine göre cinsiyet için bağımsız gruplarda t-testi; sınıf düzeyi ve alan değişkenlerine bağlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak içinse tek boyutlu varyans analizi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın altı aşamasından elde edilen bulgular sırası ile verilmiştir.

4.1 Madde Havuzunun Oluşumunda Yararlanılan Nitel Bulgular

Derse Yönelik İlgi Ve Katılım

Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler; derslerin tümü ilgisini çeksin yada çekmesin derse katılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak sevdikleri ve ilgi duydukları derslerde katılım gösterirken bunu daha çok zevk alarak , içten bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin verdikleri yanıtlarda dikkat çekici bir başka bulgu ise yalnızca derslerde değil okuldaki diğer aktivitelerde de katılımcı olmaya çalışmalarıdır. Yine yüksek ortalamaya sahip bir başka öğrenci derslere katılım ve ilgi konusunda derslere ön hazırlık yaparak gelmenin derse katılımı nasıl etkilediğini şu sözleri ile belirtmiştir: "Okuldaki derslere sürekli katılmaya çalışırım. Çünkü derslere sürekli hazırlıklı gitmeye çalışırım. Dersleri günlük olarak tekrar etmeye çalışıyorum. Bu da bir tür hazırlık oluyor. Çünkü ek taban oluşturuyor. Üstüne konu anlatılınca daha iyi anlaşılıyor. Böyle olunca da katılım ve ilgi artıyor."

Başarı ortalaması düşük öğrencilerin ise, daha çok sevdikleri öğretmenin dersine ve ilgilerini çeken derslere katılım gösterdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin Kendi Performanslarına Yönelik Değerlendirmeleri

Örneklemde bulunan öğrencilerden hiçbiri var olan performansını yeterli bulmamıştır. Başarı ortalaması yüksek öğrenciler dikkatlerini daha uzun süre toplayabilmeyi istediklerini, hep daha iyisini yapmak istediklerini belirtmişlerdir. " Başarımı yeterli bulmuyorum. Çünkü en yükseğe gitmeye çalışıyorum. Başarım için elimden gelen her şeyi yapıyorum. Buna inanıyorum." Bir başka öğrenci, "Kendimi yeterli bulmuyorum aslında. Kimsenin de bulmaması gerekir. Kendini daha iyi yetiştirmesi için. Çünkü sadece okulda değil, Türkiye genelinde bir sınava girilecek sonuçta...." Başarı ortalaması düşük olan öğrenciler ise akademik performanslarını şu şekilde değerlendirmişlerdir: "Akademik başarımı şimdilik yeterli bulmuyorum. Neden derseniz, çünkü eve gittiğimde bir plan programım olmuyor. Yani güzel bir şekilde

çalışamıyorum." Yine bir başkası, "yeterli bulmuyorum. Çünkü yeterli çalışmıyorum." Diyerek akademik performansını neden yeterli bulmadığını da belirtmiştir.

Yeni bir Konuyu Öğrenmeye Başlarken Yapılan Kişisel Düzenlemeler

Başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler yeni bir konuya başlarken önce korku, heyecan gibi duygular yaşadıklarını, dersten önce o konulara ön hazırlık yaptıklarını belirterek, eğer anlamakta zorluk çekerlerse daha fazla zaman ayırarak alıştırmalar yaptıklarını söylemişlerdir. Örneklemdeki öğrencilerden biri bu durumu şöyle açıklamıştır: " İlk önce ön hazırlık yaparım öğreneceğimiz konu hakkında. Eğer zor gelmediyse onu başarabileceğime inanırım ve sınıfa öyle girerim." Bir başka öğrenci ise; " Önce tabi heyecanlanırım böyle... Yani eğer kolay bir konuysa yine dinlerim öğretmenimi. Ayrıca anlamama göre biraz daha az çalışırım. Ama eğer anlamadığım bir konuysa, biraz korkarım önce. Biraz daha çok çalışırım. Öğretmeni daha iyi dinleyerek anlamaya çalışırım" diyerek yanıt vermiştir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yeni bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce heyecan yaşadığı ve o konuyla dersten önce tanışmaya çalışarak konu hakkında fikir edindikleri söylenebilir. Ayrıca konunun zorluk derecesine göre de öğrenme ve ders dinleme stratejilerini değiştirdikleri görülmüştür. Başarı ortalaması düşük olan öğrenciler ise diğerlerinin tersine yeni konu hakkında bilgi toplamaktan yada ön hazırlık yapmaktan söz etmemişlerdir. Ayrıca yeni konunun kendisine ne kazandıracağını, işine yarayıp yaramadığını önemsediklerini de belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bir tanesi bu düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: "Bu konuda öğrendiklerim ilerde bana yardımcı olacak mı diye düşünüyorum. Yararına inanırsam, dersi daha iyi anlamaya çalışırım."

Başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin önemli olarak belirttikleri bir başka konu ise, yeni bir dersle karşılaştıklarında önce ders hakkında ve dersin öğretmeni hakkında küçük bir araştırma yaparak bilgi topladıklarını belirtmeleridir. Aynı zamanda derste önemli yerleri anlayabilmek amacı ile öğretmenin ses tonuna ve sözlerine dikkat ettiklerini de eklemişlerdir. Öğrencilerden biri düşüncelerini " .....yani nasıl bir derstir, zor mudur araştırıyorum. Sonra öğretmenini araştırıyorum, ders anlatırken nasıl vurguları var, dikkat etmem gereken sözleri neler?... Nasıl çalışılır? Yazarak mı, not tutarak mı?..."

Zorlanılan Konuları Anlamak İçin Kullanılan Stratejiler

Başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin başarmakta zorlandıkları herhangi bir konu yada ders olduğunda kendilerini olumlu düşünmeye teşvik ettikleri, sınıf içi katılıma daha fazla özen gösterdikleri, daha fazla alıştırma çözmeye zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. "İlk önce korkuya kapılıyor insan, panik oluyor. Acaba hiç öğrenemeyecek miyim diye düşünüyorum. Ama sürekli kafamda ben bunu öğrenebilirim diye düşünüyorum. Sürekli üstüne gidiyorum o dersin, daha çok test çözüyorum mesela yada konuları okuyarak öğrenmeye çalışıyorum. Ve sonunda öğreniyorum." Başarı ortalaması düşük olan öğrencilerin üzerinde durdukları ortak nokta ise; o dersi çalışmayı bırakmaktır. Öğrencilerden biri bu davranışı şöyle dile getirmiştir." Hemen dersi bırakırım. Mesela başaramıyorum. İşte gereksiz hemen defteri kitabı kapatırım." Yada "Böyle durumlarda ipin ucunu bıraktığımı zannediyorum" şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin Kendi Başarılarını Etkilediğini Düşündükleri Faktörler

Başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler başarılarını etkileyen faktörleri;

Amaç belirleyerek, o amaca yönelik çalışmak,

Ailenin ilgisini ve güvenini boşa çıkarmamak,

Dersin öğretmenini yada dersi sevmese bile dışardan desteklerle dersi öğrenmeye çalışmak,

Düzenli çalışmak, tekrar yapmak,

Ailenin sağladığı duygusal destek,

Kendi kendine duyulan sorumluluk,

Arkadaş grubunun benzer bilgi seviyesinde ve çalışma isteğinde olması,

Öğretmenlerin sağladığı motivasyon.

Başarı ortalaması düşük olan öğrenciler ise kendi başarılarını etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

Sınıf seviyesinin benzer olması,

Arkadaşlar-öğretmenlerle ve aile ile olan iletişimler,

Aile ortamının huzurlu olup-olmaması, ailenin gösterdiği ilgi,

Arkadaş çevresi,

Ezberci çalışma,

Zamanı iyi planlayamamak.

Bulgular incelendiğinde her iki grubu da etkileyen faktörler arasında benzerlikler olduğu gibi, farklılıkların olduğu da görülmektedir. Her iki grupta aile, arkadaş çevresinin öğrenmelerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında, başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, amaç belirlemek ve bu amaca yönelik çaba göstermek, kendine ve ailesine karşı duyduğu sorumluluk, öğretmenlerin sağladığı teşvikler ve dışardan alınacak yardımların öğrenmelerini etkilediğini düşünmektedirler. Başarı düzeyi düşük öğrenciler ise, zamanı iyi planlayamamanın, ezberci bir yöntemle çalışmanın, sınıf seviyesinin bevnzer olmasının öğrenmelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Yetişkin (Anne-Baba, Öğretmen) ve Akran Görüşlerinden Motivasyon Konusunda Nasıl Etkilendikleri

Her iki grup öğrenci için de arkadaş öğretmen ve anne-babanın destekleyici olması ve moral vermesinin çalışma davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Özellikle başarı ortalaması yüksek olan öğrenciler, çevrelerinde bulunan kişilerden olumlu değerlendirme almalarının onları motive ettiğini belirtmişlerdir. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ise, çevrelerinde başarılı bulunmamanın moral bozucu olduğunu ve çalışma isteğini öldürdüğünü belirtmişlerdir. Her iki öğrenci grubu da, çevreleri tarafından başaracaklarına inanıldığında daha fazla çalışma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir.

Akademik Başarı Konusunda Model Alma

Başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin akademik başarı yönünden başkalarını model almayı tercih etmedikleri, kendileri gibi olmaya ve kendi standartlarına göre başarılı olmaya önem verdikleri görülmüştür. Bu konuda düşük başarı ortalamasına sahip olan öğrenciler diğerlerinden farklı olarak, başarısı konusunda kendilerinden iyi olan abi-ablaları örnek aldıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Yapı Geçerliği ile ilgili Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi principle axis faktör analizi yöntemi kullanılarak, oblimin döndürme işlemlerine göre 5 faktör verilerek incelenmiştir. Listwise yöntemine göre örneklem yeterliliğinin KMO=.74 olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucuna 38 iterasyonda ulaşılmıştır.

Faktörlerin öz değerlerine bakıldığında, 1.faktörün öz değerinin 3.36, varyansı açıklama oranının % 20.50, 2.faktörün öz değerinin 2.03 ve varyansı açıklama oranının % 10.67, 3.faktörün öz değerinin 1.45 ve varyansı açıklama oranının % 6.75, 4.faktörün öz değerinin 1.11 ve varyansı açıklama oranının % 5.11, 5.faktörün öz değerinin .90, varyansı açıklama oranının ise % 2.88 olduğu görülmektedir. Belirlenen bu 5 faktörlü yapı toplam varyansın % 45.43'nü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri ise, .30 ile .87 arasında değişmektedir.

Faktörlerin birbirleri ve toplamla olan korelasyonlarına bakıldığında; 2.faktör ile 5.faktörün birbiri ile korelasyonun yüksek düzeyde (.47) olduğu; ayrıca 5.faktörün toplamla olan korelasyonun da diğer faktörlere göre (.52) düşük olduğu ortaya çıkmıştır. 5. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde; 4. ve 9. maddelerin daha önce belirlenen ölçütlere (en az faktör yükü .40 ve aynı maddenin farklı faktörlere farkı .25) uymadığı görülmüştür. Bu maddelerin birden fazla faktöre .25'den daha az farkla yüklendiği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine 5.faktörün öz değerinin 1'in altında olması da gözetilerek 14 madde ile 4 faktörlü bir yapı denenmiştir. Çözüme 38 iterasyonda ulaşılmıştır. Ancak 4. ve 9. maddelerin 5'li yapıdakine benzer bir biçimde hala ölçütleri karşılamadığı ve birden fazla faktöre, birbirine yakın değerlerle yüklendiği görülmüştür. 9.maddenin faktör yükleri incelendiğinde, 1, 3 ve 5. faktörlere (.37, .38, .35 ve .29) birbirine yakın değerlerle yüklenmiş olduğu görülmüştür. 4. maddenin ise 2, 4 ve 5. faktörlere (.28, .24, .30) birbirine yakın değerlerle yüklendiği görülmüştür. 9.maddenin daha yüksek faktör yükleriyle ve daha fazla faktöre dağılmış olduğu göz önünde bulundurularak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve 4'lü yapı denenmiştir. İşlem 8 iterasyonda sonuca ulaşmış, 4.madde dışındaki maddelerin faktör yükleri ve aralarındaki farkın ölçütlere uygun olduğu görülmüştür. 4.maddenin hala .40'ın altında faktör yüküne sahip olması ve birden çok faktöre yüklenmiş olması nedeni ile bu maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra işlem yeniden tekrarlanarak faktörlere yüklenen maddeler ve faktör yükleri incelenmiştir. Örneklem yeterliliğinin .72 olduğu, faktörlerin öz değerlerinin sırası ile 3.18, 1.77, 1.35 ve 1.05 olduğu ve toplam varyansın % 45.72'sini açıkladığı görülmüştür. Toplam 7 iterasyonda çözüme ulaşılmış, .40'ın altında faktör yüküne ve .25 farktan fazla birden çok faktöre yüklenen maddeye rastlanmamıştır.

Faktörlere ait maddeler, maddelere ait faktör yükleri, faktörlerin öz değerleri ve varyansı açıklama oranları Tablo-7'de özetlenmiştir. Ölçeğin birinci faktör analizi sonucunda elde edilen yapıya paralel bir özellik sergilediği, çıkarılan 2 madde hariç aynı maddelerin aynı faktörlerde yer aldığı, ancak maddelerin faktör yüklerinin birinci faktör analizine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo-7

ÖDYAÖ'nün Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Özdeğerleri, Varyans Açıklama Oranları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjlar

Mad No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	X	Ss	r
7	**.93**	.12	.23	-.30	3.99	1.22	.68
8	**.74**	.19	.23	-.28	3.25	1.34	.68
1	.22	**.66**	.12	-.14	3.34	1.03	.50
6	-	**.60**	.11	-.30	4.12	1.20	.48
3	.10	**.56**	.12	-.18	3.71	1.05	.45
2	-	**.50**	.11	-	3.02	1.08	.38
5	-	**.45**	-	-.24	3.61	1.22	.37
13	.19	.19	**.74**	-.22	3.28	1.32	.49
14	.25	.15	**.62**	-.23	3.60	1.31	.44
12	-	-	**.43**	-.17	2.64	1.36	.34
11	.33	.30	.32	**-.91**	3.34	1.30	.62
10	.33	.28	.37	**-.66**	3.25	1.34	.62
Ranj	.74-.93	.45-.66	.43-.74	.66-.91	2.63-4.11	1.00-1.36	.34-.68
Açık. Varyans	%22.62	%10.15	%7.32	%5.63	Toplam %45.72		
Alfa	.81	.68	.61	.76			
Özdeğer	3.18	1.77	1.35	1.05			

n=410

Ölçekte yer alan alt ölçeklerin birbirleri ve ölçeğin tümü ile korelasyonuna bakılmış ve sonuçlar Tablo-8'de gösterilmiştir.

Tablo-8

ÖDYAÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Matriksi

	Sınıf Ortamı. İlişkin Düzenlemeler	Bilişsel Düzenlemeler	Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	Planlama ile İlgili Düzenlemeler
Sınıf Orta. İliş.Düzenleme	-			
Bilişsel Düzenlemeler	.16	-		
Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	.22	.15	- -	
Planlama İle ilgili Düzenlemeler	.36	.29	.32	-
X	8.11	17.49	9.52	6.59
Ss	2.22	3.58	3.01	2.38

n=410. Bütün korelasyon değerleri p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

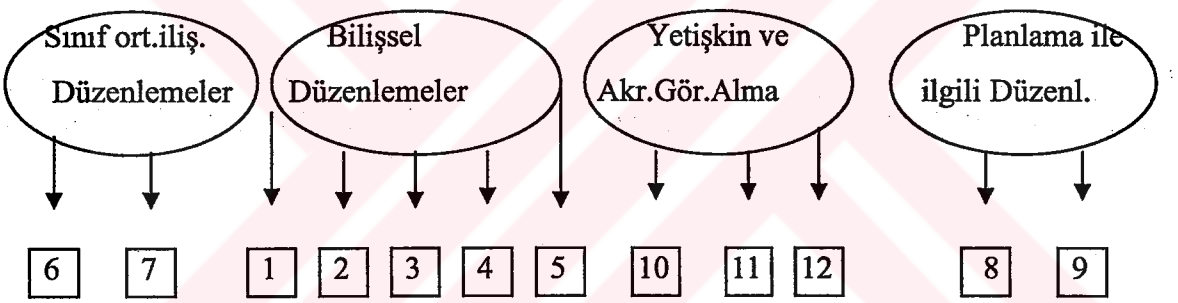
Faktörlerin birbiri ile korelasyonlarının.16 ile .36 arasında değiştiği görülmüştür. Bunun üzerine kararlı yapıya ulaşıldığına karar verilmiştir.

4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açıklayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi hesaplamaları LISREL 8 (Jöroskog ve Sörbom, 1993) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapısal eşitlik modeli ile ilgili bir analizdir. DFA'da açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak, önceden belirlenen bir faktör modelinin örneklemden elde edilen veri tabanına iyi uyum gösterip göstermediği sınanmaktadır. Bu nedenle, sınanacak faktör yapısına ilişkin denencelerin belirlenmesi gereklidir. Sınanan faktör modellerinin ampirik ya da kuramsal temelleri bulunur ve

hangi maddenin hangi faktöre yüklendiği önceden bilinir. Hatta, faktörlerin kendi aralarındaki ilişkiler de sınanabilir. Modellerdeki faktörler gizil değişken, maddeler ise bu gizil değişkenlerin göstergeleri olarak adlandırılırlar. Modellerle ilgili belirleme işlemlerinde, her bir madde ait olduğu faktöre yüklenmesi için serbest bırakılırken, diğer faktörlere yüklenmemeleri için de sabitlenir. Aynı şekilde, birbirleriyle ilişkili bulunan faktörlerin arasında korelasyon tahmini yapılmasına izin verilir. DFA'da maddelerin birbirleriyle korelasyon göstermesi kabul görmemekle birlikte gerektiğinde bu yapılabilir. Maddelerin korelasyon göstermesi, birbirlerine benzedikleri anlamına gelebilir. Sınanan her bir modelin veri tabanına iyi uyum gösterip göstermediği uyum belirteçleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Aşağıda, önce, açıklayıcı faktör analizi çözümleriyle elde edilen faktör modellerinin nasıl sınandığı açıklanmıştır. Daha sonra, uyumun değerlendirilmesinde kullanılan uyum belirteçleri belirtilmiş ve bunların özellikleri tanıtılmıştır (Ayrıntılı bilgi için bkz., Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 1998; Ullmann, 1996).



Şekil-1 Dört faktörlü çözüm modeli.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü çözümün sınanması için yapılan DFA Şekil-1'deki modele uygun olarak yapılmıştır. Bu dört faktörlü modelin belirlenmesi için faktörlerin birbirleriyle anlamlı ilişkiler göstereceği düşünüldüğünden, faktör kovaryansları serbest bırakılmıştır. Belirleme işlemlerinde madde hatalarının korelasyon göstermesine izin verilmemiştir. DFA işlemlerinde maksimum olasılık hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Veri tabanı listesel eleme komut tarzına göre oluşturularak, analizde kovaryans matrisi kullanılmıştır. DFA hesaplamaları LISREL 8 (Jöroskog ve Sörbom, 1993) kullanılarak yürütülmüştür.

Uyum Belirteçleri:

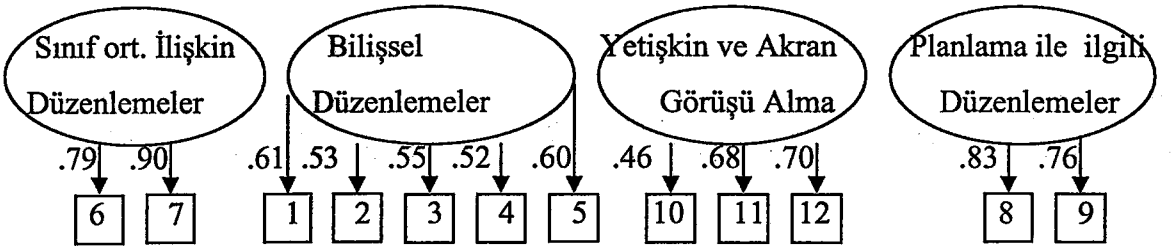
Araştırmacılar, yapısal eşitlik modeli ile ilgili analizlerde modellerinin veri tabanına uygunluğunu sınamak için χ^2 istatistiğini kullanmaktadır. Modelin uyum sağlaması için bu değerin anlamsız olması gerekmektedir. Ancak büyük örneklem değerlerinde elde edilen χ^2 değeri anlamlı bulunmaktadır. Diğer yandan, bu durumda, χ^2/sd oranına da incelenebilir. Araştırmacılar arasında belirlenen açık bir kesme noktası olmasa da, bu oranın 3 ve daha az olması durumunda, sonuç uyum iyiliğinin bir belirteci olarak düşünülebilir. Ayrıca, bu sorunun aşılması için birçok uyum belirteci hesaplanmıştır. Araştırmacılar, bu belirteçleri seçerek modellerinin veri tabanına uyum gösterip göstermediğini değerlendirebilmektedirler.

Seçilen diğer uyum belirteçleri : Uyum belirteci (UB), normlandırılmamış uyum belirteci (NMUB), karşılaştırmalı uyum belirteci (KUB) standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü (SHKO). Bunlara, ek olarak maddelerin anlamlı faktör yüküne sahip olup olmadığı, faktör korelasyonlarının ve madde hatalarının anlamlı ilişkiler gösterip göstermediği de incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü modelin örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini değerlendirmek için UB, NMUB ve KUB değerlerinin .90 değerinin üzerinde, SHKO değerinin de .10 altında olması gerekmektedir.

Diğer yandan, bu 4 faktörlü modelin kuramsal yada ampirik temelli bir seçeneği bulunmadığından, bu model bağımsız (boş) ve doymuş (tam dolu) modellerle karşılaştırılmıştır. Bu amaçla uyum belirteçlerinden biri olan "Expected Cross-Validation Index" (ECVI) kullanılmıştır. ECVI tek bir örneklem kullanılarak yapılan değerlendirmelerde kullanılmaktadır. ECVI gibi bir belirteci kullanmadaki amaç şudur: Eğer aynı evrenden, benzer büyüklükteki bir örneklem seçilerek model yeniden sınanmış olsaydı (Cross-validation), bu model veri tabanına yine uyum gösterecek midir? Ayrıca, sınanan modelin ECVI değeri bağımsız ve doymuş modellerin değerlerinden küçük bulunursa, veri tabanını en iyi temsil eden model olduğu anlaşılır (Byrne, 1998).

Bu kısımda, Şekil-1'de gösterilen modelle ilgili 4 faktörlü DFA yapılmıştır. Modelin χ^2 değeri anlamlı bulunmuştur [χ^2 (48) = 84.508; $p < .01$]. Ancak χ^2/sd oranının

2 kat daha düşük olduğu görülmektedir. Modeldeki bütün faktör yükleri anlamlı bulunmuştur (bkz. Şekil 2).



Şekil-2. Araştırmada Sınanan 4 Faktörlü Modelin Faktör Yükleri ve Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri. Bütün değerler tam standardize edilmiş değerlerdir ($p < .001$).

Model uyum belirteçleri açısından incelendiğinde değerlerin istenen sınırda olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo-9). Ayrıca, modelin ECVI değeri (.332), bağımsız (3.005) ve doymuş (.359) modellerin ECVI değerlerinden daha küçük bulunmuştur. Sonuç olarak 4 faktörlü modelin veri tabanına iyi uyum gösterdiği saptanmıştır.

Tablo -9

Araştırmada Sınanan 4 Faktörlü Modelle İlgili Uyum Belirteçleri.

	χ^2	df	UB	NMUB	KUB	SHKO
Model	84.508	48	.969	.959	.970	.036

4.4. Öğrencilerin Cinsiyeti, Sınıf Düzeyi ve Alanlarına Göre ÖDYAÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, lise öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve alanlarına göre ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öğrenmede Öz Düzenleme Yetkinlik Düzeyleri

Lise öğrencilerinin, öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algısı ölçeğinden ve alt ölçeklerinden (Sınıf ortamına ilişkin düzenlemeler, Bilişsel düzenlemeler, Yetişkin ve akran görüşü alma, Planlama ile ilgili düzenlemeler) aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için t-testi kullanılmıştır. Bu analizlere yönelik bulgular Tablo-10'da verilmiştir.

Tablo-10

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenmede Öz Düzenleme Yetkinlik Algıları Ölçeğinden Aldıkları Puanların X, Ss ve t Değerleri

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	Önem Düzeyi
Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler	Kız	167	8.08	2.31	-.14	Önemsiz
	Erkek	236	8.11	2.17	-.14	Önemsiz
Bilişsel Düzenlemeler	Kız	167	17.31	3.64	-.80	Önemsiz
	Erkek	236	17.60	3.56	-.80	Önemsiz
Yetişkin ve Akran Görüşü Alma	Kız	167	9.70	3.05	1.01	Önemsiz
	Erkek	236	9.40	2.97	1.00	Önemsiz
Planlama ile İlgili Düzenlemeler	Kız	167	6.72	2.37	.99	Önemsiz
	Erkek	236	6.48	2.38	.99	Önemsiz

p>.05

Tablo-10'da görüldüğü gibi yapılan t testi analizi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ÖDYAÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenmede Öz Düzenleme Yetkinlik Düzeyleri

Öğrencilerin öğrenmede öz düzenleme yetkinlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için varyans analizi tekniği kullanılmış ve bulgular Tablo-11'da verilmiştir.

Tablo-11

Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile n Sayıları

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
9	170	8.54	1.99
10	82	7.39	2.41
11	152	8.00	2.26
Toplam	404	8.10	2.22

Tablo-11'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 9.sınıflar için 8.54, 10.sınıflar için 7.39 ve11.sınıflar için 8.00'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-12'de yer almaktadır.

Tablo-12

Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Varyans Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	75.039	37.519	7.845	.000
Grup İçi	401	1917.800	4.783		
Toplam	403	1992.839			

Tablo-12'e bakıldığında sınıf düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın ($F=7.845;p<.05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre, 9.sınıf öğrencilerinin sınıf ortamına ilişkin düzenlemeler konusundaki yetkinlik algılarının 10.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 11.sınıf öğrencilerinin ise 9.ve

10.sınıf öğrencilerine göre Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo-13

Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile n Sayıları

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
9	170	17.51	3.51
10	82	17.04	3.89
11	152	17.72	3.53
Toplam	404	17.49	3.59

Tablo-13'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 9 için 17.51, 10 için 17.04 ve 11 için 17.72'dir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-14

Sınıf Düzeyi Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	25.199	12.599	.975	.378
Grup İçi	401	5179.779	12.917		
Toplam	403	5204.978			

Tablo-14'e bakıldığında sınıf düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=.975;p>.05$).

Tablo-15'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran görüşü Alma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 9.sınıflar için 9.81,10.sınıf öğrencileri için 9.10 ve11.sınıf öğrencileri için 9.42'tür.

Tablo-15

Sınıf Düzeyi farklı Olan Lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile n Sayıları

Sınıf düzeyi	N	X	Ss
9	170	9.81	3.06
10	82	9.10	3.05
11	152	9.42	2.92
Toplam	404	9.52	3.00

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-15'de verilmiştir. Tablo-15 incelendiğinde, sınıf düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F=1.664; p>.05).

Tablo-16

Sınıf Düzeyi Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	30.012	15.006	1.664	.191
Grup İçi	401	3616.866	9.020		
Toplam	403	3646.879			

Tablo-17'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 9.sınıf öğrencileri için 6.67, 10.sınıf öğrencileri için 6.05 ve11.sınıf öğrencileri için 6.80'dir.

Tablo-17

Sınıf Düzeyi Farklı Olan Öğrencilerin ÖDYAÖ Planlama İle İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart sapmaları ile n Sayıları

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
9	170	6.67	2.22
10	82	6.05	2.53
11	152	6.80	2.45
Toplam	404	6.60	2.40

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-18'de verilmiştir.

Tablo-18

Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama İle İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	31.576	15.788	2.806	.062
Grup İçi	401	2256.035	5.626		
Toplam	403	2287.611			

Tablo-18'ye bakıldığında sınıf düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ila İlgili Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F= 2.806; p>.05).

4.4.3. Farklı Alanlara Göre Öğrencilerin Ölçekten Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarına devam etmekte olan öğrencilerin ÖDYAÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Farklı alanlara sahip lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Tablo-19'de yer almaktadır. Buna göre ortalamalar Fen Bilimleri alanı için 7.82, Türkçe-Matematik alanı için 7.52 ve Sosyal Bilimler alanı için 8.15'tir.

Tablo-19

Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile n Sayıları

Alanlar	N	X	Ss
Fen Bilimleri	94	7.82	2.22
Türkçe-Matematik	86	7.52	2.38
Sosyal Bilimler	54	8.15	2.41
Toplam	234	7.79	2.33

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-20'de verilmiştir.

Tablo-20

Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	13.122	6.561	1.212	.299
Grup İçi	231	1250.194	5.412		
Toplam	233	1263.316			

Tablo-20'ye bakıldığında farklı alanlara sahip olan lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F= 1.212$; $p<.05$).

Tablo-21

Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile n Sayıları

Alanlar	N	X	Ss
Fen Bilimleri	94	18.27	3.28
Türkąe-Matematik	86	17.29	3.68
Sosyal Bilimler	54	16.43	4.01
Toplam	234	17.48	3.66

Tablo-21'de görüldüğü gibi farklı alanlara sahip lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Fen Bilimleri alanı için 18.27, Türkçe-Matematik alanı için 17.29 ve Sosyal Bilimler alanı için 16.43'tür. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-22'de verilmiştir.

Tablo-22

Farklı Alanlardaki Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	121.144	60.572	4.659	.01
Grup İçi	231	3003.287	13.001		
Toplam	233	3124.432			

Tablo-22'ye bakıldığında, farklı alanlarda bulunan öğrencilerin ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4.659$; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde Fen Bilimleri Alanı

öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle Fen Bilimleri Alanı öğrencileri, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler Alanı öğrencilerine göre Bilişsel Düzenleme konusunda daha yüksek yetkinlik algısına sahiptir.

Tablo-23

Alanları Farklı Olan Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları ile n Sayıları

Alanlar	N	X	Ss
Fen Bilimleri	94	9.1	2.8
Türkçe-Matematik	86	9.1	2.8
Sosyal Bilimler	54	9.6	3.3
Toplam	234	9.3	3.0

Tablo-23'ye bakıldığında, lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Fen Bilimleri için 9.1, Türkçe-Matematik için 9.1 ve Sosyal Bilimler için 9.6'dır. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-24'e verilmiştir.

Tablo-24

Alanları Farklı Olan Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ yetişkin ve Akran Görüşü Alma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	30.275	15.138	1.738	1.178
Grup İçi	231	2011.571	8.708		
Toplam	233	2041.846			

Tablo-24'e bakıldığında, farklı alanlardaki öğrencilerin ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=1.738$; $p>.05$).

Tablo-25

Farklı Alanlara Sahip Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ile İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları ile n Sayıları

Alanlar	N	X	Ss
Fen Bilimleri	94	6.4	2.4
Türkçe-Matematik	86	6.5	2.6
Sosyal Bilimler	54	6.9	2.5
Toplam	234	6.5	2.5

Tablo-25'te de görüldüğü gibi, Lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama İle İlgili Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Fen Bilimleri alanı için 6.4, Türkçe-Matematik Alanı için 6.5 ve Sosyal Bilimler Alanı için 6.9'dur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-26'da verilmiştir.

Tablo-26

Farklı Alanlara Sahip Lise Öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama İle İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	2	11.367	5.684	.911	.403
Grup İçi	231	1440.859	6.237		
Toplam	233	1452.226			

Tablo-26'ya bakıldığında farklı alanlara sahip lise öğrencilerinin ÖDYAÖ Planlama ile ilgili Düzenlemeler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=.911; p>.05).

4.4.4. Öğrencilerin ÖDYAÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ÖDYAÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve korelasyon değerleri Tablo-27'de verilmiştir.

Tablo-27

Öğrencilerin ÖDYAÖ'den Aldıkları Puanlar İle Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Değerleri

	n	Sınıf Ort. İliş.Düz.	Bilişsel Düz.	Yetişkin ve Akran Gör.	Planlama ile İlgili Düz.
Yılsonu Ort.	221	.06	.34**	-.02	-.01

* p<.05, **p<.01

Tablo-27'de görüldüğü gibi ÖDYAÖ alt ölçeklerinden Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği ile başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (r=.34;p<.01). Diğer alt ölçeklerle öğrencilerin Yıl Sonu Başarı Ortalamaları arasında ise anlamlı korelasyon değerine rastlanmamıştır.

4.4.5. Benzer ve Ayırt Edici Ölçek Geçerliği Bulguları: ÖDYAÖ alt ölçekleri ile Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği (MYB-BKÖ) ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) puanlarıyla olan korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo-28'de verilmiştir.

Tablo-28

ÖDYAÖ Alt Ölçeklerinin Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği (MYB-BKÖ)ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ile Korelasyonları

	ÖDYAÖ	Sın.Ort. İliş.Düz.	Bilişsel Düzenl.	Yetişkin ve Akr.Görüşü	Planlama İle ilgili Düz.
MYB-BKÖ	Kişisel Perform.	.09	.42**	-.11	.04
	Model Alma	.37**	.15	.46**	.31**
	Cesaretlendirme	.06	.36**	-.10	.03
	Heyecanlanma	.08	-.14	.35**	.15
SKE	Duyuşsal	.02	-.11	.28**	.15
	Kuruntu	.02	-.20*	.23**	.10
	Toplam	.04	-.13	.28**	.13

n=86 *p<.05, **p<.01

Tablo-28'de görüldüğü gibi Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği alt ölçeklerinden Kişisel Performanslar alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .42 (p<.01) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. MYB-BKÖ Model Alma alt ölçeği ile ÖDYAÖ Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği arasında .37, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği ile .46 ve Planlama ile İlgili Düzenlemeler alt ölçeği ile .31 (p<.01) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. MYB-BKÖ Cesaretlendirilme alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .36 (p<.01) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, MYB-BKÖ Heyecanlanma alt ölçeği ile ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği arasında da .35 (p<.01) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği ile ÖDYAÖ arasındaki korelasyon değerinin orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde olması, geliştirilen ölçeğin MYB-BKÖ ölçeği ile benzerlikler gösterdiğini ancak aynı zamanda farklı bir yapıda olduğunu da göstermektedir.

Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ve Duyuşsal alt ölçeği ile Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algısı Ölçeği alt ölçeklerinden Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasındaki korelasyon değerinin .28, Kuruntu alt ölçeği ile ise .23 düzeyinde anlamlı olduğu (p<.01), Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeğinde bulunan maddeler incelendiğinde, "Ödevimi öğretmenime teslim etmeden önce güvendiğim bir

arkadaşımdan kontrol etmesini isteyebilirim", "Sınava hazırlık sürecinde, arkadaşlarımdan beni test etmelerini isteyebilirim" gibi daha çok öğrencilerin değerlendirilme öncesi kendilerini değerlendirmelerine ilişkin ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Değerlendirilme öncesi yapılan bu düzenleme davranışlarının öğrenciler tarafından endişelenme ve temkinli davranma şeklinde algılanmış olabileceği düşünülmektedir. Kendinden emin olamama ve bir yetişkinden yada arkadaşından görüş almaya ihtiyaç duyma şeklinde yorumlanabilir. Bu alt ölçek öğrenmede öz-düzenleme süreci ile ilgili olarak öğrencilerin kendi öğrenme performanslarını güvendikleri bir dış kaynağın yardımı ile değerlendirmelerini ifade etmektedir. Kişinin kendisi ile ilgili değerlendirmeleri üç ana bilgi kaynağına dayanmaktadır: 1-Kişinin performans düzeyi, 2- Kişisel standartları, 3-Diğerlerinin performansları (Wolters, Pintrich, Karabenick,2003).

SKE Kuruntu alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında ise korelasyon değerinin -.20 ($p<.05$) düzeyinde olumsuz olduğu görülmüştür. Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinde bulunan maddeler incelendiğinde, "Ders anında öğretmenimin anlattığı konu ile önceki konular arasında bağlantı kurabilirim." ,"Dersi dinlerken, öğretmenin anlattığı konunun ana fikrini anlayabilirim." gibi zihinsel aktivitelerle ilgili olduğu görülmektedir.

4.4.6. Test-Tekrar Test Sonuçlarına İlişkin Bulguları

Bu bölümde, ölçeğin iki hafta ara ile aynı örnekleme uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-29

ÖDYAÖ Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

	n	Sınıf Ortamına İlişkin Düzenl.	Bilişsel Düzenl.	Yetişkin veAkran Gör. Alma	Planlama İle İlg.Düzenl.
Test-Tekrar Test katsayıları	81	.64**	.73**	.62**	.50**

Tablo-29'a bakıldığında ÖDYAÖ, Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler için .64, Bilişsel Düzenlemeler için .73, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma için .62 ve Planlama ile ilgili Düzenlemeler alt ölçeği içinse .50 korelasyon değeri bulunmuştur.

4.4.7. Nitel Bulgular

Bu bölümde nitel görüşme sonucunda içerik analizi yöntemi ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular görüşme sorularında izlenen sıraya ve başlıklara göre sunulmuştur.

Tablo-30

ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Ders Dinleme Anına İlişkin Yaptıkları Düzenlemelerin Karşılaştırılması

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
• Sınıfta ön sıraya oturma. • Not tutma. • Konuya odaklanma. • Önceden öğrendikleri ile o anda öğrendikleri arasında ilişki kurma. • Ders materyallerini sıranın üzerinde hazır bulundurma. • Öğretmenin vurguladığı yerlerin kitaptan altını çizme. • Dersten önce konuya göz gezdirme.	• Dersi dinlememe • Öğretmeni dinlemek için çaba göstermeme. • Önemli bulduğu dersleri dinleme.	• Ön sıraya oturma. • Yazarak dinleme. • Önemli bulduğu yerlere odaklanma.

Tablo-30 incelendiğinde, ÖDYAÖ'den yüksek puan almış olan öğrencilerin, dersi dinleme anına ilişkin olarak, ön sıraya oturmak, ders materyallerini sıranın üzerinde hazır bulundurmak gibi sınıf ortamına ilişkin düzenlemelerle birlikte, konuya odaklanmak, dersten önce konuya ön hazırlık yapmak, önceden öğrendikleri ile o anda dinledikleri arasında ilişki kurmak, öğretmenin vurgu yaptığı önemli yerlere dikkat etmek ve not tutmak gibi bilişsel düzenlemelerde de bulundukları görülmektedir.

Ölçekten düşük puan almış olan öğrenciler ise, kendilerince önemli buldukları dersleri dinlediklerini ancak derslerin genelinde dersi dinlemek için herhangi bir çabada bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Her iki grupta bulunan öğrencilerin yaptığını belirttiği düzenlemeler arasında ön sıraya oturmak, yazarak dinleme ve önemli buldukları konulara odaklanmak yer almaktadır.

Tablo-31

ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Öğretmene Dersi Dinlediğini, Anladığını Yada Anlamadığını Belirtme Yöntemlerine İlişkin Benzerlik ve Farklılıklar

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	**DÜŞÜK**	**YÜKSEK/DÜŞÜK**
• Derse katılım gösterme. • Konu hakkında fikrini söyleme. • Parmak kaldırma. • Tahtaya kalkıp soru çözme. • Öğretmene soru sorma. • Yüz mimiklerini ve bakışlarını kullanma. • Öğretmenin sorduğu soruya yanıt verme. • Dersin konusunu sınıfta anlatma. • "Öğretmen zaten benim dersi dinlediğimi bilir."	• Dersi dinlediğini öğretmenin bilmesinden hoşlanmama. • "Dersi dinlesem bile öğretmene belli etmem." • "Öğretmenler benim dersi dinlediğimi düşünmezler." • "Dersi dinlediğimi öğretmene göstermeye ne gerek var ki?"	• Sınıfta sessizce oturma. • Öğretmenle göz teması kurma. • Sorulan sorulara cevap verme. • Anlamadığında soru sorma.

Tablo-31'da görüldüğü gibi, ölçekten yüksek puan almış olan öğrencilerin öğretmene dersi dinlediğini, anladığını yada anlamadığını belirtmeyi önemserken, düşük puana sahip öğrencilerin buna gerek duymadığı anlaşılmaktadır. Yüksek puana sahip öğrencilerin bu konuda kullandıkları yöntemler arasında, konu hakkında fikir bildirme, parmak kaldırma, tahtada soru çözme, sorulan sorulara yanıt verme, yüz mimiklerini ve bakışlarını kullanma yer almaktadır.

Ölçekten düşük puan almış olan öğrenciler ise, dersi dinlediklerini öğretmene göstermenin anlamsız olduğunu, zaten öğretmenlerin de bu konuda onlara inanmayacağını bildirmeleri dikkat çekmiştir.

İki grup arasındaki benzerlikler ise, sessizce oturma, öğretmenle göz teması kurma, soru sorma ve sorulan soruları yanıtlama biçimindedir.

Tablo-32

Ölçekten Yüksek ve Düşük Puan Almış Olan Öğrencilerin Ödev Hazırlamaya Yönelik Yaptıkları Planlamalar Arasındaki Farklılık ve Benzerlikler

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
Bir ödevi teslim tarihinden bir hafta önce hazır hale getirme. Bitirme tarihini belirlerim. Ödev sürecini zamana bağlı olarak planlama. Ör: Hafta içi araştırıp, hafta sonu yazma gibi... Boş zamanları düşünerek her gün bir miktar yazma.	Ödev yapmaktan nefret etme. Hemen yapma. Zamana yaymaktan hoşlanmama. "Ödev yapmam." "Ödev yaparken bir plan yapmaya gerek yok ki..."	Yazılı olarak bir plan yapmama. Teslim tarihine bir ay kala ödevi hazırlamaya başlama.

Ölçekten yüksek ve düşük puan almış olan öğrencilerin ödev hazırlama konusunda yaptıkları planlamalara ilişkin gösterdikleri benzerlik ve farklılıklar Tablo-32'de yer almaktadır.

Yüksek puana sahip öğrencilerin ödev hazırlama sürecini zamana bağlı olarak planladıkları ve teslim tarihinden önce bitirmeye çalıştıkları görülürken, düşük puan almış olan öğrencilerin, ödev yapmaktan hoşlanmadıkları ve bir planlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

İki grubun benzer olarak belirttiği şeyler ise, yazılı bir plan yapmama ve teslim tarihine bir ay kala ödev yapmaya başlama biçiminde olmuştur.

Tablo-33

Ölçekten Yüksek ve Düşük Puan Almış Olan Öğrencilerin Sınavlara Hazırlık Konusunda Kullandıkları Yöntemler Arasındaki Farklılık ve Benzerlikler

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
• Derste tutulan notları temize çekme. • Derste tutulan notları tekrar etme. • Önce konuyu okuyup, sonra yüksek sesle kendi kendine anlatma. • Sınavdan belli bir süre önce hazırlanmaya başlama. • Sayısal derslerde olabildiğince çok soru çözme. • Sınav anına kadar tekrarı sürdürme. • Konuyu bir bütün olarak görme, parçaları birleştirme.	• Belirli bir yönteme sahip olmama. • Sözel derslerde hazırlanırken arkadaşından soru sormasını isteme. • "Yalnızca sorumluluk sınavlarına hazırlanırım. Diğerlerine hazırlık yapmam." • Arkadaşlarından sınavda çıkabilecek sorular konusunda ipucu alma. • Ders kitabından ve defterden çalışma.	• Sözel dersleri okuyarak, sayısal dersleri soru çözerek çalışma.

Tablo-33'de görüldüğü gibi, yüksek puanlı öğrenciler sınavlara hazırlanırken daha önce tuttukları notları temize çekip tekrar ederken, düşük puanlı öğrenciler belirli bir yöntem kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Yüksek puanlı öğrenciler, sözel derslerde konuyu okuyup yüksek sesle kendilerine anlattıklarını, sayısal derslerde ise olabildiğince çok sayıda soru çözdüklerini belirtmişlerdir. Düşük puanlı öğrenciler ise, başarılı olduklarına inandıkları arkadaşlarının görüşünü alarak sınavda çıkabilecek soruları tahmin etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ölçekten düşük puan alan öğrencilerin sınav soruları ile ilgili arkadaş görüşüne baş vurduğu ortaya çıkmıştır.

Yüksek ve düşük puanlı öğrencilerin ortak kullandıkları yöntem ise, sözel dersleri okuyarak, sayısal dersleri problem çözerek çalışmalarıdır.

Tablo-34

ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Almış Olan Öğrencilerin Sınavlara Hazır Olup Olmadıklarını Anlama Yöntemlerinin Karşılaştırılması

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
• Sayısal derslerde konu ile ilgili soruları çözebilme. • Arkadaşların çözemediklerini çözmeye çalışma. • Öğretmenlerin sorabileceği soruları tahmin ederek, onları çözmeye çalışma. • "Ben öğretmen olsam ne sorardım diye düşünürüm." • Sözel derslerde arkadaşlarından soru sormalarını isteme.	• " Sınava hazır olup olmadığımı anlarım. Hatta alacağım notu bile tahmin ederim." • "Sınavlara hazırlanmadığım için soruları görünceye kadar bunu anlayamam." • Gözünü kapatıp konuyu aklından geçirme.	• Konu ile ilgili soruları çözebilme.

Tablo-34 ölçekten yüksek ve düşük puan almış olan öğrencilerin sınavlara hazır olup olmadıklarını hangi yöntemleri kullanarak anladıklarını özetlemektedir. Her iki grupta bulunan öğrenciler dersin konusu ile ilgili soruları çözerek sınava hazır olup olmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir.

Yüksek puana sahip öğrenciler, diğerlerinden farklı olarak, sınavda çıkabileceğini tahmin ettikleri soruları çözerek, arkadaşlarının çözemediği soruları çözerek de kendilerini test ettiklerini, ayrıca sözel derslerin sınavlarına hazırlanırken, arkadaşlarından kendilerine soru sormasını istediklerini belirtmişlerdir. Düşük puanlı öğrenciler ise, sınav anına kadar sınava hazır olup olmadıklarını anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo-35

ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Almış Olan Öğrencilerin Bir Dersi Öğrenmeye Başlarken Belirledikleri Hedefler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
• Hedef not değil, öğrenmektir. • "Gelecekte bu konu benim önüme nasıl gelecek, diyerek çalışırım." • Öğretilen her şeyin bir amacı olduğuna inanma. • Hedef anlamak ve öğrenmektir. • "Dersin öğretmenine kendimi göstermek de benim için bir hedeftir."	• "Küçük konularla ilgili hedef belirlemem." • "Hedef belirleyebilmem için o konuya çok önem vermem gerekir." • "Hedef belirlemem o konuyu sevip sevmememe bağlıdır." • "Dersleri gereksiz bulduğum için hedef belirlemem."	• "Konunun önemli yerlerini çizer ve öğrenmeye çalışırım."

Tablo-35'e bakıldığında, ölçekten yüksek puan almış olan öğrencilerin bir dersi öğrenmeye başlarken hedef olarak anlamayı ve öğrenmeyi belirledikleri, düşük puan almış olan öğrencilerin ise, dersleri öğrenmeye ilişkin hedef belirlemedikleri görülmektedir.

Her iki grupta yer alan öğrencilerin benzer olarak konuyu öğrenmeye yönelik kullandıkları yöntem ise önemli buldukları yerlerin altını çizmektedir.

Tablo-36

ÖDYAÖ'den Yüksek ve Düşük Puan Almış Olan Öğrencilerin Dersi Öğrenmeye Yönelik Belirledikleri Hedeflere Ulaşıp Ulaşmadıklarını Anlama Yöntemleri Konusundaki Benzerlik ve Farklılıklar

FARKLILIKLAR		BENZERLİKLER
YÜKSEK	DÜŞÜK	YÜKSEK/DÜŞÜK
• Konu ile ilgili soru çözme. • Sınavlardan yüksek not alma. • "Çalışıyorum, kendimi sınıyorum ve değerlendiriyorum." • "Alabileceğim notun en iyisini aldığıma inanıyorsam hedefime ulaşmışımdır."	• Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verebilme. • Kendini iyi hissetme.	• Notlara bakma. • Öğrenip öğrenmediğini kafasından kontrol etme.

Ölçekten yüksek puan almış olan öğrencilerin, konu ile ilgili soruları çözebildiklerinde, kendi kendilerini test edip değerlendirerek ve sınavlardan alabilecekleri en yüksek notu aldıklarında, konuyu öğrenmeye başlarken kendilerine belirledikleri hedeflere ulaştıklarını fark ettikleri görülmektedir.

Düşük puanlı öğrenciler ise, öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verebildiklerinde ve kendilerini iyi hissettiklerinde hedeflerine ulaştıklarını düşünmektedirler.

İki grupta bulunan öğrencilerin benzer olarak kullandıkları yöntemler ise, sınav notlarına bakmak ve konuyu kafasında gözden geçirerek öğrenip öğrenmediğini anlamaktır.

Yüksek puanlı öğrencilerin görüşme sorularına ek olarak kendi öğrenme süreçlerinde kullandıkları düzenlemelere ilişkin belirttikleri konular Tablo-37'de yer almaktadır.

Tablo-37

ÖDYAÖ'den Yüksek Puan Almış Olan Öğrencilerin Kendi Öğrenmelerine İlişkin Belirttikleri Noktalar

"Ne kadar bildiğimden emin olursam olayım. Sınavlarda belli oranda heyecan oluyor."
"Yaptığım her işte en iyisini yapmaya çalışırım."
"Kendime güvenirim."
"Yapacağıma inandığım bir işi yapamadığım hiç olmadı."
"Bütünü görmeye çalışırım."
"Konu eksiğim varsa onu mutlaka tamamlarım."
"Dışarıdan aldığım ödüller beni mutlu etmez. Aldığım ödülleri sonuç olarak görürüm."
"İlkokuldan bu yana annemi mutlu etmek beni motive etmiştir."
"Kendini değerlendirdiğinde, kendini görmek istediğin yada görebileceğin yer güdüleyicidir."
"Ben yaparım duygusu çok önemli. İşler olumsuz gittiğinde, kendime olan inancımı yitirmedim."

ÖDYAÖ'den yüksek ve düşük puan almış olan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; ölçekten yüksek puan almış olan öğrencilerin düşük puan almış olanlara göre bilişsel düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları, planlama yaptıkları, kendi ölçütleri doğrultusunda hedef belirledikleri ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol ederek, kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla farkındalık yaşadıkları söylenebilir.

Ölçekten düşük puan almış öğrencilerin ise, okul derslerine yeterince değer vermedikleri, planlama yapmadıkları hedef belirlemedikleri, ders öğretmenleri ile olumlu bir ilişki kurmayı önemsemedikleri ve öğrenmeye yönelik istek duymadıkları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ÖDYAÖ'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan çalışmalardan madde havuzunun oluşturulması, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği, ölçekten yüksek ve düşük puan alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik öneriler de bu bölüm sonunda verilmiştir.

5.1. Madde Havuzunun Oluşturulmasına İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmeler; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulda bazı dersler ilgilerini çekmese de o derse katıldıklarını, derslerden önce ön hazırlık yaptıklarını ve dersi anlamak amacıyla dinlediklerini ortaya koymaktadır. Başarı düzeyi düşük öğrencilerin ise derslere ön hazırlık yapmadıkları ve ilgi duydukları derslere katılmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilere yöneltilen bir soruda kendi akademik performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Başarı düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin tamamı gösterdikleri başarıyı yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha iyisini yapmak istedikleri ve hedeflerini sürekli yüksek tutukları gözlenirken, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise, akademik performanslarını yeterli bulmama, bunun nedenini de az çalışmak olarak belirtmeleri dikkat çekici bulunmuştur. Bulgular öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme yetkinliği açısından değerlendirildiğinde, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözleyerek, bu süreci değerlendirseler bile sonucu değiştirmek amacı ile bir çaba göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmacılar yetkinlik beklentisinin öz düzenleme davranışlarına aracılık ettiğini belirtilmektedirler (Pintrich ve Garcia,1991; Akt: Pajares, 1996). Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik yetkinlik beklentisi düzeyi ile hem bilişsel stratejileri kullanmaları ve hem de kendini düzenleme yoluyla üst bilişsel stratejileri kullanmaları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak, akademik yetkinlik beklentisinin sınav sonuçları,

ödevler, projelerden ve sınıf çalışmalarından oluşan dönem sonu/yıl sonu ortalamaları ile de ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Yeni bir konuyu öğrenmeye başladıklarında başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin heyecan yaşadıkları, eğer konuyu anlamakta zorluk yaşıyorlarsa daha fazla çalışma yaptıkları ve öğretmeni daha iyi dinlemeye çalıştıkları görülmüştür. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ise, konuyu anlamlı bulup bulmamalarına bağlı olarak o konuyu öğrenmeye çalıştıklarını yada önemsemediklerini ifade etmişlerdir.

Başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin belirttikleri bir başka önemli nokta ise; yeni bir ders ile karşılaştıklarında önce ders ve dersin öğretmeni hakkında küçük bir araştırma yaparak bilgi topladıklarını belirtmeleridir. Ayrıca, dersi dinlerken önemli yerleri anlayabilmek amacı ile öğretmenin ses tonuna ve sözlerine dikkat ettiklerini de belirtmişlerdir.

Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler zorlandıkları konuları anlayabilmek amacı ile kendilerini olumlu düşünmeye teşvik ettiklerini, sınıf içi katılıma daha fazla özen gösterdiklerini ve konu ile ilgili daha fazla alıştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin verdikleri bilgiler ise, böyle durumlarda dersten uzaklaştıkları ve çalışmayı bıraktıkları yönündedir. Literatürde belirtilen önemli bir yetkinlik ölçütü de belirlenen hedefe yönelik gösterilen çaba ve zorluklar karşısında ısrar ve tutarlı davranmaktır. Bulgular bu açıdan değerlendirildiğinde, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin zorluklar karşısında daha dayanıksız davrandıkları ve kolay vazgeçtikleri söylenebilir. Schunk (1991) Akademik yetkinlik beklentisini, kişinin akademik bir görevi beklenen düzeyde yapabileceğine olan inancı olarak değerlendirmekte ve akademik yetkinlik algıları güçlü olan öğrencilerin zorluklar karşısında çabalamayı sürdürdüklerini belirtmektedir (Bandura ve Schunk, 1981).

Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi başarılarını etkilediğini düşündükleri faktörlerle ilgili verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular, amaç belirleme, ailenin ve çevrenin gösterdiği duygusal destek ve teşvikler, düzenli tekrar yapmak, sorumluluk duygusu, öğretmenlerin sağladığı motivasyon şeklindedir. Başarı düzeyi düşük öğrenciler ise, ailenin ilgisizliğini ve ailevi problemlerini, olumsuz arkadaş çevresini,

ezberci çalışmayı ve zamanı iyi planlayamamayı başarılarını etkileyen faktörler olarak sıralamışlardır.

Bir başka önemli bulgu ise, her iki gruptaki öğrencilerinde akademik performansları hakkında çevrelerinden aldıkları geri bildirimlerden etkilendiklerini belirtmeleridir. Bu nedenle, ölçeğe yetişkin ve akran görüşü alma konusunda maddeler yazılmıştır.

Son olarak, akademik başarı konusunda yetişkinleri yada arkadaşları model alma konusu ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgular, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başkalarını model almadıklarını ortaya koymuştur. Bu öğrenciler başarılarını kendi belirledikleri hedefler doğrultusunda değerlendirdiklerini belirtirken, düşük başarıya sahip öğrenciler başarı konusunda model olarak gördükleri kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu da öz düzenlemede yetkinliğin nasıl geliştiğine bir açıklama gibi yorumlanabilir. Şöyle ki, başarı düzeyi düşük öğrencilerin model almaya daha çok ihtiyacı olduğu ve belki böylece yetkinliklerini geliştirebilecekleri söylenebilir.

5.2. Yapı Geçerliği Çalışmalarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Ölçek verileri üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin, ilk uygulamada 5'li, ikinci uygulamada ise 4'lü bir yapı sergilediği görülmüştür. Birinci ve ikinci uygulama sonuçları sırasıyla yorumlanmıştır.

- **Yapılan 1.Faktör Analizi Verilerinden Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Tartışma ve Yorum**

  Açıklayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen ölçütlere uygun olarak 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler incelendiğinde; 1.faktörde 3 maddenin yer aldığı; faktör yüklerinin sırasıyla .89, .88 ve .67 olduğu, öz değerinin 3.8 ve varyansı açıklama oranının % 27.43 olduğu görülmüştür. 2.faktörde yer alan 4 maddenin faktör yükleri sırasıyla .75, .72, .67, .66; öz değeri 1,9 ve varyansı açıklama oranı %13.4'dür. 3.faktörde 3 madde yer almakta, faktör yükleri ise sırasıyla .82, .81 ve .64, öz değeri 1.3 ve varyansı açıklama oranı % 8.95'dir. 4.faktörde 2 madde yer almakta, faktör yükleri sırası ile .90, .89, öz değerinin

1.1 ve varyansı açıklama oranının % 7.63 olduğu görülmektedir. 5.faktörde ise 2 madde yer almakta, faktör yükleri .91, .88, öz değerinin 1.0 ve varyansı açıklama oranının 7.24 olduğu görülmüştür. Bu 5'li yapının toplam varyansı açıklama oranı ise % 65'dir.

Birinci faktördeki maddeler incelendiğinde; öğrencilerin dersi iyi dinleyebilmek amacı ile yaptıkları fiziksel (ortama ilişkin) düzenlemeleri içerdiği görülmektedir. Öğretmeni rahatlıkla duyabilecekleri ve görebilecekleri bir yere oturmak ve dersle ilgili materyalleri sıranın üzerinde bulundurmak, öğrenme ortamına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu nedenle bu alt ölçeğe "Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler" ismi verilmiştir.

İkinci faktördeki maddeler incelendiğinde, sınıf ortamında ders dinleme anında öğretmenin anlattıklarından yola çıkarak sonraki söyleyeceklerini tahmin edebilmek, anlatılanların önceki konularla ilişkisini kurabilmek, anlatılanların ana fikrini anlayabilmek ve anlayıp-anlamadığını öğretmene bakışları ile anlatabilmeyi kapsadığı görülmektedir. Bu bileşende bulunan maddeler, öğrencilerin ders dinleme anında bilişsel düzenlemeleri yapma konusundaki yetkinlik algılarını ölçmektedir. Bu alt ölçeğe "Bilişsel Düzenlemeler" ismi verilmiştir.

Üçüncü faktör, öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yada ödevini teslim etmeden önce güvendiği bir arkadaşından yada yetişkinden fikir almasını içermektedir. Bu nedenle bu alt ölçek "Yetişkin ve Akran Görüşü Alma" olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü faktör, öğrencilerin ödev hazırlama sürecini planlaması ve birden fazla ödev için teslim tarihlerine göre bir hazırlama planı kullanmasına ilişkindir. Bu alt ölçeğe de " Planlama İle İlişkili Düzenlemeler" adı verilmiştir.

Beşinci faktörün ise, öğretmenin konuyu anlatırken önemli yerleri belirtmek amacı ile kullandığı ses tonu ve sözcük gibi işaretlere karşı duyarlı olma ve fark edebilme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu alt ölçeğe " Üst Bilişsel Düzenlemeler" ismi verilmiştir.

Faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri ve ölçeğin toplam varyansı açıklama düzeyi literatürdeki ölçek geliştirme çalışmaları ile kıyaslandığında yeterli bulunmuştur. Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) tarafından geliştirilen (RSSRL) Öğrencilerin Öğrenmede Öz-Düzenleme Oranını ölçmeyi amaçlayan ölçek 5 noktalı likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Açıklayıcı faktör analizinde önce hiçbir dönüştürme işlemi yapılmamış, daha sonra oblik dönüştürme uygulanmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %82'ni açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise .45 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir.

- **ÖDYAÖ Alt Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Alt ölçeklerin birbiri ile ilişkisine yönelik elde edilen korelasyon değerlerine bakıldığında, 1.faktörün diğer alt ölçeklerle arasındaki korelasyon değerlerinin; 2.faktör için .25, 3.faktör için .41, 4.faktör için .41 ve 5.faktör için ise .24 düzeyinde olduğu görülmektedir. 2.faktörün 3.faktörle ilişkisi .14, 4.faktörle ilişkisi .16, ve 5.faktörle ilişkisi .44 düzeyindedir. 3.faktörün diğer alt ölçeklerle ilişkisi ise, 4.faktörle .34 ve 5.faktörle .14 düzeyindedir. 4.faktörle 5.faktör arasında da .22 düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür. Belirlenen tüm korelasyon değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, 5. faktör olan "Üst Bilişsel Düzenlemeler" ölçeğinin 2.faktör olan "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeği ile (.44) diğer alt ölçeklere göre daha yüksek ilişkide olduğu görülmüştür.

Ölçeğin alt ölçeklerinin birbiri ile orta düzeyde bir korelasyon göstermesi beklenmekte olup, korelasyon değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak 5. faktör olan "Üst Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinin 2.faktör olan "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeği ile daha yüksek düzeyde (.44) bir korelasyon göstermesi bu alt ölçekte yer alan iki maddenin 2.alt ölçeğe daha yakın bir içerik taşıdığını ve ölçeğin 4'lü bir faktör yapısına sahip olabileceğinin bir işareti olarak düşünülmüştür.

- **2.Açıklayıcı Faktör Analizi Verilerinden Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Tartışma ve Yorum**

Birinci açıklayıcı faktör analizi sonucunda 14 maddeden oluşan ölçek, dört farklı liseden toplam 858 öğrenciye uygulanmış ve bu bölümde yer alan analizler bu verilerle yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi principle axis faktör analizi yöntemi kullanılarak, oblimin dönüştürme işlemlerine göre 5 faktör verilerek incelenmiştir.

Faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde; 4. ve 9. maddelerin daha önce belirlenen ölçütlere (en az faktör yükü .40 ve aynı maddenin farklı faktörlerle arasındaki yük farkı .25) uymadığı görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra işlem yeniden tekrarlanarak faktörlere yüklenen maddeler ve faktör yükleri incelenmiştir. Örneklem yeterliliğinin .72 olduğu, faktörlerin öz değerlerinin sırası ile 3.18, 1.77, 1.35 ve 1.05 olduğu ve toplam varyansın % 45.72'sini açıkladığı görülmüştür. Toplam 7 iterasyonda çözüme ulaşılmış, .40'ın altında faktör yüküne ve .25 farktan fazla faktör yüküyle birden çok faktöre yüklenen maddeye rastlanmamıştır.

Ölçeğin birinci faktör analizi sonucunda elde edilen yapıya paralel bir özellik sergilediği, çıkarılan 2 madde hariç aynı maddelerin aynı faktörlerde yer aldığı, ancak maddelerin faktör yüklerinin ilk faktör analizine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ölçekten çıkarılmış olan 4. ve 9.madde incelendiğinde bu maddelerin ilk açıklayıcı faktör analizinde (2.faktör) "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinde yer almış oldukları görülmüştür. 4.madde "Dersi dinlerken öğretmenime konuyu anlayıp anlamadığımı bakışlarımla anlatabilirim" şeklinde ifade edildiği, 9.maddenin ise, "Dersi dinlerken, dersle ilgili materyalleri (kitap-defter-kalem-sözlük-atlas v.b) sıramın üzerinde bulundururum" şeklinde ifade edildiği ve ders dinleme anı ile ilgili olduğu görülmüştür. 5.faktörde ("Üst-Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeği) yer alan 5.madde (Öğretmenin ders anlatırken, önemli noktaları belirtmek amacıyla kullandığı el işaretlerini anlayabilirim.) ve 6.maddenin (Öğretmenin ders anlatırken, önemli noktaları belirtmek amacıyla kullandığı sözcükleri fark edebilirim.) ise 2.faktör olan "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğine yüklendiği görülmüştür. Yani, ikinci yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ilk yapılan açıklayıcı faktör analizinde, 2.faktörde ("Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinde) yer alan 4. ve 9. maddeler çıkarılmış, bu iki madde yerine

ilk analizde 5.faktörde ("Üst-Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinde) yer almış olan 5. ve 6. madde "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğine yerleşmiştir. İlk yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu iki alt ölçeğin (2. ve 5.) birbiri ile yüksek düzeyde ilişkili çıkmış olduğu anımsandığında bu sonucun beklendiği söylenebilir.

- **ÖDYAÖ Alt Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Faktörlerin birbirleri ve toplamla olan korelasyonlarına bakıldığında; alt ölçeklerin toplamla olan korelasyon değerlerinin .58 ile .70 arasında değiştiği, alt ölçeklerin birbiri ile korelasyonuna bakıldığında ise .16 ile .36 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin anlamlı olması, her bir alt ölçeğin farklı bir boyutu ölçtüğünü aynı zamanda toplamla olan korelasyon değerlerinin ölçeğin bütünlüğünü ve geçerliğini sağlayabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

- **ÖDYAÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Yorum**

Bu kısımda, 4 faktörlü Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin χ^2 değeri anlamlı bulunmuştur [χ^2 (48) = 84.508; $p < .01$]. Ancak χ^2/sd oranının 2 kat daha düşük olduğu görülmüştür. Modeldeki bütün faktör yükleri anlamlı bulunmuştur . Faktör yüklerinin .46 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmada Sınanan 4 Faktörlü Modelin Faktör Yükleri ve Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri. Bütün değerler tam standardize edilmiş değerlerdir ($p < .001$).

Model uyum belirteçleri açısından incelendiğinde değerlerin istenen sınırda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, modelin ECVI değeri (.332), bağımsız (3.005) ve doymuş (.359) modellerin ECVI değerlerinden daha küçük bulunmuştur. Sonuç olarak 4 faktörlü modelin veri tabanına iyi uyum gösterdiği saptanmıştır.

5.3.Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Benzer Ölçek Geçerliği: Araştırmada benzer ölçek geçerliğini sağlamak için Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği kullanılmıştır (Özyürek, 2002). Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, MYB-BKÖ alt

ölçeklerinden kişisel performanslar alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .42 ($p<.01$) düzeyinde, Model Alma alt ölçeği ile Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği arasında .37 ($p<.01$), Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasında .46 ($p<.01$) ve Planlama ile İlgili Düzenlemeler alt ölçeği arasında .31 ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. MYB-BKÖ Cesaretlendirilme alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında .36 ($p<.05$) düzeyinde, Heyecanlanma ile Yetişkin ve Akran Görüşü Alma arasında da .35 ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. ÖDYAÖ'nün öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etme ve düzenleme yetkinliğini ölçtüğü düşünüldüğünde, Matematik Yetkinliği Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeği ile orta düzeyde olumlu bir ilişkisinin olması beklenmektedir. Bu durum ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Ayırdedici Geçerlik: Ayırdedici geçerlik konusunda ÖDYAÖ alt ölçekleri ile Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ve alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, SKE toplam puan ve Duyuşsal alt ölçeği ile ÖDYAÖ alt ölçeklerinden "Yetişkin ve Akran Görüşü Alma" alt ölçeği ile arasında .28, Kuruntu alt ölçeği ile de .23 düzeyinde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<.01$). Bu alt ölçekteki maddeler incelendiğinde, "Ödevimi öğretmenime teslim etmeden önce, güvendiğim bir arkadaşımdan kontrol etmesini isteyebilirim.", "Sınava hazırlık sürecinde, arkadaşlarımdan beni test etmelerini isteyebilirim." Ve "Sınava gireceğim konuda bilgili olan bir yetişkinden bana sorular sormasını isteyebilirim." Şeklinde öğrencilerin kendilerini test etmek amacıyla yetişkin ve akran görüşüne başvurmalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu ifadelerin daha çok test edilme ve değerlendirilmeyle ilgili olması, SKE ile bu alt ölçek arasındaki ilişkinin anlamlı olmasında etkili olabilir. ÖDYAÖ alt ölçeklerinden "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeği ile SKE Kuruntu alt ölçeği arasındada -.20 düzeyinde olumsuz yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri arasındaki ilişki konusunda literatür incelendiğinde, bulguların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Benjamin ve arkadaşlarının (1981) yaptıkları araştırmada, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin de düşük kaygıya sahip olanlar kadar azimli ve tutarlı davrandıklarını, ancak, bu öğrencilerin yeterli ve etkili bir biçimde bilişsel öğrenme startejileri kullanamadıkları da belirtilmektedirler. Başka bir araştırmada ise, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin tutarlı davranmadıkları ve zor görevlerden kaçındıkları belirtilmektedir (Hill ve Wigfield, 1984; Akt: Pintrich ve De Groot, 1990).

Bu nedenle ÖDYAÖ "Yetişkin ve Akran Görüşü Alma" alt ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri ve alt ölçekleri, Kuruntu alt ölçeği ile Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olması anlaşılır görünmektedir.

5.4. Bazı Değişkenler ile ÖDYAÖ'den Alınan Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Yorum

Cinsiyet: Öğrencilerin ÖDYAÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği t-testi analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ÖDYAÖ alt ölçeklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), 5.-11.sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklemde cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik üstünlük (giftedness) açısından öğrencilerin yetkinlik algılarındaki ve strateji kullanmalarındaki farklılıkları incelemişlerdir. Sonuç olarak sözel yetkinlik konusunda erkeklerin kızlara göre daha iyi olduğu ancak, kendini düzenleme stratejilerini kız öğrencilerin daha iyi kullandıkları görülmüştür. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin yaş aralığının geniş olması cinsiyet konusunda anlamlı farklılık yaratmış olabilir. Çünkü, araştırma bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre düşük yetkinlik algısına sahip olduğunu göstermekle birlikte, sınıf performansı ve içsel motivasyon konusunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bir başka araştırmada ise, cinsiyete göre öğrencilerin kendilerini düzenlemeleri ile matematik ve İngilizce başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin Matematikte kendini düzenlemelerinin başarı konusunda cinsiyete göre bir farklılık yaratmadığı; ancak kız öğrencilerin, İngilizcede erkek öğrencilere göre hem kendini düzenleme puanlarının hem de başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür ($F=21.44$; $p<.001$),(Miller, 2000). Lise öğrencilerinin ÖDYAÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi, yukarıda sonuçları açıklanan araştırmadan farklı olarak ÖDYAÖ'nün öğrencilerin özel bir alandaki yada dersteki değil de, genel olarak kendi öğrenmelerini düzenleme yetkinlik algılarını ölçmesinden kaynaklanabilir. Kendini düzenleme yetkinlik algılarında ölçülen alana (Matematik, Türkçe, İngilizce gibi) göre cinsiyette anlamlı farklılıklar olabileceği görülmektedir.

Sınıf Düzeyi: Öğrencilerin "Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler" alt ölçeğinden aldıkları puanlar ve sınıf düzeyleri arasında da 9.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir

farklılık olduğu görülmektedir (F=7.845; p<.05). Ölçekte bulunan diğer alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf farklılığı yada yaş farkı büyüdükçe, gerek yetkinlik algısında gerekse öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı konusunda büyük sınıflar lehine bir farklılığın ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin 9., 10 ve 11. sınıf düzeyleri arasında ölçeğin puanlarına göre farklılık göstermemesi kabul edilebilir.

ÖDYAÖ "Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında 9.sınıflar lehine görülen anlamlı farklılık değerlendirildiğinde; 9.sınıf öğrencilerinin okula yeni başlamış olmalarından dolayı kendilerini düzenleme stratejilerinden daha fazla sınıf ortamına ilişkin düzenlemeleri daha fazla önemsemiş olabilecekleri düşünülebilir. Çünkü, sınıf düzeyi konusunda literatürden edinilen bilgiler bir yıl gibi az bir sınıf farkının (yada yaş farkının) anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir. Ancak bununla birlikte yaş ve sınıf farkı arttıkça daha deneyimli öğrenciler lehine bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Chemers, Hu ve Garcia, 2001).

Alan: Öğrencilerin ÖDYAÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar alanlarına göre incelendiğinde, yalnızca "Bilişsel Düzenlemeler" alt ölçeğinde Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler Alanı öğrencilerine göre Fen Bilimleri Alanında olan öğrencilerin bilişsel düzenlemeleri kullanma konusunda daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğu görülmüştür (F=4.659; p<.05). Bununla birlikte ölçeğin diğer üç alt ölçek puanları arasında alanlara göre bir farklılık görülmemiştir. Bunun nedeni ülkemizde Fen bilimleri alanında bulunan öğrencilerin 9. sınıfta genel akademik başarısının yüksek olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin daha çok sayısal ağırlıklı derslerde zorlandıkları düşünülürse, Fen Bilimleri alanını tercih etmiş öğrencilerin bu derslerde daha iyi olması diğer öğrencilere göre bilişsel stratejileri daha iyi kullandıklarını gösterebilir. Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeğinde Fen Bilimleri alanında bulunan öğrenciler lehine olan bu farklılığın, bu öğrencilerin alanlarının özelliğinden çok akademik başarı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık bir başka araştırmada incelenmeye değer bir konudur.

Yıl Sonu Ortalaması: Öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puanlar ve yıl sonu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve "Bilişsel

Düzenlemeler" alt ölçeği ile .34 ($p<.01$) düzeyinde olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-düzenleme yetkinlik ölçümlerinde başarı önemli bir geçerlik ölçütü kabul edilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, akademik başarı ile öğrencilerin öğrenmede öz-düzenleyici stratejileri kullanmaları ve yetkinlik algıları arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovich, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Matematik ve İngilizce derslerinde öğrencilerin kendilerini düzenlemelerinin akademik başarıya etkisinin incelendiği bir araştırmada, başarı ve kendini düzenleme arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r=.302$; $p<.001$). Ayrıca Matematik ve İngilizce başarı ortalamaları arasında da anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=29$; $p<.001$), (Miller, 2000).

5.5. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

ÖDYAÖ'nün iç tutarlık katsayıları incelendiğinde; Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği için .81, Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği için .68, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği için .61 ve Planlama ile İlgili Düzenlemeler alt ölçeği için ise .79 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

ÖDYAÖ alt ölçeklerinin test-tekrar test sonucunda elde edilen güvenirlik katsayıları; Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler alt ölçeği için .64, Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği için .73, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçeği için .62 ve Planlama ile İlişkili Düzenleme alt ölçeği için ise .50 olarak gözlenmiştir. ÖDYAÖ alt ölçeklerine ilişkin kararlılık katsayıları $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin belli zaman aralıkları içinde uygulanması durumunda kararlılık göstereceği anlamına gelmektedir.

5.6. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenmede Öz-Düzenleme Yetkinlik Algıları Ölçeğinden yüksek puan alan ve düşük puan alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin tartışmalar, öğrencilere yöneltilen soru başlıkları altında sırası ile sunulmuştur:

- **Ders Dinleme Anı İle İlgili Yapılan Düzenlemelere İlişkin Tartışma ve Yorum**

ÖDYAÖ'den yüksek puan alan öğrencilerin düşük puan alan öğrencilerden farklı olarak, ders dinleme anında konuya odaklandıkları, ders materyallerini sıranın üzerinde hazır bulundurdukları, not tuttukları, önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurdukları, öğretmenin vurguladığı yerleri altını çizerek işaretledikleri görülmüştür. Öğrencilerin belirttikleri davranışlar öğrenmede kendini düzenleme süreci içinde değerlendirildiğinde, ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak bilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin dersten önce konuya göz gezdirdiği ve sınıf ortamına ilişkin düzenleme konusunda da daha çok ön sıralara oturmaya dikkat ettikleri görülmüştür.

Ölçekten düşük puan alan öğrenciler ise, dersi ve öğretmeni dinlemek için çaba göstermediklerini, yalnızca önemli buldukları ders yada konu olduğunda dersi dinlediklerini belirtmişlerdir.

- **Öğretmene Dersi Dinlediğini, Anladığını yada Anlamadığını Belirtme Yöntemlerine İlişkin Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ölçekten yüksek puan alan öğrenciler dersi dinlediklerini öğretmene belirtmeye özen gösterirken, ölçekten düşük puan alan öğrencilerin ise dersi dinlediklerini öğretmene anlatmayı yada belirtmeyi önemsemedikleri görülmüştür. Ölçekten yüksek puan alan öğrenciler öğretmene dersi dinlediklerini ve anladıklarını; konu hakkında kendi fikirlerini söyleyerek, sorulan sorulara yanıt vererek, yüz mimiklerini ve bakışlarını kullanarak, sınıfta konuyu anlatarak, tahtaya kalkıp soru çözerek (sayısal derslerde) belirtmektedirler. Ölçekten düşük puan alan öğrenciler ise, dersi dinlediğini, konuyu anladığını yada anlamadığını belirtmekten hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenin zaten kendilerine güvenmeyeceğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar düşük puana sahip öğrencilerin öğretmenleri ile ders konusunda olumlu ve güvenli bir ilişki yaşamadıklarını da göstermektedir.

- **Ödev Hazırlamaya Yönelik Planlamalara İlişkin Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin, ödev hazırlama sürecini zamana göre planladıkları, boş zamanlarını düşünerek bu zamanlarda belirli miktarlarda ödev üzerinde çalıştıkları ve ödevi teslim etme tarihinden daha önce tamamlamaya özen gösterdikleri görülmüştür. Diğer öğrencilerin ise, ödevi zamana yaymaktan hoşlanmadıkları olabilecek en kısa zamanda bitirmeye çalıştıkları yada teslim tarihinden bir ay önce ödevi yapmaya başladıkları görülmektedir. Düşük puana sahip bazı öğrenciler ise ödev yapmaktan nefret ettiklerini ve ödev yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ölçekte yer alan "Planlama ile İlgili Düzenlemeler" alt ölçeğinin öğrenmeyi düzenleme yetkinliği açısından önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir. Öğrenmede kendini düzenleme sürecinde, öğrencinin kendini gözlemesi, belirlediği ölçütlere göre değerlendirmesi ve yeniden bu değerlendirmeler ışığında düzenledikleri düşünülürse, kendi öğrenmesini düzenleme yetkinliği yüksek olan öğrencilerin ödev hazırlama sürecinde zamanı daha iyi planladıkları ve yönettikleri söylenebilir.

- **Sınavlara Hazırlık Konusunda Kullanılan Yöntemlere İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ölçekten düşük puan alan öğrenciler sınavlara hazırlanma konusunda belirli bir yönteme sahip olmadıklarını, ancak başarılı olarak gördükleri arkadaşlarından sınavda çıkabilecek soruları öğrendiklerini ve yalnızca onlara çalıştıklarını yada defterden-kitaptan önemli buldukları yerleri okuyarak hazırlandıklarını belirtmişlerdir.

Ölçekten yüksek puan alan öğrenciler ise, öncelikle derslerde öğretmeni dinlerken yazdıkları notları temize çektiklerini, tekrar ettiklerini, konuyu bir bütün halinde çalışmaya dikkat ettiklerini, sayısal derslerin sınavına hazırlanırken de olabildiğince fazla sayıda soru çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yüksek puana sahip öğrencilerin kendini düzenleme stratejilerinden tekrar etme, soru çözme ve yüksek sesle anlatma gibi bilişsel stratejilerin yanında, zamanı planlama, çalışmaları son ana bırakmama gibi planlama ile ilgili düzenleme stratejilerini de kullandıkları görülmüştür. Düşük puan almış olan öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak akran görüşüne başvurdukları ortaya çıkmıştır.

- **Ölçekten Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Bir Sınava Hazır Olup Olmadıklarını Anlama Yöntemlerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ölçekten yüksek puan almış olan öğrenciler sınava hazır olup olmadıklarını, sınavda çıkabileceğini düşündükleri yada tahmin ettikleri soruları çözerek anladıklarını belirtirken; düşük puana sahip öğrenciler bu konuda çelişkili yanıtlar vermişlerdir. Bazıları gözünü kapatarak çalışmış oldukları konuları gözden geçirdiğini (üst bilişsel stratejiler), bazı öğrenciler ise sınavlara hazırlanmadıkları için soruları görünceye kadar bunu anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri ise, sınava hazır olup olmadığını anlayabildiğini hatta hangi notu alacağını bile tahmin edebildiğini oldukça güvenli bir biçimde ifade etmiştir. Ancak nasıl bir yöntem kullandığını belirtmemiştir.

Yüksek puana sahip öğrencilerden bazıları ise, sözel derslerde arkadaşlarından kendilerine soru sormalarını istediklerini, sayısal derslerde ise arkadaşlarının çözemedikleri soruları çözerek ve kendilerini öğretmenin yerine koymaya çalışarak sınava hazır olup olmadıklarını anladıklarını belirtmişlerdir.

- **Ölçekten Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Dersleri Öğrenmeye Başlarken Belirledikleri Hedefler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Yorum**

Dersleri öğrenmeye yönelik hedef belirleme konusunda yüksek ve düşük puanlı öğrenciler arasındaki en belirgin farklılık; yüksek puana sahip öğrencilerin derslere yönelik belirledikleri hedefi öğrenmek ve anlamak olarak belirtirken, düşük puana sahip öğrencilerin derslere ilişkin hedef belirlemediklerini ifade etmeleridir. Ayrıca ölçekten yüksek puan almış olan öğrenciler öğretilen her şeyin bir amacı olduğunu konuları öğrenirken bu amacı kavramaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Düşük puanlı öğrenciler ise; dersleri gereksiz buldukları için hedef belirlemediklerini, hedef belirlemeleri için o konuyu çok önemsemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

- **Ölçekten Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Derslerle İlgili Belirledikleri Hedeflere Ulaşıp Ulaşmadıklarını Anlama Yöntemlerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Yüksek puana sahip olan öğrenciler, hedeflerine ulaştıklarını kendilerini test ederek, sınayarak, soru çözerek ve alabilecekleri en iyi notları sınavlardan

alabildiklerinde anladıklarını belirtmişlerdir. Düşük puana sahip öğrenciler ise öğretmenin sorduğu sorulara yanıt verebildiklerinde ve kendilerini iyi hissettiklerinde bunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Her iki grupta bulunan öğrencilerin ortak kullandıkları yöntem ise sınav notlarına bakmak ve öğrenip öğrenmediğini kafasından tekrarlayarak kontrol etmektir.

Ölçekten yüksek puan almış öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerine bazı hedefler belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla çalıştıkları, hedefe ulaşıp ulaşmadıklarını ise yine kendileri kontrol ettikleri söylenebilir.

Bu bulgulara ek olarak, ölçekten yüksek puan alan öğrenciler, görüşme bitiminde son olarak bazı ek düşünceler belirtmişlerdir. Bunlar arasında; sınavlarda heyecanlanma, kendine güven, bir işe başlarken yapabileceğine olan inanç, dışardan alınan ödüllendirmeleri sonuç olarak görme, işler olumsuz gittiğinde kendine olan inancını yitirmeme, bütünü görmeye çalışma, yaptığı bir işin en iyisini yapmaya çalışma gibi görüşler belirtmişlerdir. Yüksek yetkinliğe işaret olabilecek açıklamalarda bulunmuşlardır.

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuą

Öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algısına ilişkin bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda; 4 alt ölçekten ve 12 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam puanı bulunmamakta, alt ölçeklere ilişkin puanlar her bir alt ölçekte bulunan maddelere verilen yanıtlara göre hesaplanmaktadır. Ölçeğin alt ölçeklerine ait Cronbach Alfa kararlık katsayıları, Sınıf Ortamına İlişkin Düzenlemeler için .81, Bilişsel Düzenlemeler için .68, Yetişkin ve Akran Görüşü Alma için .61 ve Planlama İle İlgili Düzenlemeler için .76 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ayırt edici geçerliği için Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanı ve alt ölçekleri ile ÖDYAÖ alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre SKE-Kuruntu alt ölçeği ile ÖDYAÖ Bilişsel Düzenlemeler alt ölçeği arasında bulunan anlamlı ve negatif yöndeki ilişkinin ölçeğin geçerliği açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın son aşamasında ölçekten yüksek ve düşük puan alan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonuçları da bu bulguları desteklemektedir.

Sınav Kaygısı Envanteri toplam puan ve alt ölçekleri ile ÖDYAÖ Yetişkin ve Akran Görüşü Alma alt ölçekleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olması yüksek sınav kaygısının bilişsel düzenlemeleri olumsuz yönde etkilediği ve uygun bilişsel stratejilerin kullanımını zorlaştırdığı yönündeki bulguyla (Bandura, 1997) tutarlıdır

Benzer ölçek geçerliği için kullanılmış olan Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici kaynaklar Ölçeği (MYB-BKÖ) alt ölçekleri ile ÖDYAÖ alt ölçeklerinin birbirleri ile olumlu yönde ve orta düzeyde bir korelasyona sahip olması ölçeğin geçerliğine ilişkin başka bir kanıt olarak düşünülmüştür.

Öğrencilerin başarı düzeyi ile yetkinlik algıları ve bilişsel düzenleme stratejileri kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin derslerde katılıma önem verdikleri, ön hazırlık yaparak derslere girdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin varolan performanslarını değerlendirdiklerinde esnek ve gelişime açık bir tutum içinde oldukları ve hep daha iyisini başarmaya çalıştıkları dikkat çekicidir. Her iki grup öğrencinin de yeni bir konuya başlarken heyecan yaşadıkları görülmüştür.

6.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda yararlı olacağı düşünülen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Ülkemizde, öğrenmede kendini düzenleme yetkinliği konusunda bundan sonra yapılacak çalışmalarda, derslere (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi....gibi) yada alanlara (Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler yada Yabancı Dil gibi) yönelik olarak öğrenmede öz düzenleme yetkinliğini ölçmeye yardımcı olacak ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır.
2. Genel öğrenme sürecinin düzenlenmesine yönelik lise öğrencilerinin yetkinlik algılarını ölçmeyi amaçlayan ÖDYAÖ'nün geçerlik ve güvenirliğinin geliştirilmesi açısından farklı örneklemlerde uygulanması yararlı olacaktır.
3. Lise öğrencilerinin yanı sıra ilköğretim ve üniversite öğrencilerinin kendi öğrenmelerini düzenleme konusundaki yetkinlik algılarının ölçülmesine yarayacak ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır.
4. Öğrencilerin öğrenme stilleri, okula karşı tutumları, öğretmenlerin kullandıkları öğretim ve sınıf yönetimi teknikleri ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
5. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile öğrenmelerini düzenlemede kullandıkları stratejiler arasında farklılık olup olmadığı incelenebilir.
6. Öğrencilerin kaygı düzeyi ve öğrenmelerini düzenleme yetkinliği arasındaki ilişki daha ayrıntılı bir biçimde incelenebilir.

7. Öğrencilerin cinsiyete göre ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı konusunda farklı örneklemlerle yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.
8. Akademik başarı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme yetkinliği arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı biçimde araştırılması bu alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavıor change," *Psychological Review,* 84, 191-215.

Bandura, A. Ve Schunk H. D. (1981), "Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology,* 41,586-598.

Bandura, A. (1982), "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist,* 37, 122-147.

Bandura, A. (1983), "Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems", *Journal of Personality and Social Psychology,* 45, 1017-1028.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoght and Actions; A Social Cognitive Theory,* Englewood Cliffs, Nd: Prentice-Hall, 9.Bölüm, 393-449.

Bandura, A. (1989 a), "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist,*44, 1175-1184.

Bandura, A. (1989 b), "Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy", *Developmental Psychology,* 25, 729-735.

Bandura, A. ve Jourden J. F. (1991), "Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making", *Journal of Personality and Social Psychology,* 60, 941-951.

Bandura, A. (1991), "Social Cognitive Theory of Self-Regulation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248-287.

Bandura, A. (1993), "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist,* 28(2), 117-148.

Bandura, A., Barbanelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996), "Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning", *Child Development,* 67, 1206-1222.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies.* Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A., Barbanelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001), "Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories", *Child Development,* 72, 187-206.

Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G. (1981), " Test anxiety: Deficits in information processing", *Journal of Educational Psychology,* 73, 816-824.

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.

Bong, M. (1997), "Generality of Academic Self-Efficacy Judgements: Evidence of Hierarchical Relations", *Journal of Educational Psychology,* 89, 696-709.

Bong, M. (2001), "Between- and Within-Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achivement Goals", *Journal of Educational Psychology,* 93, 23-34.

Bouffard-Bouchard, T. (1989), "Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task", *The Journal of Social Psychology,* 130, 353-363.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLES: Basic concepts, applications, and programming.* NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Chemers, M.M., Hu, L. ve Garcia, F. (2001), "Akademic Self-Efficacy and First Year College Student Performans and Adjustment", *Journal of Educatıonal Psychology,* 93, 55-64.

Dembo, h. M. (2001), " Learning To Teach Is Not Enough- Future Teachers Also Need To Learn How To Learn", *Teacher Education Quarterly,* 23-35.

Eshel, Y. ve Kohavi, R. (2003), "Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achivement", *Educational Psychology,* 23, 240-260.

Fall, M.ve Mcleod,E.H. (2001), "Identifying and Assisting Childeren with Low Self-Efficacy," *Professıonal School Counseling,* 4:5, 334-341.

Fidan, N., (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Green, A. ve Keys, S.K. (2002), " Expanding the Developmental School Counseling Paradigm: Meeting the Needs of the 21st Century Student", *Professional School Counseling,* 5, 84-95.

Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989), "Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School", *Journal of Educational Psychology,* 81, 143-154.

Gysbers, N. G. (2001), "School Guidance and Counseling in the 21st Century: Remember the Past into the Future", *Professional School Counseling,* 5, 96-105.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLES Command Language. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.

Kline, R. B. (1998). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. NY: The Guilford Press.

Lapan, R. T., Kardash, C. M. (2001), "Empowering Students to Become Self-Regulated Learners", *Professional School Counseling,* 5, 257-265.

Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C., (1984), "Relation of Self-Efficacy Expectations to Academic Achivement and Persistence", *Journal of Counseling Psychology,* 31(3), 356-362.

Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C., (1986), "Self-Efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options", *Journal of Counseling Psychology,* 33(3), 265-269.

Miller, J. W. (2000), " Exploring the source of self-regulated learning: The Influence of Internal and External Comparisons", *Journal of Instructional Psychology,* 27, 47-52.

Miller, C. D. ve Byrnes, J. P. (2001), "To Achieve or Not to Achieve: A Self-Regulation Perspective on Adolescents' Academic Decision Making", *Journal of Educational Psychology,* 93 (4), 677-685.

Mone, M. A. (1994), "Comparative Validity of Two Measures of Self-Efficacy in Predicting Academic Goals and Performance",*Educational and Psychological Measurement,* 54 (2), 516-529.

Mone, M. A. (1995), "Predictive Validity and Time Dependency of Self-Efficacy, Self-Esteem, Personal Goals, and Academic Performance", *Educational and Psychological Measurement,* 55 (5), 716-727.

Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991), "Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation", *Journal of Counseling Psychology,* 38, 30-38.

Murphy, P.K. ve Alexander, P. A. (1998), "Using the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version With Singeporean Females: Examining

Psychometric Properties", *Educational and Psychological Measurement,* 58 (3), 493-510.

Nease, A. A., Mudgett, B. O. ve Quinones, M. A. (1999), "Relatinships Among Feedback Sign, Self-Efficacy, and Acceptance of Performance Feedback", *Journal of Applied Psychology,* 84(5), 806-814.

Öner, N. (1990), *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı,* YÖRET Vakfı Yayını, İstanbul.

Özyürek, R. (2002), "Lise Öğrencileri İçin Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Ön Çalışma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 503-531.

Özyürek, R. (Baskıda.), "Informative Sources of Math-Related Self-Efficacy Expectations and Their Relationship with Math-Related Self-Efficacy, Interest and Preference", *International Journal of Psychology.*

Pajares, F. (1996), "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research,* 66, 543-578.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990), " Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology,* 82, 33-40.

Pintrich, P. R, Smith, D., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, School of Education, The University of Michigan.

Rowell, L. L. Ve Hong, E. (2002), "The Role of School Counselors In Homework Intervention", *Professional School Conseling,* 5:4, 285-291.

Sharp, C., Pocklington, K. ve Weindling, D. (2002), "Study Support and the Development of the Self-Regulated Learner", *Educational Research,* 44, 29-41.

Schunk, D. H. (1981), "Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis", *Journal of Educational Psychology,* 73, 93-105.

Schunk, D. H. (1982), "Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement", *Journal of Educational Psychology,* 74, 548-556.

Schunk, D. H. (1983), "Ability Versus Effort Attributional Feedback: Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement", *Journal of Educational Psychology,* 75, 848-856.

Schunk, D. H. (1984), "Squential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors", *Journal of Educational Psychology,* 76, 1159-1169.

Schunk, D. H., Hanson, A. R. (1985), "Peer Models: Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement", *Journal of Educational Psychology,* 77, 313-322.

Schunk, D. H., Hanson, A. R. (1989), " Influence of Peer-Model Attributes on Children's Beliefs and Learning", *Journal of Educational Psychology,* 81, 431-434.

Senemoğlu, N. (1997), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara, Gazi Yayınları, 13. Ünite, 221-242.

Spitzer, T. M. (2000), "Predictors of College Success: A Comparison of Traditional and Nontraditional Age Students", *NASPA Journal,* 38, 138-148.

Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G. ve Hoke-Sinex, L. (2001), " Instruction Begins in the Home: Relations Between Parental Istruction and Children's Self-Regulation in the Classroom", *Journal of Educational Psychology,* 93, 456-466.

Ullman, J. B. (1996). Structural Equation Modeling. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S., Using Multivariate Statistics kitabındaki bölüm. New York: Harper Collins Publishers Inc.

Waeytens, K., Lens, W. ve Vandenberghe, R. (2002), " 'Learning To Learn': teachers' Conseptions of Their Supporting Role", *Learning and Instruction,* 12, 305-322.

Winne, P. H. (1997), "Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology,* 89, 397-410.

Weinstein, E. C. ve Palmer, D. R. (2002), LASSI, User's Manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory, Second Edition, H & H Publishing Company, Inc.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R. ve Karabenick, S. A. (2003), "Assessing Academic Self- Regulated Learning", Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. National Institutes of Health.

Wolters, C. A. (2003), "Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective", *Journal of Educational Psychology,* 95, 179-187.

Wood, R. E. ve Locke, E. A. (1987), " The Relation of Self-Efficacy and Grade Goals To Academic Performance", *Educational and Psychological Measurement,* 47, 1013-1024.

Yağcı, F. (1999), "Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile ÖSS Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Antep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiyit, F. (2001), "Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Young, B. D. ve Ley, K. (2002), "Brief Report: Self-Efficacy of Developmental College Students", *Journal of Colege Reading and Learning,* 33, 21-31.

Zimmerman, B. J. ve Ringle, J. (1981), "Effects of Model Persistence and Statements of Confidence on Children's Self-Efficacy and Problem Solving", *Journal of Educational Psychology,* 73, 485-493.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988), "Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology,* 80, 284-290.

Zimmerman, B. J. (1989), "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", *Journal of Educational Psychology,* 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. ve 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, 51-59.

Zimmerman, B. J. (1995), Self-efficacy and educational development, Bandura, A. Self-Efficacy in Changing Societies kitabındaki bölüm. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1997), "Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting From Process Goals to Outcome Goals", *Journal of Educational Psychology,* 89, 29-36.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996), *Developing Self-Regulated Learners,* Psychology in the Classroom: A Series on Applied Educational Psychology, American Psychological Association.

EK-1

Sevgili öğrenciler;

İlişikteki ölçekte, genel okul görevlerinizi ve derslerle ilgili görevlerinizi ne derecede başaracağınız konusundaki inançlarınızı ölçmeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır.

Sizden bu ifadeleri okuyarak ne derecede size uygun olduğunu işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir. ***Hiçbir maddeyi boş bırakmadan kendinizi yakın hissettiğiniz kutunun içine çarpı (X) işareti koymanız yeterli olacaktır.*** Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlarla bu konuda yapılan bir araştırmada kullanılacaktır. Okul türünüzü, cinsiyetinizi ve sınıf düzeyinizi belirtmeyi lütfen unutmayınız.

1-Bana hiç uygun değil, 2-Bana pek uygun değil, 3-Bana biraz uygun, 4-Bana uygun ve ***5-Bana tamamıyla uygun*** anlamına gelmektedir.

Örnek:Bir dersi anlamakta zorlansam da, onu başaracağıma inanırım.

1	2	3	4	5
		X		

Teşekkürler...

Huriye TÜRKMEN

Okul Psik. Danışmanı

EK-2

ÖĞRENMEDE ÖZ-DÜZENLEME YETKİNLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sıra No	**1- Hiçbir zaman 2- Nadiren 3- Sıklıkla 4- Çoğunlukla 5- Her zaman**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Ders anında öğretmenimin anlattığı konu ile önceki konular arasında bağlantı kurabilirim.					
2	Dersi dinlerken öğretmenin o anki söylediğini anlayıp, daha sonra ne söyleyeceğini tahmin edebilirim.					
3	Sınıfta dersi dinlerken, öğretmenin anlattığı konunun ana fikrini anlayabilirim.					
4	Öğretmenin ders anlatırken, önemli noktaları belirtmek amacı ile kullandığı el işaretlerini anlayabilirim.					
5	Öğretmenin ders anlatırken, önemli noktaları belirtmek amacı ile kullandıkları sözcükleri fark edebilirim.					
6	Sınıfta dersi dinlerken, oturduğum yerin öğretmeni rahatça duyabileceğim bir yer olmasına dikkat ederim.					
7	Sınıfta oturduğum yerin öğretmeni rahatça görebileceğim bir yer olmasına dikkat ederim.					
8	Değişik derslerden aldığım ödevlerin teslim tarihlerine göre kendime bir ödev hazırlama planı çıkarabilirim.					
9	Bir dersin ödevini hazırlamadan önce teslim tarihine bakarak, zamana bağlı bir hazırlama planı çıkarabilirim.					
10	Ödevimi öğretmenime teslim etmeden önce güvendiğim bir arkadaşımdan kontrol etmesini isteyebilirim.					
11	Sınava hazırlık sürecinde, arkadaşlarımdan beni test etmelerini isteyebilirim.					
12	Sınava gireceğim konuda bilgili olan bir yetişkinden bana sorular sormasını isteyebilirim.					

EK-3

GÖRÜŞME FORMU-I

1- Okuldaki ders ve etkinliklere katılımın konusunda neler düşünüyorsun?
2- Akademik performansınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
3- Yeni bir konuyu yada dersi öğrenmeye başlarken neler düşünürsünüz/hissedersiniz?
4- Başarmakta zorlandığınız bir ders olduğunda neler düşünürsünüz? Başarmak için neler yaparsınız?
5- Sana göre başarını etkileyen faktörler nelerdir?
6- Akademik performansın konusunda arkadaşlarının sana yönelik görüşleri neler? Bunlar seni nasıl etkiliyor?
7- Akademik başarın konusunda öğretmenlerinin sana yönelik görüşleri neler? Bunlar seni nasıl etkiliyor?
8- Akademik başarın konusunda ailenin sana yönelik görüşleri neler? Bunlar seni nasıl etkiliyor?
9- Çevrende okul başarısı konusunda seni etkileyen örnek aldığın kişiler oldu mu? Ya da var mı?
10- Bu kişilerin hangi özellikleri seni etkilemiş olabilir?

GÖRÜŞME FORMU-II

1- Sınıfta dersi dinlerken, konuyu daha iyi anlayabilmek için neler yaparsın?

- Hazırlıklı gelmek, ön sıraya oturmak, not tutmak v.b.....

2- Öğretmene,

- dersi dinlediğini,
- anladığını göstermek,
- anlamadığını göstermek,

amacıyla ne tür yöntemler kullanırsın?

3- Derslerden aldığın ödevleri(dönem ödevi, proje gibi) hazırlarken ne tür planlamalar yaparsın?

4-Sınavlara hazırlanırken nelere dikkat edersin?

5-Bir sınava yeterince hazır olup olmadığını anlamak için neler yaparsın?

6-Bir dersi yada konuyu öğrenmeye başlarken kendine ne tür hedefler belirlersin?

7-Dersi öğrenmeye yönelik belirlediğin hedeflere ulaşıp ulaşmadığını nasıl anlıyorsun?

8-Başka eklemek istediğin bir şey var mı?

EK-4

MADDE HAVUZUNDAN OLUŞAN TASLAK ÖLÇEK

	A-DERS DİNLEME ANINDA KULLANILAN ÖZ-DÜZENLEME DAVRANIŞLARI 1-Hiçbir zaman 2- Nadiren 3- Sıklıkla 4- Çoğunlukla 5- Her zaman	1	2	3	4	5
1	Dersi dinlerken konuya yoğunlaşabilirim.					
2	Derslerde öğretmenlerimin sınıfa yönelttiği soruları yanıtlayabilirim.					
3	Dersi dinlerken anlayamadığım konularla ilgili öğretmenlerime sorular sorabilirim.					
4	Ders içinde yapılan tartışmalara katılabilirim.					
5	Dersin konusu ilgimi çekmese de, o dersi dinleyebilirim.					
6	Öğretmen beni tahtaya kaldırdığında sorduğu soruları yanıtlayabilirim.					
7	Ders anında öğretmenimin anlattığı konu ile önceki konular arasında bağlantı kurabilirim.					
8	Sınıfta öğretmenimi dinlerken, anlatılan konuyu anlayıp anlamadığımı kendime sorarım.					
9	Sınıfta öğretmenin anlattığı bir dersi dinlerken, bana neyi öğretmeye çalıştığını fark edebilirim.					
10	Dersi dinlerken öğretmenin o anki söylediğini anlayıp, daha sonra ne söyleyeceğini tahmin edebilirim.					
11	Sınıfta dersi dinlerken, öğretmenin anlattığı konunun ana fikrini anlayabilirim.					
12	Sınıfta dersi dinlerken, öğretmenin verdiği örneklerin hangi konuyla ilgili olduğunu bilirim.					
13	Dersi dinlerken, öğretmenin önmeli noktaları belirtmek amacıyla kullandığı ses tonunu fark edebilirim.					
14	Öğretmenin ders anlatırken, önemli noktaları belirtmek amacı ile kullandığı el işaretlerini anlayabilirim.					
15	Öğretmenin ders anlatırken önemli noktaları belirtmek amacı ile kullandığı sözcükleri fark edebilirim.					
16	Dersi dinlerken öğretmenime konuyu anlayıp anlamadığımı bakışlarımla anlatabilirim.					
17	Ders anında, öğretmenimi dinlediğimi yüz ifademi kullanarak anlatabilirim.					
18	Derste öğretmenin anlattığı konunun önemli noktalarını defterime yazarak not tutabilirim.					
19	Derste öğretmenin anlattıklarını dinlerken kendi kendime konu ile ilgili sonuçlar çıkarabilirim.					
20	Sınıfta dersi dinlerken, oturduğum yerin öğretmeni rahatça duyabileceğim bir yer olmasına dikkat ederim.					
21	Sınıfta oturduğum yerin öğretmeni rahatça görebileceğim bir yer olmasına dikkat ederim.					
22	Dersi dinlerken, dersle ilgili materyalleri (kitap-defter-kalem-sözlük-atlas v.b) sıramın üzerinde hazır bulundururum.					
23	Dersten sonra teneffüste, öğretmenin derste anlattıklarını içimden tekrar ederim.					
24	Ders anında öğretmenime soramadığım bir soru olduğunda, teneffüste sormaya çalışırım.					
25	Derste anlayamadığımı düşündüğüm konuları teneffüste arkadaşlarımla tartışırım.					
26	Dersten sonra teneffüste, ders anında defterime yazdığım notları gözden geçiririm.					
	B-EVDE DERSLERE ÇALIŞIRKEN KULLANILAN ÖZ-DÜZENLEME DAVRANIŞLARI	1	2	3	4	5
27	Evde yapacağım çalışmalar için kendime uygun bir çalışma yeri hazırlayabilirim.					
28	Evdeki çalışmalarıma başlayabilmek amacı ile kendime bir başlama saati belirleyebilirim.					
29	Eve gittiğimde, derste defterime yazdığım notları yeniden düzenleyebilirim.					
30	Okulda öğrendiğim bilgileri eve gelince tekrar edebilirim.					
31	Evde çalıştığım bir konu hakkında değişik kaynaklardan bilgi toplayabilirim.					
32	Evde çalıştığım bir konu ile ilgili kendimce değişik sonuçlar çıkarabilirim.					

33	Evdeki çalışmalarımda konuları bölümlere ayırarak, kendime bir çalışma planı çıkarabilirim.					
34	Evdeki çalışmamın verimliliğini değerlendirmek amacı ile zaman zaman öğrendiklerimi notlarıma bakmadan tekrar edebilirim.					
35	Evde yaptığım çalışmaları bir zaman çizelgesine bağlı kalarak yürütebilirim.					
36	Evdeki çalışmalarıma başlarken, o günkü çalışmanın sonucundan neyi amaçladığımı belirleyebilirim.					
37	Evde ders tekrarlarımı yaparken, kendi kendime konuyla ilgili sorular sorabilirim.					
38	Evde ders çalışmak için ayırdığım zamanı etkili bir şekilde ders çalışarak kullanabilirim.					
39	Ders tekrarlarımı yaparken öğrendiklerimi tablo haline getirerek özetleyebilirim.					
40	Evde benim dışımda gelişen olayların çalışmalarımı bölmesini Engelleyebilirim.					
41	Ders çalışmak için ayırdığım zaman içinde,başka şeyler yapma konusundaki aldığım teklifleri geri çevirebilirim.					
42	Çalıştığım konuların önmeli yerlerini sonraki zamanlarda kolay hatırlayabilmek amacıyla işaretleyebilirim.					
43	Evde ders çalışmaya başlarken kendimi istekli hale getirebilirim.					
44	Bir dersler ilgili tekrarlarımı bitirmeden başka bir derse geçmemeye Özen gösteririm.					
45	Evdeki çalışmalarımı, verimli olacağına inandığım zaman dilimlerinde yapmaya çalışırım.					
46	Evdeki ders tekrarlarım sırasında anlamdığımı farkettiğim bir konu olursa,ertesi gün okulda o konuyu arkadaşlarıma sorarak öğrenebilirim.					
47	Bir konuyu öğrendikten sonra unutmayacak şekilde belirli aralıklarla onu tekrar ederim.					
48	Konu tekrarı yaparken önemli ve önemli olmayan bölümleri ayırtedebilirim.					
49	Evdeki ders tekrarlarım sırasında cep telefonumu kapalı tutabilirim.					
50	Bir konuyu evde çalışırken,başka şeyler düşündüğümü farkedersem, yeniden konuya odaklanmaya çalışırım.					
C- ÖDEV HAZIRLAMA SÜRECİNDE KULLANILAN ÖZ DÜZENLEME DAVRANIŞLARI		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
51	Evde yaptığım çalışmalarda,dinlenmek amacıyla verdiğim kısa molalardan sonra yeniden çalışmamı sürdürebilirim.					
52	Değişik derslerden aldığım ödevlerin teslim tarihlerine göre kendime bir ödev hazırlama planı çıkarabilirim.					
53	Bir dersin ödevini hazırlamaya başlamadan önce,kaynakların neler olduğunu gözden geçirebilirim.					
54	Bir dersin ödevini hazırlamadan önce teslim tarihine bakarak,zamana bağlı bir hazırlama planı çıkarabilirim.					
55	Ders ödevlerinin gerektirdiği araştırmaları yapabilirim.					
56	Sözel derslerle ilgili hazırladığım ödevlerin yazımında,gerektiğinde kendi sözcüklerimi kullanmaya özen gösteririm.					
57	Ödevlerimi yazma aşamasında anlaşılır ifadeler kullanabilirim.					
58	Bir dersin ödev konusuyla ilgili araştırma yaparken,edindiğim bilgileri kısa notlar halinde defterime yazabilirim.					
59	Bir ödevi yazmaya geçmeden önce konuyla ilgili edindiğim tüm bilgileri gözden geçiririm.					
60	Bir ödevi yazmadan önce müsveddesini hazırlarım.					
61	Ödevlerimi hazırlarken içindeki bilgiler kadar,ödevi sunuş şeklinede önem veririm.					
62	Sayılarla ilgili(Matematiksel) ödevlerde işlem sırasına özen gösteririm.					
63	Ödevleri yazarken sayfa düzenine dikkat edebilirim.					
64	Ödevimi öğretmenime teslim etmeden önce güvendiğim bir arkadaşımdan kontrol etmesini isteyebilirim.					
65	Ödevi öğretmenime teslim etmeden önce,hazırladığım ödev konusunda bilgili olduğuna inandığım bir yetişkinin görüşlerine başvurabilirim.					
66	Bir dersle ilgili verilen bir ödevi konusu ilgimi çekmesede o ödevi					

	hazırlayabilirim.					
67	Ödev hazırlama çalışmalarım sırasında ilgimi çeken başka etkinlikler olsada, çalışmalarımı sürdürebilirim.					
68	Hazırladığım bir ödevin bana neyi kazandırmak amacıyla verildiğini düşünerek farkedebilirim.					
69	Bir ödevi hazırladıktan sonra, neleri öğrendiğimi kendi kendime söyleyebilirim.					
70	Hazırladığım bir ödevin beğenilecek yanlarını ve eksiklerini değerlendirebilirim.					
71	Hazırladığım ödevlerin bir örneğini daha sonraki çalışmalarımda kullanmak üzere saklayabilirim.					
D-SINAVLARA HAZIRLIK VE SINAV ANINDA KULLANILAN ÖZ-DÜZENLEME DAVRANIŞLARI		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
72	Bir sınava hazırlanırken, konuları gözden geçirerek eksiklerimi tespit ederim.					
73	Çalışmam gereken konuları sınava hazırlık sürecine yayarak bir planlama yapabilirim.					
74	Sınıfta dersi dinlerken yazdığım notları gözden geçirerek, sınavda öğretmenin sorabileceği noktaları fark edebilirim.					
75	Çalıştığım farklı konular arasında bağlantı kurabilirim.					
76	Bir dersin sınavına hazırlanırken konularla ilgili sorular çıkarabilirim.					
77	Gireceğim sınava benzer sınav denemelerini evde kendime uygulayabilirim.					
78	Sınav ortamına benzer bir ortamda sınava hazırlanabilirim.					
79	Sınava hazırlık sürecinde arkadaşlarımdan beni test etmelerini isteyebilirim.					
80	Sınava gireceğim konuda bilgili olan bir yetişkinden bana sorular sormasını isteyebilirim.					
81	Sınava girmeme bir gün kala, çalıştığım bütün konuları yeniden gözden geçirebilirim.					
82	Kendime, gireceğim sınavın sonucu ile ilgili bir başarı hedefi belirleyebilirim.					
83	Sınavlara hazırlık yaparken, değişik kaynaklardan yararlanabilirim.					
84	Sınavda çıkacağını düşündüğüm konularla ilgili alıştırmalar yapabilirim.					
85	Ne tür bir sınav olursa olsun, bir sınavda bulunan tüm soruları gözden geçiririm.					
86	Sınavdaki soru sayısına göre, soruları yanıtlamaya başlamadan önce her bir soruya ayıracağım sürenin ne kadar olacağını planlayabilirim.					
87	Sınav anında soruları yanıtlarken, soruların puan değerlerini göz önünde bulundurarak bir yanıtlama sırası oluşturabilirim.					
88	Sınavlarda soruları yanıtlama sırasına koyarken, soruların güçlük derecelerini göz önünde bulundurabilirim.					
89	Sınav anında zorlandığım bir soruyla karşılaştığımda, sakin bir şekilde diğer bir soruya geçebilirim.					
90	Sınav anında hatırlamakta zorlandığım bir bilgi olduğunda, o konuyu çalıştığım ortamı gözümde canlandırarak hatırlayabilirim.					
91	Yazılı sınavlarda ifademin açık ve anlaşılır olmasına özen gösteririm.					
92	Sınavlarda ad soyad gibi kişisel bilgilerimi unutmamaya özen gösteririm.					
93	Bir sınava başlamadan önce soruları iyice anlamaya özen gösteririm.					
94	Sınava başlarken en iyi anladığımı düşündüğüm sorudan yanıtlamaya başlarım.					
95	Test türü sınavlarda soru köküne dikkat edebilirim.					
96	Test türü sınavlarda tüm seçenekleri okuduktan sonra doğru bulduğum seçeneği işaretlerim.					
97	Test türü sınavlarda sınavla ilgili açıklamaları dikkatlice okuyabilirim.					
98	Test türü sınavlarda yantlama işaretlerini doğru kullanabilirim.					
99	Her türlü sınavda, sınavın bitimine az bir süre kala yanıtlarımın tümünü gözden geçirebilirim.					
100	Girdiğim bir sınavdan sonra alacağım notu tahmin edebilirim.					

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/
KONU:Tez

005793 *04.02.2003

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 29.01.2003 tarih ve 3577/2003 sayılı yazılarında;

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Huriye TÜRKMEN'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI yönetiminde hazırlamakta olduğu "Akademik Yetkinlik Beklentisi" başlıklı Tez Çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapmak için izin talep etmektedirler.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Huriye TÜRKMEN'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI yönetiminde hazırlamakta olduğu "Akademik Yetkinlik Beklentisi" başlıklı Tez çalışmasını İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda Eğitim - Öğretim aksatılmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Veli ŞAHİN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
../01/2003

Bülent EĞRİBOZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLINA UYGUNDUR

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Huriye TÜRKMEN

Doğum Yeri ve Yılı : Daday, Kastamonu/1968

Ünvanı : Okul Psikolojik Danışmanı

Adres : Özel Tarsus Amerikan Lisesi, Tarsus/Mersin

Telefon :0 324 613 54 02 / 157

e-mail : huriye@tac.k12.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2001-2004 Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1984-1990 Lisans- Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

1981-1984 Lise- Edirne Kız Öğretmen Lisesi

1979-1981 Ortaokul- Daday Lisesi Orta Okulu

1974-1979 İlkokul- Daday Merkez İlkokulu

GÖREVLERİ

2003- Özel Tarsus Amerikan Lisesinde Okul Psikolojik Danışmanı Tarsus/Mersin

1993-2003 Ayşe Atıl Anadolu Öğretmen Lisesinde Okul Psikolojik Danışmanı Seyhan/Adana

1991-1993 Cumhuriyet İlköğretim Okulu Yüreğir/Adana