

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZ – DÜZENLEME BECERİLERİNİN
TEOG SINAVI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**NAZİFE SÜER
10706112**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN**

**İSTANBUL
2014**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

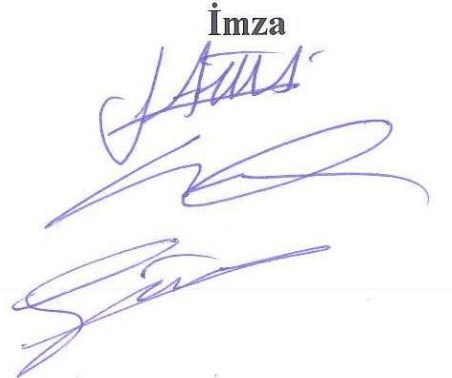
**ÖZ – DÜZENLEME BECERİLERİNİN
TEOG SINAVI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

NAZİFE SÜER
10706112

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan	Ad Soyad
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet GÜROL
	Doç. Dr. Aysun GÜROL

İmza


İSTANBUL
2014

ÖZ

ÖZ – DÜZENLEME BECERİLERİNİN TEOG SINAVI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nazife SÜER
Haziran, 2014

Öz-düzenleme becerilerinin bu yıl ilk defa yapılan TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını bulmak ve TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi eldeki araştırmanın temel amacıdır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmış ve İstanbul ili Güngören ilçesi 75. Yıl Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinden 213'ü kız, 199'u erkek olmak üzere toplamda 412 öğrenci araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öz-düzenleme becerileri için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Üredi (2005)'nin Türkçe'ye uyarladığı "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede 2013-2014 öğretim yılı I. Dönem TEOG sınavı puanları esas alınmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi, ilişkisiz gruplarda t-testi ve anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öz-düzenleme becerilerini ölçen motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınavını yordamada etkili olduğu, bilişsel strateji kullanımının TEOG sınav başarısını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği, öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının TEOG sınav puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre TEOG başarı puanları incelendiğinde Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu, matematik, fen bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ise TEOG başarılarında cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir. TEOG sınavındaki tüm dersler ele alındığında dershaneye giden öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre TEOG sınavında daha başarılıdır. Sosyo ekonomik düzeye göre TEOG sınav başarılarında anlamlı fark olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci başarılarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: TEOG, öz-düzenleme, öz-yeterlik, kaygı, bilişsel strateji, cinsiyet, dershaneye, sosyo ekonomik düzey

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SELF-REGULATION SKILLS ON TEOG EXAM

Nazife SÜER
June, 2014

The principal aim of existing research is to find out in what extent the self-regulation skills predict the results of TEOG exam which has been held for the first time this year and to analyze whether the results of TEOG exam range according to gender, state of attending the cram school and socio-economic status of the students.

Relational search model has been carried out in existing research and the working group has been consisted of 213 girls, 199 boys in all 412 eight grade students of 75. Yıl Secondary School in Güngören, İstanbul. At this research, personal information form and for self-regulation skills “The Motivational Strategies for Learning Questionnaire” which was formed by Pintrich and De Groot (1990) and adapted to Turkish by Üredi (2005) were used as data collection tools. The results of TEOG exam which was held in the first term of 2013-2014 academic year was based to identify the students’ academic success. Multiple regression analysis, t-test in independent groups and anova test were used in analysis of data.

According to the findings obtained in this study, it has been emerged that self-efficacy and anxiety variables which are sub-dimensions of motivations scale that measures self-regulation skills have influence to predict the TEOG exam and it reveals that using cognitive strategy rank safter self-efficacy and anxiety to effect the success of TEOG exam, self-regulation and intrinsic value dimensions don’t have influence to predict the TEOG exam. When achievement points of TEOG has been analyzed by gender, it has been seen that girls are more successful than boys in Turkish, Foreign Language and Religion lessons and that there isn’t dramatic difference in TEOG success according to genders in Maths, Science and Revolution History and Kemalism lessons. When all lessons are taken into consideration in TEOG exam, students who have been attending the cram school are more successful in TEOG exam than the ones who haven’t been attending the cram school. It has been come to the conclusion that there is dramatic difference in students’ TEOG success according to socio-economic status and that this difference is in favour of the success of students who have middle socio-economic level.

Key Words: TEOG, self-regulation, self-efficacy, anxiety, cognitive strategy, gender, cram school, socio-economic status.

ÖNSÖZ

Bireyin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olan öz-düzenleme becerilerinin, geleceğimizi belirlemede önemli yere sahip olan sınavlar içerisinde yer alan TEOG sınavı üzerindeki yordama gücü bu araştırmanın kapsamı içinde ele alınmıştır.

Çalışmalarım boyunca bir çok kişiden yardım aldım. Öncelikle, her aşamada yardım ve desteğini esirgemeyen, fikirleriyle yolumu aydınlatan, akademik birikiminin yanında insani değerleriyle ve hayata duruşuyla örnek aldığım, değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a teşekkür ederim. Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ders aldığım hocalarım, Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a, Yard. Doç. Dr. Bülent ALCI'ya, çalışmasından örnek aldığım ve uyarladığı ölçekten yararlandığım Isıl ÜREDİ'ye, yapıcı eleştirileriyle yanımda olan Melike KAVUK'a, araştırmamı gerçekleştirebilmemdeki yardımlarından ötürü 75. Yıl Ortaokulu Müdürlüğü'ne ve öğretmen arkadaşlarıma, bu tezin bitmesini dört gözle bekleyen değerli arkadaşım Münire KURTULUŞ'a, manevi destekleri ile yanımda olan arkadaşlarım İlkur Kuru'ya, Özge Kaya HÖRGÜÇ'e ve fikirlerimi paylaşıp yardım alabildiğim İbrahim HÖRGÜÇ'e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi yüksek lisans çalışmam sürecinde de manevi desteklerini yanımda hissettiğim sevgili babam Ramazan SÜER'e, iyi ve kötü her anımda yanımda olup beni destekleyen sevgili annem Sebavet SÜER'e, bu yoğun süreçte beni rahatlatan ve tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen sevgili kardeşim Onur SÜER'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin başından, tezimin teslim aşamasına kadar yanımdan hiç ayrılmayan, çalışmalarına sabırla destek veren ve katkılarını esirgemeyen dostum, manevi kız kardeşim Elçin ÖZKARA'ya ve çok değerli eşi Yener ÖZKARAYA, hayatımıza yeni bir ışık getirecek olan sevimli miniğimiz Efe ÖZKARA'ya hayatımda oldukları ve hep olacakları için teşekkür ederim.

Son olarak bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

İstanbul, Haziran, 2014

Nazife SÜER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Öz-düzenleme Kavramı	8
1.2.1. Tanımı	8
1.2.2. Öz-düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi	11
1.2.3. Öz-düzenlemeye Yönelik Bakış Açılıarı.....	13
1.2.3.1. Sosyal Bilişsel Temeller	16
1.2.4. Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri.....	19
1.2.4.1. Zimmerman'ın Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	20
1.2.4.1.1. Ön Düşünce Evresi.....	22
1.2.4.1.2. Performans veya İradenin Kontrolü.....	22
1.2.4.1.3. Öz-yansıtma.....	23
1.2.4.2. Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	25
1.2.4.2.1. Ön Düşünce, Planlama ve Harekete Geçirme Evresi	26
1.2.4.2.2. İzleme Evresi	26
1.2.4.2.3. Kontrol Evresi	26
1.2.4.2.4. Tepki ve Yansıtma Evresi	26
1.2.4.3. Boakerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....	27
1.2.4.4. Winne'nin Dört Asamalı Öz-düzenleme Modeli.....	29
1.2.4.5. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel Modeli.....	30
1.2.4.6. Öz-düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması.....	30
1.2.5. Öz-düzenleme Kavramının Boyutları	32
1.2.6. Öz-düzenleme Stratejileri.....	33
1.2.6.1. Bilişsel Stratejiler	34
1.2.6.1.1. Tekrarlama Stratejileri	35
1.2.6.1.2. Ayrıntılandırma Stratejileri	36
1.2.6.1.3. Örgütlenme Stratejileri.....	36
1.2.6.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	36
1.2.6.2. Bilişüstü Stratejiler.....	37

1.2.6.2.1. Planlama	38
1.2.6.2.2. İzleme	38
1.2.6.2.3. Düzenleme	38
1.2.6.3. Kaynakları Yönetme	39
1.2.6.3.1. Zaman ve Çalışma Çevresi	39
1.2.6.3.2. Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi	40
1.2.6.3.3. Akran Gruplarından Öğrenme	40
1.2.6.3.4. Yardım İstemek	40
1.2.7. Motivasyonel İnançlar	40
1.2.7.1. Değer Unsuru	42
1.2.7.1.1. Amaç Yönelimi	43
1.2.7.1.2. Göreve Verilen Değer	45
1.2.7.2. Beklenti Unsuru	47
1.2.7.2.1. Öz-yeterlik İnanıcı	47
1.2.7.2.2. Öğrenme Kontrol İnanıcı	50
1.2.7.3. Duyuş – Sınav Kaygısı	51
1.2.8. Öz-düzenleme Becerisine Sahip Öğrenci Özellikleri	52
1.3. Sınav Başarısı	54
1.3.1. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)	56
1.4. Cinsiyet	58
1.5. Dershaneler	61
1.6. Sosyo-ekonomik Düzey	67
1.7. İlgili Araştırmalar	69
1.7.1. Öz-düzenleme Becerileri Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar	69
1.7.2. Sosyo-ekonomik Düzey ve Dershaneler Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar	92
1.8. Araştırmanın Önemi	99
1.9. Problem Cümlesi	100
1.9.1. Araştırmanın Alt Problemleri	100
1.10. Sayıtlar	101
1.11. Sınırlılıklar	101
1.12. Tanımlar	101

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	103
2.2. Çalışma Grubu	104
2.3. Veri Toplama Araçları	104
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	104
2.3.2. Sosyo-ekonomik Düzey	105
2.3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	105
2.3.4. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş)	107
2.4. Verilerin Toplanması	108
2.5. Verilerin Analizi	108

3. BULGULAR.....	109
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	109
3.1.1.Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Türkçe Puanını Yordama Düzeyi..	111
3.1.2.Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Matematik Puanını Yordama Düzeyi	112
3.1.3.Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Fen Bilgisi Puanını Yordama Düzeyi	113
3.1.4. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Puanını Yordama Düzeyi	114
3.1.5.Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Yabancı Dil Puanını Yordama Düzeyi	115
3.1.6.Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Puanını Yordama Düzeyi	116
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	117
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	119
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	122
4. SONUÇ	127
4.1. Sonuç ve Tartışma	127
4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	128
4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	135
4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	137
4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	139
4.2. Öneriler	142
4.2.1.Uygulayıcılar için Öneriler.....	142
4.2.2.Araştırmacılar için Öneriler.....	143
KAYNAKÇA.....	145
EKLER.....	163
Ek.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	163
Ek.2. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	164
ÖZGEÇMİŞ	167

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1:	Öz-düzenlemeye Yönelik Bakış Açılarının Genel Özellikleri İle Güçlü ve Tartışmalı Bölümleri.....	14
Tablo 2:	Öz-düzenleyici Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları	24
Tablo 3:	Öz-düzenlemenin Üç Aşamasına Göre Düzenlenmiş Modellerin Karşılaştırılması.....	30
Tablo 4:	Öz-düzenleme Kavramının Boyutları	32
Tablo 5:	Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Tanımları ve Örnekleri	33
Tablo 6:	İki Amaç Yönelimi ve Yaklaştığı – Kaçındığı Odaklar.....	45
Tablo 7:	Öz-düzenleme Becerisi Düşük-Yüksek Olan Öğrenci Karşılaştırılması.....	54
Tablo 8:	Özel Ders ve Dershanelerin Ükelere Göre Yaygınlık Düzeyi	65
Tablo 9:	Araştırmada Kullanılan Değişkenler Tablosu	103
Tablo 10:	Çalışma Grubu Betimsel İstatistikler	104
Tablo 11:	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Alt Boyutları	106
Tablo 12:	Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Cronbach Alfa (İç Tutarlık) Katsayıları	106
Tablo 13:	Öz-düzenleme Beceri Puanları ve Farklı Derslere Göre TEOG Puanları İle İlgili Betimsel İstatistikler	109
Tablo 14:	Öz-düzenleme Becerileri İle Tüm Derslere Ait TEOG Puanları Arasındaki İlişki	111
Tablo 15:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Türkçe Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	112
Tablo 16:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Matematik Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	113
Tablo 17:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Fen Bilgisi Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	114
Tablo 18:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	115
Tablo 19:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Yabancı Dil Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	116
Tablo 20:	Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	117

Tablo 21:	Cinsiyete Göre Öğrencilerin TEOGPuanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları	118
Tablo 22:	Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları.....	120
Tablo 23:	Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 24:	Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Öğrencileri TEOG Puanlarına Ait Tek Yönlü varyans Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 25:	Sosyo-ekonomik Farklılığın İkili Karşılaştırılması (Benferroni) Analiz Sonuçları	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1:	Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Yapısı	18
Şekil 2:	Akademik Öğrenmenin Döngüsel Aşamaları	21
Şekil 3:	Boakaerts'in Öz-düzenlemeye dayalı Öğrenmenin Altı Bileşenli Modeli	28
Şekil 4:	Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi İlişkisi	48
Şekil 5:	Öz-yeterlik İnancı Kaynaklarına İlişkin Model.....	49
Şekil 6:	Yıllara Göre Türkiye'deki Dershane Sayıları	64

KISATMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD** : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- OKS** : Orta Öğretim Kurumları Sınavı
- ÖSS** : Öğrenci Seçme Sınavı
- PISA** : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
- SBS** : Seviye Belirleme Sınavı
- TED** : Türk Eğitim Derneği
- TEOG** : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, alan yazın taraması, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim ihtiyacı insanlık tarihi boyunca artarak ve nitelik değiştirerek devam etmektedir. Günümüzde ise hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, bilgi üretimi ve birikimindeki hızlı artışa paralel olarak bu ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır.

Ülkeler, içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmek ve küreselleşen dünyada toplum olarak önemli bir yere sahip olabilmek için eğitim sistemleri üzerinde yapacakları reformları politikalarının merkezine almak zorunda kalmıştır. Toplumların, diğer toplumlar arasındaki gelişmişlik farklarını eğitim aracılığı ile kapatmaya çalışmaları konusundaki çabaları da sözü edilen savın doğruluğunu gözler önüne sermektedir. Çünkü toplumların eğitim niteliği onların gelişmişlik düzeyini belirleme ölçütü olarak algılanmaktadır (Erdoğan, 2010). Bu nedenle makro düzeyde devletler, mikro düzeyde aileler gelecek nesillerinin daha iyi eğitim alması için yoğun çaba göstermektedir. Verilecek eğitimle; bir yandan yetiştirilecek bireyin çağa ayak uydurarak sağlıklı ve nitelikli bir yaşam sürdürmesine araç olması amaçlanırken diğer yandan toplumsal benliğin korunarak ve gelişerek sürdürülebilmesini sağlanması amaçlanmaktadır (Bozkurt,2012).

Ülkemizde bilgi üretmek, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlar geliştirmek böylece donanımlı bireyler yetiştirmek eğitim hedefimizin temel önceliğini oluşturmaktadır. Bu bilinç ve sorumlulukla, eğitimin hemen her alanında önemli atılımlar yapmak, neler yapabileceğini tasarlamak için oldukça yoğun bir çaba sarf edildiği ilgili kurum ve kuruluşlarca dile getirilmektedir (MEB, 2013a).

Türkiye’de iyi bir gelecek için çaba sarf eden öğrencilerin eğitim yaşamlarında merkezi sınavlar önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yapılan sınavlardan aldıkları

puana göre, yerleştirildikleri lise ve üniversiteden aldıkları eğitimin niteliği de değişmektedir. Öğrenci merkezi sınavda iyi bir puan aldıysa eğitim kalitesi daha yüksek bir üst kademedede öğrenim görme hakkına sahip olacaktır. Önemli bir başka nokta ise ülkemizde eğitim, toplumsal statü kazanmada önemli bir anahtar olarak kabul edilmektedir. Bu gerçekten hareketle aileler çocuklarına yakın hedef olarak nitelikli bir eğitim uzak hedef olarak da iyi bir gelecek sağlamak için imkanları ölçüsünde en yüksek çabayı gösterme eğilimi sergilemektedirler.

Sınav odaklı eğitim sistemi, ilgili taraflar üzerinde sözü edilen etkiyi doğururken arzu edilen öğrenci profilinin oluşmasını engelleyen unsurlardan biri olarak sistemi olumsuz yönde etkileyen bir gerçek olarak da karşımıza çıkmaktadır. Oysa eğitimde başarı, yalnızca sınava dayalı performans olarak algılanmamalıdır (MEB,2013a). Bu noktadan yola çıkılarak öğrencileri bu sınav stresinden kurtarmak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından başlayarak kamuoyunda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak bilinen elemeye dayalı ortaöğretime geçiş sınavını kaldırılmıştır. Bu sınavın yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi olarak karşımıza çıkan yeni uygulamada; ortaöğretime geçişi, tek tip insan yetiştirme anlayışından çıkarıp, farklılıklara saygı duyan, onları güvence altına alan çoğulcu bir yaklaşım hedeflenmektedir. Eğitim sistemimizi, salt ezbere ve yarışmacı mantığa dayalı olmaktan çıkarmak, elemeli sınav geçiş sistemlerinin tüm eğitim alanında yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldıracak tedbirleri almak yeni sistemin amaçları arasındadır. Bu sisteme göre 6, 7 ve 8. sınıflarda 6 temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sınava girilip alınan puanların ortalaması ve okul puanlarıyla merkezi sınav puanı hesaplanacaktır (MEB,2013b).

Öğrencilerin eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan davranışların ne kadarını kazanmış olduklarının belirlenmesi için Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılan sınavlar ve bu sınavda ulaşılan başarı düzeyi çocuğun geleceğine yön vermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda sınav başarısı bu kadar önemli iken, öğrenci sınav başarısını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması ve daha iyi anlaşılması için bu araştırmada yeni bir sistem olan TEOG sınavı incelenmeye değer bulunmuştur.

Öğrencinin ders başarısı ya da sınav başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi

özellikleri ile ilgili olabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur (Üredi ve Üredi, 2005).

Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Pintrich (2000)'e göre öz-düzenleme “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlarken Risemberg ve Zimmerman (1992), “amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlamaktadır. Kauffman (2004) öz-düzenleme kavramını “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası”, Pajares (2008) ise “öğrencilerin sergiledikleri davranışları anlamalarını ve değerlendirmelerini, aynı zamanda başarı için alternatif yolları planlamalarını sağlayan üstbilişsel süreç” olarak ifade eder.

Öz-düzenleme becerisi öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardım eden bir mekanizma olarak görülmektedir ve bu da başarının artması anlamına gelmektedir (Schunk, 2005). Öz-düzenleme becerileri, sınıf içerisinde akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte bireylerin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde de etkisi olan önemli bir unsurdur. Bireylerin kendi öğrenmelerinde hedef belirmelerine, bu hedeflere ulaşmak için öğrenmelerini izlemelerine ve motivasyonel, bilişsel, duyuşsal ve çevresel düzenleme yapmalarına vurgu yapan öz-düzenleme kavramı akademik başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Kendine uygun öz-düzenleme stratejileri geliştiren öğrencilerin, başarıyı tatmasıyla derslere karşı olumlu tutum geliştirmeyi arttırabileceği düşünülebilir.

Alan yazında öz-düzenleme ile başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançların başarıyı etkilediği görülmüştür. (Malpass, O’Neil ve Hocevar, 1999; Pintrich, 1999; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Azevedo ve diğ. 2005; Metallidou ve Vlachou, 2007; Cleary ve Zimmerman, 2004; Chen, 2002; Canca, 2005; Üredi,2005; Karakaş,2009; Cabi,,2009).

Schunk(1996) yaptığı çalışmada öz-yeterliğin akademik motivasyonu ve öğrenmeyi etkilediği şeklinde sonuca ulaşmış, Cheng (2011) ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının, hedef belirlemelerinin, eylem kontrollerinin ve öğrenme stratejilerinin, öğrenme performanslarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ülkemizdeki çalışmalarda; Altun (2005) matematik başarısını açıklamada öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkarmış, Ataş (2009) araştırmasında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına olumlu etkisini bulmuş, Şimşek (2012) matematik başarısı yüksek olan öğrenci grubunun en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları tespit etmiştir. Aktan (2012) öğrencilerin öz- düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttıran bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan merkezi sınavlar ve öz-düzenleme arasındaki ilişkilere bakıldığında ise; Alcı (2007) öz-yeterlik algıları, biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğunu bulmuştur. Altun ve Canca (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'ından aldıkları puanlarının öğrenme stilleri, okul türüne, cinsiyete göre anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar arasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından birisini oluşturur. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan bu araştırmayla OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir (MEB,2013c). PISA projesi sadece akademik başarıyı ölçmekle kalmayıp, başarıda etkili olan öz-düzenleme ile ilgili birçok farklı kavram ele alınarak ülkeler bazında incelemeler yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları sadece sınavlardan alınan puanlara bakılarak değil bunun yanında motivasyon, süreç ve öz-düzenlemenin de başarı üzerinde ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Öz-düzenleme kavramı içerisinde öz-yeterlik, öz-benlik ve kaygı kavramları ayrı ayrı ele alınmıştır (OECD,2013). Bu durum öz-düzenleme bağlamında ülkemizdeki öğrencilerin konumu hakkında karşılaştırmalı bir bakış açısı

sunması açısından önemli olup bu çalışmada da benzer değişkenlerin başarıda ne kadar etkili olduğu incelenmeye değer bulunmuştur. PISA 2012 verilerine göre matematik dersindeki öz-düzenleme ve motivasyonel inançları incelendiğinde; Türkiye’de içsel motivasyonunun ya da derse yaklaşımının OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülse de bu olumlu tutum akademik başarı olarak sonuçlara yansımamış ve ülkemiz matematik başarısında son sıralarda yer almıştır. OECD genelindeki amaca yönelik motivasyonda ise, öğrencilerin %77’si matematiğin kariyer beklentilerini geliştireceğine inanırken, sadece % 55’i matematik derslerinde öğrendikleriyle ilgilendiklerini belirtmiştir. Başka bir deyişle, öğrenciler matematiğe ilgi duymasalar ya da matematiği sevmeseler bile matematiğin ileride bir biçimde işlerine yarayacağını düşünmektedirler. Amaca yönelik motivasyon açısından Türkiye’deki öğrencilerin OECD ortalamasına oranla gözle görülür biçimde daha önemli bulduğu bileşen, ilerideki eğitimlerine matematiğin sağlayacağı katkıdır (ERG,2014).

Öğrenci performansını etkileyebilecek diğer bir gösterge de öz-yeterlidir. Öz-yeterlik, belli türde soruları cevaplarken öğrencinin hissettiği rahatlık ve kendine güven ile ilişkilidir. OECD genelinde önceki yıllara göre 21 ülkede (Portekiz, Almanya, Tayland, Türkiye, İspanya vb.) öğrencilerin öz-yeterliği arttığı saptanmıştır. Ülkemizde matematik öz-yeterliği puanı genelde 0,2 birim yükselme göstererek bazı soru türlerinde OECD ortalamasından da yüksek puan almıştır. PISA raporlarına göre matematik kaygı seviyesi düşük ülkeler arasında matematik öz-yeterliği yükselme eğilimi göstermektedir. Öğrenci performansını etkilemede motivasyon ve öz-yeterlik ile yakından ilişkisi olan kaygı değişkeni öğrencilerin derslerde hangi nedenlerle başarısız olduklarını düşündüklerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. OECD ülkelerinin %59’u matematiğin zor olacağı konusunda endişelenmekte, %31’i matematik problemi çözerken gerilmekte, %33’ü ev ödevi yaparken gerilmekte, %30’u problem çözerken kendini çaresiz ve %61’i de düşük not almaktan endişelenmektedir (OECD,2013).

Akademik başarıyı ya da sınav başarılarını etkileyen bir diğer önemli değişken cinsiyet değişkenidir. Birçok araştırmacı bu konu üzerinde çalışmış ve cinsiyet faktörünün başarıyı ve öz-düzenlemeyi de etkilediği belirtilmektedirler (Wolters ve Pintrich,1998; Altun ve Canca,2011; Kurman,2004; Canca,2005; Kirişçi, 2013, Tonguç, 2013; Türe, 2010, Eker, 2012; Ilgaz,2011). Bu durumun aksine kimi

araştırmalarda (Pajares ve Graham 1999; Miller, 2000; Balcı, 2007; Uzun, 2010; Üstün,2012; Ötken, 2012; Yamaç,2011; Kurt M., 2010; Demir, 2013) cinsiyetin başarıda etkisinin olmadığı belirtilmiştir. PISA kapsamında ise cinsiyete göre akademik başarı ele alındığında birçok ülkedeki veriler karşılaştırıldığında genel anlamda matematikteki performansın erkeklerde kızlara göre daha iyi olduğu görülmüştür (OECD, 2013). Ülkemizde ise 2003 yılından bu yana matematik okuryazarlığında kızlar lehine olan fark 2012’ de azalmıştır ve bu fark artık istatistiksel olarak anlamlı değildir. (MEB, 2013c).

Öğrenme sürecinde cinsiyetin rolüyle ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasıyla net bir bakış açısının olmaması,araştırmacıları cinsiyet ile ilgili farklı boyutları inceleyen çalışmalara yönlendirmektedir. Cinsiyet üzerine yapılan bu tartışmalardan hareketle, eldeki çalışmada cinsiyet değişkeni araştırmaya değer bir değişken olarak ele alınmıştır.

Akademik başarıyı etkileyen bir diğer değişken dershaneye gitme faktörü olarak ele alınabilir. Gireceği bir sınavda daha başarılı olmak, rakiplerinden daha önde bu yarışta gögüslemek isteyen bir öğrenci, sınavla ilgili profesyonel bir ekipten öğretim almak, sınav taktikleri öğrenmek amacıyla bir dershaneye gitmeyi tercih etmektedir. Uysal (2009)’a göre, bazen öğrenci istemese bile anne-baba hem çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmek hem de çocuğunun dershaneye giderek daha başarılı olacağına inandığı için dershaneye gitmeyi zorunluluk olarak görmektedir.

Özel dershaneler, eğitim sistemimiz içindeki yaklaşık 50 yıllık yasal statülerine karşın çok tartışılan kurumlar olmuştur, eğitim sistemimizde kademeler arası geçişi düzenlemenin en önemli aracı olan merkezi sınav uygulamalarıyla daha da büyümüştür. Özel dershanelere karşın görüş ve eleştiriler sıklıkla ve uzun yıllardır dile getirilmekte buna karşın daha iyi eğitim ve daha iyi yaşam olanaklarına erişimde, toplumun her kesimi dershanelerden yararlanmaktadır (Köprülü,2014).

Ülkemizde ailelerin, çocuklarının akademik başarılarının yükselmesi ve girdikleri sınavlardan daha yüksek puan elde etmesi amacıyla olağanüstü özverili davrandıkları ve ekonomileri yetmese de çocuklarını özel kurslara (dershane) gönderdikleri gözlenmektedir (TED, 2010).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalara göre dershaneye gitmenin sınavlarında elde edilen başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Cenk, 2005;

Coşkun, 2005; Karadeniz, 2005, Öner, 2007; Türk,2007; Liu ve Lin 2010; Dirlikli 2011; Zabun 2011; Kahraman, 2013) ve dershaneye erişimin sosyo-ekonomik göstergeler ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Dershanelerin sınav sistemi içerisinde oldukça önemli bir rolünün farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı 2014 bütçe raporunda sistemin değişmesine ve TEOG'un gelmesini "Çocuklarımızın eğitim öğretim süreci içindeki sınavlarının sayısını mümkün olduğunca azaltmak, orta öğretime geçişte uygulanan ilave sınav ya da sınavları tamamen ortadan kaldırmak" gerekçe olarak belirtmiştir (MEB, 2013a). Son dönemde Bakanlık tarafından izlenen politikalarla birçok değişikliğe gidilerek okul merkezli bir eğitim anlayışının toplumda giderek yerleşmesi sağlanmak istenmekte ve alternatif eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç azaltılmak istenmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde dershanelerin, yapılan yeni sınavdaki etkileri araştırmaya değer görülmüştür.

Akademik başarıda etkili olan diğer bir değişken ailenin sosyo-ekonomik durumudur. Yapılan çalışmalarda ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça çocuklarına sağladıkları eğitim imkanlarının da artmasıyla akademik başarılarının arttığı görülmüştür (Şengönül, 1995; Turkheimer ve diğ., 2003; Çiftçi, 2007; Tolani, 2007; Türk, 2007, Tomul, 2007; Balcı, 2007; Ziya, 2008; Zabun, 2011; Ekinci, 2011, Gündüver, 2011; Hevedanlı ve Ekici, 2011; Ötken, 2012; Kayır, 2012).

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının görecekları eğitim modeli, çeşidi ve süresi anne-babaların eğitim ve gelir düzeyi itibarıyla farklılık gösterebilmektedir. Ailenin sosyal sınıfı ile öğrenim düzeyi attıkça çocuğa sağlanan imkânlar da artmaktadır (Alkan, 1998). Öksüzler ve Sürekçi'nin (2010), OKS başarısını etkileyen faktörlerle ilgili olarak yaptığı çalışmada OKS sınavında başarılı olma olasılığını etkileyen en önemli faktörler sınava giren öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir düzeyi olarak ortaya çıkmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi sadece ev ortamındaki ilişki ve çocuğa ilgiyle alakalı değil aynı zamanda ev ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili ekonomik düzeyin göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Sosyo-ekonomik faktörler anne-baba ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi etkilemekte öğrencilerin gelişme ve yetişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yaşam ve davranışlarını etkileyen bu faktörler arasında anne-babanın mesleği ile çalışma

durumu, öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ile yaşanan yer, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası ve kardeşler arasındaki ilişkiler de sayılabilir (Koç,2009).

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı PISA 2012 verilerine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla PISA testlerinde gösterdikleri performans arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki bulunmaktadır. OECD ülkelerinin genelinde sosyo-ekonomik düzey matematik başarısını %17 yordarken, ülkemizde bu oran %15'tir (MEB,2013c). Öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır ve ailenin gelir düzeyi öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen bir değişkendir.

Öğrenci başarısını etkileyen unsurlar düşünüldüğünde yukarıdaki açıklamalar ışığında, öz-düzenleme becerilerini bu yıl ilk defa yapılan TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını bulmak ve TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi eldeki araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.2. Öz-düzenleme Kavramı

1.2.1. Tanımı

Günümüzde eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmek ve onların hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmektir (Zimmerman, 2002). Eğitimde hayat boyu öğrenme kavramının benimsenmesi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olması ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın etkin olması öz-düzenleme kavramını ön plana çıkarmıştır (Uygun, 2012). Sürekli artan bilgiyi takip etmek ve günlük yaşamda kullanmak için öğrenenlerin yaşam boyu öz-düzenleme ile öğrenmelerini sürdürmeleri gerekmektedir (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Öğrencinin sadece öğretim sürecinde değil, öğretimini tamamladıktan sonra da öğrenmeye devam etmesi eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Hem öğrencilerin önemli bilgileri kısa sürede kavramaları, hem de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirme kaygısı “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir.

Zimmerman (2000a) öz-düzenleme kavramını, hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlar. Ona göre öz-düzenleme ne zihinsel ne de akademik bir beceridir. Kişinin, zihinsel becerilerini akademik becerilerine dönüştürmede kendisinin yönettiği bir süreçtir. Kısacası Zimmerman (2001)'a göre öz-düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdülenme ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır. Bandura (1977'den aktaran Senemoğlu, 2005)'ya göre öz-düzenleme bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa, davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz-düzenleme; bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Öz-düzenleme, insan olmanın bir özelliğidir. Bu nedenle insanların davranışları, sadece dışsal pekiştireçler ve cezalarla kontrol edilemez. İnsanlar davranışlarını kendi kendilerine düzenlerler. Schunk ve Ertmer (2000)'e göre öz-düzenleme, bir kimsenin öğrenmesi ve motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesi, bu duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerini planlayarak sistematik bir biçimde uygulamasıdır. Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından, "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanmaktadır. Öz-düzenleme, öğrencinin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilerin geliştirmesine odaklanmaktadır. Öz-düzenleme stratejilerini öğrenen ve kullanan öğrenciler, hem sınıfta hem de sınıf dışında bu stratejileri uygulayabilmektedirler (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004).

Öz-düzenleme ve öğrenme süreçlerini birbirinden ayrı düşünmemekte fayda vardır. Çünkü öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kazanmaları, öğrenmeyi öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almaktadır. Zimmerman ve Schunk (2008)'a göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin bilişlerini, duygularını ve davranışlarını kişisel olarak başlattıkları ve sürdürdükleri süreçler anlamına gelmektedir.

Pintrich (2000)'e göre öz-düzenleyici öğrenme "öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç" olarak tanımlanmıştır. Hofer, Yu ve Pintrich (1998)'e göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz-düzenleyici süreçlerden geçerek etkin bir biçimde bileşenlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri bir süreçtir. Pintrich (2000)'e göre farklı bakış açılarıyla

tanımlanan öz-düzenlemede ortak nokta olarak öğrenciyi öğrenme süreci boyunca etkin ve yapılandırıcı olarak ele almak yer alır. Bilginin öğrenci tarafından pasif olarak alınmadığını aksine zihinde yapılandırılarak öğrenildiğini savunur. Öğrenci kendi davranışını, güdüsünü, bilişini ve çevresini kontrol eder ve düzenler. Öğrenci öğrenme amacını belirler, amacı doğrultusunda performansını gözlemler ve amacına ulaşmak için bilişini, güdüsünü ve davranışını düzenler.

Öz-düzenleme; öğrencilerin akademik beceri kazanmasında hedef belirlemesine, strateji seçimine, strateji geliştirmesine ve kendini etkin bir biçimde izlemesine olanak sağlar. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme; kişisel öğrenme süreçlerinde, keşfederek öğrenmede, seçerek okumada ve elektronik kaynaklardan bilgi aramada kolaylıklar sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenmenin sosyal formlarında akran, ebeveyn ve öğretmenlerden yardım almada rol oynamaktadır. Burada temel nokta öğrencilerin kişisel girişimleri, çabaları ve becerileri kullanıp kullanmamasıdır. Öğrencilerin bu nitelikleri bilişüstü stratejiler ile motivasyonel duygular ve öğrenmeye ilişkin inanışlara dayanır (Zimmerman ve Schunk, 2008). Bu üretilen düşünce, duygu ve davranışlar bireylere özgü olduğundan öğretim etkinliklerinde kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.

Bernacki, Aguilar ve Bymes (2011) öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin belirli özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme metabiliseldir. Öğrenciler planlama, düzenleme, görev analizi, hedef belirleme ve gelişim süreçlerinde etkin rol oynarlar.
- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejiktir. Öğrenciler, öğrenmenin genel alanlarından (yardım arama, not alma gibi) belirli stratejilerden (okuma stratejileri gibi) işlemsel süreçlerin, sıkıntıların üstesinden gelerek, anlamlandırmaları desteleyerek ve ders araç gereçlerini etkin kullanarak yararlanırlar.
- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme uyarlanabiliridir. Öğrenciler kendilerini değişik durumlara uyarlarlar ve başarı için duyuşsal ve motivasyonel tutum sergilerler.
- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme yoğundur. Öğrenciler konuların öğretiminde dikkatlidir ve telaşlanmalardan kaçınmış soğukkanlıdır.

- Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme harekete geçirir. Öğrenciler başkalarının onlara sorumluluk vermesine ve onları öğrenme stratejilerinde yönlendirmesine ihtiyaç duymamaktadır.

Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur (Üredi ve Üredi 2005). Başarıları düşük öğrencilerin, başarısızlıklarına olan etkenleri araştıran eğitimcilerin çalışmalarından ortaya çıkan öz-düzenlemeye dayalı öğrenme (Zimmerman, 2002), son zamanlarda eğitim alanı içinde tartışılan çok önemli bir kavram haline gelmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, başarıları düşük öğrencilerin, öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Paterson, 1996; Schunk, 1996; Pintrich, 1999; Pintrich, 2000; Malpass, O’Neil ve Hocevar, 1999; Fleming, 2002; Chen, 2002; Hofer ve Yu, 2003; Cleary ve Zimmerman, 2004; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Altun, 2005; Canca, 2005; Üredi ve Üredi, 2005; Azevedo ve diğ., 2005; Him, 2006; Alcı, 2007; Metallidou ve Vlachou, 2007; Alcı ve Altun, 2007; İsrail, 2007; Duman, 2007; Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu, 2007, Cabi, 2009; Kitsantas, Sten ve Huie, 2009; Sarıbaş, 2009; Turan ve Demirel, 2010; Alcı, Erden ve Baykal, 2010; Puteh ve Ibrahim, 2010; Barnard, Lan ve Paton, 2010; Metallidou ve Vlachou, 2010; Altun ve Canca, 2011; Cheng, 2011; Ilgaz, 2011; Kayan, 2011; Ataş, 2009; Şimşek, 2012; Mutlu, 2012; Uygun, 2012; Üstün, 2012; Eker, 2012; Aktan, 2012; Tonguç, 2013).

Öz-düzenleme birçok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellenmiştir. Bu tanımlara dayalı olarak öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, bireyin hedeflerine ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme süreçlerini içerdiği söylenebilir.

1.2.2. Öz-düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi

Uzun yıllardan beri araştırmacılar, bazı öğrencilerin kısa sürede kavrayıp motive olurken bazı öğrencilerin de anlamakta güçlük çekmesi ve ilgisiz davranmasının nedenini açıklamaya çalışmışlardır. 19. yüzyılda öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının, onların zekâsı ve çalışması gibi bireysel sınırlılıklardan kaynaklandığı ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bireysel sınırlılıklarının üstesinden gelmeleri gerektiği düşünülmüştür. Öğrencinin düzgün diksiyon ve yazı

yazma gibi temel düzeydeki bireysel alışkanlıkları kazanması, bu zaman diliminde öz-düzenleyici gelişim düşüncesi olarak sınırlandırılmıştır (Zimmerman 2002). Bireysel sorumluluğu, öz-değerlendirmeyi ve öz-kontrolü ön plana çıkaran öz-düzenleme kavramı, zaman içinde farklı kuramcılar tarafından araştırılarak geliştirilmiştir.

Öz-düzenleme üzerinde ilk tanımlama American Educational Research Association'daki bir sempozyumda yapılmıştır. Öz-düzenleme, Boakearts, Corno, Graham, Pintrich gibi araştırmacılar tarafından öz kontrol, benlik algısı, bilişüstü izleme ve öğrenme stratejileri gibi süreçler üzerine odaklanarak tek değerlendirme altında birleştirmeye çalışılmıştır. 1986 sempozyumunun sonucu olarak öz-düzenlemenin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine davranışsal, motivasyonel ve metabilşsel olarak aktif katılımcı oldukları aşamasında kapsamlı tanımlanarak fikir birliğine varılmıştır (Zimmerman, 2008).

Zimmerman ve Schunk (2011) yaptıkları araştırmada öz-düzenleme kavramını dört tarihi grupta incelemişlerdir. *Birinci tarihi çalışma grubunda* araştırmacılar insan gelişiminde öz-düzenleyici süreçlerin rolüyle 1960'lar ve 1970'ler sırasında ilgilenmeye başladılar. Tarihe geçmiş çalışmalar grubu bilişsel ve bilişüstü meselelere odaklandı. Örneğin; öğrencilere sıklıkla, öğrenmeyi arttıracak matematiksel bölme problemlerinin çok basamaklı çözümünü gibi bir stratejiyi kullanmaları öğretildi. Bu araştırmacılar bu stratejilerin öğrenilebildiğini ve hemen öğrenimden sonra karşılaşılan benzer problemlere aktarılabilirdiğini buldular. Fakat öğrenciler stratejiyi kullanırken kendilerini gözlemlemeyi ve kendilerini kontrol etmeyi ya da değerlendirmeyi ihmal ettiler. Bu bulgularla öz-düzenlemenin ilave yönlerin de dikkate alınması gerektiği ortaya çıktı ve sadece farkındalığın öz-düzenlemede yeterli olmadığı görüldü. *İkinci tarihi çalışma grubu* sosyal ve motivasyonel olan öz-düzenleyici süreçler üzerine odaklandı. Bandura ve arkadaşları; öğrencilerin edinim ve öğrenme stratejileri kullanımlarının büyük oranda kaynak, ebeveyn ve öğretmen modellerinden etkilendiğini gösterdiler. Bandura'ya göre bu süreç, öz-gözlem, öz-yargı ve öz-tepki süreçlerini kapsamaktadır. Öz-düzenleme çalışmalarının *üçüncü tarihi grubu* öğrencilerin - hiperaktivite ve anksiyete gibi - klinik problemlerle başa çıkmak için davranışsal ve bilişsel süreçlerinin kullanımı üzerine odaklandı. Bu çalışmalar öğrencilerin akademik işlevlerini geliştirmek için öz-öğrenim, öz-ödüllendirme ve öz-cezalandırmanın

kullanımını içeren müdahalelere neden oldu. *Dördüncü tarihi grubu* gelişimsel konularla ilgilenmiş ve öz-düzenlemenin yaşla daha net hale geldiğini savunmuş, öz-düzenleme konularına yaşa göre bölümlerle devam edilmiştir. Vytgosky, çocukların öz-düzenlemedeki gelişimlerinin çok basamaklı gelişimsel tarifini sağlamıştır (Zimmerman ve Schunk, 2011).

Özetle öz-düzenleme kavramının tarihsel gelişiminde sosyal biliş ve bilişüstü ile ilgili yapılan çalışmalarla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yeni bir bakış açısı getirilmiştir. Sosyal bilişsel araştırmacılar, öğrencilerin öz-düzenleme gelişimde sosyal etki üzerinde durmuşlar, öğretmenin model olmasının ve öğretiminin öğrencilerin amaç oluşturma ve kendi kendini izleme sürecini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğrenme konusunda yapılan bu çalışmalar, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların öz-düzenleme becerisinden yoksun olmaya bağlı olduğu görüşünün gündeme gelmesine neden olmuş ve öğrencilerin kendi bireysel farklılıklarını farkına varma becerisinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Zimmerman, 2002).

1.2.3. Öz-düzenlemeye Yönelik Bakış Açıları

Öz-düzenleme farklı teorik açılarından farklı biçimde ele alınmıştır. Bu bakış açılarının sorguladıkları ana konular aşağıda verilmiştir (Zimmerman, 2001).

- Öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için motive eden şey nedir?
- Süreç ya da işlemler boyunca, öğrenciler, öz-tepkisel ya da “kendini bilen” olurlar mı?
- Öğrencilerin amaçlarına yönelik anahtar süreçler ya da sorumluluklar nelerdir?
- Sosyal ve fiziksel çevre, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimini nasıl etkiler?
- Öğrenme sırasında öğrenen, öz-düzenleme becerisini nasıl kazanır?

Bu sorulara her bir bakış açısı farklı biçimde cevap vermiş ve bunların en belirgin özellikleri ile güçlü ve tartışmalı yönleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1: Öz-düzenlemeye Yönelik Bakış Açılarının Genel Özellikleri İle Güçlü ve Tartışmalı Bölümleri

	Genel konular					Karşılaştırma	
Teoriler	Motivasyon	Öz-farkındalık	Anahtar Süreçler	Sosyal ve Fiziksel Çevre	Kapasite Edinimi	Güçlü Yön	Tartışmalı Yön
Edimsel	Canlandırıcı takviyeler vurgulanır.	Öz-tepki hariç vurgulanmamıştır.	Öz-izleme, öz-öğretim ve öz-değerlendirme	Modelleme ve takviye destek	Davranış biçimlenmesi azalan uyarıcılar	Ödülün gecikmesi	Öz-desteğin doğası
Fenomonolojik	Kendini yenilime vurgulanır.	Öz-benliğin rolü vurgulanır	Öz-değer ve öz-kimlik	Göreceli algılara vurgu yapar	Öz-sistemin gelişmesi	Öz-kimliklerin rolü	Öz-kimliğin tanımlanması, ölçülmesi ve geçerliği
Bilgiyi İşleme	Tarihsel olarak motivasyon vurgulanmaz	Bilişsel izleme	Bilginin depolanması ve transfer edilmesi	Bilginin transferi hariç vurgu yapılmaz	Bilginin transferi için sistem kapasitesinde artım	Geri bildirim döngülerini izleme	Pozitif geri dönüt döngüsüne karşı negatiflik
Sosyo-bilişsel	Öz-yeterlik, ürün beklentisi ve amaçlar vurgulanır.	Öz-gözlem ve öz-kayıt tutma	Öz-gözlem, öz-yargı ve öz-tepki	Modelleme ve en uzman deneyimler	Art arda gelen dört düzeyde sosyal öğrenme boyunca artış	Bilişsel amaçlar ve beklentiler, Sosyal modelleme	Öz-yeterlik: Gereğinden fazla ya da sınırlı alan
İradesel	Bireyin beklentilerine dayalı istekler için ön koşuldur.	Durağan kontrolden ziyade eylem kontrolü	Bilişi, motivasyonu ve duyguları kontrol etme için stratejiler	Çevresel dikkat dağınıklığın kontrol etme için iradesel stratejiler	İradesel kontrol stratejilerini kullanım için yetenek edinimi	Devamlılık ve ilgi	İradenin motivasyondan ayrılması

Tablo1 - devam

Vygotsky	Sosyal içerik etkisi hariç tarihsel olarak vurgulanmamıştır.	Yaklaşık potansiyel gelişim alanında öğrenme bilinci	Ego merkezli ve içsel konuşmalar	Yetişkin diyalogları çocukların konuşmalarını içselleştirmesine aracı olur	Bir takım gelişimler sonunda çocukların içsel konuşma edinmeleri	Öz-ifade etme ve sosyal diyalog	Öz-ifade etmeye karşı yardımcı yapılandırma (co-constructivism)
Yapısalcı	Bilişsel çelişkinin çözümü ya da bir merakın sürüklenmesi vurgulanır.	Bilişüstü izleme	Şemaların stratejilerin ya da bireysel teorilerin oluşturulması	Tarihsel olarak sosyal çelişki ya da keşfederek öğrenme vurgulanır.	Gelişim çocukların öz-düzenleme süreçlerini edinmelerini zorlar	Bireysel teoriler ve stratejiler	Durumsal içeriğe karşı bilişsel çelişkinin rolü.

Barry J. Zimmerman, "Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis", **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. ed. Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001), 9.

Öz-düzenleyici öğrenmeye ilişkin farklı bakış açıları (örn: sosyal bilişsel bakış, yapılandırmacı bakış, bilgiyi işleme bakışı, Vygotsky bakış açısı ve fenomenolojik bakış ve irade-istem bakış açısı) vardır. Sözü edilen bakış açılarının üç temel ortak özelliği olduğu söylenebilir. Bu özelliklerden ilki; öğrenciler öz-düzenleyici öğrenme sürecinin akademik başarılarını arttırmadaki önemini farkındadırlar. İkinci özellik; öz-düzenleyici öğrenme, öğrenme süresince devam eden döngüsel bir yapıdadır. Bunun anlamı öğrenciler, kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiğinin farkındadırlar ve elde ettikleri geribildirimler sayesinde öğrenmelerini geliştirirler. Üçüncü ortak özellik ise bütün bakış açıları öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme yollarını nasıl ve neden seçtikleri üzerine odaklanmaktadır. Başka bir deyişle öz-düzenleyici öğrenmenin motivasyonel boyutuna dikkat çekmektedirler (Zimmerman, 2001).

Öz-düzenleyici öğrenme bakış açıları içerisinde en yaygın olarak incelenen ve araştırmalara temel oluşturan Sosyal Bilişsel bakış açısı, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Eldeki çalışma, öz-düzenleyici öğrenmeye bakış açısı olarak Sosyal Bilişsel Temellere dayanmaktadır.

1.2.3.1. Sosyal Bilişsel Temeller

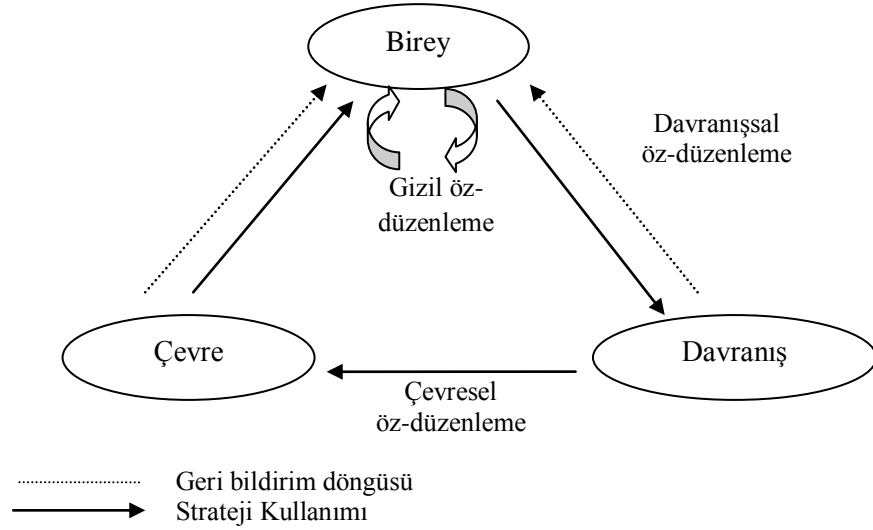
Öz-düzenlemeyi öğrenme veya öz-düzenleme Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayalı olup; bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini düşünmenin önemi üzerinde odaklanmakla birlikte bireylerin ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, neler yiyeceklerini, neler içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını ve toplumda nasıl davranacaklarını vb. birçok davranışlarını kendilerinin kontrol etmesi esasına dayanır (Bandura, 1982).

Sosyal bilişsel kuramın savunucularından Bandura'ya göre öğrenme; kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bandura, insan davranışlarının ve öğrenmelerinin tamamen dış çevreden gelen faktörlerle şekillendiği görüşüne karşı çıkmaktadır. Bireyler, sahip oldukları davranışların sonuçlarının, çevreleri ile kişisel ilişkilerini nasıl etkilediğini değerlendirerek sonraki davranışlarını buna göre biçimlendirir. Bandura'ya göre iç gözlem yapılmadan, hiçbir psikolojik yaklaşım insan davranışlarının karmaşıklığını açıklayamaz. İnsanlar; kendi psikolojik süreçler hakkındaki fikirlerini, yine kendi bilinçlerini inceleyerek oluştururlar. İnsan davranışlarının dış çevreden nasıl etkilendiğini

anlamak için; kişilerin, davranışlarını bilişsel olarak nasıl yorumladıklarını ve işlediklerini anlamak gerekir. Bu bağlamda insanlar, kendi gelişimlerinde etkin rol oynayan ve kendi çabalarıyla, gerçekleştirmek istedikleri şeylerin olmasını sağlayan varlıklardır. Bireylerin, kendi düşünceleri, duyguları ve hareketlerini kontrol etmelerini sağlayan bir öz-düşünceye sahip olmaları bu anlayışın ana noktasını oluşturmaktadır. Bu ana nokta, insanların ne düşündükleri, neye inandıkları, ne hissettikleri ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Pajares,2002).

Bandura (1986), öğrenmeye ilişkin üçlü yapı üzerinde ayrıntılı olarak çalışmıştır. Bu üçlü yapı akademik öğrenmede bireysel (örn: öz-yeterlik, bilişüstü süreç, stratejik bilgi ve ilgi), davranışsal (örn: çaba, seçimler, ifade etme ve yardım arama), ve çevresel (örn: öğrenme içeriğinin yapısı ve model alma ile şekillendirilen sosyal deneyimler) faktörleri içerir. Bu yapı öz-düzenleyici öğrenmenin teoriksel alt yapısını oluşturur. Faktörler birbirlerinden bağımsız gibi görünürler fakat çift yönlü olarak birbirlerini etkileyen yapıya sahiplerdir. Örneğin öz-yeterlik inancı; görev seçimi ve istikrarlı olma gibi başarılı olmak için yapılan davranışları etkiler. Yine, öğrencilerin davranışları farklı yollar ile sergilemeleri, onların öz-yeterlik inançlarını değiştirebilir. Öğrencilerin notlar alarak öğrenme süreçlerini izlemeleri, performanslarında, iyi olduklarını anlamalarını sağlarken öz-yeterliklerinde pozitif bir etkinin oluşmasını da sağlar. Benzer olarak, öğrencilerin matematik problemleri çözmelerine ilişkin öz-yeterlikleri, sadece öz-yeterliliğe ilişkin kişisel algıları temel alınarak belirlenemez. Öğretmenin cesaretlendirmesi gibi çevresel faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsel bir yapıya sahiptir, çünkü belli bir performansın göstermesi her zaman bir önceki aşamanın gücüne bağlıdır. Kişisel davranışsal ve çevresel faktörler öğrenme ortamında sürekli değişmekte olduğundan, bu döngüsel yapının da sürekli bir gelişim içinde olduğu söylenebilir (Canca,2005). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin döngüsel yapısı Şekil 1 'de verilmiştir.



Şekil 1: Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Yapısı

Moique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, "Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research" **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, (San Diego, CA: Academic, 2000), 764.

Davranışsal öz-düzenleme, bireyin, öğrenme yöntemi gibi kendi kendine gözlediği ve stratejilerini ayarladığı performans süreci olarak tanımlanmaktadır. Çevresel öz-düzenleme ise gözleme ve çevresel durumlara uyuma yöneliktir. Kişisel ya da gizli öz-düzenleme olarak tanımlanan yapı da hatırlama veya karar gibi yan süreçleri içermektedir. Öğrenmelerin, bu üçlü etkileşimi gözlemlerindeki başarıları, strateji belirleme ve inançlar üzerindeki kontrolü doğrudan başarıyı etkilemektedir (Zimmerman,2000b).

Çıkış noktasını sosyal öğrenme kuramından alan öğrenmede öz-düzenleme kavramını Bandura (1994); bireyin kendi öğrenme hedeflerini oluşturduğu, motivasyonuna, bilişsel, bilişüstü yeterliklerine ve davranışlarına yön vermeye çalıştığı, hedef ve amaçlarını çevresindeki bağlamsal özelliklere göre yönlendirip sınırladığı, aktif ve yapıcı bir özellik olarak tanımlanmıştır. Bandura (1994)'ya göre insanlarda motivasyon, etkilenme durumları ve hareketler, gerçek olandan çok kişilerin neye inandıklarına bağlıdır. Bu nedenle insanların nasıl davrandıkları; gerçekte insanların neyi başarabildiklerinden çok, kişilerin kendi yetenekleriyle ilgili olan düşünceleriyle açıklanabilir.

Vygostky'e göre eğitim, sadece bilişsel gelişim için bir temel değil aynı zamanda sosyo-kültürel bir aktivitedir. Bu nedenle Vygotsky'nin teorisi Bandura'nın sosyal

öğrenme çalışmasını tamamlar nitelikte kabul edilmekte, bilişsel gelişimin genel bir teorisi olarak da tanımlanabilmektedir. Vygotsky, düşünme sürecinin psikogenetik ve sosyo-kültürel olarak nasıl geliştiği üzerinde çalışmış olmasına rağmen çalışmasının temelini bireysel gelişimin sosyal kaynakları ve kültürel temelleri üzerine kurar (Moll,1990). Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme teorisi çerçevesinde gelişen önemli yapı taşı öz-düzenleme süreçleri olup, öz-düzenlemeyi içselleşme ve dil bilimi bağlamında ele alan Vygotsky'e göre öz-düzenlemenin temeli içsel konuşmadır. Çocukların öz-düzenleme stratejileri yetişkinlerle girdikleri etkileşim düzeyine bağlı olarak değişmektedir. İçsel konuşma Vygotskyci teoride hem bir bilgi hem de bir öz-kontrol kaynağıdır. Bu sayede bireyin öz-yönetimli eylemleri ortaya çıkmakta ve öz-düzenleme süreçlerini desteklemektedir (McCaslin ve Hickey, 2001).

1.2.4. Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Öz-düzenlemeye dayalı modeller incelendiğinde, birçok öz-düzenleme modelinin geliştirildiği görülmektedir. Bu modellerin her biri farklı yapıda, farklı kavramsallaştırmalar oluşturulmakla birlikte Pintrich (2004) tarafından bazı ortak noktaları da ortaya konmuştur. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin çoğu genel olarak aşağıda verilen dört varsayım üzerinde durmaktadırlar.

1. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme için aktif ve olumlu bir bilişsel bakış açısı oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olarak yer almak istemeleri önemlidir. Öğrenciler dışsal ortamların yanı sıra kendi düşüncelerinden (içsel ortamdaki) de yararlanarak bilgiyi nasıl kullanabileceklerini, kendi amaçlarını, niyetlerini ve stratejilerini yapılandırmalıdır.
2. Öğrenciler kendi biliş, motivasyon ve davranışları ile ilgili görüş ve gözlemlerini düzenleyebilme ve kontrol edebilme kapasitesine sahip olmalıdırlar.
3. Hedef, kriter ve standartları içerir. Öğrenciler etkili öğrenmek için hedefler veya bir dizi standartlar ortaya koyarlar. Hedeflerine ulaşma süreçlerini gözlemlerler ve sonra hedeflerine ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenler veya adapte ederler.
4. Öğrencinin öz-düzenleme etkinliklerini yerine getirmek için gösterdiği performansı veya başarısı ile öğrencinin var olan bağlamsal özellikler

arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Bağlamsal özellikler kültürel, demografik ve kişisel özellikler değil, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal öz-düzenleme özellikleridir.

Pintrich (2000), öğrencinin başarısına katkıda bulunmayı amaçlayan dört öz-düzenleme etkinliğini açıklar. Bunlar: Biliş (hedef belirleme, bilişsel stratejileri gözlemek ve harekete geçirmek vb.), motivasyon (öz-yeterlik inançları, görev değeri vb.), davranış (yardım isteme, zaman kullanımı, çabayı gözleme vb.), durum (değerlendirme, görev değişikliklerini gözleme vb.) olarak belirtilmiştir.

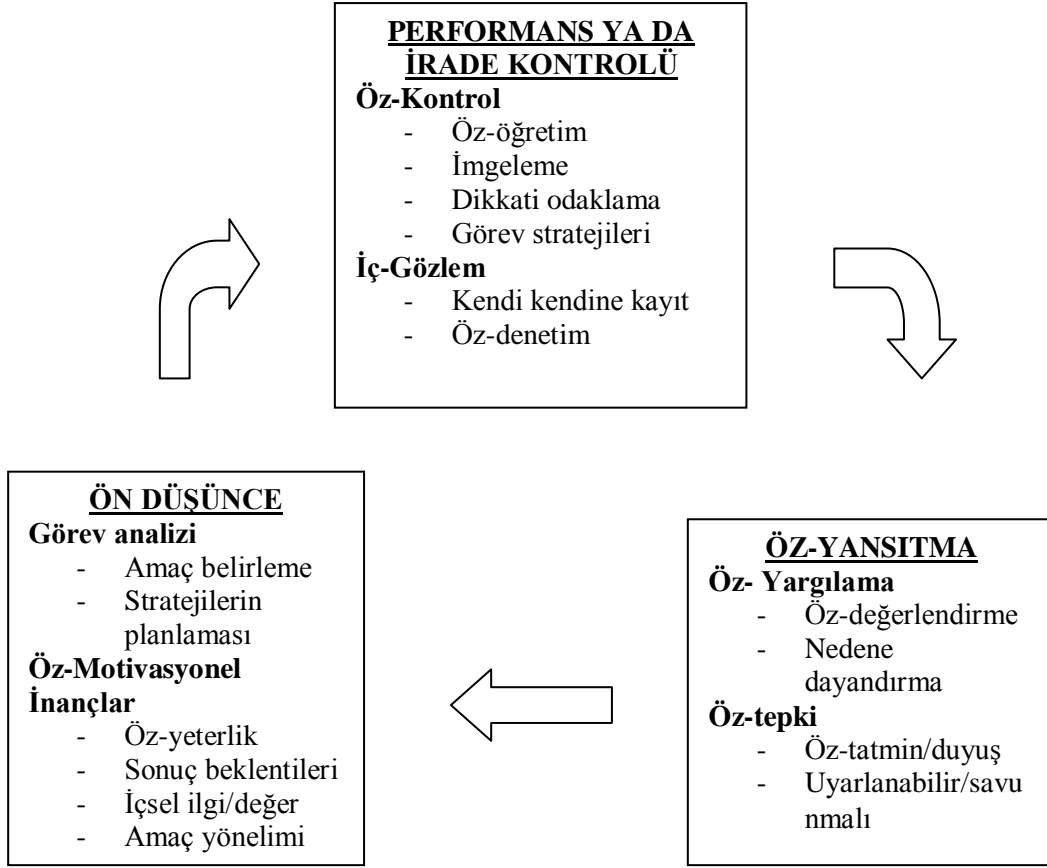
Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri belli özelliklerde ortak noktayı yakalarken bazı noktalarda farklılaşarak birbirinden farklı modellerin geliştirilmesine neden olmuştur. Puustinen ve Pulkinen (2001)'nin konuyla ilgili yaptıkları çalışmada bu modellerden yoğunlukla beş tanesinin ön plana çıktığını vurgulamışlardır: Bunlar: Zimmerman, Pintrich, Boakerts, Winne, Borkowski tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında söz konusu modeller sırasıyla açıklanacaktır.

1.2.4.1. Zimmerman'ın Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenme süreci, kişisel, çevresel ve davranışsal faktörlerin etkileşimini vurgulayan sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Zimmerman (1998a)'e göre öğrenme; açık uçlu bir süreçtir ve bu süreç, öğrenci tarafından döngüsel bir faaliyette bulunulması anlamına gelmektedir.

Zimmerman öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, sosyal bilişsel bir açıdan üç döngüsel evreye ayırmıştır. Bu evreler: ön düşünce, performans ya da irade kontrolü ve öz-yansıtma süreçleridir. Ön düşünce evresi, girişimlerden önce gelen ve bunlar için bir basamak niteliğinde olan süreçleri içermektedir. Performans ya da irade kontrolü evresi, motor girişimler ile duyuşsal ilgi ve eylemler sırasında ortaya çıkan süreçleri kapsamaktadır. Öz-yansıtma evresi ise, performans girişimlerinden sonra ortaya çıkan ve kişinin bu deneyime verdiği cevabı etkileyen süreçleri içermektedir. Bu öz-yansıtma, sonraki motor girişimler ile ilgili ön düşünceyi etkilemekte ve böylece bir öz-düzenleme döngüsü tamamlanmış olmaktadır (Zimmerman, 2000a).

Zimmerman (2002), modelinde ileri sürdüğü öğrenmenin döngüsel aşamaları Şekil 2 de verilmiştir.



Şekil 2: Akademik Öğrenmenin Döngüsel Aşamaları

Barry, J. Zimmerman, **Becoming a self-regulated learner: An overview**, (Theory into Practice, 2002), 67'den uyarlanmıştır

Döngünün birinci safhası görev analizini ve öz-motivasyonel inançları kapsayan ön düşünce safhasıdır. Ön düşünce safhasında bireyler yapılacak öğrenme işlerini planlar. Öz-kontrol ve iç-gözlemi kapsayan performans ya da irade kontrolü safhası öğrenme işlerinde bireye yardımcı olan süreçlerdir. Son safha ise öz-yargı ve öz-tepkiyi kapsayan öz-yansıtma safhasıdır. Bu iki süreç öz-düzenlemenin anahtar süreçlerindedir. Bu safhada bireyler öğrenme ürünlerini ve süreçlerini değerlendirerek ön düşünce safhasına bilgi sağlamaktadırlar. Örneğin akademik bir yazı yazmak isteyen bir yazar, istekli ve kasıtlı olarak yazısının ana hatlarını çıkarır (ön düşünce); ardından günlük olarak kayıtlar alır (performans ya da irade kontrolü) ve çalışmasını revize eder (öz-yansıtma), bununla birlikte revizelerle önsezi safhasına bilgi gönderir (Graham ve Harris, 1994'den aktaran Ilgaz,2011).

1.2.4.1.1. Ön Düşünce Evresi

Bu evrede görev analizi ve öz-motivasyonel inançlar olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Görev analizinde yer alan “Amaç belirleme (goal setting)”, öğrenme ve performans sonucuyla ilgili kararları ve çıktıları içermektedir. Görev analizinde yer alan “stratejilerin planlanması” ise, öğrenenlerin görevi yerine getirebilmesi için uyguladığı yöntemlerle ilgilidir. Bireyler öz-düzenleyici becerilerini kullanmak için kendilerini motive edemezlerse bu becerilerin pek değeri kalmaz. Amaçların belirlenmesinde ve stratejilerin planlanmasında etkili olan öz-motivasyonel inançlar içerisinde; öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ya da değer verme ve amaç yönelimi yer almaktadır. Öz-yeterlik, kişinin gerçekleştireceği görevi etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Sonuç beklentileri, performans sonucuyla ilgili inançları içermektedir. Bir bireyin öz-düzenleme girişimlerini başlatma ve sürdürme isteği, onun özellikle öz-yeterliğine bağlıdır (Zimmerman, 2000a).

Amaçlar ve öz-yeterlik algısı birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Öz-düzenlemeye sahip öğrenenler öz-yeterlik inancına da kısmen sahiptirler. Çünkü bu kişiler her bir süreç için amaçlarını hiyerarşik olarak belirlemiştir ve giderek artan bu ustalık onlara bir tatmin duygusu vermektedir. Kendine bu şekilde uzun süreçler için amaç koyan bireyler, kilometre taşları gibi, yaşam boyu ödüller beklemeye baslar. Bu ödül, bir müzisyenin yeteneğini, bir yarışmayı kazanmaktan çok, ustalıklı çalmakla değerlendirmesi gibidir. Süreç başarıları, dışsal sonuçları tamamlayan, hatta geride bırakan bir içsel motivasyon ya da değer duygusu vermektedir. (Zimmerman, 2000a).

Ön düşünce sürecinde öğrenci kendi kendini kontrol ederek ve gözlemleyerek kendi performansına göre yapabileceklerini ortaya koyar ve buna göre kendisine bir plan yapar. Örneğin: Öz-düzenleme stratejilerini kullanan bir öğrenci öngörü sürecinde neler yapar, gireceği sınavdan 90 puan almayı hedefler ve sonra hedefine ulaşmak için dört saat çalışma, grafik örgütleyiciler kullanma, sınav için alıştırmaya yapma gibi etkinlikler planlar (Cleary ve Zimmerman, 2004).

1.2.4.1.2. Performans veya İradenin Kontrolü

Bu evrede, öz-kontrol (self-control) ve iç-gözlem (selfobservation) olmak üzere iki bölüm mevcuttur. Öz-kontrol süreçleri (öz-öğretim, imgeleme, dikkatli olma, görev

stratejileri) öğrenenlerin göreve odaklanmalarını ve çabalarının mükemmel ulaşmasına yardımcı olur. Öz-öğretim, açık veya örtük olarak bir görevi nasıl yerine getirdiğini, nasıl ilerlediğini ve nasıl ivme kazandığını tanımlamaktadır. İmgeleme, kodlama yaparken ve uygulama yaparken sıklıkla kullanılan bir öz-kontrol tekniğidir. Dikkatli olma bir diğer öz-kontrol formu olup kişinin yoğunlaşmasını arttırmayı, dolayısıyla örtük süreçleri ortaya çıkarmayı desteklemektedir. Görev stratejileri ise öğrenmeye ve performansa yardım etmek amacıyla görevi uygun bir şekilde alt bölümlere ayırmak ve bunları anlamlı olarak düzenlemektir. İç gözlem süreçleri (kendi kendine kayıt, öz-denetim) ön düşünce sırasında hiyerarşik olarak süreç amaçları belirlemek, seçici iç-gözlemi kolaylaştırmaktadır. Çünkü bu amaçlar, belirli süreçler ve yakınsal olaylar üzerine odaklanmaktadır. Davranıştaki doğal değişikliklerin iç-gözlemi, kesin sonuca ulaştıran, ayırt edici bir bilgi vermediği zaman, bireyler nedeni bilinmeyen işlevlerinin farklı yönlerini sistematik olarak değiştirme yoluyla kişisel deneyimlere katılmaktadırlar (Zimmerman, 2000a).

Öğrenme sürecinde öğrenmenin olması için çaba harcama, performans göstermedir. Performans veya iradenin kontrolü süreci, kendi kendini kontrol etme, kendini eğitime, kendi kendine düşünme, dikkatini odaklama veya görevleri yapma stratejileri gibi alt süreçlerini içermektedir. Bu alt süreçler öğrencinin öğrenmesine veya bir beceriyi kazanmasına yardım etmektedir. Performans kontrol sürecinin diğer bir alt süreci de öğrencinin kendini gözlemesidir. Öğrenci bu stratejide kendi performansını sistematik olarak gözlemler ve bu gözlemlerini kayıt eder (Cleary ve Zimmerman, 2004).

1.2.4.1.3. Öz-yansıtma

İç-gözlemlerle yakından ilişkili iki öz-yansıtma evresinde ise “öz-yargılama” ve “öz-tepki” alt başlıkları mevcuttur. “Öz-yargılama”, da öz-değerlendirme ve nedenlere dayandırma süreçlerini içermektedir. Öz-değerlendirme, belirli bir standart veya amaçla kendini karşılaştırması ile ilgilidir. Öz-değerlendirmeye dayalı yargılamalar, sonuçları açısından nedenlere dayandırma sürecine bağlıdır. Bu dayandırmaya yönelik yargılamalar, öz-yansıtmanın merkezinde yer almaktadır. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar, hataları öğrenme stratejilerine dayandırmanın, düşük performans periyotları boyunca motivasyonu ayakta tutmakta büyük ölçüde etkili olduğunu kanıtlamıştır. Çünkü bu şekilde, bütün olası stratejiler test edilene kadar

yeterlik algısının çökmesi engellenmiş olmaktadır. Öz-değerlendirmeye ve dayandırmaya yönelik öz-yargılama, öz-yansıtmanın iki biçimine sıkı sıkıya bağlıdır: öz-tatmin ve uyarlanabilir çıkarsamalar. Öz-tatmin, tatmin ya da tatminsizlik algısını içermektedir ve bireyin performansı ile ilgili duygusuyla ilişkilidir. Bireyler bir eylemi gerçekleştirirken, tatminle ve olumlu bir duyguyla sonuçlanan yolları izlemekte; tatminsizlik ve endişe gibi olumsuz duygular yaratan durumlardan kaçınmaktadırlar. Uyarlanabilir ya da savunmalı çıkarsamalar için, kişinin öğrenmek veya performansını gerçekleştirmek amacıyla göstereceği bir sonraki çaba için öz-düzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştireceğiyle ilgili sonuçlara varmasıdır (Zimmerman, 2000a).

Döngünün geribildirimini sağlayan en son aşaması olan öz-yansıtma, öngörü sürecinde öğrenci öğrenme çabalarına, öz-düzenleme modelinin etkilerine bakmaktadır. Öz-yansıtma ise öğrenci kendi kendini değerlendirir, daha sonra değerlendirme sonuçlarını bundan sonraki öğrenme çabalarına yansıtır (Cleary ve Zimmerman, 2004)

Tablo 2: Öz-düzenleyici Öğrenmenin Aşamaları ve Alanları

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon Duyuşsal Boyut	Davranış	Şartlar
Ön Düşünce, Planlama ve harekete geçirme	Hedef belirleme İçerik ön bilgisinin etkinleştirilmesi Bilişüstü bilginin etkinleştirilmesi	Hedef yönelimi Etki eden yargılar Görevin zorluğuna ait algılar Göreve verilen değer etkinleştirilmesi İlginin etkinleştirilmesi	Zaman ve gayretin planlanması Kendi davranışlarını, gözlemek için planlama	Görev ile ilgili algılar
İzleme	Bilişüstü farkındalık ve bilişim izlenmesi	Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi	Farkındalık ve gayret kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi	Görevin ve çevre şartlarının değiştirilmesi

Tablo 2 - devam

Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Gayretin artması ya da azalması Israr ya da vazgeçme Yardım arama	Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme Şartları değiştirme ya da vazgeçme
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar Bağlamalar a	Duyuşsal tepkiler Bağlamalar	Tercih davranışı	Görevi değerlendirme Şartları değerlendirme

Paul R. Pintrich, "The roal of goal orientation in self-regulated learning", **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**, ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner. (San Diego, CA: Academic, 2000), 454.

Öz-düzenlemenin ön düşünce aşaması, öğrenciyi performans ya da iradesel kontrol aşamasına hazırlar ve bu aşamayı etkiler. Öz-yansıtma aşaması ise, olacaklar üzerinde etki gösterir. Zaman içinde bu öz-yansıtma, öğrencinin sonraki öğrenme çabalarına ait olan öngörülerini üzerinde etkilerde bulunur ve böylelikle de öz-düzenleyici döngü tamamlanmış olur.

1.2.4.2. Pintrich'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Sosyal bilişsel kurama dayanan bu modelde, genel olarak motivasyonun öz-düzenleme içindeki rolü analiz edilmiş ve amaca yönelimle öz-düzenleme becerisinin ilişkisini tartışılmıştır. Bunların sonucunda, amaca yönelen öğrencilerin daha çok öğrenmeye, anlamaya ve uzmanlaşmaya odaklandıkları ortaya çıkmıştır (Pintrich, 2000).

Pintrich (2000), öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi dört evrede tanımlamıştır. Bu model, öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi bilişsel, motivasyonel-duyuşsal, davranışsal ve şartlardan oluşan alanların her birini; ön düşünce, planlama ve harekete geçirme, izleme, kontrol ve yansıtma olarak dört farklı aşamada incelenmiştir.

Pintrich (2000)'e göre bu aşamalar şöyle açıklanabilir:

1.2.4.2.1. Ön Düşünce, Planlama ve Harekete Geçirme Evresi (Forethought, planning and activation)

Hedeflerin belirlendiği, sürecin planlandığı ve performansın başladığı evredir. Zamanın ve çabanın planlaması ve öğrencilerin kendisi hakkındaki bilgi edinmesi gibi süreçler bu aşamada yer almaktadır.

1.2.4.2.2. İzleme Evresi (Monitoring)

Bu aşama, daha çok bilişüstü olarak tanımlanmıştır. Bireyin kendini, performans sürecini, görevdeki ve koşullardaki değişimi izlediği, bilişüstü farkındalık gibi süreçlerin olduğu ve yardıma ihtiyaç duyup duymadığı konularının farkına vardığı evredir.

1.2.4.2.3. Kontrol Evresi (Control)

Bu aşama, bireyin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapmasını gerektirir. Uygun öğrenme stratejilerinin seçildiği ve süreç uyarlandığı evredir. Görevde değişiklik yapma ya da gözden geçirmelerin yapıldığı ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardımı bulmasının beklendiği evredir.

1.2.4.2.4. Tepki ve Yansıtma Evresi (Reaction and Reflection)

Bu aşamada birey, belirlemiş olduğu hedefler ve performans arasında bir fark olup olmadığı yönünde değerlendirmeleri ve düzenlemeleri yapar. Bireyin kendini, görevini, şartlarını değerlendirdiği ve yargıya vardığı evredir. Bu evre bilişsel kararları, duyuşsal tepkileri, seçim yapmayı içermektedir.

Pintrich (2000)'in modelindeki aşamalar arasında hiyerarşik ya da doğrusal bir yapılanma görülmemektedir. Aşamalar doğal ya da dinamik olarak ortaya çıkabilir ve içinde barındırdığı bileşenler ile çoklu etkileşimler oluşturabilir. Her etkinlik için strateji kullanmak zorunlu değildir. Kimi zaman öğrenci planlamadan, kontrol etmeden ve değerlendirmeden otomatik olarak bir performans sergileyebilir. Biliş sütunu, bireyler öğrenirken ya da bir görevi gerçekleştirirken kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejileri ile bilişlerini kontrol etmek ve düzenlemek için kullanacakları bilişüstü stratejileri göz önünde bulundurmaktadır. Motivasyon ve duyuş sütunu, öz-yeterlik inançları ve göreve verilen değer gibi, görevle ilişkili olarak bireylerin kendileriyle ilgili farklı motivasyonel inançları hakkında bilgi vermektedir. Buna ek

olarak, ilgi ve görevden hoşlanma gibi, bireyin kendisi ya da göreve duyduğu olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler de bu sütunda yer almaktadır. Son olarak, bu sütun, bireylerin motivasyonlarını ve duyularını kontrol etmek ve düzenlemek amacıyla kullanabilecekleri stratejileri de içermektedir. Davranış sütunu ise, ısrar, yardım arama ve seçim gibi bireyin görev üzerinde gösterdiği genel çabayı yansıtmaktadır. Son sütun olan şartlar, görevin ortamının farklı yönlerini veya öğrenmenin gerçekleştiği genel sınıf ya da kültürel koşulları temsil etmektedir (Pintrich, 2000).

Pintrich ve diğerleri öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerinde yapmış oldukları çalışmaların sonucunda, “öğrenmeyi öğrenme” modelini geliştirmişlerdir. Söz konusu kuramcılar geliştirdikleri modelle, öğrenme sürecinde motivasyonel inançlar ve bilişsel stratejilerin hangi şartlar altında en etkili olabileceğini araştırmışlardır. Modelin uygulama sürecinde, hem öğretmenlere hem de öğrencilere motivasyonel inançlar ve bilişsel stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme modeli kapsamında ders gören öğrencilerin derse karşı öz-yeterlik inançlarının yükseldiği, bilişüstü becerilerinin geliştiği ve bilişsel stratejileri etkili şekilde kullandıkları görülmüştür (Hofer, Yu, ve Pintrich, 1998).

1.2.4.3. Boekaerts’in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

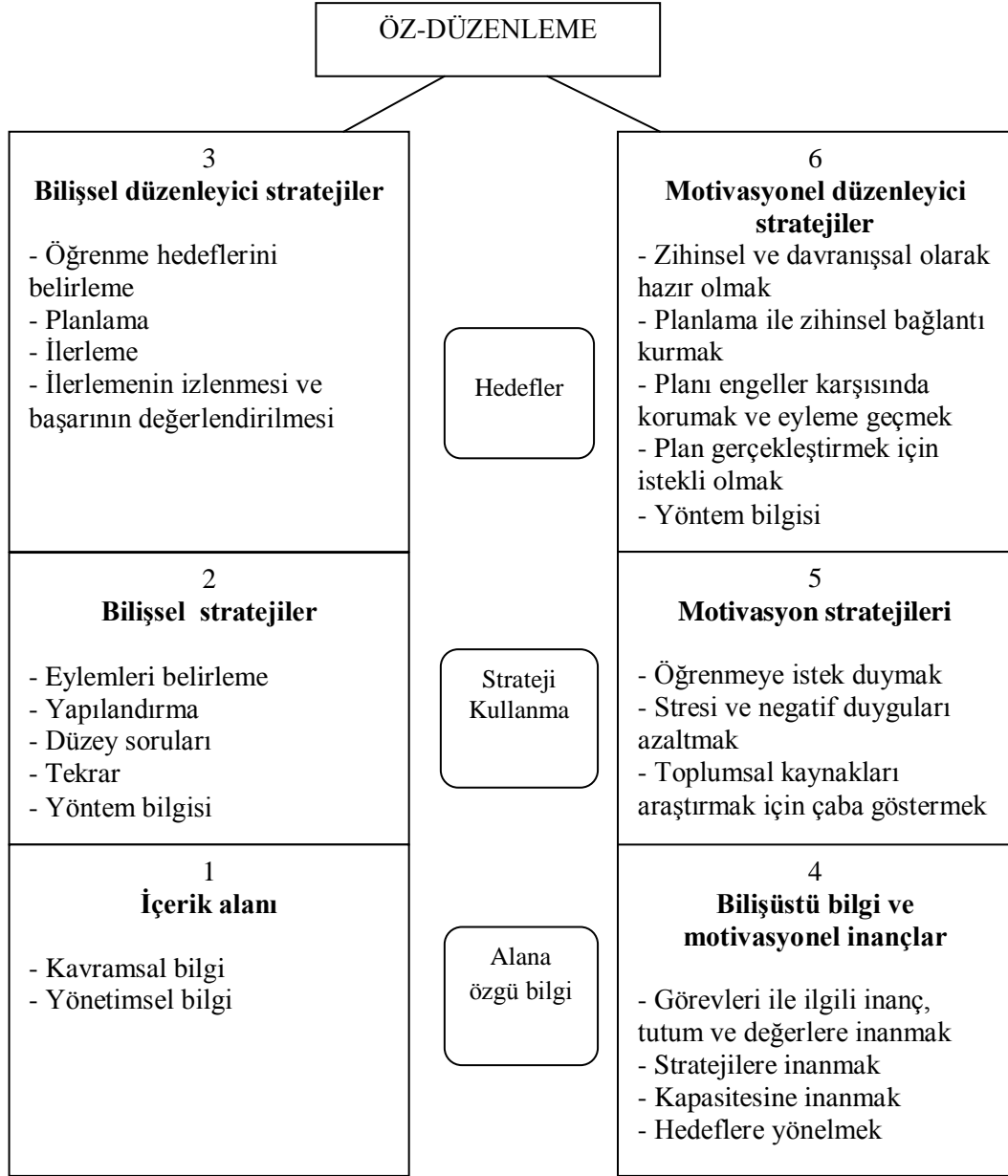
Boekaerts öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde; bilişüstü, motivasyon, ve duyusal özellikler arasındaki etkileşimin önemi üzerinde durmaktadır (Boekaerts, 1997). Bu modelde, öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğretmenlerin usta, uzman olarak rol almalarının gerektiği ve bu süreçte yeni becerilerin kazanılmasında model oluşturmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrenciler; acemi, yeni öğrenen olarak modeli izledikleri, taklit ettikleri ve yeni becerileri uyguladıkları ifade edilmektedir.

Boekaerts (1997) önerdiği öz-düzenleyici öğretim modelinde;

- Öğrencilerin çoğunluğunun başarılı bir şekilde bilişsel stratejileri kullanacaklarını ve böylece çözümlerinde başarılı olacaklarını,
- Uygulama süresinde transferin kendiliğinden gerçekleşebileceğini,
- Öğrencilerin yavaş yavaş öğretmenlerinin rehberliğinden ve kontrolünden kurtularak bağımsız olabileceklerini belirtmiştir.

Boekaerts (1996)’e göre her öğrencinin farklı ihtiyaç ve yetenekleri vardır ve her öğrenci kendi öğrenme özelliğine sahip olmalıdır. Bu nedenle de süreç, döngüsel

özelliik taşımaktadır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin çabalarını kontrol edebileceklerini ve duygularını yönetebileceklerini savunmaktadır.



Şekil 3: Boekaerts'in Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Altı Bileşenli Modeli

Boekaerts, Monique, **Self regulated Learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories**, (European Psychologist, 1996).

Boekaerts'in modeli, bilişsel öz-düzenleme ve motivasyonel öz-düzenleme olarak tanımlanan iki temel boyut içerisinde yer alır. Her alt boyutta üç bileşen sıralanmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme içerisinde; bilişsel düzenleyici stratejiler, bilişsel stratejiler ve içerik alanı; motivasyonel öz-düzenleme alt boyutunda ise, motivasyonel düzenleyici stratejiler, motivasyon stratejileri, bilişüstü bilgi ve motivasyonel inançlar yer almaktadır (Boekaerts, 1996).

1.2.4.4. Winne'nin Dört Asamalı Öz-düzenleme Modeli

Winne tarafından oluşturulan bu model dört aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar (Winne ve Perry, 2000):

- Görevin açıklanması ve öğrenen tarafından genellendirilmesi
- Hedef belirlenmesi ve planlanması
- Belirlenen stratejilerin uygulanması
- Bilişüstü stratejilerin geliştirilmesidir.

Birinci aşama olan görevin tanımlanması ve öğrenen tarafından genellendirilmesinde, öğrenen öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirir. Öğrenmeye yönelik algılar basit tanımlar, değerlendirmeler ya da geçmişte yaşanan benzer durumlarla ilgili deneyimler olabilir. Bilişsel kaynaklar, konu alanı, stratejiler ya da öğrenenin duyuşsal durumu olabilir.

İkinci aşama ise hedef belirlenmesi ve planlanması olup bu aşamada hedefler için planlar yapılarak hedefe ulaşılmaya çalışılır. Hedef, süreçte ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinde ölçüt durumundadır. Hedefleri belirledikten sonra, hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejiler belirlenir.

Üçüncü aşama belirlenen stratejilerin uygulanması ise strateji ve taktiklerin kullanılması ile ilgilidir. Bireylerin hedefleri kazanmalarına yönelik olarak strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur. Stratejiler koşula dayalı bilgi ve bilişsel önermeleri içerir.

Dördüncü aşamada ise biliş-üstü stratejilerin geliştirilmesidir. Bu aşama seçmeli olup eğer plan başarılı ise ekleme yapmaya gerek yoktur. Plan başarılı değilse öğrenciler çevresel ve bilişsel şartları yeniden yapılandırarak ya da kullanılan taktik ve stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirirler (Winne ve Perry, 2000; Schunk, 2009).

Winne ve Perry (2000)'e göre bu model doğrusal görünmekle birlikte, aşamalar arası etkileşim olduğu için herhangi bir aşamada belirlenen hedeflere ulaşılmamışsa ilk aşamaya dönülebilir.

1.2.4.5. Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel Modeli

Borkowski'nin geliştirdiği "Süreç Odaklı Bilişsel Modeli" kişisel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Borkowski, bireylerde öz-düzenleme stratejilerinin gelişmesinin süreç içinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Modelde öğrenciye strateji eğitimi ile başlanır ve bu süreç sadece tek bir strateji ile değil, birçok stratejinin öğretilmesiyle gerçekleştirilir. Öğrenci bir problemle karşılaştığında problemi çözmek için stratejilerden birini seçer ve birey hangi stratejiyi hangi durumda kullanması gerektiğini sınıflandırmalıdır. Öğrencilerin strateji kullanımının yararlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalık, öz-yeterlik algılarında ve başarıya nasıl ulaştıklarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu şekilde strateji kullanımı ve motivasyon arasında bir bağ kurulmuş olur (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

1.2.4.6. Öz-düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Zimmerman'ın öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin dört aşamalı öz-düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modellerinin üç aşaması temel alınarak karşılaştırılması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öz-düzenlemenin Üç Aşamasına Göre Düzenlenmiş Modellerin Karşılaştırılması

Yazarlar	Hazırlık Aşaması	Performans aşaması	Değerlendirme Aşaması
Zimmerman	Ön görüş, kendi kendine motivasyon	Performansı kendi kendine kontrol etme ve gözlem yapma	Kendi kendine yansıtma
Pintrich	Ön düşünce, planlama ve harekete geçme	Düzenleme ve kontrol etme	Tepkide bulunma ve yansıtma
Boekaerts	Tanıtma, açıklama, birinci ve ikinci değerlendirme, amaçların belirlenmesi	Amaçlar için çaba gösterme	Performans hakkında dönüt verme

Tablo 3 – devam

Winne	Görev tanımı, amaçların kurulması ve planlama	Stratejileri ve taktikleri uygulama	Biliş bilgisini fark etme, düzenleme
Borkowski	Görev analizi, stratejilerin seçimi	Stratejileri kullanma, gözden geçirme ve düzenleme	Performans hakkında dönüt verme

Minna Puustinen, Lea Pulkinen, **Models of self regulated learning: a review**. (Scandinavian Journal of Educational Research, 2001), 281.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelleri incelendiğinde, Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts amaç odaklı öz-düzenleme tanımı üzerinde durdukları görülmektedir. Öz-düzenlemenin izleme, düzenleme ve bilişsel kontrolü sağlama gibi yapılardan oluştuğunu ve bunların hepsinin üzerinde motivasyonel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Öz-düzenlemede Zimmerman, daha çok sosyal bilişsel faktörler üzerinde dururken, Winne ise daha çok bilişsel faktörlerin etkileri üzerinde durmaktadır. Winne ve Borkowski öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, bireylerin çalışmalarında bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanmak için yönetilen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel öğelerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenmede önemli olduğunu bunun yanında motivasyonel, duyuşsal ve sosyal yapılarında diğerleri kadar önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Zimmerman geliştirdiği öz-düzenleme modelinde, motivasyon her aşamada işin içine dahil edilirken, Pintrich'in öz-düzenleme modeli de ağırlıklı olarak motivasyona bağımlıdır. Çünkü motivasyon öğrencilerin öğrenme ortamının, hedeflerin temelini ve aynı zamanda öz-düzenlemelerinin merkezini oluşturur (Eker, 2012).

Genel olarak modeller incelendiğinde, Pintrich ve Zimmerman'ın modellerinin diğerlerine göre daha çok benzerlik gösterdiği, iki modelin de sosyal bilişsel öğrenme modeline dayandığı görülmektedir. Her iki kuramcı da öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi tanımlarken amaç yönelimli süreç kavramını kullanmakta ve bu sürecin ön görü, izleme, öz-kontrol ve öz-yansıtma aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedirler (Altun, 2005).

1.2.5. Öz-düzenleme Kavramının Boyutları

Akademik öğrenmenin içerisinde “öz-düzenleme” yer aldığına, “öz-düzenleme nedir?”, “Ne gibi farklılıkları vardır?”, “Bireye en gibi etkisi nasıl olacaktır?”, “Akademik başarı ile ne gibi bir ilgisi vardır?” gibi bir çok soru akla gelir. Bu soruların cevabını Zimmerman (1998b) tarafından geliştirilen öz-düzenleme içerisindeki bileşenleri ortaya koyan kavramsal bir çerçevede Tablo 4’te bulunabilir.

Tablo 4: Öz-düzenleme Kavramının Boyutları

Öğrenme soruları	Öğrenme Boyutları	Öğrenen Koşulları	Öz- düzenleme davranışları	Öz-düzenleme Alt Süreçleri
Niçin?	Motivasyon	Katılımı Seçme	Kendi kendine motive olmak	Öz-yeterlik ve kendi hedeflerini belirleme
Nasıl?	Yöntem	Yöntemi Seçme	Planlama ve otomatikleştirme	Strateji kullanma ve kendi performansını değerlendirme
Ne zaman?	Zaman	Belirli süreyi tercih etme	Zamanı verimli kullanma	Zamanı yönetme
Ne?	Davranış	Davranışı seçme	Kendi performansının farkında olma	Kendini gözleme, kendini değerlendirme, kendi kendine tepki verme
Nerede?	Fiziksel çevre	Ortam seçme	Çevreye duyarlı ve saygılı olma	Çevreyi yapılandırma
Kim ile?	Sosyal	Arkadaş, model veya öğretmen seçme	Sosyal ortama duyarlı ve saygılı	Yardım isteme

Barry J. Zimmerman, **Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective.** (Educational Psychology,1998b),75.

Tablo 4’te görüldüğü üzere birinci sütunda, öğrenmede önemli olan öğrenme soruları yer almaktadır. İkinci sütunda, insan ve çevresindeki faktörlerin öz-düzenleme görüşleri bulunmaktadır. Örneğin; birinci sütunda “Niçin öğrenmeliyim?” sorusu ikinci sütunda motivasyonu, yine “Ne öğreneceğim?” sorusu ikinci sütunda davranışı göstermektedir. Üçüncü sütundaki öğrenen koşulları, mevcut durumdaki olabilecek davranışları ve öz-düzenleme için karar verme sürecini, son iki sütun ise her biri öz-düzenlemenin boyutları veya alt boyutları olan önemli davranışları ve süreçleri içermektedir (Zimmerman, 1998b).

Bu bölümde öz-düzenlemenin boyutları arasında yer alan “Nasıl öğrenmeliyim?” sorusuna cevap olarak aranan öz-düzenleme stratejileri yer almaktadır.

1.2.6. Öz-düzenleme Stratejileri

Öz-düzenleme sürecinde birçok farklı bakış açıları olsa da, çoğu model bu süreçte öğrencilerin öğrenmelerini düzenlerken ve kontrol ederken çeşitli öğrenme stratejilerini kullandıklarını savunmaktadır.

Zimmerman (1989’dan aktaran Üredi, 2005)’a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi ya da becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemlerdir. Öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler, kendi gayretleri ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, öz-düzenleyici öğrenmenin nasıl geliştirilebileceğini ve nasıl ölçülebileceğini anlamak açısından önemli görülebilir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004) ise her bir stratejiyi tanımlayarak örnekler vermişlerdir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini, bu stratejilerin tanımları ve öğrencinin stratejiyi kullanırken ortaya çıkan düşüncelerini Tablo 5 ‘te verilmiştir.

Tablo 5. Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Tanımları ve Örnekleri

Kategoriler ve Stratejiler	Tanımlar
1. Kendini değerlendirme	Öğrencinin, çalışma akışını ya da niteliğini kendi kendine değerlendiren öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ederim”.
2. Örgütlenme ve transferi güçlendirme	Öğrenmeye katkı sağlamak için, öğrencinin açık bir şekilde ifade ederek veya zihninde tasarlayarak öğretim materyallerini yeniden düzenlediğini gösteren cümleler; “Kağıdım yazmadan önce bir taslak hazırlarım”.
3. Hedef belirleme ve plan yapma	Sıraya koyma, zamanı yönetme, etkinlikleri tamamlamak için eğitimsel hedefler belirleme, alt hedefler belirleme ve planlama yapan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya baslarım ve çalışma hızımı kendim ayarlarım”.
4. Bilgiyi arama	Bir görevi aldığı zaman daha fazla bilgi elde etmek için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Bildiklerimi yazıya aktarmadan önce daha fazla bilgi sahibi olabilir miyim düşüncesi ile kütüphaneye giderim.”

Tablo 5 – devam

5. Kaydetme ve kişileştirme	Olayları ve sonuçları kayıt etmek (not almak) için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Sınıfta konuşulanları not alırım”. “Yanlış kullandığım kelimelerin listesini tutarım”.
6. Öğrenme çevrelerini yapılandırma	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortam seçmek veya değiştirmek için çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “ Dikkatimi dağıtan bir şeyden uzaklaşıyorum”. “Yaptığım ise konsantre olabilmek için radyoyu kapatırım”.
7. Kendi sonucunu değerlendirme	Başarısı için ödül, başarısızlığı için kendisine ceza veren öğrenci düşüncelerini veya hayallerini ifade eden cümleler; “Sınavdan iyi not alırsam, kendime sinemaya gitme ödülü vereceğim”.
8. Tekrar hafızayı güçlendirme	Tekrar ve çeşitli alıştırmalar yaparak hafızasını güçlendirmeye çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler. “Bir matematik sınavına hazırlanırken, formülü unutmamak için tekrar tekrar yazarak çalışıyorum.”
9. Sosyal yardım isteme	Arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve yetişkinlerden yardım isteyen öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “ Eğer matematik ödevinde bir problem ile karşılaşsam, arkadaşşımdan yardım isteyeceğim”
10. Kayıtları gözden geçirme	Sınıfta yapılan veya diğer sınavlara hazırlanırken benzer sınavları, aldığım notları veya ders kitaplarını tekrar okumaya çaba harcayan öğrenci davranışlarını ifade eden cümleler; “Sınava hazırlanırken aldığım notları tekrar gözden geçiririm.”
11. Diğer	Öğretmenler, aileler ve tüm belirsiz sözel verilen tepkiler gibi diğer insanlar tarafından başlatılan davranışlarını ifade eden cümleler; “Öğretmenim ne söylerse yaparım”.

Laura Nota, Salvatore Soresi, Barry J. Zimmerman, **Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study**, (International Journal of Educational Research,2004).

Pintrich (1999) ise, öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme süreçlerini düzenlemede kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini, bilişsel, bilişüstü ve kaynakları yönetme stratejileri olarak sınıflandırmıştır. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri bu bölümde yer almaktadır.

1.2.6.1. Bilişsel Stratejiler

Boekarts (1996)’a göre bilişsel stratejiler, öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir akademik konuya ilişkin bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri

sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlarla ilgilidir. Bilişi kontrol etmek ve düzenlemek; öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, bellek ve düşünme için en uygun öğrenme süreçleridir. Uygun bilişsel stratejilerin seçimi, öğrenme ve uygulamada olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu bilişsel stratejiler; yetişkinlerin çocuklara kolayca öğretebileceği basit bellek stratejileri, okuma, matematiksel süreçler, yazma, problem çözme ve sonuç çıkarma gibi çeşitlendirilebilir (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Bunun gibi bilişsel stratejilerin öğrencilere kazandırılması onların hem yaşam boyu öğrenmelerinde hem de iş yaşamlarında olumlu etkiler sağlayacaktır. Temel bellek işleri (bilgiyi hatırlama) ya da bilginin kavranmasını gerektiren daha karmaşık (metni anlama) işler için başvurulan bu stratejileri öğrenenler, kendi amaçlarını, karşı karşıya geldikleri konuları ve sınıfın yapısını göz önünde bulundurarak kullanırlar (Üredi, 2005)

Hofer, Yu ve Pintrich (1998); Pintrich ve diğ. (1991); Wolters, Pintrich ve Karabenick (2003) gibi bazı araştırmacıların açıklamalarına göre bu stratejiler, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi ve basit işlemler için kullanılan tekrarlama stratejilerini, öğrencilerin bilgiler arasındaki iç bağlantıları kurarak, bilgiyi uzun süreli hafızaya depolamasını sağlayan anlamlandırma stratejilerini ve öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasına ve uygun bilgiyi seçmesine imkan tanıyan örgütlenme stratejilerini içerir. Bu araştırmacılara göre de öğrenenlerin başvurdukları bilişsel stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1.2.6.1.1. Tekrarlama Stratejileri

Bu stratejiler, ezbere söylemek ya da listedeki öğrenebilmesi gereken kavramları isimlendirmeyi içerir. Basit görevlerde kullanılan ve uzun süreli bellekten yeni bilgilerin edinilmesinden öte çalışan bellekteki bilgilerin aktive edilmesinde en çok kullanılan stratejilerdir (Pintrich ve diğ., 1991). Tekrar stratejileri, öğrenenlerin, öğrenme esnasında sunulan bilgileri aktif olarak ezberlemesi ve kodlamasıdır. Bu aktivitenin hedefi seçilen ve edinilen öğelerin kısa süreli belleğe transfer edilmesi olabilir (Weinstein ve Mayer 1983). Uzun süreli belleğe yeni bilgilerin kazandırılmasından çok, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi için kullanılan bu stratejiler, öğrencilerin önemli bilgileri metin içerisinden ayırt etmesini ve çalışan bellek içerisinde bu bilgilerin etkin tutmasını sağlamaktadır. Dikkati etkilediği varsayılan bu stratejiler, dikkat ve işlemleri kodlama olaylarında önemli olmalarına

rağmen, bilgiler arasında bağlantılar kurma ya da öğrenilen bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi konularda öğrencilere yardımcı olamamaktadır (Üredi,2005).

1.2.6.1.2. Ayrıntılandırma Stratejileri

Öğrencilere uzun süreli bellekteki bilgileri öğrenecekleri olgular arasında içsel bağlantı oluşturmaları yöntemi ile depolamalarında yardımcı olur (Pintrich ve diğ., 1991). Öğrenilmesi gereken bilginin öğrenen tarafından sembolik olarak yapılandırılmasıdır. Yabancı dil kelimelerini öğrenmede, alfabeyi ezberden okumak gibi seri halindeki listeleri öğrenmede ve beynin bütün parçalarını isimlendirme gibi serbest anımsama listelerinin öğrenilmesinde bu stratejilerinden yararlanılmaktadır (Weinstein ve Mayer 1983). Öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurarak, bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan bu stratejiler, öğrenmeye daha derin bir yaklaşım sergilemektedir. Bir bilgiyi başka sözcüklerle ifade etme; özetleme; benzerlikleri gösterme; aynen kopya etmek yerine, fikirler arasında bağlantılar kurarak, fikirleri yeniden örgütleyerek not tutma; soru sorma ve cevaplama gibi işlemler bu stratejiler arasında yer almaktadır (Üredi, 2005).

1.2.6.1.3. Örgütlenme Stratejileri

Öğrencilere uygun bilgiyi seçmelerinde ve ayrıca öğrenecekleri bilgiler arasındaki bağlantıları oluşturmada yardımcı olur (Pintrich ve diğ., 1991). Örgütlenme stratejileri, bilgileri gruplara ayırma veya sınıflandırmalardan yararlanılan, öğrenenin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını kapsayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer 1983). Bu tür stratejiler, öğrenilecek olan konunun daha iyi ve daha derin bir şekilde uzun süreli belleğe islenmesini sağlamaktadır. Gruplama, şemalaştırma, bir bilginin taslağını ya da haritasını yapma, diyagramlar çizme ya da kavram haritaları geliştirme gibi stratejileri içermektedir (Üredi, 2005).

1.2.6.1.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel düşünme, öğrencilerin problemleri çözebilmek, kararlı olmak ya da kritik değerlendirmeler yapmak için önceki bilgilerini yeni durumlara uygulamadaki düzeylerini işaret eder (Pintrich ve diğ., 1991). Eleştirel düşünme stratejileri, içinde bulunan durumları değerlendirebilme, mantığı kullanma, yeni verileri göz önüne alma, analiz ve sentez yapabilme, deneyimleri kullanma, analitik düşünme, yorum

yapabilme, fikirler oluşturma ve geliştirme, plan ve karşılaştırmalar yapma, sonuç çıkarma ve tartışmaları değerlendirme becerilerini kapsar (Canca 2005).

1.2.6.2. Bilişüstü Stratejiler

Bilişüstü (metacognitive), bireyin kendine özgü bilişi ve bilişe karşı farkındalığı gibi genel bilişi içermektedir. Bilişüstü stratejiler; öğrenme ve düşünmenin kontrol edilmesini, planlanmasını, izlenmesini ve düzenlenmesini sağlayan süreçlerdir. Bu stratejiler: bireylerin bilişlerini planlamaya (alt hedefler belirleme gibi), bilişlerini izlemeye (bir metin okurken kendilerine sorular sorma, bir matematik probleminde cevaplarını kontrol etme gibi) ve bilişlerini düzenlemeye (anlamadığı bir şeyi tekrar okuma, matematikteki işlem yanlışlıklarını düzeltme gibi) yardımcı olmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Ayrıca bilişüstü öz-düzenleme; bireyin, görevlerinde ilerlerken değişiklikler ve yargılamalar yapmasına olanak sağlar (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Bilişüstü stratejiler, öğrencilerin öğrenme ve kavramalarını izlemelerini, düzenlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan stratejileri içerir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Bu stratejiler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kapsamlı olarak gözlemlemeleridir. Öğrenenlerin kendi hedeflerini planlamaları, hangi hedeflere ne derecede ulaşabildiklerini belirlemeleri ve kullandıkları stratejileri hedeflerine uyarlamaları bilişüstü stratejilerin kapsamında yer almaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983). Öğrenen birey, temel düzeyde bilişsel stratejileri kullandıktan sonra bilişüstüyle ilgili stratejileri devreye sokmaktadır. Bu stratejiler, temel bilişsel stratejiler bağlamında gelişen ilerlemenin değerlendirilmesini sağladığı gibi üst düzeyde öğrenmenin de başlangıcını oluşturmaktadır. Özellikle stratejilerin seçimi noktasında birey geçmiş yaşantılarına göre tercihlerde bulunur ve bu stratejileri uygulamaya koymaktadır. Etkili bir bilişüstü yeterlik, öğrenme sürecinde bireye önemli avantajlar sağlamakta ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Akademik açıdan başarılı öğrencilerin başarılarının altındaki nedenler incelendiğinde bu öğrencilerin bilişüstü stratejilerini etkili bir biçimde kullandıkları görülmektedir (Aktan,2012).

Bilişüstü stratejiler; planlama, izleme ve düzenleme olarak üç bileşenden oluşmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Zimmerman ve Martinez,

Pons, 1986; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Sarıbaşı, 2009; Üredi,2005).

1.2.6.2.1. Planlama

Planlama, bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin tamamlanmasına ilişkin plan yapma sürecini içermektedir. Amaç belirleme, altyapıyı oluşturan ilgili bilgiyi harekete geçirme ve zamanın ayarlanması planlamaya girmektedir. Araştırmalar, bir işte uzmanlaşmış kişilerin bir göreve baslarken, etkili planlama yapma açısından yeni başlayanlara kıyasla daha öz-düzenleyici olduğunu göstermiştir. Bu stratejiler, okuma öncesinde metnin gözden geçirilmesini, yine metnin okunmasından önce sorular üretilmesini ve karşılaşılan probleme ilişkin iş analizi yapmayı içermektedir.

1.2.6.2.2. İzleme

Öğrenenin düşünmesi ve akademik davranışlarını izlemesi de öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin bir parçasıdır. Öğrenmenin düzenlenmesinin merkezinde yer alan izleme, amaçlara ilişkin olarak oluşan ilerlemenin durumunu ve ilerideki çalışmalar için rehberlik edecek geri bildirimleri oluşturan bilişsel bir süreçtir. İzleme etkinliklerine, bir konuşmayı dinleme ya da bir metni okuma sırasında, metnin konusu ile ilgili kendi kendine sorular sorarak kendini test etme işlemleri örnek verilebilir. Bu stratejilerle öğrenci, dikkatinin dağıldığı ya da kavrama eksikliği yaşadığı noktalar hakkında bilgi sahibi olmakta ve bunları düzenlemektedir. Bu etkinlikler, öğrencinin konuyu anlamasına ve bu konuyu ön bilgileri ile ilişkilendirmesine de yardımcı olmaktadır.

1.2.6.2.3. Düzenleme

Kişinin öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendirmesidir. İzleme stratejileri ile yakından ilişkili olan düzenleme stratejileri, öğrencinin bilişsel etkinlikleri ile olan uyumu ve bu etkinliklerin devamlılığına karar verme ile ilgilidir. Kişinin, amaçlarını yeniden değerlendirmesi, tahminlerini yeniden gözden geçirip düzeltmesi ve entelektüel kazanımlarını pekiştirmesi, düzenleme stratejilerine verilebilecek örneklerdir. Bir öğrenci, kendi bilişsel düzeyini izlemek için kendine sorular soruyor ve geriye dönüp metnin bir parçasını tekrar okuyorsa, bu yeniden okuma işlemi bir düzenleyici strateji olmaktadır. Okumaya yönelik bir başka öz-düzenleme stratejisi ise, öğrencinin okuma sırasında kendisine zor ya da yabancı gelen bir konu ile

karşılaştığında, okumasını yavaşlatması seklindedir. Bir test sırasında bazı soruların atlanması, daha sonra bu sorulara geri dönülmesi de öğrencilerin sınav sırasındaki davranışlarını düzenleyici stratejileridir. Tüm bu etkinlikler, öğrencilere yaptıkları çalışmalar sırasında davranışlarının doğruluğunu gözden geçirmede ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır. Tüm bu etkinlikler, öğrencilere yaptıkları çalışmalar sırasında davranışlarının doğruluğunu gözden geçirmede ve bunları düzeltmede yardımcı olmaktadır.

1.2.6.3. Kaynakları Yönetme

Kaynakları yönetme stratejileri, öğrencilerin çalışma çevrelerini düzenlenmelerinin yanı sıra, amaçları ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme ortamlarında gerekli değişiklikleri yapmalarında da son derece önemli bir yere sahiptir (Üredi, 2005). Kaynakları yönetme stratejileri hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Kaynakları yönetme stratejileri zaman ve çalışma çevresi, harcanacak çabanın düzenlenmesi, akran gruplarından öğrenme ve yardım istemek şeklinde sıralanabilir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998; Pintrich, 1999; Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003):

1.2.6.3.1. Zaman ve Çalışma Çevresi

Zimmerman 1989'a göre zaman yönetimi amaçların belirlenmesi ve planlanmasına dayalı stratejilerdir. Zimmerman ve diğ. (1994)'e göre zamanı kullanma, öğrencilerin şimdiki ve gelecek öğrenmesi ve akademik performansında öz-düzenleme yapması için önemli bir aktivite ürünü olarak görülebilir. Öğrencilerin bilişsel öz-düzenlemeden başka, çalışma çevrelerini ve zamanlarını düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi son derece önemlidir. Programlamayı, planlamayı ve çalışma zamanını düzenlemeyi içeren zaman yönetiminde, çalışmak için harcanan zamanın yanı sıra bu zamanın etkin kullanımının düzenlenmesi de önemlidir. Çalışma çevresinin yönetimi ise öğrencinin sınıf çalışmalarını nerede yapacağı ile ilgilidir. Öğrenci çalışma çevresini, görsel ve işitsel olarak dikkatini dağıtmaktan uzak olacak şekilde organize etmelidir. Çünkü öğrencilerin çalışmak için seçtikleri zamanın ve yerin düzenlenmesi, öğrencilerin bu çalışmayı devam ettirmesi konusundaki ısrarında son derece etkilidir. Bir derse çalışmaya başlamadan önce çalışma ortamını düzenleme ve gerekli malzemeleri yerleştirme bu stratejilere örnek olarak verilebilir.

1.2.6.3.2. Harcanacak Çabanın Düzenlenmesi

Öğrencinin dikkatini dağıtan ve kendini ilgilendirmeyen durumlarla karşılaştığında, dikkatini ve çabasını kontrol etme yeteneği ile ilgilidir. Çabanın yönetimi, bireyin kişisel yönetimidir ve başarı için gereklidir. Bu strateji kişinin amaca bağlılığını göstermekle birlikte öğrenme stratejilerini de düzenler.

1.2.6.3.3. Akran Gruplarından Öğrenme

Akran gruplarıyla diyalog, öğrencinin öğrenme sürecini ve öğrenme materyallerini anlamasına yardım eder. Dolayısıyla akranlarla bir diyalog içerisine girilmesi, öğrencide farklı bakış açılarının oluşmasını sağlar.

1.2.6.3.4. Yardım İstemek

Öğrencilerin, çevrelerindeki diğer kişilerin (akranlar, öğretmenler, ebeveynler...) tecrübelerinden yararlanma süreçleriyle ilgilidir. İyi öğrenci, bir şeyi bilemediğinde kimin ona daha faydalı olacağını kestirebilir. Bir konuda bireye yardımcı olacak uygun kişinin seçimi, bireyin öğrenmesini kolaylaştıracaktır (Pintrich ve diğ., 1991). Newman (1994) sınıfta yardım aramanın nasıl gerçekleştiğini aşağıdaki gibi göstermiştir:

1. Anlamsızlığı fark eder.
2. a) Talebin zorunluluğu: Yardım için soru sormak gerekli midir?; b) Talebi içeriği: Ne sormalyım?; c) Talebin hedefi: Kime sormalyım? şeklinde birbirini takip eden kararları alabilmek için uygun ve gerekli düşünceleri kapsar.
3. En uygun biçimde yardımı isteme
4. Alınmış yardımın işlenmesi

Öğrencilerin düzenlemeyi öğrendiği çevre; akranları ve öğretmenleri de içerir. Öğrenme ortamını düzenleme becerisine sahip öğrenciler, ne zaman bir şey bilmediklerini ve yardıma ihtiyacı olduğunu bilirler ve akranlarının, öğretmenlerinin yardımına başvurarak başarılarını kolaylaştırırlar (Üredi,2005).

1.2.7. Motivasyonel İnançlar

Öz-düzenleme becerisini öğrenmede önemli bir yere sahip olan motivasyonel inançların kuramsal çatısı, motivasyonun genel beklenti-değer modelinin bir

uyarlamasıdır. Fishbein'in beklenti-değer teorisi, bir bireyin herhangi bir objeye yönelik tutumunun, onun objeyle ilgili inançlarının ve bu inançlarla oluşturulan örtülü yanıtlarının bir fonksiyonu olduğunu öne sürmektedir. Fishbein'in modeline göre, inançlar tutumları, tutumlar da niyetleri ve davranışları etkilemektedir (Sarıbaş,2009).

Motivasyonun beklenti-değer modeline göre, beklenti unsuru, bireyin bir görevi gerçekleştirebileceğine ve bunda başarılı olabileceğine ilişkin inançlarını ve yargılarını yansıtmaktadır. Motivasyonun değer unsuru ise, öğrencilerin bir göreve katılma nedenleriyle ilgili inançlarını göstermektedir. Başka bir deyişle, beklenti; "bu görevi gerçekleştirebilir miyim?" sorusuyla ilgilenirken, değer unsuru; "ben bu görevi yapmak istiyor muyum ve neden?" sorusuna verilen cevapları içermektedir. Öğrencilerin; davranış, katılım, ısrar ve başarı için gelecekteki seçimlerini tahmin etmek açısından hem beklenti, hem de değer unsuru önemlidir. Öğrenciler başaracakları konusunda kendine güveniyorsa, fakat göreve değer vermiyorsa göreve yapmaya girişmeyecektir. Aynı şekilde, öğrenciler bir görevin ya da etkinliğin onlar için ilginç veya önemli olduğunu düşünseler bile, eğer bu görevi ya da etkinliği gerçekleştirebileceklerini düşünmüyorsa yine göreve katılmayacaklardır. Beklenti-değer modelinde, öğrencilerin gelecekteki davranışlarını tahmin etmek açısından hem beklentileri, hem de değerleri anlamak önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Pintrich (2000)'in öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modeli incelendiğinde motivasyonun öz-düzenleme içindeki rolünü analiz etmeye çalışmış ve hedeflere dönük öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda belli hedeflere yönelen öğrencilerin daha fazla öğrenmeye ve anlamaya odaklandıklarını ortaya koymuştur. Modelde bilişin ve motivasyon süreçlerine ek olarak bireyin davranışlarını düzenleme çabaları üzerinde de durulmaktadır. Öz-düzenleme süreçlerinin etkili olması için bireyin sadece bilişsel stratejileri değil; aynı zamanda inanç, irade ve duyuşsal etkenleri de kullanması gerekmektedir. Bu durum öğrenme öncesinde, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonra devam eden önemli bir süreçtir (Zimmerman, 2000a). Bireyler, motivasyonlarını bilişsel olarak üretirler, kendilerini motive ederler ve öngörü kapasiteleri sayesinde tahmini olarak hareketlerine rehberlik ederler. Neler yapabileceklerine ilişkin inançlar şekillendirirler. Muhtemel hareketlerinin olası

sonuçları hakkında tahminler yürütürler. Kendilerine hedefler belirlerler ve tasarlanmış hareketlerinin yönlerini planlarlar (Bandura, 1994).

Öz-düzenleyici öğrenmede başarıyı sağlamada bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Öğrenenlerin bilişlerini ve harcayacakları çabayı düzenlemesi kadar bu stratejileri kullanmaya motive olması oldukça önemlidir. Öğrenenler, uygun öğrenme stratejilerinin farkında olabilirler; fakat bu stratejileri kullanmayabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin strateji kullanmalarını sağlayıcı motivasyonel kaynaklara ihtiyaçları vardır (Üredi, 2005). Motivasyonel inançlar, bireyin öğrenme ile ilgili yeteneği hakkındaki düşünceleri, bilgi ve becerilerinden emin olma, yeterlik yargısı, çıktı beklentisi ve akademik göreve değer vermeyi kapsayan, birbiri ile ilişkili inançlardır. Motivasyonel inançlar, öz-düzenleyici öğrenmenin ilk safhası içinde yer alır ve öğrencileri öğrenmeye hazırlar, öğrenme durumlarına bilişsel ve motivasyonel olarak nasıl yaklaştıklarına, bu durumlara stratejik olarak nasıl yanıt verdiklerini ve bu durumları nasıl yansıttıklarını etkiler. Öğrencilerin ders ortamında çaba göstermeleri ve istekli olmaları motivasyonel inançların bir işlevidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Motivasyonel inançlar, Boekarts (2002) tarafından öğrenenlerin olay obje ya da konuya ilişkin sahip olduğu inançlar, düşünceler ve değer yargıları; Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrenenin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançları olarak tanımlanmaktadır.

Motivasyonun beklenti- değer modelinde Pintrich ve De Groot (1990)'a göre, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili üç motivasyonel öğeden bahsedilebilir. Bunlarından birincisi öğrenenin amaçlarını, gerçekleştireceği görevin önemi hakkındaki inançlarını içeren ve çeşitli kavramlarla ifade edilen (öğrenme amaçları, içsel yönelim, göreve verilen değer, içsel değer) *değer* öğesidir. İkincisi öğe, öğrenenin bir göreve ilişkin performans yeteneği hakkında inançlarını içeren *beklenti*, üçüncüsü ise öğrenenin gerçekleştireceği göreve ilişkin duyuşsal tepkilerini içeren *duyuşsal* öğesidir.

1.2.7.1. Değer Unsuru

Öğrenciler akademik bir görevin değerini, amaç yönelimleri ve göreve verdikleri değer ölçüsünde belirlemektedirler. Değer unsuru, “ben bu işi niçin yapıyorum?”

sorusuna cevap vermektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). Değer unsuru; amaç yönelimi ve göreve verilen değer olmak üzere iki ögeyi içermektedir.

1.2.7.1.1. Amaç Yönelimi

Öz-düzenlemenin motivasyon boyutuna katkı sağlayan teorik yaklaşımlar içinde amaç yöneliminin önemli bir rolü bulunmaktadır. İnsanlar yaşadıkları olayların nedenlerinin ne olduğuna ilişkin mantıklı açıklamalar ararlar. Bu aşamada olayların nedeni, içsel ve dışsal faktörlere yüklenerek açıklanmaya çalışılır. İçsel faktörler arasında yetenek ve motivasyon önemli bir yer tutarken dışsal faktörlerde çevre yer almaktadır. Bir öğrenci, başarı veya başarısızlığına ilişkin nedenlerin kaynağını kendi gösterdiği veya göstermediği irade ve gayrete yükleyebiliyorsa bu öğrencilerin motivasyonları diğerlerine göre daha yüksek olacaktır. Çünkü öğrenci ortaya konulan sonuçlara ilişkin içsel ve dışsal nedenleri değerlendirmekte ve ortaya anlamlı bir açıklama koymaktadır. Bunun aksi sonuçları kendi dışındaki etkenlere yükleyen öğrencilerin akademik açıdan yüksek bir başarı ortaya koymaları oldukça zordur (Duman, 2004; İsrail, 2007).

Genel olarak amaç yönelimi, başarıyla ilgili olarak bir davranışı gerçekleştirme, bir görevi yerine getirme amacını ifade etmektedir. Pintrich (2000)' e göre amaç yönelimi, yalnızca başarı için belirlenen amaç ya da nedenleri içermekle kalmamakta; aynı zamanda, bireylerin başarılarını ya da başarısızlıklarını, bu amaca ulaşma açısından yargıladıkları bir tür standardı belirtmektedir. Amaç yöneliminin, bir görevi yerine getirme amaç ve nedenleri üzerinde odaklandığı ve bu görevle ilgili performansı değerlendirme standartlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda amaç belirlemeden farklı bir anlam içermektedir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Amaç yönelimi, bir öğrencinin, bir öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısıdır. Öğrencilerin bir bütün olarak konuya ilişkin genel amaçları veya yönelimleri anlamına gelen “amaç yönelimi”, *içsel* ve *dışsal* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Üredi,2005).

Öğrenme yönelimi olarak da adlandırılan *içsel amaç yönelimi*, bir öğrencinin meydan okuma, merak etme, tam öğrenme gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil hissetme ve o konuya ilgi duyma düzeyidir. Bir akademik konuda içsel amaç yönelimine sahip olmak, konuya dahil olmanın amaca giden yol olarak görünmesinden ziyade, başlı başına amaca giden bir yol olarak görülmesi anlamına gelmektedir (Üredi, 2005).

İçsel amaç yönelimi; Wigfield ve Eccles (2000)'a göre öğrencinin, bir görev ya da etkinlik sürecinden zevk almasını içerir. Ryan ve Deci (2000)'e göre içsel motivasyona sahip olan öğrenciler davranışlarını iç dinamikleriyle yönlendirirler. Zimmerman ve Schunk (2008) ise içsel olarak motive olan öğrencileri, öğrenme ortamlarında daha etkili süreçler kullanan, daha iyi performans gösteren ve daha kararlı öğrenciler olarak tanımlar. Öğrencilerin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik merak duymaları, bilme ihtiyacı, gelişme arzusu hissetmeleri içsel motivasyona örnek gösterilebilir (Eker, 2012).

Öğrenme yönelimli amaçlar yetkinliği, bilgiyi ve beceriyi geliştirmeye yönelik olarak, gelişme ve anlamaya odaklıdır. Bu tür amaçlara sahip bireyler, kendileriyle ilgili standartlar belirleyerek becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Birçok araştırma, bu tür amaçları olan bireylerin, amaçlarını gerçekleştirmeye çalıştığını, amaçlarından kaçmadığını göstermiştir (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002).

Performans yönelimi olarak da adlandırılan *dışsal amaç yönelimi*, içsel amaç yönelimini tamamlayıcı bir unsur olmakla birlikte, bir öğrencinin not alma, ödüllendirme, başkası tarafından değerlendirme, başkalarıyla rekabet etme gibi kaygılarla kendisini bir konuya dahil etme düzeyi anlamına gelmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrenci davranışlarını değiştirmek için en fazla tercih edilen motivasyon dışsal motivasyondur. Hedeflerin davranış olarak görülmesi, iyi tanımlanması, ölçülmesi ve istenilen öğrenme sonucunda ödülün verilmesi en etkili dışsal motivasyondur (Staw,1980'den aktaran Eker, 2012).

Performans amaç yönelimi, yetkinlik veya yeteneği gösterme odaklıdır ve yeteneği diğer bireylere göre ölçme eğilimini yansıtmaktadır. Bu tür amaç yönelimli bireyler, sosyal ve karşılaştırmalı standartlar koyarak diğerlerini geçmeye (ör: sınıfta en iyi notu almaya) çalışmaktadırlar. Bu bireyler, toplumun performansını değerlendirmesine çok önem vermekte ve aptal ya da düşük yetenekli olarak yargılanmaktan kaçınmaktadırlar (Pintrich, 2000; Pintrich ve Schunk, 2002).

Dışsal amaç yönelimine sahip öğrenciler, öğrenme olayını, amaca giden bir araç olarak görürler. Dolayısıyla içsel amaç yönelimine sahip öğrenciler, dışsal amaç yönelimine sahip öğrencilere göre daha etkili öğrenme stratejisi kullanma eğilimindedirler (Pintrich, 2000). İçsel amaç (öğrenme) yönelimine ve dışsal amaç

(performans) yönelimine sahip öğrencilerin yaklaştığı ve kaçındığı odaklar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: İki Amaç Yönelimi ve Yaklaştığı – Kaçındığı Odaklar

	Yaklaşma Odağı (Approach Focus)	Kaçma Odağı (Avoidance Focus)
İçsel amaç (Öğrenme) yönelimi	<ul style="list-style-type: none"> Anlama, öğrenme, tam öğrenme görevleri Kendi kendine gelişmeye, ilerlemeye, derinden kavramaya yönelik standartlar kullanma Öğrenme amacı, görev amacı, görevler ilgili amaç 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmemekten, yanlış anlamaktan, öğrenmeye yönelik olmayan görevlerden kaçınma Görevle doğrudan ilişkili olmayan şeyleri yapmama, yanlış yapmama
Dışsal Amaç (Performans) yönelimi	<ul style="list-style-type: none"> Üstün nitelikli olmak, diğerlerine göre en iyi, en gözde olmak. En iyi olmak, en iyi dereceyi almak ve sınıftaki en iyi performans göstermek gibi normatif standartlar kullanma Performans amacı, benlikle ilgili amaç 	<ul style="list-style-type: none"> Diğerleriyle karşılaştırıldığında küçük düşmekten kaçınma Sınıftaki en düşük performansı gösteren olma

Paul R. Pintrich, “The roal of goal orientation in self-regulated learning”, **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner. (San Diego, CA: Academic,2000).

Öğrenme yönelimi, bilginin, becerilerin ve öğrenmenin geliştirilmesi gibi içsel faktörlere odaklanırken; performans yönelimi en iyi olmak, diğerlerine göre başarılı olmak gibi dışsal faktörlere odaklanmıştır. Her iki amaç yönelimi istenilen sonuçlara ilerlemeye odaklanırken, istenmeyen durumdan uzaklaşmayı hedeflemiştir.

1.2.7.1.2. Göreve Verilen Değer

Amaç yönelimi, bir öğrencinin bir konuya dahil olma nedeniyle ve “Ben bu işi niçin yapıyorum?” sorusu ile ilgiliyken, göreve verilen değer, bir görevin ne kadar ilginç, önemli ve yararlı olduğu ve “Ben bu görevin değeri hakkında ne düşünüyorum?” sorusu ile ilgilidir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Bu bölümde göreve verilen değer öğeleri (kazanım değeri, içsel ilgi, fayda değeri ve bedel değeri) yer almaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002):

Kazanım değeri (attainment value), bir görevi iyi bir şekilde gerçekleştirmenin önemidir. Örneğin; bir öğrenci için, atletik bir olayda iyi olmak çok önemli olabilir.

Çünkü iyi bir atlet olduğu kavramı, bu öğrencinin öz-kimliğinin önemli bir yönüdür. Bu durumda bu öğrencinin birçok atletik olay için kazanım değeri çok yüksek olacaktır. Böylece akademik görevlerin kazanım değeri onun için daha yüksek önem taşıyacaktır.

Göreve verilen değerlerin ikinci ögesi olan *içsel ilgi* (intrinsic interest) ya da içsel değer (intrinsic value), kişilerin bir görevi gerçekleştirmekten zevk alması ya da bu görevin içeriğiyle ilgili kişisel ilgi olarak tanımlanmaktadır. İçsel ilgi yüksek olduğu zaman, bireylerin göreve karşı daha katılımcı, ısrarcı ve içsel olarak daha çok motive olduğunu ifade etmişlerdir.

Göreve verilen değer unsurunun üçüncü ögesi olan *fayda değeri* (utility value) ise, bireyler için, gelecekteki amaçlarıyla ilgili olarak (kariyer amaçları da dahil olmak üzere) bir görevin ise yararlılığı olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bir üniversite öğrencisi organik kimyaya karşı pek içsel ilgiye sahip olmayabilir; fakat doktor olmak istediği için bu dersin fayda değeri onun için yüksektir. Bir göreve dışsal olarak motive olan bireyler bir ödül, öğretmenin övgüsü için ya da cezadan kaçınmak için bu göreve katılmaktadırlar.

Modelin dördüncü ve son ögesi olan *bedel değeri* (cost belief), bir göreve katılımın, algılanan olumsuz yönleri olarak tanımlanmıştır. Bireyler bir görevi gerçekleştirdiğinde bu, aynı anda başka bir göreve katılamayacakları anlamına gelmektedir. Bundan dolayı, bir görev seçiminin bazı bedelleri bulunmaktadır. Örneğin; bir üniversite öğrencisi, fen ya da matematik dersini almaya devam etmek istemeyebilir. Çünkü bu öğrenci, bu dersin çok uzun zaman ve çaba gerektireceği için sosyal yaşamı açısından bedelinin yüksek olacağını düşünmektedir. Duygusal bedellerle ilgili bir örnek vermek gerekirse, geniş gruplara konuşma yapma konusunda kaygısı olan bir araştırmacı, başarısızlık korkusundan dolayı, konferans sunumlarına sık olarak katılmamayı tercih edebilir. Bu bedeller ve olumsuz duygular, geçmişteki olumsuz deneyimlerden kaynaklanabilmektedir.

Birey bir görevi gerçekleştirdiği zaman, göreve verilen değer unsurunun bu dört ögesi bir arada başarıyı belirlemektedir. Bireyler görevle ilgili kazanım, ilgi, fayda ve bedel değeri hakkında bir algıya sahiptir. Araştırmalar, davranış seçimi açısından değer unsurunun, beklenti unsurundan daha önemli olduğunu; fakat dersteki performans açısından öğrencilerin değerlerinin, inançları (beklenti unsuru) kadar

önemli olmadığını ortaya koymuştur. Bu durumda, öğretmenler için, öğrencilerin bazı beklenti ve öz-yeterlik inançlarını teşvik etmek, öğrencilerin değerleri ve derse olan ilgisi üzerine odaklanmaktan daha önemli olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte, değer ve başarı arasında pozitif korelasyon olduğunu gösteren çalışmalar, değer ve ilgi düzeylerini yükseltmenin, öğrencilerin belli bir noktaya kadar derse devam etmeyi seçmesini sağlayabileceğini göstermektedir (Pintrich ve Schunk, 2002).

1.2.7.2. Beklenti Unsuru

Bandura (1997)'nin sosyal öğrenme kuramına göre , motivasyon, eylemler için umulan sonuçlar ve öz-yeterlikle ilgili olarak beklentilerle teşvik edilen ve devam ettirilen amaç yönetimli davranıştır. Motivasyon açısından sonuç beklentileri önemlidir. Çünkü öğrenciler çeşitli eylemlerinin potansiyel sonuçlarını düşünüp kazanacaklarına inandıkları sonuçlar yönünde hareket etmektedirler. Akademik olarak motive olan öğrenciler, gayretli bir şekilde çalışırlarsa iyi notlar alacaklarına inanmaktadırlar. “Ben bu işi yapabilir miyim?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevap onların başarı beklentilerini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin başarı beklentisi onların kontrol inancı ve öz-yeterlik inancına bağlıdır (Pintrich ve Schunk, 2002).

1.2.7.2.1. Öz-yeterlik İnancı

Öz-düzenleme süreçlerine katkı yapan bir diğer motivasyonel yapı ise öz-yeterliktir (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2001). Öz-yeterlik, Bandura (1994), tarafından “kişilerin, belirlenmiş performansların kazanımı için gerekli olan eylemleri organize edebilecekleri ve gerçekleştirebileceklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlanmıştır. Bu inançlar, insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir.

Bandura (1997), bireylerin herhangi bir davranışı ortaya koymasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, öz-yeterlik beklentisi ve sonuç beklentileridir. Öz-yeterlik beklentisi ile sonuç beklentisi birbirinden farklı yapılardır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Sonuç beklentisi, öz-yeterlik inancının harekete geçirdiği davranışın ardından umulan sonucun elde edileceği duygusudur. Öz-yeterlik beklentisi ise kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip

gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Öz-yeterlik beklentisi, kişinin ne kadar yeteneğe sahip olduğu konusunu değil, sahip olduğu yeteneği ile ne yapabileceği konusundaki inancıdır. Kurama göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Bireyin, davranış ve sonuç sürecindeki yeterlik inancı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişki Şekil 4’de özetlenmiştir.



Şekil 4: Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi İlişkisi

Albert Bandura, **Self-efficacy: the exercise of control**. (New York: Freeman,1997).

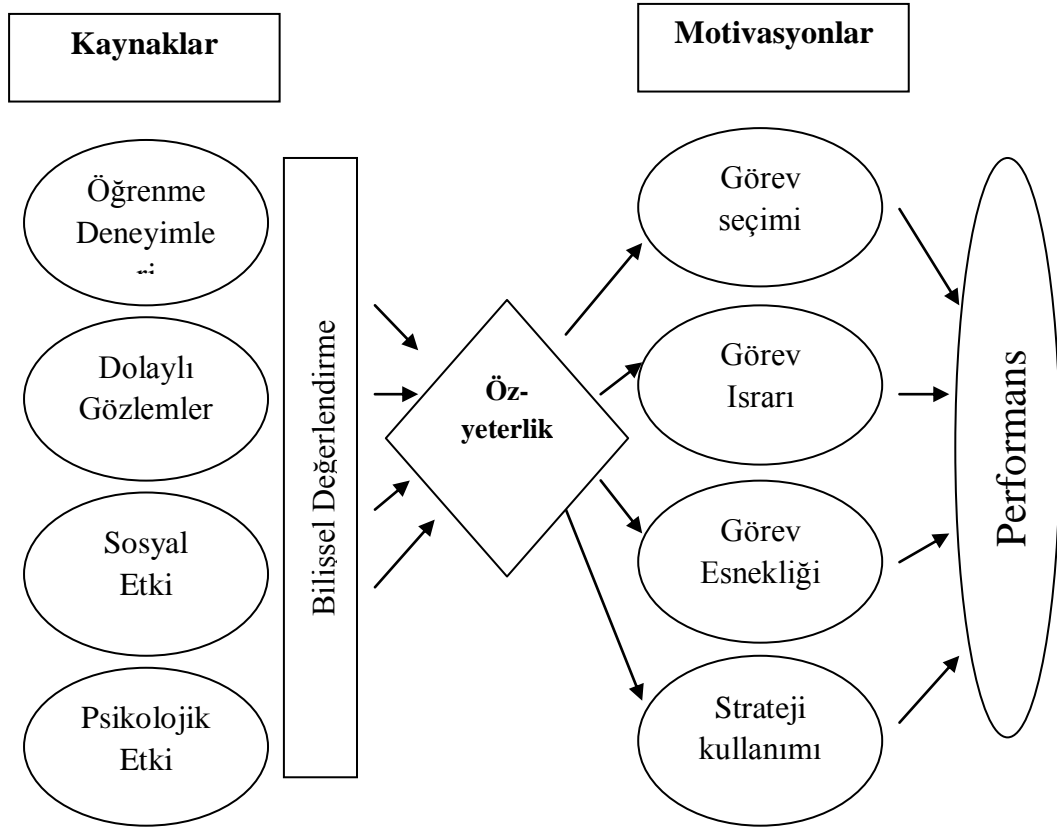
Bandura (1997), yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisinden başka öz-yeterliğin üç önemli boyutu olduğunu dile getirmiştir. Bu üç boyut aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. **Düzye:** Kişinin gerçekleştireceği davranışın ya da görevin zor ve karmaşık olmasıyla ilgilidir. Bir kişi ne derecede zor bir işi başarabileceğine inanıyorsa o kimsenin o konudaki öz-yeterlik algısı düzeyinin o derece yüksek olduğu söylenebilir.
2. **Genelleme:** Öz-yeterlik inancının çeşitli aktivitelere transfer edilebilirliğidir.
3. **Dayanıklılık:** Öz-yeterliğin dayanıklılığı kişinin işi başarıyla yapacağına ilişkin kendine olan güvenin miktarıyla ilişkilidir.

Öz-yeterlik, bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair kendine duyduğu inançtır. Kişi önceki deneyimlerinde başarılı görevler gerçekleştirmiş ise, başka işleri de başaracağına dair kendine inancı artacaktır ve bu da bireyin davranışa yönelmesine neden olacaktır. Bununla birlikte bireyler bazı durumlarda bir görevi başarıyla tamamlayacaklarına dair başkalarının olumlu geribildirimleri ve yönlendirmeleri sayesinde o görevi başaracaklarına dair kendilerine inanmaya başlayabilmektedirler (Aydın,2010).

Sewell ve George (2000) öğrenenlerin bir göreve ilişkin öz-yeterlik inancını etkileyen kaynaklara ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre bireylerin kendi öğrenme deneyimleri ile elde ettiği bilgileri, başka kişilerin başarılı yada

başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin toplumun etkisi ve görevi başarma ya da başarısız olma beklentisine ilişkin psikolojik durumu öz-yeterlik inancını etkiler. Öz-yeterlik inancı da öğrenenin göreve seçimini, strateji kullanımını ve görevle ilgili çalışmadaki ısrarlılığını belirleyerek performans üzerinde etkiye bulunur. Sewell ve George (2000) tarafından geliştirilen öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin model Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5: Öz-yeterlik İnancı Kaynaklarına İlişkin Model

Aliaon Sewell, Alison George, **Developing efficacy beliefs in the classroom**. (Journal of Educational enquiry, 2000)'den uyarlanmıştır.

Öz-yeterlik, etkinlik seçimlerini, harcanacak olan çabanın düzeyini ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir. Schunk (1996) ve Zimmerman (2000a)'e göre kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrencilere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler, daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok

dayanıklılık ve başarı göstermektedirler. Bu durum öğrenenlerin akademik yeteneklerine ilişkin inançlarını ve öğrenmeye ilişkin motivasyonları hakkında bilgi verdiğini göstermektedir (Üredi, 2005).

Öz-yeterlik, bireyin belirli hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik inancı ile ilgilidir. Amaçlar ve öz-yeterlik algısı birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Amaçlarına ulaşma yolunda herhangi bir başarısızlığa uğradıklarında, kendinden şüphe duyan bireyler geri çekilirken, öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler çabalarını artırmaktadır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden rahatlıkla gelebilirler (Zimmerman, 2000a).

Pintrich ve De Groot (1990), yüksek yeterliğe sahip lise öğrencilerinin, çeşitli bilişsel ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandığını göstermiştir. Schunk (1996), yaptığı çalışmalarda, öz-yeterlik algısı gelişmiş olan öğrencilerin akademik görevleri, düşük yeterlik algısına sahip öğrencilere göre daha iyi yerine getirdiğini bulmuştur. Buna ek olarak, bu çalışmalar, önceki başarı ve bilişsel beceriler göz önünde bulundurulduktan sonra bile, öz-yeterliğin öğrenme ve başarı için önemli bir belirteç olduğunu göstermiştir. Öz-yeterlik algıları yüksek olan bireyler, yetenek ve becerilerini geliştirecek görevlere daha kolay katılmaktadırlar. Buna karşılık, öz-yeterliği düşük olan bireyler, yeni becerileri öğrenmelerine yardımcı olacak yeni görevlere girişmemektedirler. Bundan başka, fazlasıyla iyimser bir öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, kendi becerilerinin çok üstünde görevler üstlenerek başarısız olabilmekte; buna karşılık, kendi yeterliğini küçük gören kişiler ise, öğrenme potansiyellerini sınırlamaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002).

Öz-yeterlik, öz-düzenleme süreçlerinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için gerekli bir bileşen olarak görülmektedir. Bireylerin sadece öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin bilgisine sahip olması yeterli değildir. Bireyler aynı zamanda bu stratejileri beceri haline getirip etkili bir biçimde uygulayabilecek inanç ve iradeye de sahip olmalıdır. Akademik başarı böyle bir etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkmakta ve öz-yeterlik düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Aktan,2012).

1.2.7.2.2. Öğrenme Kontrol İnancı

Öğrenmede kontrol inancı, öğrencinin öğrenmeye harcadığı çaba sonucunda elde edeceği olumlu sonuçlara ilişkin inançlarını belirtmektedir. Öğrenci eğer öğrenme

için harcadığı çabanın sonucunda öğrenme düzeyinde olumlu bir fark görürse büyük ihtimalle çalışmasını daha stratejik bir biçimde yoğunlaştıracaktır. Diğer bir ifadeyle öğrenci ortaya koyacağı akademik performansı kontrol edebilirse istedik değişimleri ortaya koyabilecek daha kompleks yaklaşımlar geliştirebilir (Pintrich ve diğ., 1991). Bireyin herhangi bir davranışı başlatması ve bu davranışı edinebilmesine yönelik gayretini sürdürebilmesi içinde bulunduğu şartları ve içsel durumunu kontrol edebilmesine bağlı olarak gelişir. Kontrol algısı yüksek bireyler, kontrol algısı düşük bireylere göre, davranışlarının sonuçlarını, öğrendiklerini ve uyguladıklarını kontrol edebilir ve kendilerini bu sonuçlara götürebilecek davranışları geliştirmeye eğilim gösterirler (Schunk, 2009). İçsel öğrenme kontrol inançları öğrencilerin, akademik başarılarıyla ilgili sonuç beklentilerini, daha çok çaba ya da etkili çalışma teknikleri gibi kendi eylemleriyle ilgili durumlara bağlamasını ifade etmektedir. Dışsal öğrenme kontrol inançları ise, öğrencilerin sonucu dışsal faktörlere, örneğin; görevin zorluğu veya öğretmenin tutumuna bağlaması ile ilgilidir (Lefcourt, 1982'den aktaran Sarıbaş, 2009).

1.2.7.3.Duyuş – Sınav Kaygısı

Duygusal ve duyuşsal tepkilerle ilgili olan kaygı, motivasyonel inançlardan bir diğeridir. Öğrenci için “Bu konu hakkında ne hissediyorum?” sorusu önemli olarak görülmektedir. Konu ile ilgili çok çeşitli duyuşsal tepkiler var olmasına rağmen, en önemlisi sınav kaygısı olarak görülmektedir. Kaygı, bireyin iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Yaklaşmakta olduğu sanılan bir tehlikeden tedirginlik duyma durumu şeklinde açıklanan kaygı; kaynağı belli olmayan, korkudan daha az şiddetli olan ve uzun süren bir huzursuzluk hali olarak tanımlanır (Kurt İ, 2006). İnsan hayatında bir çok duyuşsal tepki olmasına karşın okuldaki öğrenme ortamında en yaygın olarak görülen ve önemli olan duyuşsal tepki sınav kaygısıdır (Üredi, 2005).

Pintrich ve De Groot (1990)'a göre akademik performans ya da beklentilere bağlı olarak ortaya çıkan sınav kaygısının iki ögesi vardır. Bunlardan biri endişe ya da bilişsel unsur diğeri de duyuşsal unsurdur. Endişe unsuru, öğrencinin performansını olumsuz yönde etkileyecek düşüncelerle ilgilidir. Duyuşsal unsur ise, kaygının duyuşsal ve psikolojik yanlarını ifade etmektedir. Amaç yönelimi, öz-yeterlik inancı

ve göreve verilen değer gibi motivasyonun değer ve beklenti öğeleri öğrenci başarısıyla olumlu yönde ilişkili olmasına rağmen sınav kaygısı, öğrenci başarısıyla olduğu kadar motivasyonun değer ve beklenti öğesiyle de olumsuz yönde ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda yüksek kaygılı öğrenciler başarı için doğru bilişsel stratejiyi kullanamayan yetersiz ve etkisiz öğrenenler olarak görülmekle birlikte zor görevlerden kaçınırlar ya da başarıya ulaşmada süreklilik gösteremezler. Bununla birlikte öz-yeterlikle negatif ilişkilidir ve akademik performansı negatif olarak yordamaktadır.

Kaygı, motivasyon ve başarı arasındaki önemli bir ilişki görülmektedir. Biraz kaygı yaşamak, bireyde motivasyonu ve öğrenmeyi artırabilir. Bireyi çalışmaya yöneltir. İyi bilinen ve çok çalışılan konularda performansı artırır. Ancak çok fazla kaygı yaşamak, zarar verici olabilir ve motivasyonun, başarının düşmesine neden olur (Baltaş, 1995).

1.2.8. Öz-düzenleme Becerisine Sahip Öğrenci Özellikleri

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, çağdaş öğrenme yaklaşımları arasında bulunmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrenciler, akademik süreçlerde ve yaşamın diğer alanlarında başarıya odaklanmışlardır.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelini benimsemiş öğrenci özelliklerini, bu konu üzerinde çalışan araştırmacılar aşağıdaki gibi açıklamışlardır (Zimmerman, 2000b; Pintrich, 2000; Zimmerman ve Schunk, 2008):

- Kendisi için özel yakın hedefler belirler. Yaşam boyu kendine hiyerarşik olarak kolaydan zora doğru hedef koyar. Ayrıca hedefleri gerçekleştiğinde ödülleri alarak tatmin olan öğrencilerin motivasyonları sürekli artmaktadır.
- Performansını seçici bir şekilde ortaya koyar ve gelişim sürecini izler. Öğrenciler konuların öğretiminde dikkatli ve soğukkanlıdır.
- Kendi öz-düzenleyici davranışlarıyla uğraş içindedir ve sorumluluk sahibidir. Çünkü öğrenciler başarılı olmak istemektedirler ve onların bu davranışlarının daha başarılı olmada yardımcı olduğunu bilmektedirler.
- Hedeflerini fiziksel ve toplumsal koşullara uygun hale getirebilmesi için yeniden yapılandırır. Öğrenciler kendilerini değişik durumlara uyarlarlar ve başarı için duygusal ve motivasyonel tutum sergilerler. Öğrencilerin hedefleri hiyerarşik olarak yakın hedeflerden uzak hedeflere doğru sıralanmıştır. Yakın

hedefleri, başarısızlık durumlarında öz-yeterlik algılarını çökertmeden değiştirebilirler.

- Zamanını etkili bir biçimde kullanır. Öğrenciler biliş, davranış ve motivasyonunu; hangi görevi yapacağını, görevi nasıl ve ne zaman yapacağı konusunda düzenler ve planlar. Hedeflerin özellikleri, geribildirim sistemleri ve değerlendirme yapıları sayesinde öğrenme çabalarını kolaylaştırırlar.
- Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler; başarısız akranlarına göre daha etkin, verimli ve üretkendir. Ayrıca akademik alanlarda, okul dışında önemli konularda irade, motivasyon ve öz yönetim durumlarını etkili kullanırlar.
- Kişisel öğrenme süreçlerindeki öğrenciler; keşfederek öğrenmede, seçerek okumada, öğrenmenin sosyal formlarında akranlar, ebeveynler ve öğretmenlerden yardım almada etkindirler.
- Öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, yüksek motivasyon ve uyarlanabilir öğrenme etkinliklerine sahiptirler. Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmişlerdir. İş hayatında, uzun vadeli projelerde, sportif etkinliklerde ve yaşam tarzlarını verimli hale getirmede etkindirler. Böylelikle bu öğrencilerin gelecekte başarılı olması daha muhtemeldir.
- Kendilerini ve sonuçları değerlendirebilirler. Öğrenciler; performansını yargılayarak ve sonuçları objektif değerlendirerek öğrenme sürecindeki hataları öğrenme stratejilerine dayandırarak öz-yeterlik algısının ve motivasyonunun çökmesine engel olmaktadır.

Sonuç olarak öz-düzenleme becerisine sahip bireyler; kendi sorumluluklarını bilmektedir, yönlendirmelere fazla ihtiyaç duymamaktadır. Ayrıca öğrenme süreçlerinde aktif ve yapıcı olduklarından hedeflerini kendilerine göre uyarlayabilmektedirler.

Öz-düzenleme becerileri gerekli eğitim-öğretim ortamları sağlandığı takdirde öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir. Okulların öncelikli hedefleri arasında öğrencilere öz-düzenleme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Tablo 7'de Zimmerman (1998b)' in öz-düzenleme aşamaları göz önünde bulundurularak öz-düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrenci karşılaştırması gösterilmektedir.

Tablo 7: Öz- düzenleme Becerisi Düşük-Yüksek Olan Öğrenci Karşılaştırması

Öz-düzenleme aşamaları	Öz-düzenleme becerisi düşük öğrenci	Öz-düzenleme becerisi yüksek öğrenci
Ön düşünce	<ul style="list-style-type: none">- Belirsiz merkezden uzak olan hedef- Performans hedef yönelimi- Düşük öz-yeterlik- İlgisizlik	<ul style="list-style-type: none">- Özel hiyerarşik hedefler- Öğrenme hedef yönelimi- Yüksek öz-yeterlik- İçsel ilgi
Performans veya İrade kontrolü	<ul style="list-style-type: none">- Plana odaklanamama- Yetersiz stratejiler- Sonuçları izleme	<ul style="list-style-type: none">- Performansa odaklanma- Öz-öğretim/imgeleme- Süreçleri izleme
Öz-yansıma	<ul style="list-style-type: none">- Öz-değerlendirmeden kaçınma- Başarıyı yeteneğe dayandırma- Olumsuz öz-tepkiler- Uyum sağlayamama	<ul style="list-style-type: none">- Öz-değerlendirme yapma- Başarıyı strateji ya da uygulamaya dayandırma- Olumlu öz-tepkiler- Uyum sağlama

Barry J. Zimmerman, **Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective.** (Educational Psychology,1998b),76.

Yukarıdaki tabloya göre öz-düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrenciler karşılaştırmasında önemli farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Öz-düzenleme becerisi yüksek öğrenciler; hiyerarşik hedeflere sahip, performanslarına odaklanarak süreçlerini izleyen ve sonuçları değerlendiren yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerdir. Öz-düzenleme becerisi düşük öğrenciler ise belirsiz hedefleri bulunan, yetersiz stratejilere sahip ve değerlendirmelerden kaçınan düşük öz-yeterliğe sahip bireylerdir.

1.3. Sınav Başarısı

Günümüz toplumlarında başarıya ilişkin beklentiler bireylerin yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Özellikle eğitim sisteminde gittikçe başarı odaklı bir toplum olmaya doğru bir eğilim gözlenmektedir. Akça (2002)'ya göre başarı, bir işin, düşüncenin, arzunun ya da projenin, bir kişi veya kurumun isteği doğrultusunda ve yöntemine uygun olarak, belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Eğitimde başarı kavramıyla ise genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle

birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “sınav başarısı” kastedilmektedir. Başarı öğrencilerin sınav sonuçlarıyla ilişkilidir ve ilkokuldan yüksek öğretime kadar önemini korumaktadır. Sınavlarda elde edilen başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için, aileleri ve çevreleri açısından da oldukça önemlidir. (Aydın, 2010).

Sınavlarda elde edilen başarının yanında uluslararası düzeyde akademik başarının belirlenmesine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. PISA kapsamında yapılan uluslararası öğrenci başarısı değerlendirme çalışmaları OECD kapsamında yer alan ülkelerin öğrenci başarısı açısından durumunu ortaya koymaktadır. Ülkemiz PISA projesine 2000 yılında dahil olmuş ve uygulamaya ilk kez 2003 yılında katılmıştır. 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan PISA değerlendirmelerinde, ortaokul öğrencilerinin matematik ve fen okuryazarlık düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmekte ve ortaya çıkan sonuçlar ülkelerin farklı ekonomik göstergeleriyle karşılaştırılmaktadır.

Ülkemizde; sınavlar, hayat başarısı ile eş tutulmakta; "Hayatta başarılı olmanın yolu sınavlarda başarılı olmaktan geçer." anlayışı yaygınlaşmaktadır. Bu durum, akademik başarıya yüklenen anlamı artırmaktadır. Bu görüşe göre bireyin akademik alanda başarılı olması sınavlarda başarılı olacağı ve böylece öncelikle kaliteli bir eğitim göreceği ve sonrasında da iyi bir meslek sahibi olacağı ve mutlu olacağı düşünülmüştür. Bu zincirin ilk ve en önemli halkasını akademik başarı oluşturmaktadır. Tüm bunların sonucu olarak akademik başarı aileler tarafından günden güne daha önemli bir kavram haline gelmekte, sınavlarda başarılı olacaklarından emin olmak için ya da en azından kendi üzerlerine düşeni yaptıklarından emin olmak isteyen aileler, çocuklarını dersanelere ve özel ders almaya yönlendirmektedirler. Sınavlar öğrenciler ve ailelerinde farklı sorunlara da neden olmuş, sınav öncesi ve sınavlar sırasında yaşanan kaygı durumu, ailenin beklentilerini karşılayamama korkusu ve yetersizlik hissi gibi olumsuz durumlar bunlardan bazılarıdır (Zabun,2011).

Buradan yola çıkarak bu çalışmada başarı olarak TEOG sınav puanları ele alınmıştır. Sınav başarısı ile onu etkileyen değişkenler de öz-düzenleme, cinsiyet, dersane ve sosyo- ekonomik düzeye göre alt başlıklarda incelenmiştir.

1.3.1. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)

Türkiye'de akademik başarı ölçümleri merkezi sınavlar hep var olmuş, ancak bu sınavların yöntemleri belli dönemlerde farklılıklar göstermiştir. Önceden Liselere giriş sınavı olarak bilinen LGS yerine 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gelmiş ve ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar için düzenlenmiştir. İlerleyen süreçte SBS'ler kademeli olarak kaldırılarak sadece ilköğretim 8. sınıflara uygulanır hale geldi. SBS ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez yapılarak ortaöğretime geçişte temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) adıyla yeni sisteme 2013-2014 eğitim öğretim yılında geçilmiştir.

2014 yılı bütçe sunuş raporunda sistemin değişmesi ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır (MEB, 2013a):

“Bakanlığımız, kamuoyunda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak bilinen elemeye dayalı ortaöğretime geçiş sınavını 2013 yılı itibarıyla kaldırmıştır. Bugüne kadar uygulanan biçimleriyle bakıldığında, sınav odaklı olarak şekillenen ortaöğretime geçiş modelleri, arzu edilen öğrenci profilinin oluşmasını engelleyen etkenlerden biri olarak temayüz etmiştir. Bugüne kadar uygulanan biçimleriyle bakıldığında, sınav odaklı olarak şekillenen ortaöğretime geçiş modelleri, arzu edilen öğrenci profilinin oluşmasını engelleyen etkenlerden biri olarak görülmüştür. Oysa eğitimde başarı, yalnızca sınava dayalı bir performans olarak algılanmamalıdır. Getirilen yeni uygulamayla birlikte ortaöğretime geçiş, öğrenci ve okul odaklı bir hale dönüştürülmüştür. Gerçek başarı; temel derslerin yanı sıra yabancı dil, spor ve sanat dallarında da kendisini geliştirmiş, uluslararası platformlarda kendi akranlarıyla rekabet edebilecek bir donanıma erişmiş ve evrensel değerlerle birlikte medeniyet değerlerimizi de özümseyebilmiş bir öğrenci profilinin oluşturulmasıyla yakalanabilir.

Bu düşünceyle Bakanlığımız, uzun vadede merkezî sınavların olmadığı ve çocukların bireysel yetenek ve eğilimlerine göre eğitim alabildiği bir yapıyı hayata geçirmek için önemli bir adım atmış; kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri olan bir yerleştirme sürecini hayata geçirmiştir. Sürecin uzun vadeli hedefi; “her çocuğu kendi özgünlüğü ve özelliği içinde kabul etmek, kendi yetenek ve eğilimlerine göre orta ve yüksek öğretime yönlendirebilmek” tir. Öngördüğümüz en temel husus; içinde bulunduğumuz eğitim öğretim yılında çocuklarımızın ilave bir sınava girmemesi ve eğitim öğretim süreci içinde zaten yeterli sayıda olan sınav sonuçlarının yerleştirmeye esas alınmasıdır.”

MEB (2013a)'a göre eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel olarak, ortaöğretime geçişe dair yeni uygulamanın işlevsel, sürdürülebilir ve esnek bir nitelik göstermesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen eğitim politikasının gereği olarak, ortaöğretime geçiş uygulaması güncellenmiştir. Yeni uygulamanın temel niteliği,

öğrenci başarısını anlık bir performansa dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemektir.

Bu yeni sınav sistemini Amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB,2013b):

- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek,
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak,
- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak,
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak,
- Öğretmenin meslekî performansını artırmak,
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak,
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek,
- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak,
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek,
- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmektir.

TEOG sınavının uygulama basamakları da aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2013b):

- 2013 - 2014 eğitim - öğretim yılından başlayarak altı temel ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) için 8 inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilecektir.
- Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacaktır.
- Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmeyecektir.
- Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacaktır.
- Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecektir.
- Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecektir.

- Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecektir.
- Öğrencinin okul notlarının akademik ortalaması hesap edilecek, 6, 7 ve 8'inci sınıf yıl sonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının %30'u ile 8'inci sınıf ortak sınav puanının %70'inin toplamı, yerleştirmeye esas puanı oluşturacaktır.
- Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan, öğrencinin bir sonraki eğitim kademesinde devam edeceği okulun belirlenmesinde kullanılacaktır.
- Öğrencilerin yaptıkları okul tercihleri, puan esasına göre değerlendirilecek ve yerleştirmeler merkezi olarak elektronik ortamda gerçekleştirilecektir.

Araştırma kapsamında incelenen ilk ortak sınav; 28-29 Kasım 2013 tarihlerinde 81 il, 876 ilçe ve 15 dış temsilcilikte; 14 bin 407 okulda (sınav merkezinde) 1.244.733 öğrencinin sınava katılımıyla gerçekleştirilmiştir (MEB, 2013a).

1.4. Cinsiyet

Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. Cinsiyet kadın ve erkek olarak iki kategoridir. Bebek doğduğunda sahip olduğu cinsiyet organlarına bakılarak ya kadın cinsiyet grubuna ya da erkek cinsiyet grubuna ait olarak kimliklenir (Dökmen, 2010). Biyolojik cinsiyet kavramının yanı sıra bir de toplumsal cinsiyet kavramı vardır ve bu kavram, sosyal bilimsel çalışmalarda çok önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Acker 1992). Toplumsal cinsiyet terimi, kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamlardır. Cinsiyet kavramı bir kişinin sahip olduğu ve gelişen biyolojik donanımları ile ilgili bilgileri yani bedensel özellikleri ve farklılıkları anlatmakta, toplumsal cinsiyet ise kültürle ilişkili olarak kültür içinde erkek- kadın kategori koleksiyonuna atfedilen roller ve beklentileri anlatmaktadır (Tunç,2013).

Cinsel kimlik bireyin biyolojik özelliklerini yansıtır. Cinsiyete bağlı olarak akademik başarının farklılık göstermesi kızın ve erkeğin biyolojik farklılıklarından kaynaklanabilir (Eskici,2008). Kadın ve erkeklerde beyin fonksiyonlarında görülen farklılıklar bilişsel işlevlerde farklılık olabileceğini göstermektedir (Güz,2003). Ancak öğrenme öğretme sürecinde cinsiyetin başarıyı etkileyen bir etmen olarak ortaya çıkmasının temel nedeni biyolojik farklılıklardan çok kültürel özelliklerdir (Erden

ve Akman, 2001). Toplumun kültür yapısına bağlı olarak değişen cinsiyete ilişkin rollerin bireylerin öğrenmeye yönelik becerilerindeki etkisinin ortaya konması oldukça önemlidir (Altun, 2005).

Kültürler, bazı işleri ya da etkinlikleri birinci derecede erkeklere, bazılarını ise kadınlara özgü saymaktadır. Kadın ve erkeklerden toplumun beklediği davranışların farklılığı çok küçük yaşlardan itibaren kendini göstermektedir. Kadınlara genellikle sanat, müzik, sosyal hizmet, el işleri ve büro işleri; erkeklere ise bilim, teknik ve yönetimle ilgilenmeleri istenmekte ve çocuk yetiştirilirken gelecekteki görev alanlarına uygun etkinliklere teşvik edilmektedirler. Bu nedenle kadın ve erkeklerin gelecekteki rollere ya da mesleğe yönelişlerini etkileyecek davranışların çok erken yaşlarda belirlendiği görülmektedir (Kuzgun,2004).

Akın ve Demirel (2003)'e göre cinsiyete bağlı olarak akademik başarıların farklılık göstermesinin nedeni toplumların kız ve erkek çocuklara yükledikleri rollerin farklılığı ile açıklanabilir. Pek çok toplumda kadın ve erkek farklı görülmekte ve her birinin kendine ait imkanları, rolleri ve sorumlulukları olduğu kabul edilmelidir.

Basarı ve strateji kullanımında kızlar ile erkekler arasındaki söz konusu farklılıkların nedeni hem biyolojik hem de kültürel nedenlere bağlanabilir (Sternberg ve Williams 2002'den aktaran Canca 2005). Erkek öğrencilerdeki rekabetçi tutuma karşılık kızların işbirliğine yönelik yaklaşımlarda bulunmaları da okuldaki strateji kullanımı ve başarıda cinsiyetler arasında farklar oluşmasına neden olmaktadır (Eccles ve diğ. 1993).

Cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların oldukça yoğun olduğu dikkat çekmektedir. Bununla beraber akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkilerin sonucu üzerinde pek çok soru işareti bulunduğu da bir gerçektir (Novell ve Hedges, 1998). Öğrenme sürecinde cinsiyetin rolüyle ilgili yapılan çalışmalarda farklı bulgular öne çıkmasına karşın net bir bakış açısının olmaması, araştırmacıları cinsiyet ile ilgili farklı boyutları inceleyen çalışmalara yönlendirmektedir (Aktan,2012).

Akademik başarı, öz-düzenleme ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Zimmerman ve Martinez Pons 1990; Çiftçi, 2007; Alcı ve Altun, 2007; Duman, 2007; Uzun, 2010; Altun ve Canca, 2011; Ilgaz, 2011; Çavurmirza, 2012).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında okuma becerilerinde PISA 2012'ye katılan tüm ülkelerde kızların okuma becerisi performansları erkeklerin performanslarından daha yüksektir (OECD,2013). Türkiye'de de okuma becerilerinde kızların erkeklere göre 46 puanlık farkla daha başarılı olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013c). Araştırmalarda kızların erkeklere göre başarı için daha fazla strateji kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Canca,2005). Yapılan bir diğer araştırmada ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıfta aldıkları SBS puanları ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Çavurmirza, 2012).

Akademik başarı, öz-düzenleme ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Üredi ve Üredi, 200;, Liu ve Lin, 2010; Aktan, 2012; Tonguç, 2013). Aktan (2012) cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkilerle ilgili erkek öğrencilerin matematik başarısında kızlara göre daha ileri düzeyde olduğu ve bu durumun daha çok ortaokuldan sonra gelişmeye başladığını dile getirmiştir. Liu ve Lin (2010) araştırmalarında erkek öğrencilerin matematik öğrenmeye daha fazla motive oldukları ve öğrenme stratejilerini kızlardan daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Üredi (2005) ise araştırmasının sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Bunun yanında kimi araştırma bulgularına göre cinsiyet ve başarı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır (Pajares ve Graham, 1999; Miller, 2000; Balcı, 2007; Uzun, 2010; Üstün,2012; Ötken, 2012; Yamaç,2011; Kurt M., 2010; Demir, 2013).

Bu veriler ışığında cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkide net bir sonuca ulaşılmadığı görülmektedir. İlgili literatürde bazı çalışmalarda başarının erkek öğrencilerin lehine olduğu görülürken bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili her araştırmacının farklı sonuçlara ulaşması cinsiyet ve başarı arasındaki soru işaretlerinin devam etmesine yol açmaktadır.

1.5. Dershaneler

Eğitim sistemleri, eğitim müşterilerinin (öğrenci ve öğrenci velisi) istemlerini karşılayabildikleri ölçüde ve sundukları hizmetin kalitesi düzeyinde saygınlık kazanırlar. Ancak Türkiye’de özellikle 1980’lerden başlayarak son yirmi yılda sosyal, ekonomik ve kültürel değişmelere bağlı olarak eğitim müşterilerinin beklenti istemlerinde değişmeler yaşanmış, eğitim hizmetlerine olan talep hem nicelik hem de nitelik olarak artmıştır. Aynı konuda çok sayıda öğrencinin eğitimi için yapılanmış olan Türkiye Eğitim Sistemi, ihtiyaç duyulan yeni değer ve becerileri üretmek zorunda kalmış ve sistem eğitim istemlerindeki değişlikleri karşılama gücünü önemli ölçüde kaybetmiştir (Uysal,2009).

MEB’in 625 numaralı yasasına göre özel dershaneler şöyle tanımlanmaktadır:

“Öğrencileri, bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını ifade eder”. Özel dershanelerin kuruluş amacı, Özel Dershaneler Tip Yönetmeliği’nin 6’ncı maddesinde şöyle ifade edilmektedir:

Öğrencileri;

- a) Zayıf oldukları derslerden yetiştirmek ve bilgi seviyelerini yükseltmek,
- b) Bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak,
- c) Belli alanlarda ilerlemek amacıyla araştırma ve inceleme yapmak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmak isteyen öğrencilere gerekli olanak ve ortamı sağlamak, bu gibi öğrencileri tespit ve teşvik etmek.

Buradan da anlaşıldığı gibi, dershaneler bir şekilde okul eğitimine katkıda bulunarak eğitim rekabetine yönelik hizmet vermektir. Yönetmeliğe göre dershanelerin amacı ve hedefi, esas olarak bir üst okulun giriş sınavlarında öğrencinin başarılı olmasıdır. Dershanenin başarısı ise ulusal ölçekteki sınavlarda öğrencilerinin hangi seviyede puan aldıkları ile ölçülmektedir. Bu yüzden dershaneler, yönetmeliğin belirlediği amaca ulaşmak üzere öğrenciye değil, öğrencinin il çapında ya da ulusal düzeyde bir sınavda nasıl başarılı olacağına odaklanmaktadırlar. Bu durumda öğrencinin bir konunun esasının bütünüyle kavramasından daha çok, o konuda sorulabilecek soru tiplerine göre çözüm metotlarının öğrenilmesi öne çıkmaktadır (Zabun,2011).

Varlıkları sürekli tartışma konusu olan dershaneler, 08.06.1965 tarihli 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu' ile; diğer özel öğretim kurumlarıyla birlikte özel dershaneleri de tamamıyla mevzuat içine alarak özel dershanelerin bugünkü statülerine kavuşmalarının önünü açmıştır (Köprülü,2014). Örgütlü eğitim-öğretim sistemi olan okullaşmanın alternatifi olarak görülen dershaneler 1965'ten bugüne kadarki tarihsel süreçte sürekli bir tartışma konusu olmasına rağmen, yayılımını sürdürmüştür. Şenyuva (2012)'ya göre süreçteki gelişmeler aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

- 1965 yılında 625 sayılı yasa ile bugünkü yasal statülerini kazanmışlardır.
- 1970'li yıllarda varlıkları tartışılmaya başlanmıştır.
- 1983'te özel dershanelerin kapatılması hakkında yasa tasarısı kurucu meclise sunulmuş ama reddedilmiştir.
- Milli Güvenlik Konseyi kararı veto etmiş ve 1983 yılında çıkan 2843 sayılı yasa ile dershanelerin 1 Ağustos 1984'e kadar kapatılması öngörülmüştür.
- 1984 seçimlerinde kurulan T. Özal Hükümeti 3035 sayılı yasa ile kapatılma kararına rağmen henüz fiilen kapanmamış olan dershanelerin faaliyetini sürdürmesi hakkında yasa çıkarmıştır.
- 1985 yılında özel dershane kurucuları ve işletmecileri bir araya gelerek Özel Dershaneler Birliği Derneği'ni (ÖZ-DE-BİR) kurmuşlardır.
- 1988 yılında yeniden kapatılma tartışmaları yaşanmıştır. Dershanelerin test sınavlarından elde ettikleri düşünülen gücü kırmak için üniversite giriş sisteminde ortaöğretim başarı notunun etkisi artırılmıştır.
- 1990'lı yıllarda T. Çiller Hükümeti üniversite sınavının kaldırılması tartışmaları ile dershanelerin kapatılmasını gündeme getirmiştir.
- 2008'de Türkiye'deki eğitim sisteminin açmazlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı iddia edilen özel dershanelerin varlığı, bunların eğitime, öğrencilere ve eğitimcilere etkilerinin belirlenmesi amacıyla Meclis Araştırması açılması için önerge verilmiştir.
- 2012'de R.T. Erdoğan Hükümeti merkezi sınavların kaldırılması ve dershanelerin kapatılarak okullaştırılması yönünde çalışmalar yaptıklarını açıklamıştır.

Ancak bu tartışmalara rağmen, konu ile ilgili çözümler geliştirilememiş ve tartışmalar sürse de dershaneler bir örgütlenme biçimi olarak yayılmaya devam

etmiştir. Ülkemizde özel dersanelerin büyük çoğunluğu sınavlara hazırlık işlevi gördüğünden, özel dersanelere duyulan talep genellikle sınavlar üzerinden tartışılmakta ve açıklanmaktadır. Dolayısıyla, dersaneciliğin bir sektör olarak ortaya çıkması ve yaygınlaşması eğitimin kademeleri arasındaki geçiş sınavları ile yakından ilişkilendirilmektedir (Özoğlu, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), son dönemlerde açıklamalarıyla dersaneleri eğitime faydalı bulmadığını dile getirmektedir. Sosyal toplum dersanelerin varlığını örgün eğitimin eksikliği olarak görmektedir. İşletme olarak, çalışanlarına karşı yaklaşımları nedeniyle istihdam ilkelerine aykırı hareket ettikleri algısı mevcuttur. Kayıt dışı bir ekonomiye sahip oldukları düşünülmektedir. Bir taraftan değişik nedenlerle sürekli olarak potansiyelleri artmaktadır. Buna rağmen, kurumların birçoğunun varlıklarını devam ettirmekte zorlandığı bilinmektedir (Erdem,2011).

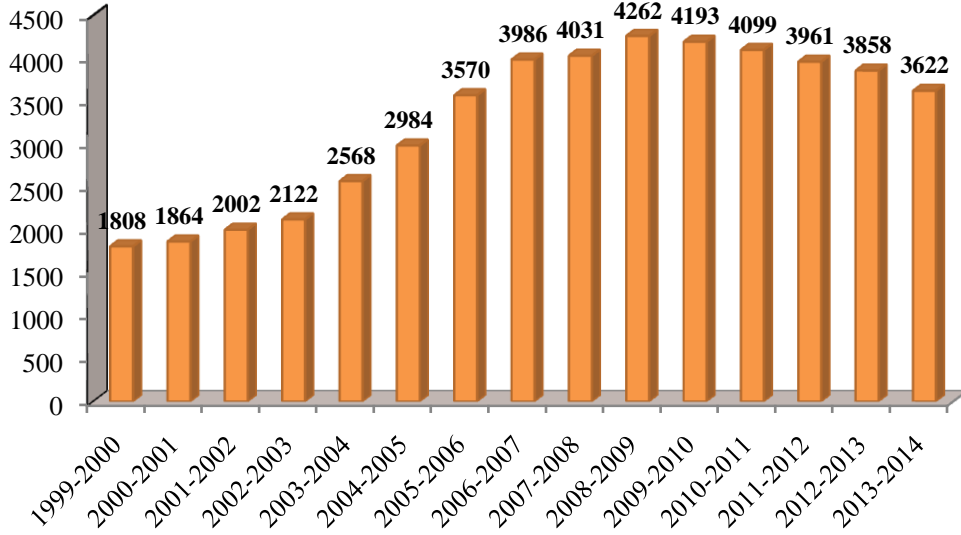
2014 yılı MEB bütçe raporunda dersaneler ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır (MEB,2013a):

“Bakanlığımız Stratejik Planında dersanelerin özel okula dönüştürülmesine ilişkin Stratejik Hedef bulunmaktadır. Bu hedef doğrultusunda mevcut dersanelerin belirli bir süre verilerek özel okula dönüştürülmelerini teşvik edici düzenlemeler yapılacaktır.

Ortaöğretimdeki okul çeşitliliğinin azaltılması, okullar arasındaki fiziksel altyapı farklılıklarının giderilmesi, öğretmen niteliğinin artırılması, FATİH Projesi kapsamında z-kitap tarzı eğitim materyallerinin yaygınlaştırılması, bilgiye erişimin kolay ve hızlı hale getirilmesi, üniversite sayısı ve kontenjanlarının ülkedeki talebe yanıt verebilir düzeye getirilmesi, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin değiştirilmesi ve benzeri uygulamalar, öğretmen ve okul merkezli bir eğitim anlayışının toplumda giderek yerleşmesini sağlamakta ve alternatif eğitim kurumlarına duyulan ihtiyacı azaltmaktadır.

Bakanlığımız tarafından izlenen bu eğitim politikalarının bir sonucu olarak 2008-2009 eğitim öğretim yılında toplam dersane sayısı 4.262 iken, 03.12.2013 tarihi itibarıyla bu sayı 3.622'ye düşmüştür.”

2013-2014 Milli eğitim İstatistiklerine (MEB,2013d)' göre dersanelerin 15 yıllık serüvenlerine bakıldığında 2000-2009 yılları arasına dersane sayılarının hızla tırmanışa geçtiği son yıllarda ise izlenen politikalarla dersane sayılarda azalma olduğu gözlenmektedir. Yıllara göre dersane sayıları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Yıllara Göre Türkiye’deki Dershane Sayıları

MEB. 2013- 2014 Yılı Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim. 2013,37.

Son 10 yıl içinde özel dershane sayılarına baktığımızda 2002-2009 arasında iki kat artışla 2122’den 4262’ye kadar yükselmiş; bu sayı 2014 MEB Bütçe Raporuna göre 3622’e kadar inmiştir.

Yurt dışındaki özel ders ve dershaneleşimin son zamanlarda Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri de dâhil birçok ülkede yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir. 2006 yılı PISA çalışması anket sonuçlarına göre, çalışmaya katılan 57 ülkeden 37’sinde fen bilimleri dersleri için, 42’sinde ise matematik dersleri için özel ders alma oranı %40’ın üzerinde çıkmıştır. OECD ortalaması ise fen bilimleri için %34, matematik için %46,6 olarak tespit edilmiştir (Lee, Park ve Lee, 2009’dan aktaran Köprülü,2014).

ÖZ-DE-BİR başkanı Köprülü (2014)’e göre dershanelerin son durumunu ortaya koyan dikkat çekici veriler mevcuttur. Avrupa Komisyonu’nun 2011 yılında yayınladığı raporda, ailelerin özel ders alma eğiliminin Avrupa ülkelerinde de giderek yaygınlaştığına işaret edilmektedir. Bu artışa, hem eğitim sistemlerindeki genel zayıflık hem de okul performans sıralamaları ve sınav odaklı öğrenme gibi toplumsal rekabeti kızıştıran etmenler neden olarak gösterilmektedir. Raporda, Avrupa ülkelerinde özel dersin ne derece yoğun olduğu, farklı ülkelerde farklı zamanlarda yapılan çalışmaların sonuçları üzerinden yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu ülkelerden bazıları, özel ders ve dershanelerin yaygınlık düzeyi ile birlikte Tablo

8'de sunulmuştur. (Çalışma Komisyonu Ön Raporu, 2012'den aktaran Köprülü, 2014).

Tablo 8: Özel Ders ve Dershanelerin Ülkelere Göre Yaygınlık Düzeyi

Ülke	Yaygınlık Durumu
Güney Kıbrıs	1120 yükseköğretim öğrencisi üzerinde yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin %86,4'ü lise eğitimleri boyunca özel ders almıştır.
İngiltere	6, 11 ve 13. sınıflarda eğitim gören 3615 öğrenci ile yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin % 27'si okul hayatları boyunca bir şekilde özel ders aldığını belirtmiştir.
İrlanda	Lise eğitimini tamamlayan 1496 öğrenci üzerinde yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin % 45'i son lise son sınıfta özel ders almıştır.
İspanya	48 lise ve 2535 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 58,9'unun özel ders aldığı tespit edilmiştir.
Litvanya	801 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katıldığı ankete göre, öğrencilerin % 61,9'u lise son sınıfta özel ders aldığını veya özel dershanelere gittiğini belirtmiştir.
Macaristan	Bir üniversitede eğitim gören 1361 üniversite öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir anket çalışmasında, öğrencilerin % 60,5'i lisede özel ders aldığını belirtmiştir.
Polonya	849 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin %49,8'i özel ders aldığını belirtmiştir.
Portekiz	30.686 üniversite adayının katıldığı bir anket çalışmasında, öğrencilerin % 54,7'sinin 10. sınıftan 12. sınıfa kadar geçen sürede bir şekilde özel ders aldığı ortaya çıkmıştır.
Romanya	1316 yetişkin aile üzerinde yapılan bir anket çalışmasında, ailelerin % 50'sinin çocuklarına özel ders hocası tuttıkları tespit edilmiştir.
Slovakya	926 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin %56'sı özel ders aldığını belirtmiştir.

Eğitim Kademelerine Geçiş Sistemi, Sınavlar ve Dershaneler 10. Kalkınma Planı Çalışma Komisyonu Ön Raporu (2012)'den aktaran Köprülü,2014.

Ülkemizde ise bu durumun tam tersi bir strateji izlenip 2010-2014 yıllarını içeren MEB strateji raporunda: “Son dönemde yapılan eğitim reformlarıyla; eğitim sisteminde bir üst öğretime geçişlerin sınavla olması, yükseköğretimin talebin sınırlı bir kısmını karşılaması ve mesleki eğitime olan talebin düşük olması tehditlerini azaltacak çalışmalara hız verildiğinden dersane kurucularının geleceğe dönük yatırım planlarının özel okullara yönlendirilmesi sağlanacaktır.” ifadesiyle dersanelerin kapatılıp okula dönüştürülmesi düşüncesi hakimdir (MEB, 2009).

Dersaneler konusu uzun zamandır tartışılan bir konu olup araştırmacıları da farklı düşüncelerde birleştirmiştir. Kimi araştırmacıların dershaneye gitmeden başarılı olunmayacağı algısı oluştuğunu ve bu algının okula güveni azalttığını vurgulamaktadır (Özmen, 2005; Turan ve Alaz, 2007; Gök, 2005). Kimi araştırmacılar ise daha olumlu bakarak bu tarz kurumların var olmasını normal karşılamaktadır ve insanımızın daha iyiyi yakalama, daha fazla başarılı olmak için dersanelerin okullara rakip kurumlar değil, aksine okulları destekleyen kurumlar olduğunu vurgulamaktadırlar (Babacan, 1999; Şirin H., 2000).

Günümüzde dersane olmadan iyi bir okulun kazanılamayacağı inancı artık öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından da benimsenmektedir. Gireceği sınavlarda elde edeceği başarı sonunda; bundan sonra kim olacağına, hayatının bundan sonraki kısmında nasıl bir yaşam sürdüreceğine olan etkisi, anne ve babanın yüksek düzeyde başarı beklentisi, gençlerin sınavı başarmaya yönelik kaygı ve endişelerini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin sınavlarda aldığı puanlarla üstün olma, arkadaşları arasında küçük düşme duygusuyla, aşırı ve sıkıntılı bir çalışma şekli benimsemektedirler (Baymur, 1994).

Aydoğdu (2007), dershaneye gitmenin çok doğal olduğunu, ama hiçbir ülkede dersanelerin veliler üzerinde bu kadar baskı oluşturmadığını, gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini savunurken, Yeşilyurt (2008), bu sistem içinde dersanelerin kapatılmasının zor olduğunu, ailelerin sınav hazırlık sürecinde bir adım öne geçebilme çabalarının bu konuda etkili olacağını savunmaktadır.

Zabun (2011) yaptığı araştırmasında altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarında, dershaneye gitmeyen öğrencilerle giden öğrenciler arasında tüm seviyelerde dershaneye giden öğrencilerin lehine bir fark görülmüş, ailenin gelir düzeyi arttıkça dershaneye gidilen yılda artış olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ailenin ekonomik

durumu dershaneye gitme süresiyle, dershaneye gitme süresinin de SBS başarısı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır.

Yapılan araştırmalara göre dershaneye gitmenin sınavlarında elde edilen başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır (Cenk, 2005; Öner, 2007; Türk,2007; Liu ve Lin, 2010; Dirlikli 2011; Zabun 2011; Kahraman, 2013) ve dershaneye erişim sosyo-ekonomik göstergeler ile ilişkilidir.

1.6. Sosyo-ekonomik Düzey

Öğrenci başarısını etkileyen bir diğer önemli değişken de ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi öğrenciye sağlanan çevre ve imkânlar açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik durum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyo-ekonomik düzeyin başarıyı yordayan bir değişken olduğu söylenebilir. (Çiftçi, 2007; Türk, 2007, Tomul, 2007; Balcı, 2007; Ziya, 2008; Ekinci, 2011, Gündüver, 2011; Hevedanlı ve Ekici, 2011; Ötken, 2012; Kayır, 2012).

Sosyo-ekonomik durumun üç temel belirleyicisi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği ve ekonomik gelir düzeyidir (Hattie,2009). Şirin S. (2005) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn mesleği ve ebeveyn gelir düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine aynı çalışmada sözel başarı ve matematik başarısı ile sosyo-ekonomik durum arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle ebeveyn gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn mesleği gibi sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin başarısında etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzey kapsamında ailenin ekonomik gelir düzeyi vurgulanmaktadır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin başarısı arasında önemli denilebilecek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencinin akademik başarısının yükseldiği söylenebilir. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrenciye sağlanan zengin çevre koşulları, ilgi, destek ve imkanların öğrenci başarısında rol oynayan etkenler olduğu söylenebilir (Aktan, 2012).

Ziya (2008), araştırmasında, 2006 PISA uygulamasında Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen bazı faktörleri incelemiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda; öğrencilerin matematik puanlarını etkileyen en güçlü yordayıcının sosyo-ekonomik ve kültürel indeks olduğu ortaya çıkmıştır.

Park (2005), yaptığı araştırmada, PISA 2000 sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarılarını incelediğinde, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencinin başarısı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Eğitim seviyelerini ülke genelinde standartlaştıran ülkelerdeki sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerdeki çocuk - aile iletişiminin başarıya olumlu katkı yaptığını, standardizasyonun sağlanamadığı ülkelerde ise sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerdeki çocuk aile iletişiminin başarıya olumlu katkı yaptığını tespit etmiştir. Kardeş sayısının ise öğrencinin başarısıyla genelde negatif yönlü ilişkisi olmasına rağmen, bunun etki derecesinin ülkenin gelişmişliğine göre değişebileceğini belirtmiştir.

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının göreceklere eğitim modeli, çeşidi ve süresi anne-babaların eğitim ve gelir düzeyi itibarıyla farklılık gösterebilmektedir. Ailenin sosyal sınıfı ile öğrenim düzeyi attıkça çocuğa sağlanan imkânlar da artmaktadır. Alt düzey gelir grubundaki aileler, çocuklarının eğitim düzeylerini kendilerinin kadar olmasına rıza gösterir, daha ileri düzeydeki eğitim için çaba harcamazlar (Alkan, 1998).

Bireyin sosyo-ekonomik durumunun başarı üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik duruma göre bireylerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yaklaşımı, onlara sağlayabilecekleri desteğin niteliği ve çocuklarına sağlayabilecekleri eğitim ortamının, araçlarının niteliği ve niceliği farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu da çocuğun okul başarısına yansımaktadır(Arı, 2007).

Celkan (1989)'a göre sosyo-ekonomik durumla okul başarısı arasında önemli olan bu ilişki alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar için daha çok önem kazanmaktadır. Gelir seviyesinin dşklğu araç-gereç eksikliği, yetersiz beslenme, kötü sağlık koşulları, konutların yetersizliği, ailenin byklğu ya da kalabalıklığı, ısınma ve aydınlanma, temizlik, giyim, sosyal etkinliklere katılmama gibi faktörler başarıyı etkilemektedir. Bunun dışında çocuğun ailesinin gelirin katkıda bulunmak üzere bir işte çalışmak zorunda olması, alt sınıfların inanç ve değerleri onun okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Günümüzde devlet okulunda okuyan birçok öğrenci okul dışı özel kurs ya da dersane gibi eğitim kurumları yardımıyla sınavlara hazırlanmaktadır. Üniversiteye hazırlanan öğrenciler okulu bitirmeden dersane ya da özel kursların yolunu tutmaktadır. Aynı şekilde çocuğunun kaliteli bir lisede (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Askeri Lise, Polis Koleji) eğitim görmesini isteyen aileler çocuklarının özel kurslar ya da dersaneler yoluyla sınavlara hazırlanmalarını sağlamaktadırlar. Bir anlamda ekonomik seviyesi yüksek olan ebeveynin çocuğu kaliteli üst okula gitme konusunda daha nitelikli bir hazırlık dönemi geçirmektedir. Ebeveynin ekonomik durumunun düşük olması, çocuk üzerinde olumsuz etki yapar. Ailesinin ekonomik durumu düşük olan bir öğrenci okul ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekebilir. Gerektiğinde özel kursa ya da dershaneye gidemeyebilir (Kılınçarslan, 2008).

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma kapsamında ders başarısında etkili olan öz-düzenleme, cinsiyet, dersane ve sosyo-ekonomik düzey ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalarda akademik başarının öz-düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Akademik başarı ile ilgili araştırmaların bir kısmı da cinsiyet, dersane ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Eldeki çalışmada “Motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri”, “Sosyo-ekonomik düzey, dersane” başlıkları altında yurt dışı ve yurt içinde konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarihsel sıra izlenerek incelenmiştir.

1.7.1. Öz-düzenleme Becerileri Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) da yaptıkları araştırmada, öz-yeterlik ve strateji kullanımı ile akademik yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada 5., 8. ve 11. Sınıfa devam eden 90 akademik olarak yetenekli ve normal öğrenciler ile çalışılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Öz-düzenleyici Öğrenme Mülakat Formu” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematiksel problem çözme ve sözel anlamlarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla “Öğrenci Akademik Yeterlik Ölçeği” verilmiştir. Araştırma sonucunda başarılı öğrencilerin sözel öz-yeterliği, sayısal öz-yeterliği ve

kullandıkları öz-düzenlemeye dayalı öğrenme strateji düzeyleri normal başarıdaki öğrencilerden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin hedef belirleme ve planlama stratejileri erkek öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin not alma ve tekrar etme stratejileri 5. sınıflardan anlamlı yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri; matematiksel öz-yeterlik üzerindeki varyansın %17'sini, sözel öz-yeterlik üzerindeki varyansın %18'ini açıklamıştır.

Paterson (1996) yaptığı deneysel çalışmada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında ders alan öğrenciler ile geleneksel öğretim ortamında ders alan öğrencilerin, biyoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve kullandıkları öz-düzenleme stratejileri arasındaki farkı araştırmıştır. 48 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, başarı durumları eşit olan öğrenciler seçilmeden deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Öz-düzenleyici öğretim ortamında ders gören öğrencilere, zamanlarını etkili kullanabilme, çabalarını düzenleme, yardım alma ve bilişsel stratejileri kullanmaları konusunda rehberlik edilmiş ve gerekli destek verilmiş, çalışmalarını seçme konusunda özerklik tanınmıştır. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda ise konu merkezli sunuş yoluyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla ile Pintrich ve arkadaşlarının geliştirdiği "öğrenmede motive edici stratejiler" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme ortamında ders gören deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre çalışmalarında öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları gözlenmiş, akademik başarılarının da kontrol grubundan daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Schunk (1996) yaptığı çalışmada Bandura'nın öz-yeterlik teorisine ilişkin fikirlerine yer verilmiştir. Öz-yeterlik ölçülerinin geçerliği ve güvenilirliğine bakılmıştır. deneysel yöntemlerle; öğrenme için öz-yeterlik, performans için öz-yeterlik, öğrenilenleri davranışa çevirmek için öz-yeterlik, öz-yeterlik ve motivasyon, öz-yeterlik ve amaç uyumu, değer verme ve öz-yeterlik arasındaki bağ konuları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla Guttman ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler zorluk seviyesine göre sıralanmıştır, her maddede geçti-kaldı şikkı bulunmaktadır ve hata yapan öğrenci elenmektedir. Sonuçlar, öğrenme için öz-yeterlik algısının anlamlı ve önemli bir etken olduğunu ortaya

çıkarmıştır. Öz-yeterliğin akademik motivasyonu ve öğrenmeyi etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Pintrich (1999)'in güdünün öz-düzenleme üzerindeki rolünü anlamaya yönelik yaptığı araştırmasında, bir grup ortaöğrenim öğrencisi bir derste 3 sene (yedinci, sekizinci, dokuzuncu sınıflar) boyunca izlenmiş ve bu öğrencilerden 5 kez veri toplanmıştır. Öz-yeterlik ile ilgili bulgular hem ortaöğrenim hem de lise öğrencileri için öz-yeterlik ile öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırmada; derste başarılı olacaklarına dair yeteneklerini daha yeterli görülen öğrenciler, üç farklı stratejiyi (tekrarlama, izleme ve düzenleme) kullanmışlardır. Öz-yeterlikleri yüksek öğrenciler, yeterlikleri düşük olanlara kıyasla materyali öğrenmeye çalışırken bilişsel olarak daha fazla kendilerini vermektedirler. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise; öz-yeterlik planlama, gözlem yapma ve düzenleme gibi öz-düzenleme stratejileri ile pozitif olarak ilişkilidir. Öz-yeterlik sınavlar, laboratuvar raporları, çalışma yapıları ve karne notları dahil akademik edimle pozitif ilişkilidir. Derse yüksek düzeyde ilgi duyan ve değer veren öğrenciler bilişlerini gözlemek ve düzenlemek için daha fazla strateji kullanmışlardır. Öğrenme amaç yönelimi hem bilişsel stratejilerin hem de öz-düzenleme stratejilerinin kullanımıyla pozitif ilişkilidir.

Pintrich (2000), öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerinde yapmış olduğu çalışmaları sonucunda, "öğrenmeyi öğrenme" modelini geliştirmiştir. Bu modelle, öğrenme sürecinde; motivasyonel inançlar ve bilişsel stratejilerin hangi şartlar altında en etkili olabileceği araştırılmıştır. Modelin uygulama sürecinde, hem öğretmenlere hem de öğrencilere motivasyonel inançlar ve bilişsel stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Modelin uygulaması, bir ya da iki yıllık üniversite eğitimi alıp, kendi akademik başarılarından memnun olmayan ve etkili öğrenme becerileri kazanmak isteyenlerden oluşan psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilere, iki saat teori iki saat uygulama olmak üzere haftada dört saat ders verilmiştir. Dersin amacı, öğrencilerin psikolojinin temel kavram ve ilkelerini kullanabilme becerilerini geliştirme ve aynı zamanda motivasyonel inançlarının yükselmesini ve bilişsel stratejileri uygulayabilmelerini sağlamaktır. Öğrenmeyi öğrenme projesi kapsamında yürütülen dersin değerlendirilmesi amacıyla, zorluk derecesi giderek artan iki küçük sınav, iki vize ve bir final yapılmış ve bu değerlendirmenin yanında bir de grup çalışmasına dayalı bir dönem projesi

kullanılmıştır. Ayrıca biliş üstü becerilerinin gelişimi için öğrencilerden, bir dönem boyunca akademik yaşantılardan oluşan bir günlük tutmaları da istenmiştir. Sonuçta, projeye devam eden öğrencilerin derse karşı kendilerine ilişkin inançları yükselmiş, biliş üstü becerileri gelişmiş ve böylece bilişsel stratejileri etkili şekilde kullanmaya başlamış oldukları görülmüştür.

Malpass, O'neil ve Hocevar (1999) öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar ve başarı arasındaki ilişkiyi yetenekli öğrenciler bağlamında ele almışlardır. Güney Kalifornia'daki bir devlet okulunun 10. ve 12. Sınıflarına devam eden 144 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler, tüm matematik derslerini almış ve ileri integral derslerini seçme hakkını kazanmış öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada “Öz-yeterlik Ölçeği”, “İçsel Değerler Ölçeği” ve Miller'den uyarlanan “Öğrenme amaçları ölçeği”, O'Neil ve Abedi'den uyarlanan “Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri de araştırmacı tarafından oluşturulan bir modelle ortaya konmuş; matematik başarıları da ileri integral sınavı ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öz-yeterlik ile matematik başarısı ve öz-yeterlikle öz-düzenleme arasında olumlu yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda; kaygı ile öz-yeterlik, öz-düzenleme ve akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğu, amaç yönelimi ile öz-düzenleme ve öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Miller (2000), 297 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada Bandura tarafından geliştirilen matematik ve İngilizce derslerindeki öz-düzenleme becerileri ölçeğini kullanarak öğrencilerin farklı derslerdeki performansları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme algılarını belirlerken dışsal amaç yönelimlerini, içsel amaç yönelimlerine kıyasla daha çok tercih ettikleri, matematik ve İngilizce derslerindeki öz-düzenleme becerileri arasında ve matematik başarısıyla İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme becerisi arasında negatif bir ilişki olduğu; ayrıca kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasında farklılık bulunmadığı ancak İngilizce dersinde bu farkın kızlar lehine anlamlı bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Fleming (2002) yaptığı bir çalışmada, hedef belirlemenin ve çalışma stratejilerinin üniversite öğrencilerinin sınav performansını geliştirmedeki etkisini incelemiştir. 65

öğrenci üzerinde yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerine çalışma stratejileri ile ilgili eğitim verilmiş ayrıca öğrencilerin kendilerine bireysel öğrenme hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşma durumlarıyla ilgili kayıtlar tutmaları istenmiştir. Uygulama sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin sınav performanslarının geliştiği görülmüştür.

Chen (2002) yaptığı deneysel çalışmasında, geleneksel öğretim ortamında ders gören öğrencilerle bilgisayar destekli öğretim ortamında ders gören öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve bilgisayar becerileri arasındaki farklılığı incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Pintrich ve diğerlerinin geliştirdiği “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler” envanterinde yer alan “bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi ve arkadaşan öğrenme” alt boyutları kullanılmıştır. Üniversitede 157’si kız, 113’ü erkek öğrenci üzerinde yürütülen araştırma sonucunda; geleneksel öğretim ortamında çabanın düzenlenmesinin başarı üzerinde pozitif etki gösterirken arkadaşan öğrenmenin negatif etki gösterdiği ve bilgisayar ortamındaki öğrenmelerde söz konusu stratejilerin başarıyı yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Hofer ve Yu (2003) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış ve bir yarıyıl boyunca devam eden “öğrenmeyi öğrenme” dersinin öz-düzenleyici öğrenme bakımından etkililiği incelenmiştir. 78 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada “Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmede içsel amaç yönelimlerinin, öz-yeterlik inançlarının, göreve verdikleri değer ve bilişsel strateji kullanımının arttığı sınav kaygısının ise azaldığı tespit edilmiştir.

Cleary ve Zimmerman (2004) çalışmalarında, okul ortamında uygulanabilecek ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin öğrenmeye daha olumlu yaklaşımlarının ve kendilerini güdeleme döngülerinin desteklendiği bir öğretim programı olarak Öz-düzenlemeyi Güçlendirme Programını-ÖGP (Self-Regulation Empowerment Program-SREP) açıklamaktadırlar. İki aşamalı yaklaşımdan oluşan bu öğretim programında öz-düzenleyici öğrenme koçları; mikro analitik değerlendirme süreçlerini kullanarak, öğrencilerin öz-düzenleme inançlarını ve çalışma stratejilerini değerlendirmelerinde, öğrencilerin stratejileri öz-düzenleyici dönütlere dayalı döngüler halinde kullanmaları için eğitirler. Araştırmacılar öğretim programını,

sosyal biliş kuramına dayanarak geliştirip, araştırma sonuçları ve problem çözme modelinin temel özellikleri ile bütünleştirdiklerini ifade etmektedirler. Öğretim programında kullanılan müdahaleler grafik, bilişsel modelleme, bilişsel koçluk ve yapılandırılmış uygulama oturumlarını içermektedir. Ayrıca programın uygulanmasını içeren bir durum çalışması da araştırmada yer almaktadır. ÖGP'nin tanı amaçlı değerlendirme ve öz-düzenleyici öğrenmeyi geliştirme olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Tanı amaçlı değerlendirmede öğrencilerin performanslarını geliştirmek amacı ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini seçme ve düzenleme bilgisinin derecesinin ne olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar temel akademik soruları cevaplandırmaya yönelik değerlendirme rehberi geliştirmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme koçunun görevleri arasında yapılmayan ödevleri, sınav notlarını, öğrencilerin laboratuvar notlarını incelemek, öğrencinin zayıf yönlerini tanımlamak, öğrencinin öğrenme ve çalışma stratejileri dağarcığını değerlendirmek sayılabilir. Öz-düzenleyici öğrenmeyi geliştirme aşamasında ise öğrencilerin güdüsel ve stratejik zayıflıkların tanımlandığı tanı amaçlı değerlendirme aşamasından sonra bu eksiklerin güçlendirilmesi ve değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada bu durumun öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme yetkinliğini geliştirilmesi, öğrencilerin çalışma ve öğrenme stratejileri dağarcığının geliştirilmesi, öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı geribildirim döngülerini kullanmalarının sağlanması ile mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Nota, Soresi ve Zimmerman (2004), çalışmalarında lisede öğrenim gören ve öz-düzenleme stratejilerini kullanan bir grup İtalyan öğrencinin, ileri yıllarda (yüksek öğretimde) bu stratejileri devam ettirme direnci ve elde ettikleri akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejilere odaklanan öz-düzenlemeye dayalı öğrenme programını, akademik öğrenmenin olduğu hem sınıfta hem de sınıf dışında kullanmışlardır. Çalışmalarını iki aşamada tamamlamışlardır. Birinci aşamada, lise son sınıfta öğrenimlerini sürdüren 81 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerden öz-düzenleme stratejilerinin kullanımı, teknik çalışmaları ve matematik sınavlarından elde ettikleri akademik başarıları ile ilgili veriler toplanmıştır. İkinci aşamada, 3 yıl sonra aynı öğrenciler ile üniversitenin ikinci akademik yılında yapılmıştır. İlk aşamaya katılan ve üniversitede öğrenim gören 49 öğrenciden lise mezuniyet derecesi ve ilk iki yıldaki akademik başarıları ile ilgili veriler toplanmıştır. Çalışmalarının sonunda, akademik başarısı yüksek olan lise

öğrencilerin örgütleme, transferi güçlendirme ve kendi kendini değerlendirme stratejilerini diğer öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla kullandıklarını bulmuşlardır. Öğrencilerin kullandıkları örgütleme ve transferi güçlendirme stratejileri onların teknik çalışmalarından ve matematik sınavlarından elde ettiği lise başarı puanlarını pozitif yönde yordamaktadır. Örgütleme ve transferi güçlendirme ile ilgili olan bilişsel öz-düzenleme stratejisi yüksek öğrencinin, akademik başarı derecesi de yüksek bulunmuştur. Bu stratejilerin kullanımı bir de üniversitenin ilk iki yılındaki öğrencinin akademik başarısını da açıklamaktadır. Yaptıkları çalışma, öğrencinin direncini gösteren boylamsal bir bulgudur. Öğrencilerin kullandıkları kendi kendini değerlendirme stratejileri ise, koleje devam etme ve mezuniyet diplomasını aldıktan sonraki başarıya yönelik hedeflerini pozitif olarak yordamaktadır.

Altun (2005), yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi ve yardım arama ile öz-yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesinin değişik on bölümünde okuyup "Matematik I" dersini alan öğrenciler arasından seçilen 143'ü kız, 329'u erkek olmak üzere toplam 472 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisel tarama türü olan bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik algı puanlarını belirlemek amacıyla, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Renzulli, Rizza ve Smith tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin söz konusu dersten aldıkları dönem sonu başarı notu matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden, bilişüstü öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz-yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın bulgular, öğrencilerin çabanın düzenlenmesi strateji puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Matematik başarısını açıklamada, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Canca (2005), öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden; tekrar, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutları ele alınmış, söz konusu değişkenlerin başarıyla etkileşimin yanı sıra cinsiyete göre de etkileşimi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin yalnız baslarına değil, toplu olarak matematik başarıları üzerine etkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında söz konusu stratejilerden kızlarda, ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz-düzenlemenin birlikte matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Üredi ve Üredi (2005), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının, matematik başarısını yordama gücünü incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yen ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada Malezya'da başarılı okullarda okuyan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin yordayıcılarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi olarak belirlenen altı başarılı okulun 409 öğrencisi oluşturmuştur. Nitel korelasyon deseni kullanılmış ve veriler tarama modeliyle toplanmıştır. Öz-düzenlemenin yordayıcısı olarak altı faktör incelenmiştir. Bu faktörler şunlardır: Bilgi teknolojisi entegrasyonu, öğretmen öğrenci etkileşimi, güdüsel inançlar, öz-düzenleme bilgisi, bilgi okuryazarlığı, bilgi teknolojisine karşı tutumlar. Çoklu regresyon analizi bilgi teknolojisi entegrasyonunun, öğretmen-öğrenci etkileşiminin, güdüsel inançların ve öz-düzenleme bilgisinin Malezya'nın başarılı okullarında okuyan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini yordadığını göstermiştir.

Azevedo ve diğerleri (2005), "Kendi Öğrenmelerini Düzenleyen Öğrenenler (SRL)" ile özel bir öğretmenden faydalanarak "Öz-düzenlemeyi Öğrenmesi Kolaylaştırılan Öğrenenler (ERL)" arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ERL durumundaki öğrenenler, önceki bilgiyi aktifleştirerek belli izleme aktivitelerine

katılarak, belirli etkili stratejileri yerleştirerek ve adapte edilmiş yardım araştırmalarına katılarak öğrenmelerini düzenlerken, SRL durumundaki öğrenenler etkili olmayan stratejileri kullandıkları ve izleme aktivitelerine daha az katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla da bu öğrenme yönteminde yardımın öğrencilerde başarı için önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Him (2006) Hong Kong'da matematik olimpiyatlarına hazırlanmak için yoğunlaştırılmış kurslara katılmış olan 280 öğrencinin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeği kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, bilişsel strateji kullanımı ve eleştirel düşünme düzeyleri 8. ve 9. sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinde cinsiyete göre fark bulunmamıştır. Öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Öz-düzenleme ile bilişsel strateji kullanımı arasında ($r=.68$) ve eleştirel düşünme arasında ($r=.74$) anlamlı yüksek korelasyon bulunmuştur. Sınav kaygısı ile öz-yeterlik arasında negatif ilişki ($r=-.35$) ve içsel değer arasında negatif ilişki ($r=-.31$) bulunmuştur. 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri akademik başarı üzerindeki değişkenliğin %17'sini açıklamıştır. 6. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri akademik başarı üzerindeki değişkenliği açıklayamamıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da Alcı (2007) matematik başarısı, problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasında açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyup "Matematik 1" dersini alan 208'i kız 598'i erkek olmak üzere 806 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin; öz-yeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, öz-yeterlik algıları ile bilişüstü öz-düzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada öğrencilerin, öz-yeterlik algıları, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu bulgulara dayalı

olarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model, öğrencilerin ÖSS'ye giriş yıllarına göre ayrı ayrı doğrulanmıştır.

Metallidou ve Vlachou (2007) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleyici öğrenmenin parçaları olan motivasyon, bilişsel ve biliş üstü ile performans arasındaki ilişkiler matematik ve dil dersleri baz alınarak incelenmek istenmiştir. Ayrıca bu ilişkiler yaş ve cinsiyete göre de irdelenmiştir. Araştırma ilköğretim beşinci ve altıncı sınıftan olmak üzere toplamda 263 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Pintrich ve DeGroot (1990) tarafından geliştirilen öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği ve öğrencilerin öğretmenlerinin matematik ve dil dersi için verdikleri puanlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öz-yeterlik, konu değeri, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve performans arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki; sınav kaygısı ile öz-yeterlik, öz-düzenleme ve performans arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile bilişsel strateji kullanımı ve konu değeri arasında matematik dersine özgü olarak negatif ilişki bulunmuştur. Matematik dersindeki başarının belirleyicisinin bilişsel strateji kullanımı olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik başarı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme için önemli bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Özellikle, öz-yeterlik performans üzerinde matematik dersinde bilişsel strateji kullanımı aracılığı ile önemli bir yordayıcıdır. 5. sınıf öğrencileri, 6.sınıf öğrencilerine göre dil dersine yönelik olarak yüksek seviyede öz-yeterlik ve konu değeri inancı gösterirken; büyük sınıf öğrencileri de matematikte sınav kaygısının düştüğünü göstermiştir. Konu değeri inancı, bilişsel strateji ve öz-düzenleme becerilerini yordamaktadır.

Alcı ve Altun (2007) yapmış oldukları çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü beceriler, cinsiyete, sınıf düzeyine ve alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerliği Üredi (2005) tarafından yapılan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler ” ölçeğinde yer alan “Öz-düzenleme” ve “Bilişüstü” alt boyutları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişüstü ve öz-düzenleme becerilerinde kızların lehine anlamlı bir fark olduğu, sınıf düzeylerine göre öz-düzenleme ve biliş üstü becerilerinde Lise I ve Lise II'ler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna karşın alanlara göre söz konusu becerilere ilişkin bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

İsrael (2007) yaptığı çalışmasını iki amaç doğrultusunda yönlendirmiştir. Birincisi; öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, fen bilgisi öz-yeterlikleri ve fen başarısına etkisini incelemek; ikincisi ise öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci amacını yerine getirmek için kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli, ikinci amacını yerine getirmek için ise tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki 6. sınıf şubesinde, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Rastlantısal olarak belirlenen deney grubunda (n=44), araştırmacı tarafından, pilot uygulaması yapılarak geliştirilen öz-düzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda (n=44) ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Deneysel araştırma verilerinin analizi sonucunda, öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz-yeterliği ile öz-düzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmış, verilen eğitimin farklı yansıtma kapasitelerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin öz-düzenleme, fen bilgisi öz-yeterliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duman (2007) yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmada 9. ve 10. sınıflara devam edip İngilizce dersini alan toplam 317 öğrenci yer almış ve öğrencilerin öz-yeterlilik algı puanlarının belirlenmesi için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, dilsel eş değerliliği Üredi (2005) tarafından yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan “Öz-yeterlilik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için, öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı II. dönemi sonunda İngilizce dersinden aldıkları ders geçme notları esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlilik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin,

öz-yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bir başka çalışmada Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007), motivasyonel inançların, bilişsel ve biliş üstü stratejilerin kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 519 öğrenciye, Pintrich ve diğerlerinin (1991) hazırladıkları “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen biyoloji başarı testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmışlardır. Sonuçta dışsal hedef yönelimi, görev değeri, yineleme stratejisinin kullanımı, planlama stratejisinin kullanımı, çalışma ortamı ve zaman yönetimi ve akran yardımı akademik başarı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akgül S. (2008), çalışmasında; ilköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücünün araştırılmıştır. Araştırmada 156’sı kız, 136’sı erkek olmak üzere toplam 292 ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencisi kullanılmış ve öğrencilerin matematik kaygısı puanlarını belirlemek amacıyla Erol tarafından 1989 geliştirilen “Matematik Kaygısı Ölçeği” ile öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal desteği puanlarını belirlemek amacıyla Yıldırım tarafından 1997 geliştirilen “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği/Öğretmen Desteği Altölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, matematik kaygısı ve öğretmen desteğinin matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkmıştır. Matematik başarısını açıklamada, matematik kaygısı ve öğretmen desteği puanlarının cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Matematik kaygısının cinsiyete göre farklılık göstermediği, buna karşın, kız öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinin erkek öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karakaş (2009) yaptığı bir çalışmada, matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının besinci sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme becerileri ve görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere bakıldığında, matematik dersinin değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin bilişsel strateji

kullanımı ve öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşleri ışığında, matematik dersinin değerlendirilme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ve öz-değerlendirme yetilerini geliştirdiği, ürün dosyalarının yalnızca kendilerine ait çalışmalarının olması nedeniyle sevdikleri ancak uzun ve zaman alıcı etkinlikleri yapmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kitsantas, Steen ve Huie (2009) çalışmasında 81 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin önceki performanslarının, hedef belirleme ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri düzeylerinin derslere göre başarıyı yordama gücünü incelemiştir. Öğrenme stratejilerini ölçmek için Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), hedef belirlemeyi ölçmek için adaptif öğrenme modeli ve önceki performansı ölçmek için öğrenme standartları ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin önceki performanslarının sanat dili dersindeki başarıyı %21 ve matematik dersindeki başarıyı %27 oranla açıkladığı görülmüştür. Öğrencilerin hedef belirleme düzeylerinin sadece sanat dili dersindeki başarıyı %27 oranla açıkladığı; öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik ve sanat dili derslerindeki başarıyı %45, sosyal bilgiler dersindeki başarıyı %43, fen bilimleri dersindeki başarıyı %36 oranla açıkladığı görülmüştür.

Cabi (2009) çalışmasında karma öğrenme ortamında öz-düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Başkent Üniversitesi öğrencilerinden rastgele seçilen 23 kişilik deney ve 23 kişilik kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplara öntest uygulanarak aralarında fark olmadığı belirlenmiştir. Gruplardan deney grubu olarak alınan öğrenciler öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrenciler de geleneksel karma öğrenme ortamında dört hafta çalışmışlardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenmedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise akademik başarı ve motivasyondur. Öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenme ile öğrenen öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda öz-düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, öz-düzenlemeye

dayalı karma öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sarıbaş (2009) yaptığı çalışmasında öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının fen öğretmen adaylarının beyansal ve prosedürel başarıları, kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmaktadır. Deney ve kontrol guruplarında 27 öğrenci bulunacak şekilde rastgele iki grup oluşturulmuş 10 uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, iki grubun Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin (ÖMSÖ) sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ÖMSÖ sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak daha yüksekken, kontrol grubundaki öğrencilerin ÖMSÖ ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu ölçeğin motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri bölümlerinden aldıkları puanlar açısından da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak çalışmanın sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları düşüş gösterirken, deney grubundaki öğrencilerin motivasyonel inançları anlamlı bir değişim göstermemiş görünmektedir. Motivasyonel inançlar bölümünde yer alan değer inançları ile duyuşsal boyutlarda iki grup arasında yine anlamlı bir fark görülmezken, beklenti inançları boyutundan deney grubundaki öğrencilerin aldığı puanlar, kontrol grubundakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin eğitim süresince artarken, kontrol grubundaki öğrencilerin bu stratejilerinin anlamlı olarak değişmediği görünmektedir. Sontest analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Turan ve Demirel (2010) yaptıkları çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak amacıyla, başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileri (810 öğrenci) katılmıştır. Ayrıca çalışmada 9 öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Çalışmada Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyi için ders kurulu sınavı puanlarının ortalaması

kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenme birbiri ardına gelen beş aşamada açıklanmıştır: öğrenme için harekete geçme, mevcut durumun değerlendirmesi ve gereksinimlerin belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, öğrenmeyi planlama ve uygulama, ürünün ve kullanılan yolun değerlendirilmesi.

Alcı, Erden ve Baykal (2010), üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere ilişkin ön bilgilerinin göstergesi olan öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde "Matematik I" dersini alan 100 kız, 380 erkek olmak üzere toplam 480 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisel tarama türünde olan araştırmada öğrencilerin bilişüstü öz-düzenleme stratejilerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen ve dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin ÖSS sayısal puanları YTÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınmıştır. Öğrencilerin "Matematik I" dersindeki dönem sonu başarı ortalamaları, matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve öz-yeterlik algıları ile bilişüstü öz-düzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, öz-yeterlik algıları, bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yormamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu bulgulara dayalı olarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren model doğrulanmıştır.

Puteh ve Ibrahim (2010) yaptıkları çalışmalarında, dört öğrenci üzerinde öz-düzenleme becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisini durum çalışması ile araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre matematik problem çözme sürecinde öğrenciler genellikle belirli bir motivasyona sahipler ve belirli stratejileri kullanmaktadırlar. Motivasyon için öğrenciler dışsal hedef yönelimine ve görev değerine güvenmektedirler. Strateji için ise öğrenciler daha çok kaynak yönetimi stratejilerini uygulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin çoğu akranla öğrenmeyi kabul etmemektedir ve çabanın düzenlenmesinde yoksundurlar. Son olarak ise strateji kullanan öğrenciler matematik problemlerini çözmede daha etkili görünmektedirler.

Barnard, Lan ve Paton (2010) öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve stratejilerinin öğrencilere etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerde, çevresel yapılanma, hedef belirleme, zaman yönetimi, yardım isteme, görev stratejileri ve öz-değerlendirme alt boyutlarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu, derslerden düşük not alan öğrencilerin ise öz-düzenleme stratejilerini kullanma konusunda yetersiz olan öğrenciler oldukları ortaya çıkmıştır.

Metallidou ve Vlachou (2010) tarafından 263 öğrencinin matematik ve dil derslerindeki öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Dil ve matematik derslerinde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ile bilgi ve strateji kullanımı arasında en yüksek korelasyon ($r = .856$) bulunmuştur. Ayrıca matematik dersi için yüksek görev değerine sahip öğrencilerin akademik başarı ve öz-düzenleme stratejileri çoğunlukla yüksek çıkmıştır.

Liu ve Lin (2010), Tayvanlı 1282 lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarını ve öz-düzenleme stratejilerini belirlemeği amaçlamışlardır. Araştırmada Tayvanlı öğrencilerin uluslar arası matematik sınavlarında çok iyi puanlar almalarına rağmen matematiğe yönelik öz-yeterlik inançlarının oldukça düşük olduğu, matematiği zor bir ders olarak algıladıkları ve sadece çok fazla çalıştıkları, çalışmak için uzun zaman ayırdıkları sürece başarılı olabileceklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca erkek öğrencilerin matematik öğrenmeye daha fazla motive oldukları ve öğrenme

stratejilerini kızlardan daha iyi kullandıkları bulunmuştur. Okul değişkenine bağlı olarak yapılan değerlendirmede ise Buxiban olarak adlandırılan derslane niteliğindeki okullarda eğitim gören öğrencilerin yüksek motivasyona sahip oldukları ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Canca (2011) yaptıkları araştırmada İlköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'ından aldıkları puanların öğrenme stilleri, okul türüne, cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören ve bir SBS hazırlık dershanesine devam eden 1404 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını, Willis ve Hodson (1999) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterdir. Öğrencilerin SBS puanları da devam ettikleri dershanenin rehberlik servisinden alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin SBS puanlarında öğrenme stillerine göre, görsel ve kinestetik stile sahip öğrenciler lehine; okul türüne göre, özel okular lehine; cinsiyete göre ise kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Cheng (2011) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerileriyle, öğrenme performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öz-düzenleme becerisini, öğrenme motivasyonu, hedef belirleme, eylem kontrolü ve öğrenme stratejileri olmak üzere dört boyutta kavramsallaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının, hedef belirlemelerinin, eylem kontrollerinin ve öğrenme stratejilerinin, öğrenme performanslarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ilgaz (2011) yaptığı çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu dersteki öz-yeterlik ve özerklik algıları incelenmiş, bu değişkenlerin dersteki başarıyı tahmin ettikleri model belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli olan bu araştırmaya 1286 öğrenci katılmış ve araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Fen ve Teknoloji Dersi Özerklik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öz-yeterlik ve özerklik algılarının ise hem alt boyutlarda hem de genelde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın tüm değişkenleri cinsiyete göre incelendiğinde Grafik Örgütleyici Stratejiler ve Kaynak Yönetim

Stratejileri hariç tüm ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu değişkenlerin sınıf düzeyine göre durumları incelendiğinde, sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımı, öz-yeterlik ve özerklik algılarında anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir. Araştırmada geliştirilen modele göre öz-yeterlik algısı, özerklik algısını ve her ikisi birlikte öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarını, bunun da başarıyı anlamlı bir biçimde tahmin ettiği belirlenmiştir. Yine ölçek geliştirmede temel alınan Öz-düzenleme modelinin başarıyı tahmin eden genel modelde de gözlenen yapılarını anlamlı bir biçimde tahmin ettiği ve en yüksek regresyon katsayılarının Biliş Bilgisi ile Bilişin Düzenlenmesine ait olduğu görülmüştür. Genel model cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelendiğinde önemli farklılıklar gözlenmemekle birlikte, kızlar ve yedinci sınıf öğrencileri için yapılan model analizinde üretilen uyum indislerinin diğerlerine göre biraz daha iyi olduğu görülmüştür.

Ataş (2009) araştırmasında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz-yeterlik algısına ve başarısına etkisini bulmaya çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan testler doğrultusunda; öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin kullanılması öğrencilerin matematik dersindeki öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttığı, öğrencilerin matematik öz-yeterlik algı son test puanları deney 2, deney 1 ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden kendini değerlendirme ve kendini izleme stratejisinin kullanılması öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığı, öğrencilerin matematik başarı testi son test puanları deney 2, deney 1 ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, deney 2 ve Kontrol grubu matematik başarı son test puanları arasında deney 2 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2011) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları, bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri, matematik dersine yönelik tutum ve başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ayrıca araştırmada motivasyonel inançlar ve bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmaya Afyonkarahisar'ın çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 204 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışmada ileri sürülen bazı hipotezleri desteklerken, bazıları ile çelişmektedir. Öz-yeterlik ve sınav kaygısı

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

Şimşek (2012) yaptığı çalışmada, matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının onların problem çözme becerilerine olan etkisini sınamak ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma konusundaki yetkinliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılının I. döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Burdur'da bulunan bir özel dershanede 8. sınıfta öğrenim gören 11 erkek, 14 kız olmak üzere toplam 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma tek grup öntest - sontest deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Deneysel işlemin etkisi, amaca uygun olarak seçilmiş nitelikte tek bir grup üzerinde sınanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubu öğrencilerine problem kurma ve çözme etkinlikleri toplam sekiz hafta süreyle uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış 6 tane açık uçlu sorudan oluşan matematik başarı testi ve "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, t testi ile analiz edilmiştir. Uygulama sonucunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme testi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu ve bu sonucun manidar olduğu görülmüştür. Ayrıca, matematik başarısı yüksek olan bu öğrenci grubunun en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiş, bu stratejilerden ise kullanılma sıklığı en yüksek olanların derin bilişsel stratejiler (ayrıntılılandırma ve örgütleme) olduğu ortaya çıkmıştır.

Mutlu (2012) yaptığı çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin, sahip oldukları öz-yeterlik ve değer verme inançlarının, öğrenme stratejilerinin Biyoloji

dersi başarılarına katkılarını araştırmıştır. Çalışmaya Ankara'nın Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki farklı liselerden toplam 1035 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Anketi (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie; 1991) ve Biyoloji Kavramları Testi kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan çoklu regresyon analizi sonuçları 11'inci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin, değer verme ve öz-yeterlik inançlarının ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin biyoloji dersi başarısını açıklayan, istatistiksel olarak anlamlı, yordayıcı değişkenler olduğunu; bunun yanı sıra tekrar etme ve değerlendirme öğrenme stratejilerinin ise yordayıcılıklarının istatistiksel olarak düşük olduğunu göstermiştir.

Güdücübaşı (2012), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı düşüncelerinin, öz-düzenleme becerilerini etkilediği şeklinde oluşturulan teorik çerçevenin, yapısal eşitlik modeli kapsamında test etmeye çalışılmıştır. Araştırma, 131 ilköğretim okulu kapsamında 8501 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Sosyo-ekonomik düzeye göre oluşturulan örneklem grubu ise 474 öğrenciden oluşmaktadır. 5. Sınıf öğrencilerin yapılandırmacı düşünme bileşenlerinden davranışsal başa çıkma en baskın bileşen olarak görülmektedir. Öğrencilerde en fazla görülen öz-düzenleme becerisi bilişsel düzenlemeler, en az görülen ise çabanın düzenlenmesi becerisidir. Sonuç olarak; öğrenciler davranışsal başa çıkma ve doğal iyimserlik yapılandırmacı düşüncelerinin öz-düzenleme becerilerini pozitif olarak; bireysel batıl inançlar, kesin düşünme yapılandırmacı düşüncelerinin ise öz-düzenleme becerilerini negatif olarak etkilediği çıkarılabilir.

Uygun (2012)'un yaptığı araştırma ise; Öz-düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma 66 öğrenciden oluşan deney grubuyla yapılmış ve 16 hafta sürmüştür. Yapılan uygulamalara ilişkin deney grubunda öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri

incelendiğinde deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

Eker (2012) yaptığı çalışmada, İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öz-düzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde, öğrencilerin ders günlükleri kullanımının öz-düzenleme stratejileri, akademik başarıları, öğrenmede kalıcılıkları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği (Üredi, 2005), araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği (Çalışkan, 2009) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini, farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 113 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 11 hafta boyunca süren süreçte deney grubu öğrencilerine ders günlükleri kullanılarak öz-düzenleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Yazılan ders günlükleri her hafta araştırmacı tarafından kontrol edilerek gerekli geribildirimler verilmiştir. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kazanmalarında, akademik başarılarının artmasında, bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olmasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Farklı bölgelerden seçilen iki ilköğretim okulunun deney grupları karşılaştırıldığında, ders günlüklerinin kullanımının her iki bölgedeki öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kazanmaları, akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Tutum puanları karşılaştırıldığında bakımlı bölgedeki İlköğretim Okulu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aktan (2012) çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. 2010-2011 eğitim-Öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu da akademik başarıyı yordayan değişkenler içinde öz-düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline etkili birer yordayıcı olduğudur.

Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordama da etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan bir diğeri de okul öncesi eğitim, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler ile akademik başarı arasında ilişki olmasıdır. Öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli rol oynadığı ve öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz-düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu etkilediği, öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttıran bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün (2012) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. 2010-2011 Eğitim ve Öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde "Ölçme ve Değerlendirme" dersini alan 235 (171 kız, 64 erkek) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma veri toplamak için 1991 yılında Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile Türkçeye uyarlanması Altun tarafından 2005 yılında yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılırken; öğrencilerin akademik başarıları, dönem sonunda Ölçme ve Değerlendirme dersinden aldıkları ders başarı ortalamaları olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öz-düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, söz konusu stratejilerin kızlarda ve erkeklerde de Ölçme ve Değerlendirme dersi başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Kirişçi (2013) yaptığı çalışmasında üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri (bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme) ve motivasyonel inançlarındaki (içsel amaçlı odaklanma, dışsal amaçlı odaklanma, konu değeri, sınav kaygısı ve öz-yeterlik) farklılıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarıları açısından belirlemek ve Raven SPM Testi puanı ile matematikte öz-düzenleyici öğrenme ve motivasyonel inançlar birleşenleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Çalışma, İstanbul ilinde, 7. ve 8. sınıf üç farklı ilköğretim okuluna devam eden 357 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 177'si normal zekâ düzeyinde, 180'i üstün zekâ düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre, üstün

zekâ düzeyindeki öğrencilerin yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin ise daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları ve içsel amaçlı odaklanmada daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Normal zekâ düzeyindeki öğrencilerde, dışsal amaçlı odaklanma, sınav kaygısı, öz-düzenleme ve bilişsel strateji kullanımında, üstün zekâ düzeyindeki öğrencilerde sadece öz-düzenlemede kız öğrenciler lehine fark ortaya çıkmıştır. Üstün zekâ düzeyindeki 7. sınıfların daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları, normal zekâ düzeyindeki 7.sınıfların sınav kaygısı dışındaki bütün alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Matematik başarısı iyi olan öğrenciler, dışsal amaçlı odaklanma dışındaki bütün alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahiplerdir. Raven SPM Testi puanları ile içsel amaçlı odaklanma, sınav kaygısı, öz-yeterlik ve öz-düzenleme alt boyutları arasında oldukça düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tonguç (2013) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü incelemiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü araştırılmış ve bağımsız değişkenler demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Eskişehir il merkezinde öğrenim gören 608 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıççakmak ve Demirel (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik başarılarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, matematik başarısı üzerindeki değişkenliğin%47.1'ini açıklamıştır. Erkek öğrencilerdeki motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin, matematik başarısını yordama gücü kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri cinsiyete, ailelerinin eğitimleriyle ilgilenme durumlarına, matematik dersine çalışırken en çok yardım alınan kişilere göre farklılaşmıştır.

1.7.2. Sosyo-ekonomik Düzey ve Dershaneler Üzerine Yapılmış İlgili

Araştırmalar

Cenk (2005) yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri ile özel dershanede aldıkları eğitime ilişkin görüşleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara'nın Sincan ilçesindeki 2004–2005 eğitim öğretim yılında üniversiteye hazırlanmak amacıyla dershaneye giden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın başlıca bulgularına göre, öğrencilerin gittikleri dershanelerden memnun oldukları; üniversite sınavını kazanamama durumunda ise yine dershaneye gideceklerini belirtmişlerdir. Özel dershanelere giden öğrenciler üniversite sınavını kazanmak için test tekniği ve dershaneye gitmeyi zorunluluk olarak görmektedirler. Ayrıca özel dershanelerdeki rehberlik servislerinin kendilerine her türlü konuda yardım ettiklerini belirterek, lisedeki eğitime göre, dershanelerde verilen eğitimin daha “etkili” olduğunu düşünmektedirler.

Dershaneler konusunda son yıllarda bazı sivil toplum kuruluşlarının yaptığı araştırmalarda son derece önemli veriler elde edilmiştir. TED (2005)'in yaptığı "Üniversite Giriş Sistemi Araştırması" en son yapılan ve en kapsamlı sonuçlara ulaşılan araştırmalardan birisidir. Araştırmada dershanelerin uygulanan eğitim politikaları nedeniyle, nasıl kaçınılmaz bir şekilde sistemin bir parçası haline geldiği gerçeği gözler önüne serilmektedir. Araştırmaya göre Türkiye'deki üniversiteye giriş sınavı öğrenci ve velileri yoğun kaygıya sevk eden bir sınavdır. Öğrenci ve velilerin önemli bir kısmı üniversite okunmadan hayatta başarılı olunamayacağı gibi bir fikre sahip olduklarını belirtmişler. Aynı şekilde okulları yetersiz görmektedirler. Araştırmaya katılan deneklerin büyük çoğunluğu bir dershaneye gitmeden sınavda başarılı olmanın imkânsız olduğuna inanmaktadır. Hatta pek çoğu dershane ile yetinmeyip özel ders, eğitim cd'lerinden yararlanma gibi pek çok ek sınava hazırlık yollarına başvurmaktadır. Araştırma her yıl sınava hazırlanma için velilerce harcanan paranın bir kısmını bazı vakıf ve özel girişimcilerin açtığı nitelikli üniversitelerin kurulmasına harcansa, üniversite talebinin önemli bir kısmının karşılanacağını sayısal verilerle ortaya konulmaktadır.

Ekici (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'na yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki üç özel dershanenin 258 öğrencisi oluşturmuştur. Uygulanan tutum ölçeği analizler sonrası öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavına yönelik tutumları

öğrencilerin özel dershaneye gidip-gitmeme durumuna göre değişmektedir. Oysa öğrenci seçme sınavına yönelik tutumları öğrencilerin cinsiyetine, sınava girip-girmeme durumuna, tercih ettikleri bölüme ait puan türüne, lise türüne ve sınıflara göre değişmemektedir.

Dağlı (2006), dershaneler hakkında görüşleri belirlediği araştırmasında velilerin öğrencilerini gönderecek dershaneleri hangi kriterle göre seçtikleri ve bu dershaneden beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; velilerin dershane seçimini etkileyen faktörlerin başında üniversiteyi kazandırma oranı en başta gelmektedir. Daha sonra kaynak ve dokümanların kaliteli olması, öğretmen ve idarecilerin niteliği, verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırması, nitelikli bir eğitim vermesi, rehberlik hizmetleri, bol kaynak vermesi, dershanenin fiyatı şeklinde sıralanmaktadır. Velilerin % 90,5'i dershaneler okulun açıklarını kapatmaktadır, % 87,8'i dershaneler sınav kazandırmada okullardan çok daha başarılı olmaktadırlar. %87,7'si dershaneler daha çok sınav tekniği kazandırıyor, % 87,5'i dershaneler kaldırılmaz eğitim sisteminin bir parçasıdır, %76,9'u sınavlar var oldukça dershaneler var olacaktır, % 60,4'ü dershaneler kaldırılmalıdır, %58,6'ı dershaneler okullara alternatif olabilir mi, % 51,4'ü okullar kaldırılın nasılsa okul kadar dershaneye gidiliyor sorularına yukarıdaki yüzdelerde evet demişlerdir. Veliler temel ihtiyaçlarından bile kesinti yaparak aile bütçelerini olumsuz etkilemesine rağmen en az bir yıl çocuklarına dershaneye gitme şansı verdiklerini ve pek çok veli için çocuğu için yapılması gereken temel davranışlardan olduğunu belirtilmiştir. Veliler istemeseler de, gerek devlet okullarının eğitimi yetersiz buldukları için, gerekse çocuklarının sınav başarısı için başka alternatifleri olmadığı için, çocuklarını dershanelere yolladıkları tespit edilmiştir. Veliler öğrencilerine dershane seçerken, ekonomik olarak iyi durumda olan veliler kazandırma oranları yüksek dershaneleri seçerken, ekonomik durumu zayıf velilerin fiyatı makul olan herhangi bir dershaneyi seçtikleri görülmektedir.

Balcı (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin, bilişsel farkındalık beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından uyarlanarak geliştirilen "Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeği" ve problem çözme düzeylerini saptamak için araştırmacı tarafından

geliştirilen “Problem Çözme Beceri Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırma, öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ve problem çözme başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını, sosyo-ekonomik seviyelerine göre problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeyleri açısından ise alt-orta ve alt-üst düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Çiftçi (2007) yaptığı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu almamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine; örnekleme alınan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyo-ekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyo-ekonomik, orta sosyo-ekonomik ve alt sosyo-ekonomik düzey şeklinde oluşmuştur. Üst sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73; orta sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18; alt sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir.

Türk (2007) yapmış olduğu çalışmada Batman ili kent sınırları içinde yer alan üçü özel altısı ise devlet olmak üzere, toplam dokuz ilköğretim okulunun son sınıflarında okuyan ve 2006 Yılı Liselere Giriş sınavına katılan 380 öğrencinin ailelerinin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun oldukları okulların özellikleri ve özel dershaneye devam edip etmemeleri arasındaki ilişkiler ile ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve Liselere Giriş Sınavındaki başarıları üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerini incelenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin ve özellikle de bu özelliklerden biri olan babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin kontrol odakları ve akademik tutumları ile Liselere Giriş Sınavındaki Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen başarılarındaki varyasyonu etkileyen en önemli faktör olduğunu, başta babanın mesleki saygınlık derecesi, annenin eğitim düzeyi, ailenin sahip olduğu ortalama aylık gelir, sahip olduğu çocuk sayısı ve hanedeki kişi sayısı ile öğrencinin mezun olduğu okul grubu ve özel

dershaneye gidip gitmemesinin de babanın sahip olduğu eğitim düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tomul (2007) yaptığı çalışmasında aile gelirin çocukların eğitime katılım üzerindeki bağımsız değişken etkisi lojistik regresyon yöntemiyle analiz edilerek belirlenmeye çalışmıştır. Sonuçlara göre yüksek gelir düzeyine sahip ailenin çocuklarının eğitime katılımı da yüksektir. Erkek ve kadınların eğitime katılımında bölgesel ve gelir düzeylerine farklılıklar vardır. Bütün bölgelerde ve bütün gelir gruplarında erkeklerin eğitime katılım oranları kadınların katılım oranından yüksektir. Analiz sonuçlarına göre ise gelir artışının en fazla kadınların eğimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Gelir artışının eğitime katılım üzerindeki etkisi bölgelere ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Gelir artışı İç Anadolu ve Ege bölgelerindeki 18–23 yaş kadın nüfusun eğitime katılımı üzerinde en fazla etkiyi göstermiştir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ise kadınların eğitime katılımı üzerinde etkisi daha düşüktür.

Öner (2007), araştırmasında özel dershanelerin ilköğretim düzeyinde matematik öğretimindeki yerini ve önemini, matematik öğretimine katkısını, ekonomik boyutlarını, devlet okullarıyla öğretim yönünden farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada Eskişehir ili merkez ilçede bulunan iki ilköğretim okulu 8. sınıfında öğrenim görüp özel dershaneye devam etmeyen ve Eskişehir ili merkez ilçede bulunan iki özel dershanenin 8. sınıfında öğrenim gören öğrencileri arasından rastgele seçilen 60’ar kişilik iki grup olmak üzere toplam 120 öğrenci kullanılmıştır. Yapılan alan araştırmasında ise örnekleme, bahsi geçen iki özel dershaneye öğrenci gönderen 224 veli oluşturmaktadır. Öğrencilerden “Başarı Testi” velilerden ise anket yoluyla elde edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre özel dershanelere devam eden öğrencilerin, sadece okullara devam eden öğrencilerden matematik başarısı yönünden daha üstün olduğu görülmüştür. Bu başarının nedenleri olarak ise; öğretmen faktörü, fiziki farklılıklar, deneme sınavları, rehberlik hizmetleri gibi etmenler olarak belirlenmiştir.

Uzun (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarısının okuduğunu anlama becerisi açısından ve her iki becerinin sosyal değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirmiştir. Araştırma 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Kütahya İli Simav İlçesi’ndeki 12 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Toplam 370 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre problem çözme başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Problem çözme başarı düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi, sosyo-ekonomik gelir düzeyi, baba eğitim durumu, internet bağlantısı imkânı, kardeş sayısı, özel bir kurs alma, ikâmet edilen yerleşim birimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Bu değişkenlerin düzeyleri arttıkça başarı ve beceri düzeyinin arttığı saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi ve özel ders alma gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkeklerinkinden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kasımoğlu (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin özel dershanelerde aldıkları matematik ve geometri eğitime ilişkin beklentileri ile öğrencilerin bu kurumlardan aldıkları matematik ve geometri eğitimi ile ilgili görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara İli, Çankaya İlçesinde bulunan özel dershanelere devam eden 652 öğrenci, 150 veli ve 2 matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması (case study) modeliyle yapılmış, veriler de betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ve velilerin tamamının temel kaygısı, üniversitelerde arzu ettikleri bölüme yerleşememektir. Bunun yanı sıra sınava tekrar hazırlanma, sınavın zorluğu ve sınava yeterince hazırlanamama gibi korkulardan ve çevre baskısından kaynaklanan kaygıların bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Baştürk ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmada lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenler göre özel dershane kavramının neyi ifade ettiği, özel dershanelerin olumlu ve olumsuz yanları, öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri ve Üniversiteye Giriş Sınavının öğretmenler üzerindeki baskısı belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla İstanbul Anadolu yakasında çeşitli liselerde çalışan 28 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan yazılı bir anket uygulanmıştır. Lise öğretmenlerinden elde edilen cevaplar nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel dershanelerin üniversiteye giriş sınavında sağlamış oldukları bir takım üstünlükleri kabul ettikleri; ancak bu kurumların ticari kaygılarından dolayı eğitimi ticarete alet etmelerinden oldukça rahatsız oldukları görülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin

sınavlarda elde ettikleri başarının sadece dershanelere mal edilmesi de öğretmenleri rahatsız eden bir diğer konudur.

Ekinci (2011) yaptığı çalışmada, yükseköğretimden yararlanan öğrencilerin bazı sosyo-ekonomik özelliklerinin (hane halkı geliri, anne-babanın eğitim durumu, yerleşim yeri) dağılımı ile Türkiye'deki nüfusun aynı özelliklerinin dağılımının karşılaştırılması yoluyla bu etmenlerin yüksek öğretimden yararlanma üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın verileri Cumhuriyet, Erciyes ve Hacettepe üniversitelerinde öğrenim gören 4910 öğrenciye uygulanan anket ve alan yazın taramasına dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda gelire göre sıralı %20'lik Türkiye ve üniversite öğrencileri hane halkı gruplarının yıllık kullanılabilir gelirlerinin yüzdeleri birbirine benzerdir ve yüksek eğitime girişte gelir doğrudan belirleyici etkiye sahip değildir. Yüksek öğretimden yararlanmada anne-babanın eğitim düzeyi belirleyici bir etkidir. Daha yüksek gelirlili ve eğitilmiş ailelerin çocukları daha prestijli ve daha yüksek getirisi olduğu varsayılan alanlarda daha yüksek oranda temsil edilmektedirler.

Hevedanlı ve Ekici (2011) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 eğitim öğretim yılı II. yarısında, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden toplam 1306 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, Ekici (2005) tarafından geliştirilen “Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutum puanları orta düzeydedir. Tutum puanları; cinsiyete göre erkekler lehine, kayıtlı buldukları sınıflara göre 1. Sınıfların lehine, kayıtlı buldukları lisedeki genel akademik başarılarına göre başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ailelerin aylık gelirlerine göre Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ve ailesinin aylık geliri en düşük olan öğrencilerin tutum puanının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bir diğer sonuç ise öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kurumuna ve mezun oldukları ilköğretimin bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Dirlikli (2011) yaptığı çalışmada özel dershanelerde üniversite sınavına hazırlanan lise mezunu öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları ve matematik

başarılarında dershanelerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçede 10 farklı dershanede uygulanmıştır. Uygulamada lise mezunu 1400 öğrencinin anket ve test sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilere eğitim-öğretim yılı başında kişisel bilgiler anketi, YGS müfredatını kapsayan matematik testi ve Matematik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Analiz sonuçları, dershanelerin öğrencilerin matematik başarısına ve matematik dersine karşı tutumlarında dershanelerin olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Kayır (2012) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 verilerini dikkate alarak Türkiye'deki okuma becerileri alanında başarılı olan okullarla başarısız olan okulları ayırt eden okul içi etmenleri ve sosyo-ekonomik faktörleri ortaya koymak istemiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrenciler oluştururken, örneklemini ise Türkiye'den PISA 2009'a katılan 15 yaş grubu 4996 öğrenci arasından araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen 2302 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak okuma becerileri başarı testi ve öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koyan öğrenci anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmasının, sınıf ortamının disiplinli olmasının, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenim görmesinin, anlama hatırlama stratejisini kullanmanın bireylerin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2013) çalışmasında 2012–2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan farklı okullarda ve dershanelerde çalışan 224 öğretmenin katılımıyla dershanelerin işlevleri ve gerekliliği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yapılan anket sonucunda dershanelerin daha iyi eğitim kadrosuna sahip olmaları, seçilmiş öğrenci kitlesi, dershanelerdeki yönetici ve çalışanların misyonlarına daha sadık olması, dershaneciliğin kolay ve kazançlı olması düşünceleri öğretmenlerce dershaneyi zorunlu kılan sebepler arasında sayılmamaktadır. Dershanelerin eğitim için yeterli fiziki koşullara sahip olması, öğrenciler için ciddi bir ahlak öğretim merkezi olması, öğrencilerin zararlı alışkanlıklara yönelimini engellemesi, öğrencilerin suça yönelimini engellemesi, fırsat eşitliği sağlaması, düşünceleri öğretmenlerce dershanenin faydaları arasında sayılmamaktadır. Dershaneden elde edilen kaynağın neticede yine öğretmenlere gitmesi, ihtiyaç sahibi öğrencilerin dershaneden ücretsiz yararlanmaları düşünceleri öğretmenlerce dershanenin ekonomik katkısı arasında sayılmamaktadır. Dershanelerin siyasi ve sosyal düşünceler nedeni ile toplumca hala

kabullenilememiş olması, dershanelerin vergi kaçırmaları, sendikaların dershaneye olumsuz bakmaları, siyasilerin dershaneye olumsuz bakmaları, düşünceleri öğretmenlerce dershaneye olumsuz bakışın sebepleri arasında sayılmamaktadır. Yeni girişimciler dershane kurmalıdır, dershanelerin hepsi okul olmalıdır, YGS, SBS ve benzeri sınavlar kaldırılmalıdır, bir gün mutlaka dershaneler kapatılmalıdır, düşüncelerine öğretmenlerin kararsız yaklaştıkları görülmüş ve geleceğe yönelik öneriler arasında sayılmamıştır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın çıkış noktası Türkiye’de bu yıl uygulanmaya başlayan TEOG sisteminin farklı değişkenlerle öğrenci başarısı üzerinde etkisini incelemektir. Türkiye’de sınavların öğrenci hayatında büyük etkisinin olması ve uygulanan TEOG sisteminin yeni olması incelenmesini önemli kılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda sınav başarısını etkileyen birçok değişkenin olduğu görülmüş ve bu değişkenlerin öz-düzenleme becerileri, motivasyonel stratejiler, dershaneye gitme durumu ve sosyo ekonomik durumun akademik başarıdaki önemi vurgulanmaktadır.

TEOG sınavında başarılı olmak, sınava girenlerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olduğu için bu değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışmada da TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinin yanında, öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınav puanını ne derece yordadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularının, öğretim üyelerine, ilgili eğitim kuruluşlarına, sivil toplum örgütlerine, öğrencilere ve ebeveynlere, eğitim sistemi içerisinde yapılacak olan değişikliklere ışık tutması beklenmektedir. Araştırmanın, öğrencilerin merkezi sınav başarılarını açıklamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Son olarak; araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve ortaya çıkan ilişkilerin yeni yapılan sınav ile ilgili; yeni açılımlara, yeni araştırmalara bir başlangıç noktası oluşturması düşünülmektedir.

1.9. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini “Öz-düzenleme becerileri, cinsiyet, dershaneye gitme durumu, gelir düzeyinin Teog sınavı üzerindeki etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.9.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1. Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları;**
 - 1.1. Teog Türkçe,**
 - 1.2. Teog Matematik,**
 - 1.3. Teog Fen Bilgisi,**
 - 1.4. Teog İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük,**
 - 1.5. Teog Yabancı Dil,**
 - 1.6. Teog Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?**
- 2. 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı;**
 - 2.1. Türkçe,**
 - 2.2. Matematik,**
 - 2.3. Fen Bilgisi,**
 - 2.4. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük,**
 - 2.5. Yabancı Dil,**
 - 2.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**
- 3. 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı;**
 - 3.1. Türkçe,**
 - 3.2. Matematik,**
 - 3.3. Fen Bilgisi,**
 - 3.4. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük,**
 - 3.5. Yabancı Dil,**
 - 3.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?**
- 4. 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı;**
 - 4.1. Türkçe,**
 - 4.2. Matematik,**

4.3. Fen Bilgisi,

4.4. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük,

4.5. Yabancı Dil,

4.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.10. Sayıtlar

Bu araştırmada; “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nde yer alan sorular öğrenciler tarafında içtenlikle yanıtlandığı kabul edilmiştir.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2013 – 2014 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul Güngören İlçesinde 75. Yıl Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ile,
- 2013-2014 Eğitim- Öğretim yılı I. Dönem TEOG Sınavı ile sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Öz-düzenleyici Öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ayarlamaya çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz-düzenlemeye Dayalı Stratejiler: Bireyin, kendi öğrenme hedeflerini oluşturarak, motivasyon, bilişüstü ve davranışlarını ayarlayarak, hedeflerini çevre özelliklerine göre yönlendirerek amacına ulaşmak için izlediği yollar.

Motivasyon: Öğrenenin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançlarıdır

Öz-yeterlik: Bireyin, tasarlanmış performanslara ulaşmak için gerekli olan eylemleri başarmak ve organize etmek üzere kendi yetenekleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1997). Bu çalışmada öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin öz-yeterlik boyutlarından aldıkları toplam puandır.

Kaygı: Kaynağı belli olmayan, korkudan daha az şiddetli olan ve uzun süren bir huzursuzluk halidir (Kurt İ.,2006). Bu çalışmada kaygı, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin kaygı boyutlarından aldıkları toplam puandır.

Öz-düzenleme: Hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlardır (Zimmerman,2001). Bu çalışmada öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin öz-düzenleme boyutlarından aldıkları toplam puandır.

Bilişsel Strateji kullanımı: Öğrencilerin bir görevi tamamlamak ya da bir akademik konuya ilişkin bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçler ve davranışlarla ilgilidir (Boekart,1996). Bu çalışmada bilişsel strateji kullanımı, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin bilişsel strateji kullanımı boyutlarından aldıkları toplam puandır.

İçsel değer: Öğrencinin, bir görev ya da etkinlik sürecinden zevk almasını içerir (Wigfield ve Eccles,2000). Bu çalışmada içsel değer, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin içsel değer boyutlarından aldıkları toplam puandır.

Dershane: Öğrencileri, bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır.

Sosyo-ekonomik Düzey: Öğrencinin ailesine ait aylık gelir düzeyi.

TEOG Puanı: 2013-2014 eğitim öğretim yılı I. Dönem yapılan TEOG merkezi sınavında ilgili dersten alınan puandır.

Ortaokul: 75. Yıl Ortaokulu.

Öğrenci: 75. Yıl Ortaokulu, 8. Sınıflara devam edip TEOG sınavına giren öğrenciler.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma sürecinde izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006). Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TEOG başarı puanlarını etkilediği düşünülen değişkenlerin etki dereceleri incelenmiştir. Söz konusu değişkenler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9: Araştırmada Kullanılan Değişkenler Tablosu

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişkenler
Sınıflama	Sıralama	Eşit Aralıklı
Cinsiyet	Bilişsel strateji kullanımı	TEOG Türkçe Puanı
Dershaneye Gitme Durumu	Öz-düzenleme	TEOG Matematik Puanı
Sosyo-ekonomik Düzey	Öz -yeterlik	TEOG Fen Bilgisi Puanı
	İçsel Değer	TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Puanı
	Kaygı	TEOG Yabancı Dil Puanı

Yukarıdaki Tablo 9 incelendiğinde araştırmada kullanılan değişkenler; bağımlı ve bağımsız değişken olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerde sınıflama ve sıralama ölçekleri kullanılırken, bağımlı değişkenlerde eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan 75. Yıl ortaokulun 8. Sınıflarına devam eden 412 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10: Çalışma Grubu Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	213	51,7
	Erkek	199	48,3
Dershaneye gitme durumu	Gidiyor	152	36,9
	Gitmiyor	260	63,1
Sosyo-ekonomik düzey	0-800 TL	62	15,0
	801-1500 TL	198	48,1
	1501-3000 TL	127	30,8
	3001 TL ve üzeri	25	6,1
TOPLAM:		412	100

Araştırmaya katılan 412 öğrenciden 213 kişisi (%51,7) kız, 199 kişisi (%48,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada 152 öğrenci dershaneye gidiyor (%36,9), 260 öğrenci (%63,1) ise dershaneye gitmemektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde ailenin aylık geliri 0-800 TL arası olan 62 kişi (%15,0), 801-1500 TL arası olan 198 (%48,1) kişi, 1501-3000 TL olan 127 kişi (%30,8) ve 3001 TL ve üzeri 25 kişi (%6,1) oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin tüm dersler için akademik başarılarını belirlemede 2013-2014 öğretim yılı I. Dönem TEOG sınavı puanları esas alınmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda yer alan sorulara verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler cinsiyet değişkeni ve dershaneye gitme durumunun belirlenmesinde kullanılmıştır.

2.3.2. Sosyo-ekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okul idaresinde her yıl yenilenen öğrencilere ait kişisel bilgi formlarındaki verilerden temin edilmiştir. Öğrencilerin aileleri ile birlikte doldurmaları istenen bu formlarda kendilerine ve ailelerine ilişkin bilgiler mevcuttur. Araştırmada kullanılan sosyo-ekonomik düzey için, okul idaresinin izniyle bu formlarda yer alan “Ailenizin aylık geliri” kısmındaki veriler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında sosyo-ekonomik düzeyler 4 çeyreklige ayrıldığında aylık gelirleri; 0-800 TL olan “1. Çeyrek”, 801-1500 TL olan “2.Çeyrek”, 1501-3000 TL olan “3. Çeyrek” ve 3001 TL ve üzeri olan “4. çeyrek” olarak ifade edilmektedir. 1. çeyrek, alt sosyo-ekonomik düzeyi; 2. Çeyrek ve 3. Çeyrek orta sosyo-ekonomik düzeyi; 4. çeyrek ise üst sosyo-ekonomik düzeyi belirtmektedir.

- 1. çeyrek (0-800 TL): Alt sosyo-ekonomik düzey
- 2. Çeyrek(801-1500 TL):Orta sosyo-ekonomik düzey
- 3. Çeyrek(1501-3000 TL):Orta sosyo-ekonomik düzey
- 4. Çeyrek (3001 TL ve üzeri): Üst sosyo-ekonomik düzey

2.3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme becerileri Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 44 maddeden oluşan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracında maddeler 7 dereceye göre değerlendirilmiştir. Ölçekte olumlu maddelerde “bana tamamen uyuyor” 7 ile ve “bana hiç uymuyor” ise 1 ile derecelendirilirken, olumsuz maddeler ters yönde derecelendirilmiştir. 44 madde içerisinden sadece 4 numaralı madde tersine çevrilmiştir. Ölçme aracı öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Ölçme aracı öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçekten; motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını

ölçen ölçme aracı, öz-düzenleme boyutunda planlama, izleme, gözden geçirme gibi bilişüstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir (Üredi, 2005). Aşağıdaki tabloda “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin alt boyutları verilmiştir.

Tablo 11: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Alt Boyutları

Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri			Motivasyonel İnançlar		
Alt ölçekler	Bilişsel Strateji kullanımı	Öz-düzenleme	Öz-yeterlik	İçsel değer	Sınav Kaygısı
Alt boyutlar	-Tekrarlama -Anlamlandırma -Örgütlenme	-Planlama -İzleme -Gözden geçirme	-Sınıf performansına ilişkin algılanan yeterlik -Güven	-içsel ilgi -sınıf çalışmasının önemi -içsel amaç yönelimi	-Sınavlara ilişkin kaygı düzeyi

Ölçekte 3, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler öz-düzenleme ölçeğine; 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 21 ve 22 numaralı maddeler bilişsel strateji kullanımı ölçeğini aittir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Cronbach Alfa (İç Tutarlılık) Katsayıları

	Alt Ölçekler	n	α	p
Öz-düzenleyici Öğrenme St.	Biliş. St. Kul	100	,82	P<,01
	Öz-Düzenleme	100	,84	P<,01
Motivasyonel inançlar	Öz-Yeterlik	100	,92	P<,01
	İçsel Değer	100	,88	P<,01
	Sınav Kaygısı	100	,81	P<,01

Tablo 12 incelendiğinde ölçme aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerleri öz-düzenleme ölçeğinde 0,84; öz-yeterlik ölçeğinde 0,92; içsel değer ölçeğinde 0,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0,81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi, 2005).

Öğrencilerin öz-düzenleme kapsamında belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada TEOG sınavındaki dersler için kullanılmıştır. Ölçeğin yanı sıra öğrencilere demografik bilgileri toplamak için kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

2.3.4. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş)

Türkiye'de akademik başarı ölçümleri merkezi sınavlar hep var olmuş, ancak bu sınavların yöntemleri belli dönemlerde farklılıklar göstermiştir. Önceden Liselere giriş sınavı olarak bilinen LGS yerine 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gelmiş ve ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar için düzenlenmiştir. İlerleyen süreçte SBS'ler kademeli olarak kaldırılarak sadece ilköğretim 8. sınıflara uygulanır hale geldi. SBS ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez yapılarak ortaöğretime geçişte temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) adıyla yeni sisteme 2013-2014 eğitim öğretim yılında geçilmiştir. Bu yeni sisteme göre 6, 7 ve 8. sınıflarda 6 temel ders için (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sınava girilip alınan puanların ortalaması ve okul puanlarıyla merkezi sınav puanının hesaplanacaktır. Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacaktır. Yıl sonu başarı puanı, not ile değerlendirilen tüm derslerin ağırlıklı yılsonu puanlarının o dersin haftalık ders saati sayısı ile çarpımının o sınıfa ait haftalık ders saatleri toplamına bölümünden elde edilen puanı ifade eder. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılmıştır. Bu sınavda her ders için çoktan seçmeli 20 soru sorulmuştur (MEB,2013c). Bu çalışmada 2013-2014 yılı 1.dönem TEOG sınav sonuçları kullanılmıştır. Kasım 2013'de yapılan Türkiye geneli bu sınavda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri araştırmada incelenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada 75. Yıl Ortaokulu 8. Sınıfı devam eden 412 öğrenciye ilk olarak kişisel bilgi formları ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” verilmiş, 30 dakika içerisinde cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek için, her öğrenciye ait kişisel bilgilerin kayıtlı olduğu evraklardan okul idaresinin izniyle öğrencilerin ailesine ait aylık gelirleri temin edilmiştir. Veriler toplanmasının ardında öğrencilerin 28 Kasım 2013 tarihinde Türkiye genelinde uygulanan merkezi sınavdaki tüm derslerdeki puanları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öz-düzenleme becerilerinin TEOG başarısını ne derece yordadığı “Çoklu regresyon analizi” ile yapılmıştır. Regresyon analizi, bilinen bulgulardan, bilinmeyen gelecekteki olaylarla ilgili tahminler yapılmasına olanak sağlar. Birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama derecesi ölçülmek istendiğini çoklu regresyon analizi kullanılır (Akgül A.,1997).

Öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG başarıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkisiz gruplarda t-testi ile bakılmış ve sonuçlar (p) 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. İlişkisiz gruplarda t-testinin iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG başarıları arasında dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığına da ilişkisiz gruplarda t-testi ile bakılmıştır ve sonuçlar (p) 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG başarı puanları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla Tek yönlü varyans analizi kullanılır (Sipahi , Yurtkoru ve Çinko, 2010) .

Verilerin analizinde SPSS 16.00 paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın birinci alt problemi TEOG sınavındaki derslere göre alt başlıklarda incelenmişlerdir. Birinci alt problemi;

“Öz-düzenleme beceri puanları;

- TEOG Türkçe,
- TEOG Matematik,
- TEOG Fen Bilgisi,
- TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük,
- TEOG Yabancı Dil,
- TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” olarak belirlenmiştir.

Bu soruya cevap aramak için öncelikle ilgili değişkenlerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve minimum-maksimum puanları bulunmuştur. Elde edilen veriler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo13: Öz-düzenleme Beceri Puanları ve Farklı Derslere Göre TEOG Puanları İle İlgili Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS
Bilişsel Strateji Kullanımı	412	21,00	85,00	64,58	12,04
Öz - düzenleme	412	16,00	63,00	42,58	8,83
Öz- yeterlik	412	17,00	63,00	44,27	11,45
İçsel Değer	412	16,00	63,00	48,29	8,79
Kaygı	412	4,00	28,00	17,57	6,65
TEOG Türkçe Başarısı	412	5,00	100,00	64,77	19,63
TEOG Matematik Başarısı	412	5,50	100,00	42,46	21,03
TEOG Fen Bilgisi Başarısı	412	10,52	94,73	55,66	16,97

Tablo 13- devam

TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Başarısı	412	15,00	100,00	56,61	20,17
TEOG Yabancı Dil Başarısı	412	5,00	100,00	37,98	17,20
TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Başarısı	412	20,00	100,00	64,05	16,13

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Bilişsel Strateji Kullanımı en düşük 21,00 ve en yüksek 85,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=64,58$); öz-düzenleme en düşük 16,00 ve en yüksek 63,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=42,58$); öz-yeterlik en düşük 17,00 ve en yüksek 63,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=44,27$); içsel değer en düşük 16,00 ve en yüksek 63,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=48,29$); kaygı en düşük 4,00 ve en yüksek 28,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=17,57$); TEOG Türkçe puanı en düşük 5,00 ve en yüksek 100,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=64,77$); TEOG matematik puanı en düşük 5,50 ve en yüksek 100,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=42,46$); TEOG Fen Bilgisi puanı en düşük 10,52 ve en yüksek 94,73 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=55,76$); TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanı en düşük 15,00 ve en yüksek 100,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=56,61$); TEOG Yabancı Dil puanı en düşük 5,00 ve en yüksek 100,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=37,98$); TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanı en düşük 20,00 ve en yüksek 100,00 puanları arasında değerler almış ve ortalama değeri ($\bar{x}=64,05$) olduğu görülmektedir.

Birinci alt probleme cevap aramak için bağımsız değişkenlerin (öz-düzenleme becerileri) bağımlı değişken (farklı derslere göre TEOG puanı) üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla her ders için ayı ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken olan TEOG puanı ile doğrusal bir ilişki göstermesi gerekir. Bu nedenle regresyon analizinden önce bağımsız değişkenlerle (öz-düzenleme becerileri) bağımlı değişkenler (farklı derslere göre TEOG puanı) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Öz-düzenleme Becerileri İle Tüm Derslere Ait TEOG Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Derslere göre TEOG puanları					
	Türkçe	Matematik	Fen Bilgisi	İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
	r	r	r	r	r	r
Bilişsel strateji kullanımı	,305*	,286*	,208*	,272*	,281*	,314*
Öz-düzenleme	,215*	,238*	,148*	,170*	,196*	,311*
Öz - yeterlik	,391*	,526*	,396*	,404*	,356*	,409*
İçsel Değer	237*	,236*	,218*	,212*	,151*	,253*
Kaygı	-,228*	-,349*	-,224*	-,252*	-,153*	-,200*

* p<,01

Tablo 14’de Öz-düzenleme becerileri ile tüm derslere ait TEOG puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer değişkenleri ile TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları arasında pozitif yönde p<,01 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Kaygı ile TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları arasında ise negatif yönde p<,01 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişki görüldükten sonra, öz-düzenleme becerilerinin TEOG puanını yordamasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Her ders için ayrı ayrı ele alınan TEOG puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizleri bu bölümde yer almaktadır.

3.1.1. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Türkçe Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları TEOG Türkçe sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15: Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Türkçe Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	39,56	6,12		6,46**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,29	,11	,17	2,51*
Öz-düzenleme	-,19	,15	-,08	-1,30
Öz-yeterlik	,50	,11	,29	4,29**
İçsel Değer	-,00	,14	-,00	-,03
Kaygı	-,40	,14	-,13	-2,83**
R=0,42	R ² =0,18	F=17,87**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin TEOG Türkçe puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin Türkçe başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:17,87, p<.01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan TEOG Türkçe puanı üzerindeki değişkenliğin %18'ini açıklamaktadır. Tablo 15 incelendiğinde öz-yeterlik (t=4,29, p<,01), bilişsel strateji kullanımı (t=2,51,p<,05) ve kaygı (t=-2,83, p<,01) değişkenlerinin Türkçe başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin Türkçe başarısındaki görelî önem sırasının; öz-yeterlik, bilişsel strateji kullanımı ve kaygı olduğu görülmektedir.

3.1.2. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Matematik Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları TEOG Matematik sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Matematik Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	22,50	5,94		3,78**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,04	,11	,02	,37
Öz-düzenleme	-,10	,14	-,04	-,70
Öz-yeterlik	,99	,11	,54	8,80**
İçsel Değer	-,24	,13	-,10	-1,72
Kaygı	-,62	,13	-,19	-4,47**
R=0,57	R ² =0,32	F=39,43**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin TEOG matematik başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:39,43, p<,01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan matematik başarısı üzerindeki değişkenliğin %32'sini açıklamaktadır. Tablo 16 incelendiğinde öz-yeterlik (t=8,80, p<,01) ve kaygı (t=,19, p<,01) değişkenlerinin matematik başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin matematik başarısındaki görelî önem sırasının; öz-yeterlik, kaygı olduğu görülmektedir.

3.1.3. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Fen Bilgisi Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları TEOG Fen Bilgisi sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Fen Bilgisi Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	40,45	5,30		7,62**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,03	,10	,02	,36
Öz-düzenleme	-,21	,13	-,11	-1,62
Öz-yeterlik	,59	,10	,40	5,88**
İçsel Değer	,01	,12	,01	,15
Kaygı	-,30	,12	-,11	-2,44**
R=0,42	R ² =0,17	F=17,42**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin TEOG Fen Bilgisi başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin Fen Bilgisi başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:17,42, p<.01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan Fen Bilgisi başarısı üzerindeki değişkenliğin %17'sini açıklamaktadır. Tablo 17 incelendiğinde öz-yeterlik (t=5,88, p<,01) ve kaygı (t=-2,44, p<,01) değişkenlerinin Fen Bilgisi başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin Fen Bilgisi başarısındaki görelî önem sırasının; öz-yeterlik, kaygı olduğu görülmektedir.

3.1.4. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	36,47	6,23		5,85**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,25	,11	,15	2,18**
Öz-düzenleme	-,32	,15	-,14	-2,10
Öz-yeterlik	,64	,11	,36	5,39**
İçsel Değer	-,06	,14	-,02	-,44
Kaygı	-,45	,14	-,14	-3,09**
R=0,44	R ² =0,19	F=19,76**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:17,42, p<.01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başarısı üzerindeki değişkenliğin %19'unu açıklamaktadır. Tablo 18 incelendiğinde öz-yeterlik (t=5,39, p<.01), kaygı (t=-3,09, p<.01) ve bilişsel strateji kullanımı (t=2,18, p<.05) değişkenlerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başarısındaki görelî önem sırasının, öz-yeterlik, bilişsel strateji kullanımı, kaygı olduğu görülmektedir.

3.1.5. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Yabancı Dil Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları Yabancı Dil sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Yabancı Dil Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	17,86	5,45		3,27**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,25	,10	,18	2,54**
Öz-düzenleme	-,10	,13	-,05	-,75
Öz-yeterlik	,54	,10	,36	5,20**
İçsel Değer	-,30	,12	-,15	-2,37
Kaygı	-,10	,12	-,03	-,79
R=0,39	R ² =0,15	F=14,60**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin TEOG Yabancı Dil başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin Yabancı Dil başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:14,60, p<.01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan Yabancı Dil başarısı üzerindeki değişkenliğin %15'sini açıklamaktadır. Tablo 19 incelendiğinde öz-yeterlik (t=5,20, p<,01) ve bilişsel strateji kullanımı (t=2,54, p<,01) değişkenlerinin Yabancı Dil başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin Yabancı Dil başarısındaki görelî önem sırasının; öz-yeterlik, bilişsel strateji kullanımı olduğu görülmektedir.

3.1.6. Öz-düzenleme Becerilerinin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Puanını Yordama Düzeyi

Araştırmanın birinci altı probleminde “Öz-düzenleme beceri puanları TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Öz-düzenleme Becerileri TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	B	T
sabit	40,63	5,00		8,12**
Bilişsel Strateji Kullanımı	,25	,09	,18	2,65**
Öz-düzenleme	-,21	,12	-,11	-,175
Öz-yeterlik	,46	,09	,32	4,86**
İçsel Değer	-,00	,11	,00	0,04
Kaygı	-,24	,11	-,10	-2,10*
R=0,43	R ² =0,18	F=18,96**		

*p<,05 **p<,01

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme becerilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduğunu göstermektedir (F:18,96, p<.01). Bağımsız değişkenler olan bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer ve kaygı değişkenleri birlikte bağımlı değişken olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısı üzerindeki değişkenliğin %18'sini açıklamaktadır. Tablo 20 incelendiğinde öz-yeterlik (t=0,32, p<.01), bilişsel strateji kullanımı (t=0,18, p<.01) ve kaygı (t=0,10, p<.05) değişkenlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarısındaki görelî önem sırasının, öz-yeterlik, bilişsel strateji kullanımı, kaygı olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için ilişkisiz grupta t testi ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Cinsiyete Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları

DERSLER	Grup	N	\bar{x}	s	sd	T	p
Türkçe	Kız	213	67,61	19,61	1,91	3,06	0,02
	Erkek	199	61,73	19,23			
Matematik	Kız	213	43,15	20,14	2,07	0,68	0,49
	Erkek	199	41,72	21,97			
Fen Bilgisi	Kız	213	55,91	16,57	1,67	0,30	0,75
	Erkek	199	55,39	17,42			
İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	Kız	213	56,90	20,73	1,99	0,29	0,76
	Erkek	199	56,30	19,61			
Yabancı Dil	Kız	213	40,86	17,55	1,67	3,56	0,00
	Erkek	199	34,89	16,31			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kız	213	65,89	15,80	1,58	2,40	0,01
	Erkek	199	62,08	16,28			

(p<,05)

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya 213 kız, 199 erkek öğrenci katılmıştır.

Türkçe dersi için, kız öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =67,61, s=19,61) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise (\bar{x} =61,73, s=19,23) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG Türkçe puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin (t=3,06, p<,05) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise p<,05'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG Türkçe puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Matematik dersi için, kız öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =43,15, s=20,14) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise (\bar{x} =41,72, s=21,97) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG Matematik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin (t=0,68, p>,05) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise p<,05'ten büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG Matematik puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Fen Bilgisi dersi için, kız öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =55,91, s=16,57) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise (\bar{x} =55,39 s=17,42) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG Fen Bilgisi puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin (t=0,30, p>,05) olduğu görülmektedir. Bu değer

anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG Fen Bilgisi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=56,90$, $s=20,73$) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=56,30$, $s=19,61$) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=0,29$, $p > ,05$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Yabancı Dil dersi için, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=40,86$, $s=17,55$) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=34,89$, $s=16,31$) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG Yabancı Dil puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=3,56$, $p < ,05$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG Yabancı Dil puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için, kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=65,89$, $s=15,80$) iken erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=62,08$, $s=16,28$) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=2,40$, $p < ,05$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “8. Sınıf öğrencilerininin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir fark

göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt problem, ilişkisiz gruplarda t-testi ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları Tablo 22 verilmiştir.

Tablo 22: Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları

DERSLER	Grup	N	\bar{x}	s	sd	T	p
Türkçe	Gidiyor	152	75,72	16,39	1,81	9,56	0,00
	Gitmiyor	260	58,36	18,53			
Matematik	Gidiyor	152	55,03	23,07	1,91	10,42	0,00
	Gitmiyor	260	35,11	15,63			
Fen Bilgisi	Gidiyor	152	65,11	15,29	1,56	9,54	0,00
	Gitmiyor	260	50,13	15,41			
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Gidiyor	152	67,33	17,95	1,88	9,01	0,00
	Gitmiyor	260	50,34	18,73			
Yabancı Dil	Gidiyor	152	45,32	18,56	1,66	6,99	0,00
	Gitmiyor	260	33,69	14,79			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Gidiyor	152	72,03	13,31	1,52	8,29	0,00
	Gitmiyor	260	59,38	15,82			

($p < ,01$)

Tablo 22 incelendiğinde 412 öğrenci arasında 152 öğrencinin dershaneye gittiği, 260 öğrencinin ise dershaneye gitmediği görülmektedir. Her ders için ayrı ayrı ele alınan analiz sonuçları aşağıda açıklanmaktadır.

Türkçe dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=75,72$, $s=16,39$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=58,36$, $s=18,53$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Türkçe puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=9,56$, $p < ,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Türkçe puanları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Matematik dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=55,03$, $s=23,07$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=35,11$, $s=15,63$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Matematik puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=10,42$, $p < ,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin

TEOG Matematik başarıları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Fen Bilgisi dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=65,11$, $s=15,29$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=50,13$, $s=15,41$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Fen Bilgisi puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=9,54$, $p<,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p<,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Fen Bilgisi puanları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=67,33$, $s=17,95$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=50,34$, $s=18,73$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=9,01$, $p<,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p<,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Yabancı Dil dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=45,32$, $s=18,56$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=33,69$, $s=14,79$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Yabancı Dil puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=6,99$, $p<,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlılık düzeyinin ise $p<,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Yabancı Dil puanları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için; dershaneye giden öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=72,03$, $s=13,31$) iken dershaneye gitmeyen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=59,38$, $s=15,82$) olarak bulunmuştur. Dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanları aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına karar vermek için t değerinin ($t=8,29$, $p<,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer

anlamlılık düzeyinin ise $p < ,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanları arasında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap olarak tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve farka bakılmıştır. Öncelikle sosyo-ekonomik düzeylerin betimsel istatistikleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Sosyo – ekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

		N	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata	Min.	Max.
Türkçe	1.çeyrek	62	55,03	20,82	2,64	5,00	100,00
	2.çeyrek	198	64,64	18,64	1,32	10,00	100,00
	3.çeyrek	127	70,27	18,48	1,64	15,00	100,00
	4.çeyrek	25	62,00	20,86	4,17	20,00	100,00
	Total	412	64,77	19,63	,96	5,00	100,00
Matematik	1.çeyrek	62	35,88	18,45	2,34	11,11	94,44
	2.çeyrek	198	40,98	19,2	1,36	5,55	100,00
	3.çeyrek	127	48,28	23,07	2,04	5,50	100,00
	4.çeyrek	25	40,88	23,99	4,79	11,11	94,44
	Total	412	42,46	21,03	1,03	5,50	100,00
Fen Bilgisi	1.çeyrek	62	47,67	17,70	2,24	10,52	89,47
	2.çeyrek	198	56,08	16,21	1,15	15,78	94,73
	3.çeyrek	127	59,62	16,10	1,42	21,05	94,73
	4.çeyrek	25	51,99	18,87	3,77	15,78	84,21
	Total	412	55,66	16,97	,83	10,52	94,73
İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	1.çeyrek	62	47,17	21,58	2,74	15,00	95,00
	2.çeyrek	198	56,79	18,78	1,33	15,00	100,00
	3.çeyrek	127	61,49	20,34	1,80	15,00	100,00
	4.çeyrek	25	53,80	18,72	3,74	20,00	100,00
	Total	412	56,61	20,17	,99	15,00	100,00

Tablo 23 – devam

Yabancı dil	1.çeyrek	62	32,58	15,27	1,94	5,00	80,00
	2.çeyrek	198	37,17	16,40	1,16	5,00	95,00
	3.çeyrek	127	41,45	18,09	1,60	10,00	95,00
	4.çeyrek	25	40,20	20,02	4,00	10,00	100,00
	Total	412	37,98	17,20	,84	5,00	100,00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.çeyrek	62	58,06	16,67	2,11	53,82	62,30
	2.çeyrek	198	63,15	15,40	1,09	60,99	65,31
	3.çeyrek	127	68,22	15,51	1,37	65,50	70,95
	4.çeyrek	25	64,80	18,62	3,72	57,11	72,48
	Total	412	64,05	16,13	,79	62,49	65,61

Tablo 23 incelendiğinde araştırma yapılan öğrenciler arasında sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte (0-800 TL) yer alan 62 öğrenci, 2. çeyrekte (801-1500 TL) yer alan 198 öğrenci, 3. çeyrekte (1501-3000 TL) yer alan 127 öğrenci, 4. çeyrekte (3001 TL ve üzeri) yer alan 25 öğrenci bulunmaktadır.

TEOG Türkçe puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =53,03), 2.çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =64,64), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =70,27), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =62,00) olarak bulgulanmıştır.

TEOG Matematik puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =35,88), 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =40,98), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =48,28), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =40,88) olarak bulgulanmıştır.

TEOG Fen Bilgisi puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =47,67), 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =56,08), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =59,62), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =51,99) olarak bulgulanmıştır.

TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =47,17), 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =56,79), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =61,49), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması (\bar{x} =53,80) olarak bulgulanmıştır.

TEOG Yabancı Dil puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=32,58$), 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=37,17$), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=41,45$), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=40,20$) olarak bulgulanmıştır.

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanlarında; sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=58,06$), 2. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=63,15$), 3. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=68,22$), 4. çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=64,80$) olarak bulgulanmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarıları arasındaki ilişkiye baktığımız zaman ise; tüm derslerde sosyo-ekonomik düzeyi 2.çeyrekte yer alan ailelerin öğrencilerinin TEOG puanları diğer sosyo-ekonomik düzeylerdeki TEOG puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarılar arasındaki farkın anlamlı olduğuna bakmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24: Sosyo – ekonomik Düzeye Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Türkçe	Gruplar Arası	9923,72	3	3307,90	9,09	,000
	Grup içi	148470,83	408	363,89		
	Toplam	158394,55	411			
Matematik	Gruplar Arası	7485,68	3	2495,23	5,84	,001
	Grup içi	174326,72	408	427,27		
	Toplam	181812,40	411			
Fen Bilgisi	Gruplar Arası	6316,28	3	2105,42	7,66	,000
	Grup içi	112111,98	408	274,78		
	Toplam	118428,26	411			
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Gruplar Arası	8752,33	3	2917,44	7,50	,000
	Grup içi	158549,30	408	388,60		
	Toplam	167301,63	411			
Yabancı dil	Gruplar Arası	3595,14	3	1198,38	4,13	,007
	Grup içi	118132,77	408	289,54		
	Toplam	121727,91	411			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Gruplar Arası	4610,55	3	1536,85	6,12	,000
	Grup içi	102370,26	408	250,90		
	Toplam	106980,82	411			

Tablo 24 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonucunda TEOG Türkçe puanında $F=9,09$ ve $p < 0,01$; TEOG Matematik puanında $F=5,84$ ve $p < 0,01$; TEOG Fen Bilgisi puanında $F=7,66$ ve $p < 0,01$; TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanında $F=7,50$ ve $p < 0,01$; TEOG Yabancı Dil puanında $F=4,13$ ve $p < 0,01$; TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanında $F=6,12$ ve $p < 0,01$ olup öğrencilerin her ders için sosyo-ekonomik düzeylerine göre, TEOG puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu veriler çerçevesinde, sosyo-ekonomik durumun öğrencilerin tüm derslerdeki puanlarında etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, anlamlı bir fark bulunması nedeniyle görülen farklılığı Benferroni yöntemi ile ikili karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Bu karşılaştırmanın sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo25: Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre TEOG Puanları Arasındaki Farklılığın İkili Karşılaştırma (Bonferroni) Analiz Sonuçları

	(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalama farkı (I-J)	Std. Hata	P
Türkçe	2.çeyrek	1.çeyrek	9,60*	2,77	,00
	3.çeyrek	1.çeyrek	15,24*	2,95	,00
Matematik	3.çeyrek	1.çeyrek	12,40*	3,20	,00
		2.çeyrek	7,30*	2,34	,01
Fen Bilgisi	2.çeyrek	1.çeyrek	8,40*	2,41	,00
	3.çeyrek	1.çeyrek	11,94*	2,56	,00
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2.çeyrek	1.çeyrek	9,61*	2,86	,00
	3.çeyrek	1.çeyrek	14,31*	3,05	,00
Yabancı Dil	3.çeyrek	1.çeyrek	8,87*	2,63	,00
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3.çeyrek	1.çeyrek	10,16*	2,45	,00
		2.çeyrek	5,07*	1,80	,03

* $p < 0,05$

Tablo 25 incelendiğinde TEOG Türkçe, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, puanları için 1. çeyrekte yer alan, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin; 2. çeyrek ve 3. çeyrekte yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye göre, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

TEOG Matematik, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanları için 3. çeyrekte yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi 1. çeyrek ve 2. çeyrek aralığında olan öğrencilere göre, 3. çeyrek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4. çeyrekte yer alan, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin başarılarında ekonomik durumun anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. TEOG puanlarına göre alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyler karşılaştığında; tüm dersler için orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin merkezi sınavdaki başarıları alt sosyo-ekonomik düzeydeki gelire sahip öğrencilere göre daha yüksektir denilebilir.

4. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmaların bulgularından ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma kısmı yer almaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonuçlarına dayanarak ortaya konulan uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler kısmı bulunmaktadır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda araştırmanın sonuçları maddeler halinde verildikten sonra, ilgili alan yazın ve araştırmalar ışığında her bir alt problem için ayrı başlıklar halinde tartışılacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar:

- Öz-düzenleme becerilerinin alt boyutu olan “Öz-yeterlik”, tüm derslerde (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) TEOG puanının yordanmasında en önemli değişkendir.
- Öz-düzenleme becerilerinin alt boyutu olan “Kaygı”, İngilizce dersi hariç TEOG puanını yordamada önemli ikinci değişkendir.
- Öz-düzenleme becerilerinin alt boyutu olan “Bilişsel strateji kullanımı” öz-yeterlik ve kaygıdan sonra TEOG puanını Türkçe, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde başarıyı yordayan değişkendir.
- Öz-düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan “Öz-düzenleme ve içsel değer” TEOG puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.
- TEOG Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavlarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı iken, TEOG Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- TEOG sınavında yer alan tüm dersler ele alındığında (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi) dershaneye giden öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

- TEOG sınavında yer alan tüm dersler ele alındığında (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sosyo-ekonomik düzeyin sınav başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG puanları, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğrencilerin öz-düzenleme beceri puanları Teog Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınavlarından elde edilen puanları ne derece yordamaktadır?” sorusuna cevap aranmış ve yapılan regresyon analizinde farklı derslerde öz-düzenleme becerilerinin farklı alt boyutlarının TEOG sınavını anlamlı yordadığı görülmektedir. Dersler tek tek ele alındığında başarıyı yordayan değişkenlerin bazı derslerde benzerlik gösterdiği bazılarında ise farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öz-düzenleme beceri puanlarında;

- TEOG Türkçe puanında öz-yeterlik, kaygı, bilişsel strateji kullanımının,
- TEOG Matematik puanında öz-yeterlik ve kaygının,
- TEOG Fen Bilgisi puanında öz-yeterlik ve kaygının,
- TEOG İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük puanında öz-yeterlik, kaygı, bilişsel strateji kullanımının
- TEOG Yabancı Dil puanında öz-yeterlik ve bilişsel strateji kullanımının,
- TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi puanında öz-yeterlik, kaygı, bilişsel strateji kullanımının sınavdan elde edilen puanlarda anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda öz-düzenleme kapsamında motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG puanını yordamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel strateji kullanımının TEOG puanını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği dikkat çekmektedir. Elde edilen bu verilere karşın

“Öz- düzenleme ve içsel değer” boyutlarının TEOG puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada her ders için anlamlı bir yordayıcı olan öz-yeterlik, başarının yordanmasında en önemli değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin TEOG sınavındaki başarıları ele alındığında öz-yeterliğin başarıda bu kadar etkili olması, kendilerinin bu sınavda başarılı olabileceklerine inanmaları ve kendilerine güvenmeleri ile açıklanabilir. Çünkü bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algısının miktarı, kendisine sunulan görevlere nasıl yaklaşacağını etkilemekte ve buna paralel olarak ne kadar başarılı olacağını da belirlemektedir (Duman,2007). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler öğrenme etkinliklerinde karşılaştıkları zorluklara karşı daha dayanıklı olduğu (Zimmerman, 2001) ve daha fazla çaba harcadıkları (Williams,2006) görülmüştür. Derste başarılı olacağına inancı yüksek olan öğrenci, söz konusu dersle ilgili öğrenmeleri düzenlemede kendine daha çok güvenir, dersle ilgili daha yüksek hedefler belirler, hedefleri gerçekleştirmek için güçlü stratejiler kurar ve bunları uygular (Altun, 2005). Oysa bu durumunu aksine öz-yeterliği düşük olan, kendilerine inançlarını yitirmiş, pes etmiş öğrenciler başarılı olmak için çaba göstermezler. Bandura (1995)’ ya göre öz-yeterlik bireylerin belirli bir performansı gerçekleştirmek için ortaya koymaları gereken eylemleri düzenleme ve sergileyebilmeye yönelik yargılarıdır. Akademik başarı ile yakından ilişkili olan öz-yeterlik düzeyi, aynı zamanda diğer motivasyonel yapılar içinde ayrı bir öneme sahiptir (Patrick, Hicks ve Ryan, 1997). Tonguç (2013) yapmış olduğu çalışmada motivasyon faktörlerinden öz-yeterlik algısının başarıda en güçlü yordayıcı olarak bulmuştur. OECD’nin konuyla ilgili yaptığı araştırmada düşük öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin derse katılım ve kendini yönetme gibi alanlarda sorunlar yaşadıkları için düşük akademik performans gösterme olasılıklarının artığının altını çizmektedir. Ayrıca düşük öz-yeterlik de düşük motivasyon gibi öğrencilerin yeteneklerine uygun kariyer planları yapamamalarına yol açabilir (OECD, 2013). Öğrencilerin, öğrenme ortamlarında başarıyı yakalayabileceklerine ve verimli olabileceklerine ilişkin inançları oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerdeki kendini yeterli hissetme duyguları, onları harekete geçirmede öncelikli duyuşsal özellikler arasındadır. Bu yüzden öğrencilerin, kendine güvenlerinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca PISA 2012 raporunda öz-yeterlik seviyesi yükseldikçe kaygı seviyesinin düştüğü ifade edilmiş ve Him (2006) yapmış olduğu çalışmada

öğrencilerin sınav kaygısı ile öz-yeterlik algıları arasında negatif ilişki olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışmadaki sonuca paralel olarak literatürde öz-yeterlik ve akademik başarı üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendilerine güvenme düzeyleri yükseldikçe akademik başarılarının da yükseldiğini göstermektedir (Zimmerman ve Martinezpons, 1990; Schunk, 1996; Pintrich, 1999; Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999; Altun, 2005; Him, 2006; Alcı, 2007; Metallidou ve Vlachou, 2007; Duman, 2007; Alcı, Erden ve Baykal, 2010; Ilgaz, 2011; Ataş, 2009; Yamaç, 2011; Mutlu, 2012).

Eldeki araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise kaygı değişkeninin İngilizce dersi hariç TEOG puanını yordamada etkili olmasıdır. Elde edilen bulgulara göre sınav başarısı ve kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmış, diğer bir ifadeyle kaygı arttıkça TEOG sınavından elde edilen puan düşmektedir. Öğrencilerin sınav kaygılarının artması başarılarında olumsuz etki yaratmaktadır. Sınavlarda kaygının çok fazla olması öğrencilerin yapabilecekleri sorularda takılmalarına sebep olabilmektedir. Bu kaygı durumları, bazı öğrencilerde kendilerine ait olumsuz düşüncelerden bazı öğrencilerde ise aile baskısından kaynaklanıyor olabilir. Artık her atacağımız adımda sınava girdiğimiz şu günlerde, dünyanın her yerinde birçok insanın hayatı yalnızca sınavlarla etkilenmekle kalmamakta, sınavdaki başarılarına göre hayatları hakkında kararlar da verilmektedir. Öğretim kademelerinde giriş, yerleştirme, var olan durumu sürdürme, bir sınıftan, programdan veya okuldan diğerine geçiş konusundaki kararlar sınav sonuçlarına göre verilmektedir. Bu nedenle birçok öğrenci sınavları tehdit olarak algılamakta ve sınavın önemine göre de kaygı düzeylerinde değişimler olmaktadır. Kurt İ. (2006)'a göre kaygı, bireyin iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Yaklaşmakta olduğu sanılan bir tehlikeden tedirginlik duyma durumu şeklinde açıklanan kaygı; kaynağı belli olmayan, korkudan daha az şiddetli olan ve uzun süren bir huzursuzluk halidir. Sınav kaygısı özellikle bir konuda etkili bir performans ortaya konulması gereken bilişsel ve dikkate dayalı süreçlerde etkili olmaktadır. PISA 2012 raporuna göre kaygısı yüksek olan öğrencinin akademik performansı düşmekle birlikte büyük çoğunluğu 15 yaşında olan öğrenciler matematikle ilgilendikleri zaman kendilerini çaresiz ve stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Kaygının nedeni araştırıldığında ise OECD ülkelerinin %59'u

matematiğin zor olacağı konusunda endişelenmekte, %31'i matematik problemi çözerken gerilmekte, %33'ü ev ödevi yaparken gerilmekte, %30'u problem çözerken kendini çaresiz ve %61'i de düşük not almaktan endişelenmektedir (OECD, 2013). Aynı çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin diğer ülkelere göre daha fazla kaygı duydukları iki alan vardır. Öğrenciler matematik sorusu çözerken kendilerini çaresiz hissettiklerini ve matematik ödevi yaparken çok gerildikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle ödev yaparken yaşanan gerginlikte Türkiye'nin diğer ülkelerden çok daha yüksek bir orana sahip olması, öğrencinin ev ortamında tek başına yaptığı aktivitelerden sıkıntı duyduğunun ve kendine güvenmediğinin göstergesi olabilir. Ödev yaparken yaşanan stres, verilen ödevi anlamamaktan ailenin ilgisizliğine kadar birçok farklı nedenle açıklanabilir (ERG, 2014). Ülkemizde akademik başarıyla sınav başarısını bir tutan zihniyet anlayışla öğrencilerin girdikleri sınavda kendilerini başarılı olmak zorunda hissettikleri için sınavların öğrenciler üzerinde büyük baskı yarattığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nokta da öğrenci başarısı üzerinde etkili bir etken olan sınav kaygısının, ülkemizde öğrenciler arasında % 30 sıklıkla görüldüğü (Şahin, Günay ve Batı, 2006) dikkate alındığında, eğitimde ciddi bir sorun oluşturduğu düşünülmektedir (Özan ve Yüksel, 2003). Bu çalışmadaki elde edilen sonuç literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte olup sınav kaygısı ile başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Malpass, O'Neil ve Hocevar, 1999; Hofer ve Yu, 2003; Üredi ve Üredi, 2005; Him, 2006; Metallidou ve Vlachou, 2007; Akgül S., 2008; Dede ve Dursun, 2008; Yamaç, 2011; Kirişçi, 2013).

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da, TEOG puanında Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde bilişsel strateji kullanımının başarıyı yordamada etkili olduğu, TEOG Matematik, Fen Bilgisi puanlarına göre başarıyı yordamada bilişsel strateji kullanımının etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda derslerden yola çıkarsak sözel derslerde başarıyı yordamada bilişsel strateji kullanımını etkili iken; sayısal derslerde etkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak sözel derslerin öğretiminde kullanılan bilişsel stratejilerle, sınavda ölçülen bilişsel strateji paralellik gösterirken, sayısal derslerde böyle bir paralellik mevcut olmayabilir. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde içerik öğretilirken tekrar stratejisi kullanılmakta, sınavda da tekrar stratejisinin kullanıldığı bilgiler yoklanmaktadır. Oysa matematik öğretiminde tekrar stratejisi kullanılırken sınavda anlamlandırma stratejisinin kullanıldığı bilgiler

yoklanıyor olabilir. Bu durum, sayısal derslerde bilişsel strateji kullanımının TEOG puanının yordamasında etkili olmamasını açıklayabilir. İlgili literatür incelendiğinde farklı derslerde olan bilişsel strateji kullanımlarının karşılaştırılmasıyla ilgili fazla çalışma olmadığı görülmüş ve yapılan çalışmaların genelde tek bir disiplin ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde bireyin zihinsel faaliyetleri sözel derslere göre oldukça fazladır ve bu sayısal derslerde problemlerinin çözümü daha fazla bilişsel strateji kullanımı gerektirmektedir. Ancak öğrencilerin anlamlandırma, tekrarlama, örgütleme gibi bilişsel stratejileri sayısal derslerde kullanmamaları, bu derslerin sözel derslere görece daha zor olması ya da öğretiminde söz konusu stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak etkinliklerin yer almaması nedenleriyle açıklanabilir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Heo (2000)'ya göre öz-düzenleme sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır. Bilişsel stratejiler, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi ve basit işlemler için kullanılan tekrarlama stratejilerini, öğrencilerin bilgiler arasındaki iç bağlantıları kurarak, bilgiyi uzun süreli hafızaya depolamasını sağlayan anlamlandırma stratejilerini ve öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurmasına ve uygun bilgiyi seçmesine imkan tanıyan örgütleme stratejilerini içerir (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Araştırmada kullanılan ölçekte de bu stratejiler alt boyut olarak yer almıştır. Üredi ve Üredi (2007)'ye göre öz-düzenleme stratejilerini kullanım düzeyi öğrencilerin başarılarını yordamada daha güçlü bir değişkendir ve motivasyonel inançlar öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarını sağlayan motivasyon kaynaklarıdır. Bu bağlamda araştırmacıların yaptıkları diğer bir çalışmada Üredi ve Üredi (2005) öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu belirtmişlerdir. Özkan (2008), öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin fen başarısını açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığını belirtmiştir. Alcı, Erden ve Baykal (2010), öğrencilerin, bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Kitsantas, Steen ve Huie (2009) çalışmasında 81 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin önceki performanslarının, hedef belirleme ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri düzeylerinin derslere göre başarıyı yordama

gücünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin önceki performanslarının sanat dili dersindeki başarıyı %21, matematik dersindeki başarıyı %27, sosyal bilgiler dersindeki başarıyı %43, fen bilimleri dersindeki başarıyı %36 oranla açıkladığı görülmüştür. Wolters ve Pintrich (1998), öz-düzenleme stratejileri için “Sosyal derslerde matematik ve İngilizceye göre daha fazla bilişsel strateji kullanılır” hipotezini savunmuşlar ancak; çalışmalarının sonucunda sosyal derslerde daha fazla strateji kullanılmasının aksine tüm derslerde bilişsel strateji kullanımının benzer seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Leung ve Chan (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, matematik ve fen alanında çalışan öğretmen adaylarının, dil, iş ve teknoloji, sosyal bilimler ve kültürel konularda çalışanlardan içsel amaç yönelimi, tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme ve eleştirel düşünme gibi öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Alcı ve Altun (2007) yapmış oldukları çalışmada yapılan sınavların okul müfredatından ziyade, sınav odaklı çalışmaları son sınıfta matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerini olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu söylenebilir. Özellikle 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı doğrudan matematik çalışmak yerine daha çok ÖSS’ye yönelik çalışmaları, bu konu test teknikleri edinmeleri onların matematik dersi ile ilgili öz-düzenleme becerilerini ve biliş üstü becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler matematik dersinden çok ÖSS’ye ilişkin öz-düzenleme ve bilişüstü beceriler oluşturabilmektedirler. Bu durum yapılan TEOG sınavı için de geçerli olup özellikle sayısal derslerde sınava yönelik çalışmanın tekrar stratejisine dayalı olması, diğer strateji becerilerinin gelişmesinin engellemiş olabilir. Eldeki araştırma sonucun aksine Yamaç (2011) ise yaptığı çalışmada bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamıştır. Literatürde bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinin başarıyla olan ilişkisi kuramsal ve empirik açıdan vurgulanmasına rağmen, elde edilen bulguların bunu doğrulamadığını belirten Yamaç (2011), bu ilişkinin çıkmamasının sebebini İlköğretim I. Kademe öğrencilerin gelişim özelliklerine göre strateji kullanmayı bilmemelerine bağlamaktadır. Bu çalışmadaki elde edilen sonuç ilgili literatürü destekler nitelikte olup öz düzenleyici öğrenme stratejileri, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Paterson, 1996; Schunk, 1996; Pintrich, 1999; Altun, 2005; Üredi ve Üredi, 2005; Alcı, 2007; Metallidou ve Vlachou, 2007; Alcı ve Altun, 2007; İsrail, 2007; Duman, 2007; Kitsantas, Steen ve Huie, 2009; Ataç, 2009; Alcı, Erden

ve Baykal, 2010; Puteh ve Ibrahim, 2010; Metallidou ve Vlachou, 2010; Altun ve Canca, 2011; Cheng, 2011; Ilgaz, 2011; Şimşek, 2012; Üstün, 2012; Eker, 2012; Aktan, 2012; Tonguç, 2013).

Eldeki araştırmada öz-düzenleme ve içsel değer boyutları hiçbir dersin başarısını yordamada etkili değildir. Öz-düzenleme kapsamında planlama, izleme, gözden geçirme, üst biliş stratejileri, çaba yönetimi alt boyutları yer almaktadır. İçsel değer kapsamında da içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve öğrenme yönelimi alt boyutları yer almaktadır. Araştırma sonucunda görülüyor ki TEOG sınavına giren öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaktan çok, kalıcı olmayan, ezbere dayalı, not alma kaygısı içeren, sınava yönelik çalıştığı sonucuna varılabilir. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeyi benimseyen öğrencilerde kendisine özel amaç belirleyebilme, öğrenmede ne yaptığını bilme, kendi başarılarında emin adımlarla ilerleme, zamanı etkili kullanabilme, üretken olabilme ve keşfederek öğrenme gibi özelliklere sahiptirler. Bu noktada eğitim sistemimiz içerisinde başarı diye ifade ettiğimiz kavramın sadece sınavlarda alınacak iyi sonuçlar için kullanılması eğitimi rekabet ortamına sürüklemektedir. Öğrenciler küçük yaşta girmeye başladıkları sınavlarla konuyu öğrenmek, benimsemek veya keşfetmek yerine sınavda çıkacağı şekilde ezberleyerek sadece sınavda başarılı olmayı amaç haline getirmiştir. Öz-düzenleme becerisine sahip bireyler; kendi sorumluluklarını bilmektedir ve yönlendirmelere fazla ihtiyaç duymamaktadır. Ayrıca öğrenme süreçlerinde aktif ve yapıcı olduklarından hedeflerini kendilerine göre uyarlayabilmektedirler. Ülkemizde talebe göre arzın az olduğu kaliteli eğitim kurumlarına girebilmek için ebeveynler ve çocuklar varını yoğunu koyarak sınavlara hazırlanmaktadır. Öğrenci öğrendiği bilginin ne işe yaradığından ya da nerelerde kullanılması gerektiğinden çok, sınavda çıkabilir endişesiyle bilgiyi ne yazık ki ezberlemektedir. Sistem böyle olunca da öğrencinin motivasyonel inançlarından içsel değerın olması beklenemez. Öğrendiği bilginin neden önemli olduğunu bilmeyen, bilgiyi sınavdan başka yerde nasıl kullanması gerektiğini kavramayan bireyin içsel motivasyonunun olması da beklemek olası değildir. Zimmerman ve Schunk (2008) içsel olarak motive olan öğrencileri, öğrenme ortamlarında daha etkili süreçler kullanan, daha iyi performans gösteren ve daha kararlı öğrenciler olarak tanımlar. Öğrencilerin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik merak duymaları, bilme ihtiyacı, gelişme arzusu hissetmeleri içsel motivasyona örnek gösterilebilir. PISA sınavına ilişkin söz konusu değişkenlerin

etkisi incelenmiş ve elde edilen verilere göre Türkiye'deki öğrencilerin 2003-2012 yılları arasında hem içsel hem de amaca yönelik motivasyonları düşüş görülmüştür. (OECD,2013). Bu verilerden yola çıkarak ülkemizde öğrencilerin neredeyse her yıl sınavlara girmesiyle, öğrenmenin sadece sınav için gerekli olduğu inancını oluşturduğu söylenebilir. Merak eden, öğrenmeye, gelişmeye açık olan öğrenciler yerine, sınav bittikten sonra bilginin bir öneminin kalmadığını düşünen öğrenciler eğitim sistemimiz içerisinde yer almaktadır. Sınavlar, öğrencinin öğrenme sürecinde işe yarar olanı aramasına ve işlevsel bulmadıklarını eğitimine dâhil etmemesine neden olmaktadır. Yeni sınav sistemi olan TEOG ile her ne kadar okul başarısı ve okula verilen önem artırılmaya çalışılsa da “sınav” olduğu sürece hedeflenen öğrenmelerin, yapılan sınav çerçevesinden çıkamayacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve yapılan t-testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin TEOG puanlarındaki farklılığın derslere göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Eldeki araştırmada TEOG Türkçe, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sınav başarılarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. TEOG Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sınav başarılarında ise bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ülkemizde son yıllara kadar ataerkil bir toplum anlayışının varlığı, erkek çocuklara gösterilen ilginin kızlara gösterilen ilgiden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu bakış açısından hareketle, çoğu ailede erkek çocuklarının eğitim alması ve meslek sahibi olmasına özen gösterilirken, kız çocuklarına aynı ilgi ne yazık ki gösterilmemektedir. Son zamanlarda bu anlayışı ortadan kaldırmaya yönelik kampanyalar, eğitimdeki cinsiyet farklılığının azalmasına katkı sağlamıştır. Örgün eğitimdeki Milli Eğitim İstatistikleri (MEB, 2013d) incelendiğinde, 2000-2001 yılları arasında ortaöğretimde okullaşma oranları erkek öğrencilerde kızlara göre %25 fazla iken, 2013-2014 yılları arasında bu oran hızla erimiş ve kızlar okullaşma oranlarında yaklaşık %4 öne geçmiştir. Bu noktada yapılan kampanyaların ve uygulanan Milli Eğitim politikalarının işe yaradığı ve cinsiyet faktörünün oluşturduğu eşitsizliğin

önüne geçmede büyük ve etkili adımlar olduğu söylenebilir. Nitekim elde edilen bulguda söz konusu gelişmenin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan elde edilen sonuç şu şekilde de açıklanabilir. TEOG sınavında başarılı olabilmek için, düzenli ve sık çalışmak gerekmektedir. Ergenliğin ilk dönemlerinde olan söz konusu bu öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bakıldığında kızlar erkeklere göre daha disiplinli olduğu gözlenmektedir. Bu özellikleri onların daha çok çalışmalarına imkan tanımış olabilir. Sözü edilen nedenle kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı yakalamış olabilirler.

Literatür incelendiğinde akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkilerin sonucu üzerinde pek çok soru işareti bulunmaktadır ve cinsiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların oldukça yoğun olduğu dikkat çekmektedir (Novell ve Hedges, 1998). Altun (2005)'e göre toplumun kültür yapısına bağlı olarak değişen cinsiyete ilişkin rollerin bireylerin öğrenmeye yönelik becerilerindeki etkisinin ortaya konması oldukça önemlidir. Erden ve Akman (2004) cinsiyetin öğrencilerin başarılarını etkileyen bir etken olarak ortaya çıkmasının temel nedenini biyolojik farklılıklar yerine kültürel özelliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sternberg ve Williams (2002'den aktaran Canca 2005) ise başarı ve strateji kullanımında kızlar ile erkekler arasındaki söz konusu farklılıkların nedeni hem biyolojik hem de kültürel nedenlere bağlamaktadır. Erkek öğrencilerdeki rekabetçi tutuma karşılık kızların işbirliğine yönelik yaklaşımlarda bulunmaları da okuldaki strateji kullanımı ve başarıda cinsiyetler arasında farklar oluşmasına neden olmaktadır (Eccles ve diğ. 1993).

Eldeki çalışmada bazı derslerde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular PISA 2012 verileri ile karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ülkemizde 2003 yılında matematik okur-yazarlığında kızlar lehine anlamlı bir fark varken, bu fark 2012'de azalmış ve matematikte cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Okuma becerilerinde de PISA 2012'ye katılan tüm ülkelerde kızların okuma becerisi performansları erkeklerin performanslarından daha yüksektir. Türkiye'de de okuma becerilerinde kızların erkeklere göre 46 puanlık farkla daha başarılı olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2013c). Eldeki çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) kızların erkeklere göre daha fazla amaç oluşturma ve planlama, çevresel yapılanma stratejilerini kullandığı, erkeklerin kızlara

göre daha fazla sözel yeterliliğe sahip olduğuna ulaşmıştır. Canca (2005), kızlarda strateji kullanımının matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eldeki çalışmada fen bilgisi dersinde kız ve erkek öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark çıkmazken PISA 2012 verilerine göre fen okur - yazarlığında kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2013c). Bir diğer çalışmada ise Aktan (2012) cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkilerle ilgili erkek öğrencilerin matematik başarısında kızlara göre daha ileri düzeyde olduğu ve bu durumun daha çok ortaokuldan sonra gelişmeye başladığını dile getirmiştir. Bununla beraber kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu başarı farkı, matematiğin bazı konularında kızlar lehine değişim gösterirken bazı konularda başarı farkının erkekler lehine olduğu görülmektedir. Üredi (2005) ise araştırmasının sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Ilgaz (2011) çalışmasında cinsiyet faktöründe önemli farklarını olmadığını ve kızlarda başarının erkeklere göre daha fazla olduğunu gözlemiştir. Üstün (2012) yaptığı çalışmada strateji kullanımının kız öğrenciler ve erkek öğrencilerde başarı üzerinde anlamlı bir etkisi oluşturmadığını bulmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde kimi araştırmacılar cinsiyetin başarıda etkili olduğunu ve bunun nedeninin, gelişimsel, kültürel ve biyolojik etmenlerden kaynaklandığını dile getirse de, kimi araştırmacılar da cinsiyet ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını vurgulamaktadır. Bu noktada eldeki çalışmadaki bulgulardan da yola çıkarak cinsiyet ve akademik başarı arasında bir genelleme yapmak güç görülmektedir. Cinsiyete ilişkin algılar her toplumda farklı özellikler gösterebilmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve yapılan analizler sonucunda tüm dersler için dershaneye giden öğrencilerin TEOG puanı, dershaneye gitmeyen

öğrencilerin TEOG puanlarında dershaneye gidenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Eldeki bulgulara göre öğrencilerin alternatif eğitim kurumlarına gitmesi başarıları üzerinde etkili bir faktördür. MEB (2013a) yapmış olduğu açıklamada sınav sisteminin değişme nedenleri arasında öğretmen ve okul merkezli bir eğitim anlayışının toplumda giderek yerleşmesini sağlamayı ve alternatif eğitim kurumlarına duyulan ihtiyacın azaltılmasını göstermiştir. Yönetmeliğe göre dershanelerin amacı, esas olarak bir üst okulun giriş sınavlarında öğrencinin başarılı olmasıdır. Dershanenin başarısı ise ulusal ölçekteki sınavlarda öğrencilerinin hangi seviyede puan aldıkları ile ölçülmektedir. Bu durumda öğrencinin bir konunun esasının bütünüyle kavramasından daha çok, o konuda sorulabilecek soru tiplerine göre çözüm metotlarının öğrenilmesi öne çıkmaktadır (Zabun, 2011). Dershaneye giden öğrenciler o dersle ilgili sınava yönelik çalışma yaparken, dershaneye gitmeyen öğrenciler okullarda aldıkları eğitimlerde sınav mantığıyla değil, daha çok ilgili konunun kavranmasıyla ilişkin eğitim almaktadırlar. Bu durum eldeki araştırmada ortaya çıkan sonucu açıklayabilir. Dershanelere ilişkin çalışmalar incelendiğinde dershanelere yönelik sınav başarısını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca dershaneye gitme nedeni olarak okulda verilen eğitimin niteliğinin görece düşükliğünün dershaneyi tercih etmenin ardındaki neden olduğu bilgilerine ulaşılmaktadır (ERG,2013). Dershanelere yönelim doğrudan nitelikli eğitim talebi ve nitelikli bir üst eğitim kurumuna geçişte rekabet durumu ile ilişkilidir. Dershanelerin kapatılmasıyla sınavlardaki rekabetin önüne nasıl geçileceği ve eğitim kalitesinin ne yönde değişeceği merak eden noktaları oluşturmaktadır.

Dershaneler konusu uzun zamandır tartışılan bir konu olup araştırmacıları da farklı düşüncelerde birleştirmiştir. Kimi araştırmacıların dershaneye gitmeden başarılı olunmayacağı algısı oluştuğunu ve bu algının okula güveni azalttığını vurgulamaktadır (Özmen, 2005; Turan ve Alaz, 2007; Gök, 2005). Kimi araştırmacılar ise daha olumlu bakarak bu tarz kurumların var olmasını normal karşılamaktadır ve insanımızın daha iyiyi yakalama, daha fazla başarılı olmak için dershanelerin okullara rakip kurumlar değil, aksine okulları destekleyen kurumlar olduğunu vurgulamaktadırlar (Babacan, 1999; Şirin, H. 2000). Alternatif eğitim kurumları çoğu ülkede varlığını sürdürmekte ancak Aydoğdu (2007) hiçbir ülkede dershanelerin veliler üzerinde bu kadar baskı oluşturmadığını, gerekli düzenlemelerin

yapılması gerektiğini savunmaktadır. Yeşilyurt (2008) ise var olan sistem içinde rekabet olduğu sürece dershanelerin kapatılmasının zor olduğunu vurgulamaktadır. Özel Dershaneler Bilirliği Başkanı (ÖZ-DE-BİR) Köprülü (2014)'ye göre de dershanelere olan ihtiyacı gidermeye yönelik düzenlemeler yapılmadan dershaneleri sistem dışına çıkarmaya dayanan düzenlemelerin hem hak kayıplarına, hem kargaşaya yol açacağı görüşündedir. Bu düşünceler tek bir çatı altında toplanamamakta ve milli eğitim politikalarıyla eğitim sistemi içerisinde yapılan değişiklikler ilerleyen zamanlarda dershanelerin durumunu belirleyecek niteliktedir.

Eldeki çalışmadan elde edilen bulguları destekleyen araştırmalara göre dershaneye gitmenin sınavlarda elde edilen başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisi vardır (Cenk, 2005; Öner, 2007; Liu ve Lin, 2010; Dirlikli, 2011; Zabun, 2011; Kahraman, 2013) ve dershaneye erişim sosyo-ekonomik göstergeler ile ilişkilidir. Zabun (2011) yaptığı araştırmasında altıncı ve yedinci sınıf SBS puanlarında, dershaneye gitmeyen öğrencilerle giden öğrenciler arasında tüm seviyelerde dershaneye giden öğrencilerin lehine bir fark görülmüş, ailenin gelir düzeyi arttıkça dershaneye gidilen yılda artış olduğu bulunmuştur. Öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan aileler, çocuklarına alternatif eğitim imkanları sunamamaktadırlar ve bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemini “8. Sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin bütün dersler için TEOG puanına etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG puanları, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha fazladır.

Sosyo-ekonomik düzey olarak yetersiz ailelerde çocuklara sağlanacak imkanlar sınırlı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmayabilir. Ailenin geliri; çocuklara beslenme, sağlık koşulları, konut yetersizliği, ailenin büyüklüğü, ısınma, temizlik gibi ihtiyaçlarını gidermesinin yanında alternatif eğitim kurumlarına gönderme ve

eğitim materyali edinme konusunda yeterli olması gerekir. Günümüzde devlet okulunda okuyan bir çok öğrenci okul dışı alternatif eğitim kurumlarına giderek sınavlara hazırlanmayı amaçlamaktadır. Bu noktada ekonomik seviyesi yüksek olan ebeveynin çocuğu kaliteli bir üst kuruma gitme konusunda daha nitelikli hazırlık dönemi geçirmektedir. Ebeveynin ekonomik durumunun düşük olması, çocuklarının aldığı eğitim üzerinde olumsuz etki yapar. Ailesinin ekonomik durumu düşük olan bir öğrenci okul ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekebilir. Gerektiğinde özel kursa ya da dershaneye gidemeyebilir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği kavramının önüne geçmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek statüde olan ailelerin çocukları kaliteli eğitim almaya daha yakın oldukları söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı PISA 2012 ön raporuna göre sosyo-ekonomik yönden fırsat eşitliği sağlayabilmek için öğrencilerinin akademik başarıları ve sosyo-ekonomik durumları ile ilişki mümkün olduğunca düşük olmalıdır. PISA verilerine göre OECD ülkelerinde 2003 yılında sosyo-ekonomik düzey başarıyı %17 yordarken, 2012 yılında bu oran %14 e gerilemiştir. Ülkemizde 2003 yılında sosyo-ekonomik düzey başarıyı %25 yordarken, 2012 yılında bu oran %15 e gerileyerek eğitimde bu yıllar arasında sosyo-ekonomik düzeyde fırsat eşitliğinin iyileştirildiği söylenebilir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi öğrenciye sağlanan çevre ve imkânlar açısından önem taşımaktadır (MEB,2013c).

Eldeki çalışmada sosyo-ekonomik düzeyleri sınıfladığımızda alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılık beklenenin aksine sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek başarı gösterdikleri düşüncesini tam olarak doğrulamamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin tüm derslerdeki TEOG puanları, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha fazladır. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin alt düzeydekilere göre daha başarılı olmaları olası bir durumken, araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin başarı ortalaması, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha az olduğu görülmüş ancak bu farkın anlamlı olmadığı bulgulanmıştır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi öğrenciye sağlanan çevre ve imkânlar açısından önem taşımaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıka öğrenciye sağlanan zengin çevre koşulları, ilgi, destek ve imkanların da artmasıyla öğrenci

başarısının da yükselmesi beklenir. Toplumumuzda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin hayatlarında belirledikleri hedef için çabaladıkları görülmektedir. Bu kesimde alınacak olan eğitimin, hayat standartlarını iyileştirmede gerekli olduğu inancı, öğrencilerin de sınavda başarılı olmaya istekli hale getirmektedir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde ise hedefe ulaşmada istekli olma arzusunun daha az olmasından kaynaklı, sınav başarılarının orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Eldeki araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin diğer sosyo-ekonomik düzeylere göre en düşük başarıyı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. PISA 2012 verileri incelendiğinde Türkiye'nin geçmiş yıllara kıyasla PISA test performansındaki iyileşme, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin performanslarındaki artışın üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Türkiye alt sosyo-ekonomik düzeyde olmasına rağmen, matematik başarıları bakımından OECD genelinde ilk %25'e giren öğrenci oranının da 2003 – 2012 yılları arasında kayda değer şekilde arttığı görülmektedir; kız öğrenciler özelinde bu oran %2'den %8 civarına ulaşmıştır. Bu durum düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere sunulan öğrenim imkânlarının arttığına bir göstergesidir (MEB,2013c).

Alt sosyo-ekonomik düzeyde olan aileler kendi imkânları dâhilinde çocuğunun eğitimine devam etmesini sağlayabilir. PISA sonuçlarına göre en iyi akademik ilerlemenin alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu gerçeği, bazı ailelerin çocuklarına iyi bir gelecek hazırlamak ve kendileri gibi zor şartları kabul etmeleri yerine akademik yönden başarılı olmalarına önem verdikleri söylenebilir. Alkan (1998) ise alt düzey gelir grubundaki ailelerin, çocuklarının eğitim düzeylerini kendilerinin kadar olmasına rıza gösterdiklerini, daha ileri düzeydeki eğitim için çaba harcamadıklarını ifade eder. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, kendilerine daha fazla güvenmekte, öz- saygıları daha fazla gelişmekte ve üst düzey yeteneğe sahip öğrenci gruplarında bulunma şansları daha fazla olmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 1998). Bu durum da, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre akademik başarı bakımından daha iyi durumda olmalarına imkân sağlamaktadır. Bu durumun aksine eldeki verilere bakıldığında üst

sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre TEOG sınavında daha az başarı gösterdikleri bulgulanmıştır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde sosyo-ekonomik durum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyo-ekonomik düzeyin başarıyı yordayan bir değişken olduğu söylenebilir. (Çiftçi, 2007; Türk, 2007, Tomul, 2007; Balcı 2007; Ziya 2008; Ekinci 2011, Gündüver, 2011; Hevedanlı ve Ekici, 2011; Ötken, 2012; Kayır, 2012) Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir (Tezcan,1994). Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ailenin ekonomik durumu çocuğun alacağı eğitimi etkilemektedir. Çünkü ekonomik olanakların yeterliliği, bir öğrencinin eğitim kaynaklarına daha çabuk ve sorunsuz yararlanmasına sebep olmaktadır. Ancak sosyo-ekonomik düzey artıka başarıya da artacağı düşüncesini genellemek tam anlamıyla doğru olmamaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler, aşağıda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

4.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

- Öz-yeterlik inancının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi ve sınav kaygısının başarı üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alındığında, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını artırıcı ve sınav kaygısını azaltıcı etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bu araştırma kapsamında başarıda etkili olan “öz-yeterlik, kaygı ve bilişsel strateji kullanımı” hakkında öğrencilere, ailelerine, öğretmen ve yöneticilere eğitici seminerler düzenlenebilir.
- Başarıda üzerinde önemli etkiye sahip olan, bilişsel strateji kullanımı hakkında öğretmenler tarafından, öğrencilere öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin gelişimine yönelik etkinlikler yapılabilir.
- Ailelerin ve öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde öğrenciye güvenmeleri ve bu güveni hissettirmeleri; onların kaygılarının azalmasına katkı sağlayacaktır.
- Eldeki araştırma dershaneye gitmenin sınav sonuçlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Dershaneye gitmenin nedenleri arasında artan eğitim rekabeti,

öğretim kalitesinin devlet sektöründe giderek azalması, sınavların ve öğrenci talebinin fazla olması yer almaktadır. Okullardaki eğitim kalitesini artırmalı, okulda verilen eğitim, sınavda yoklanan becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunacak niteliğe dönüştürülmelidir.

- Yeni bir sınav olan TEOG'un değişim nedenleri arasında sınav kaygısını azaltmak ve başarıda dershanelerin etkisinin azaltılması gösterilmiştir. Eldeki çalışma sonucunda kaygının ve dershanelerin TEOG başarısında etkili olduğu görülmüştür. Yetkililer tarafından sınav sistemini ile ilgili düzenlemelere devam edilmelidir.
- Çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin başarıda etkili olduğu özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sınavdaki başarı düzeylerinin de düşük olduğunu görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin farklı ve yeni birtakım strateji ve politikalar geliştirip uygulayarak, toplumdaki eğitim eşitliğini kısmen de olsa sağlamaları gerekmektedir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler düşünülerek ev ortamındaki ders çalışma ile ilgili yaşanan sorunların azaltılabilmesi için okullarda etüt saatleri oluşturulmalı, okul kütüphaneleri öğrencilerin faydalanabilmesi için daha cazip ve işler hale getirilmelidir.
- Cinsiyet değişkeni de akademik başarıyı manidar olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların düzenlediği veli toplantılarının daha etkili ve işlevsel olarak kız ve erkek ayrımı yapmaksızın çocukların eğitimlerini desteklemeleri gerektiği bilinci geliştirilmelidir.

4.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

- Bu araştırmaya benzer çalışmalar, daha büyük çalışma gurupları üzerinde yürütülerek sonuçlar tartışmaya açılabilir.
- Farklı okul türlerine devam eden öğrencilerin sınav başarıları, öz-düzenleme becerileri incelenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Araştırma 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının I. yarıyılı ile sınırlıdır. Konuyla ilgili daha uzun süreli çalışmalar yürütülebilir.

- Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine uygun öğrenme ortamları oluşturularak, bu ortamların merkezi sınav başarısını ne derecede etkilediği incelenebilir.
- Bu çalışma TEOG için yapılmıştır. Benzer araştırmalar LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı), KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı), YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) gibi geniş ölçekli diğer sınavlar için de gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin ve ailelerin; öz-düzenleme becerileri hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları ve öğrenci gelişimini sağlamada neler yaptıkları araştırılabilir.
- Dershanenin yasal alt yapısının ne düzeyde olduğu ve kapatılmasıyla ilgili tartışmalara yön vermesi adına dünyadaki diğer ülke uygulamalarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acker, Joan.1992. From Sex Roles to Gendered Institutions. **Contemporary Sociology**, c. 21.s. 5:565-569.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2075528?uid=2&uid=4&sid=21103805164751> [10.04.2014].
- Akça, Hamdi. 2002. **Başarının Sekiz Temel Direği**. Ankara: Tuğra Yayıncılık.
- Akgül, Aziz.1997. **Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS Uygulamaları**. Ankara: YÖK Matbaası.
- Akgül, Savaş. 2008. İlköğretim ikinci kademe 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, Ayşe, Demirel, Simge. 2003. Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. **Cumhuriyet Üniversitesi Tıp fakültesi Dergisi**. c.25.s.4: 66-73.
- Aktan, Sümer. 2012. Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz-Düzenleme becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki.Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.ftçi
- Alcı, Bülent. 2007. Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz-yeterlik Algıları, Biliş üstü Öz-düzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alcı, Bülent, Altun, Sertel. 2007. Lise Öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve Biliş üstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mısır? **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.16.s.1: 33-44.
- Alcı, Bülent. , Erden ,Münire, Baykal, Ali. (2010) . Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz-yeterlik Algıları, Bilişüstü Öz-düzenleme Staretejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi** c. 25.s.2:53-68.
- Alkan, Cevat. 1998. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Altun, Sertel. 2005. Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun Sertel, Canca Deniz. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme sınavından Aldıkları Puanlar Öğrenme Stiline, Okul Türüne ve Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? **New World Sciences Academy** c.6.s.4:7.
- Arı, Asım. 2007. Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Çeşitli Faktörlerin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**.s.176: 169-179.
- Ataş, İbrahim. 2009. Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlilik algısına ve başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Fatma. 2010. Akademik Başarının Yordayıcı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-yeterlilik ve Sınav Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğdu, H. 2007. SBS Dershanecilik Bitecek, **Artı Eğitim Dergisi**. Sayı 42.:22-25.
- Azevedo, Roger., Cromley, Jennifer. G., Winters, Fieldings. I., Moos, Daniel. C., Greene, Jeffrey. A. 2005. Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. **Instructional Science**. s.33.:381-412.
- Babacan, Derin.S. 1999. **Sınav ve Dershaneler, Dershaneye Gerçeği**. Ankara: Güven- Der Yayınları.
- Balcı, Gülendamlar. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Acar. 1995. **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, Albert.1982. Self-Efficacy Mechanism in Social Agency, **American Psychologist**, s.37: 122-147. jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/PrimarySources/Bandura3.pdf [10.10.2013].
- _____. 1994. Self-efficacy. **Encyclopedia of human behavior**.ed. Vilayanur. S. Ramachandran. New York: Academic Press: 71-81
<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> [11.02.2014].
- _____.1995.**Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge: Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf> [05.02.2014].

- _____.1997. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman.
http://books.google.com.tr/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC&redir_esc=y [10.08.2013]
- Barnard, Lucy., Lan, Y. William, Paton, O. Valerie. 2010. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review Of Research in Open And Distance Learning**, c.11s.1.
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/769/1480> [01.02.2014]
- Baştürk, Savaş, Doğan, Selçuk. 2010. Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. **Uluslarası İnsan Bilimleri Dergisi (International Journal of Human Sciences)**, c.7.s.2: 135-157. <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1189/554> [12.11.2013]
- Baymur, Feriha. 1994.**Genel Psikoloji**.İstanbul:Binbaşı yayınevi.
- Bernacki, Matthew, L., Aguilar, Anita, C., Byrnes, James, P. 2011. Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments: An opportunity-propensity analysis. **Fostering self-regulated learning through ict**. ed. Giuliana Dettori, Donetella Persico.Hershey, PA: Information Science Reference:1-26. <http://www.igi-global.com/book/fostering-self-regulated-learning-through/41790> [10.03.2014].
- Boekaerts, Monique.1996. Self regulated Learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. **European Psychologist**. c.1.s.2: 195-200. <http://psycnet.apa.org/journals/epp/1/2/100/> [12.10.2013]
- _____.1997. Self Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teacher and Students. **Learning and Instruction**, 7, 161-186.
- Boekaerts, Moique, Pintrich, Paul, R., Zeidner, Moshe. 2000. Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research. **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic: 749-780.
- Bozkurt, Saadettin. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cabi, Emine. 2009. Öz düzenlemeye dayalı karma öğreniminin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canca, Deniz. 2005. Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş üstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Celkan, Hikmet, Y.1989. Eğitim Sosyolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
http://books.google.com.tr/books/about/E%C4%9Fitim_sosyolojisi.html?id=e27hHAAACAAJ&redir_esc=y [10.02.2014].
- Cenk, Erzan. 2005. Öğrencilerin Özel Dershanelere Gitme Nedenleri ile Özel Dershanelerde Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri (Ankara İli Sincan İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cleary, Timothy.J. and Zimmerman, Barry. J. 2004. Self-regulation empowerment program: A schoolbased program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, c.41.s.5: 537-550.
http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/7/74/Cleary_and_zimmerman.pdf [13.11.2013].
- Chen, Catherine.2002. Self regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. **Information Tecnology. Learning and Performance Journal** c.20 s.1:11-23.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ654966> [10.01.2014].
- Cheng, Eric. C. K. 2011. The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. **The International Journal of Research and Review**. c.6.s.1: 1-16. http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/A1_V6.1_TIJRR.pdf [01.04.2014].
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith. 1998. A Guide to TeachingPractice. Routledge, London and New York.
http://books.google.com.tr/books/about/Research_Methods_in_Education.html?id=5twk1pHwyL8C&redir_esc=y [05.04.2014]
- Çavurmırza, Elmas.S. 2012. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Bazı Değişkenler ve Algıladıkları Okul İklimi Bakımından Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ömer. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü..
- Dağlı, Süleyman. 2006. Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Hale.A. 2013. Beşinci Sınıf Öğrencilerin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dirlikli, Murat. 2011. Özel dershanelerin öğrencilerin Matematik Başarısına ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Dökmen, Zehra.Y.2010.**Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar**.İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, Burcu, A. 2007. Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik öz- yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eccles, Jacquelynnee. S., Wigfield, Allan., Harold, Rena., Blumenfeld, Phyllis. B. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. **Child Development**, s.64: 830–847.
http://www.researchgate.net/publication/227850110_Age_and_Gender_Differences_in_Children's_Self_and_Task_Perceptions_during_Elementary_School/file/d912f50cf347944063.pdf [20.03.2014].
- Eker, Cevat. 2012. Öz düzenleme Sürecinde Günlüklerin Eğitici İşlevi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, Gülay. 2005. Öğrencilerin ÖSYM sınavına karşı tutumlarının bir çok değişkenle incelenmesi. (An investigation of the attitudes of students' toward the student selection examination through a number of variables). **Educational Administration**. s.28: 82-90.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528G%C3%9CLAY%20EK%C4%B0C%C4%B0.pdf> [04.05.2014].
- Ekinci, Ergin C. 2011. Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c.36. s.160.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/792/276> [01.02.2013].
- Erdem, Abdulkadir. 2011.Özel Dershaneleri Gelecekte Bekleyen Belirsizliklere Yönelik Stratejik Öneri Rize-Trabzon Bölgesinde Dershaneler Üzerinde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Karedeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, Münire, Akman, Yasemin. 2001. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan. 2010. **Milli Eğitime Dair**. İstanbul: Nobel Yayınları.
- ERG Eğitim Reformu Girişimi (2014). **Türkiye’de PISA 2012 Analizi: Matematikte Öğrenci Motivasyonu, Öz-yeterlik, Kaygı ve Başarısızlık Algısı**.İstanbul.
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA_2012_Paketi_Oğrenci_Analizi.Motivasyon.pdf [04.02.2014].
- ERG Eğitim Reformu Girişimi (2013). **Dershanelerin Kapatılması Eğitimde Kaliteyi ve Fırsat Eşitliğini Sağlar mı?**.İstanbul.
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_PN_Dershaneler_221113.pdf [03.02.2014].

- Eskici ,Menekşe. 2008. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve cinsiyetleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fleming, Victoria. M. 2002. Improving studens' exam performance by introducing studystrategies and goal setting. **Teaching of Psychology**. c.29.s.2: 115–119. <http://top.sagepub.com/content/29/2/115.short> [01.04.2014].
- Gök, Fatma.2005. Üniversiteye Girişte Umut Pazarı: Özel Dershaneler, **Eğitim Bilim, Toplum**, c.3.s.11. <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/95/pdf> [01.04.2014].
- Güdücübaş, Özge. 2012. Öz-düzenleme Becerisi ve Yapılandırmacı Düşünme: İlköğretim Öğrencileri Kapsamında Bir Yapısal eşitlik Modelleme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüver, Aytekin. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güz, Hatice. 2003. Şizofreni ve Cinsiyet. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. c.1.s.3:180-185. <http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/apd/fulltext/2000/Cilt1/Sayi3/180-185.pdf> [02.04.2014].
- Hattie, John. 2009. **Visible learning: A Synthesis o f Meta-Analyses Relating to Achievement**. Abingdon. Oxon: Routledge. <http://books.google.com.au/books?id=c2GbhdNoQX8C> [12.03.2014]
- Heo, Heeok. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. **Educational Technology Intentional**. c.2.s.1:31–51. <http://eric.ed.gov/?id=EJ623487> [28.01.2014]
- Hevedanlı Murat, Ekici Gülay. 2011 Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.17: 64-79. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/345514704_17_05_Hevedanli-Ekici.pdf [04.01.2014].
- Him, Ng Man. 2006. Self-regulated learning strategies of mathematically gifted Students. Yüksek Lisans Tezi. Hong Kong Üniversitesi. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/51139/6/FullText.pdf?accept=1> [15.12.2014].
- Hofer, Barbara, Yu, Shirley, L.2003. Teaching self-regulated learning through a “learning to learn” course. **Teaching of Psychology**. c.30.s.1: 30-33. <http://top.sagepub.com/content/30/1/30.abstract> [18.02.2014].

- Hofer, Barbara., Yu., Shirley, Pintrich, Paul. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**.ed. Dale Schunk, Barry Zimmerman. New York: Guilford Press:57-85.
http://books.google.com.tr/books/about/Self_regulated_Learning.html?id=FQnLHRQJUccC&redir_esc=y [26.01.2014]
- Ilgaz, Gökhan. 2011. İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İsrael, Eli. 2007. Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-yeterlik. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahraman, Engin. 2013. Farklı okul türlerinde ve dershanelerde görev yapan öğretmenlerin dershanelerin işlevleri ve gerekliliği hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadeniz, Eylem. 2005. Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri Ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Başetme Yolları Ve Denetim Odağı Arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, Nihal. 2009. İlköğretim 5.sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi.2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kasımoğlu, Kasım, Y. 2010. Özel dershanelere devam eden öğrencilerin dershanelerde aldıkları matematik ve geometri eğitimine ilişkin beklentileri ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kauffman, Douglas. F . 2004. Self-Regulated Learning in Web-Basid Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs. **J. Educational Computing Research**. s.30:139-161. <http://eric.ed.gov/?id=EJ683662> [10.04.2014].
- Kayan, Fatma. 2011. Öz İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Güdüsel İnanışları, Öz-düzenleme stratejileri ve Matematik başarılarına ilişkin yapısal model. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayır, Çiğdem, G. 2012. PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınçarslan, Selami. 2008. Ebeveynin Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kirişçi, Nilgün. 2013. Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Matematikte Öz-Düzenleyici Öğrenmeleri ve Motivasyonel İnançları, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kitsantas, Anastasia, Steen, Sam, Huie, Faye.2009. The Role of Self-regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children. **International Electronic Journal of Elementary Education**. c.2.s.1:65-81. www.iejee.com/2_1_2009/kitsantas.pdf [13.04.2014].
- Koç, Mehmet. 2010. Sosyo-Ekonomik faktörlerin Mesleki ve Teknik Eğitim Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Zeytinburnu ilçesi örneği).Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köprülü, Faruk. 2014. Özel Dershanelerin Eğitim Sistemi İçindeki Yeri, Sosyo ekonomik Değeri, Geleceği. **Öz-De-Bir bildiri metni**. http://www.ozdebir.org.tr/fls/20140121142008_79cf13dcc0e89062adc0234a9d1c362c.pdf [13.04.2014].
- Kurman, Jenny. 2004. Gender, Self-Enhancement, and Self-Regulation of Learning Behaviors in Junior High School. Sex roles: **A Journal Of Research**. s.50: 725-735.<http://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3ASERS.0000027573.36376.69#page-1> [04.04.2014].
- Kurt, Mehmet. 2010. Yedinci Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Matematik ve Fen Bilimleri Alt Testlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, İhsan. 2006. **Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı**. Ankara:Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Yıldız. (2004). Zeka ve Yetenekler. **Eğitimde Bireysel farklılıklar**. ed.Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leung, Man-tak, Chan, Kwok-wai. 1998. Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hong Kong. **AARE Annual Conference**, Adelaide. <http://www.aare.edu.au/data/publications/1998/leu98366.pdf> [10.03.2014].
- Liu, Eric.Z.F., Lin, Chun.H.2010. The Survey Study of Mathematics Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MMSLQ) For Grade 10- 12 Taiwanese Students. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, c.9.s.2: 221- 233. <http://www.tojet.net/articles/v9i2/9223.pdf> [10.03.2014]
- Malpass, John.R., O'Neil, J., Harold, F., Hocevar, Dennis. 1999. Self regulation, goal orientation, self efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. **Roeper Review**. c.21.s.4:281-290. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199909553976#.U4TipnJvhk> [10.12.2013].

- McCaslin, M. ve Hickey, D. T. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. ed. Dale. H. Schunk, Barry. J. Zimmerman. New York: Lawrence Erlbaum Associates:227-252.
<http://books.google.com.tr/books?id=MDQLfOg0jX0C&printsec=frontcover&d#v=onepage&q&f=false> [29.08.2013]
- MEB. 2009. **Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı**. Ankara.
<http://abdigm.meb.gov.tr/dokumanlar/stratejikplan.pdf> [21.04.2014].
- MEB. 2013a. **2014 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu**. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014.pdf [20.04.2014]
- MEB. 2013b. **Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi Klavuzu**. Ankara.
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=10519> [13.04.2014].
- MEB. 2013c. **PISA 2012 Ulusal Ön Raporu**. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf [10.03.2014].
- MEB. 2013d. **2013- 2014 Yılı Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim**. Ankara.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf [19.04.2014].
- Metallidou Panagiota, Anastasia Vlachou. 2007. Motivational Beliefs, Cognitive Engagement, And Achievement In Language And Matematics In Elementary School Children. **International Journal Of Psychology**. c. 1. s. 42: 2-15.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24274775> [23.03.2014].
- _____ 2010. Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. **Psychology in the Schools**.c.47.s.8: 776-788.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20503/abstract> [23.03.2014].
- Miller, Williams, J. 2000. Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. **Journal of Instructional Psychology**. c.27. s.1: 47-52.
- Moll, Luis, C.,(1990). **Vygotsky and Education**. Cambridge: Cambridge University Pres. <http://books.google.com.tr/> [03.02.2014].
- Mutlu, Ayten. 2012. Öz-yeterlik, Öğrenme Stratejileri, Değer Verme ve Cinsiyet: 11. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Başarısının Yordayıcıları. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Newman, Richard,. S. 1994. Academic help seeking: A strategy of self-regulated learning. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman. Hillsdale, NJ: Lawrence: 283-304.
http://books.google.com.tr/books/about/Self_regulation_of_Learning_and_Performa.html?id=I ZZsd75ere4C&redir_esc=y [03.01.2014].
- Nota, Laura, Soresi, Salvatore, Zimmerman, Barry J. 2004. Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. **International Journal of Educational Research** , c.41.s.3 : 198-215.
http://www.researchgate.net/publication/222260145_Self-regulation_and_academic_achievement_and_resilience_A_longitudinal_study [11.12.2013].
- Novell, A. ve Hedges, L. V. 1998. Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: An Analysis of Differences in Mean, Variance, and Extreme Scores. **Sex Roles**, c.39 s.1/2: 21-43.
- OECD. 2013. **PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)**. Paris.
<http://www2.minedu.gob.pe/umc//PISA/InformePISA2012/pisa-2012-results-volume-III.pdf> [01.03.2013]
- Öksüzler, Oktay, Sürekçi, Dilek. 2010. Türkiye’de İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. **Finans Politik & Ekonomik Yorumlar**. C. 47.s543: 79-89.
http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/dergiler/makaleler/543/Sayi_543_Makale_06.pdf [02.03.2014]
- Öner, Gürkan. 2007. Özel Dershanelerin İlköğretim matematik Öğretimindeki Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ötken, Şule.2012. İlköğretim 7. Sınıf SBS Başarısını Yordayan değişkenlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özan, Mukadder, B., Yüksel, Yüstra. 2003. Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeleri Üzerine Etkileri. **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**
<http://web.firat.edu.tr/daum/docs/13/13BOYDAK.doc> [10.01.2014].
- Özkan, Şule. 2008. Modeling elementary students’ science achievement: the interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies. Doctoral Dissertation. Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences.
- Özoğlu, Murat. 2010. Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. SETA Vakfı Yayını, Özel Dershaneler Birliği Derneği, <http://www.setav.org.tr> [18.09.2013]

- Özmen, Haluk. 2005. Ortaöğretim Kurumlarının ve Özel Dershanelerin Kimya Öğretimine Yönelik Karşılaştırılması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.20: 26-38.
- Park, Hyunjoon. 2005. Cross-national variation in the effects of family background and schools on students achievement: The Relevance of Institutional and Policy Contexts. Doktora Tezi. University of Wisconsin-Madison.
http://books.google.com.tr/books/about/Cross_national_variation_in_the_effect_s.html?id=1-bQAAAAMAAJ&redir_esc=y [02.02.2014]
- Pajares, Frank. 2002. Overview of social cognitive theory and self-efficacy.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> [10.11.2013]
- _____. 2008. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. **Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application**. Ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman. Mahwah, N.J: Erlbaum: 111-139.
<http://books.google.com.tr/books?id=MDQLfOg0jX0C&printsec=frontcover&d#v=onepage&q&f=false> [29.08.2013]
- Pajares, Frank. ve Graham Laura.1999.Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. **Contemporary Educational Psychology**. s. 24: 124-139.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10072312> [12.02.2014]
- Paterson, Craig. 1996. Self Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. **Australian Science Teachers Journal**. c.42. s.2 :48-52. <http://eric.ed.gov/?id=EJ543549> [10.01.2014].
- Patrick, Helen, Hicks, Lynley, Ryan, Allison. 1997. Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit. **Journal of Early Adolescence**. c. 17. s. :109- 129. <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/67648> [03.01.2014]
- Pintrich, Paol, R. 1999. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**. s.31: 459-470. <http://literacymethods.wikispaces.com/file/view/10.1.1.1.4653.pdf> [17.02.2014]
- _____. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic: 452-502.
- _____. 2004. A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review** c.16. s.4: 385. http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article?sequence=1 [10.01.2014].

- Pintrich, Paol, De Groot, Elisabeth. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. c.82.s.1: 33–40.
<http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf> [01.02.2014]
- Pintrich, Paul.R., Schunk, Dale, H. 2002. **Motivation in education: Theory, Research and Applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, Paol, R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. 1991. **A Manual for the use of the motivated strategies for learning** (Rep. No. NCRIPAL-91-B- 004). Michigan: Office of Educational Research and Improvement.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> [03.03.2014]
- Puteh, Marzita, Ibrahim, Mahani. 2010. The Usage of Self-Regulated Learning Strategies among Form Four Students in the Mathematical Problem-Solving Context: A Case Study. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c.8:446-452. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281002166X> [02.01.2014].
- Puustinen, Minna, Pulkinen, Lea. 2001. Models of self regulated learning: a review. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 45. s.3:269-286.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120074206#.U36Zk3Jvhk> [10.11.2013].
- Risemberg, Rafael, Zimmerman, Barry, J. 1992. Self-regulated learning in gifted students. **Roeper Review**. c.15.s.1: 98-101. <http://eric.ed.gov/?id=EJ459556> [02.12.2013].
- Ryan, Richard. M., Deci, Edward, L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**.c.55: 68–78.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392867> [10.03.2014].
- Sarıbaşı, Deniz. 2009. Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Laboratuvar Ortamının Kavramsal Anlama, Bilimsel İşlem Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schraw, Gregory, Crippen, Kent, J., Hartley, Kendal. 2006. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. **Research in Science Education**. c.36 : 111-139.
[http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Schraw,%20Crippen,%20%26%20Hartley%20\(2006\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Schraw,%20Crippen,%20%26%20Hartley%20(2006).pdf) [10.10.2013]
- Schunk, Dale, H. 1996. **Self Efficacy for Learning and Performance**. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Assosiation. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394663.pdf> [10.07.2013]
- _____. 2005. Self-Regulated Learning:The Educational Legacy of Paul R. Pintrich,**Educational Psychologist**. c.40.s.2: 85– 94.
<http://anitacrawley.net/Articles/SchunkLegacyofPintrich.pdf> [09.08.2013]

- _____. 2009. **Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla.** çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, Dale. H., Ertmer, Peggy. A. 2000. Self-regulation and academic learning. **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications.** ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic:631–649.
- Sewell, Aliaon, George, Alison. 2000. Developing efficacy beliefs in the clasroom. **Journal of Educational enquiry.** c.1.s.2: 58-71.
<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/576/446>
[19.10.2013].
- Senemoğlu, Nuray. 2012. **Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.** Ankara:Pegem Akademi (21. Baskı).
- Sipahi, Beril, Yurtkoru, Serra, Çinko, Murat. 2008. **Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Şahin Hatice, Günay Türkan, Batı Hilal .2006. İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. **Sted.** C.15.s.6: 107-113.
<http://www.omerdonmez.com/dosyalar/izmir.pdf> [22.02.2014].
- Şengönül, Turhan.1995. İzmir’de Ortaöğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenyuva, Zuhul. 2012. Türkiye’de Dershanelerin Yayılma ve Meşrulaşma Süreci. Doktora Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ayşegül. 2012. Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, Hüseyin.2000. Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** s. 23: 387-410.
<http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/570> [03.04.2014].
- Şirin, Selçuk. 2005. Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. **Review of Educational Research.** c.75.s. 3:417-53.
http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/lec321/Sirin_Articles/Sirin_2005.pdf [10.03.2014]
- TED (Türk Eğitim Derneği). 2005. **Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri** (Study on the university placement system in Turkey and suggestions for solution). Ankara:Türk Eğitim Derneği.
- TED (Türk Eğitim Derneği). 2010. **Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi.** Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Tezcan, Mahmut.1994. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Zirve Ofset
- Tolani, Nitika. 2007. Social Contexts and Adolescent Achievement: The Interrelated Effects of Families and Scholls on Disadvantaged Youth in OECD Countries. Doktora Tezi, Colombia University. The Graduate School of Arts and Sciences. <http://gradworks.umi.com/32/66/3266685.html> [02.03.2014]
- Tomul, Ekber. 2007. Türkiye’de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.22: 122-131. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1579726597_Ekber%20Tomull.pdf [19.03.2014]
- Tonguç, Dinçer. 2013. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin ve Öz-düzenlemeye dayalı Stratejilerinin Matematik Başarısını Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, Harun. 2013. Toplumsal değişim Sürecinde Din ve Toplumsal Cinsiyet.Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, İlhan, Alaz, Ayşegül. 2007. Özel Dershanelerde Coğrafya Öğretiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.15. s.1: 279-292. http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/279.pdf [20.04.2014]
- Turan Sevgi, Demirel, Özcan. 2010.Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp fakültesi Örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.38: 279-291. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038SEVG%C4%B0%20TURAN.pdf> [05.01.2014].
- Turkheimer, Eric, Haley, Andreana, Waldron, Marry, D’Onofrio, Brian, Gottesman, Irving. 2003. Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. **Psychological Science**. s.14: 623-628. http://www.psychologytoday.com/files/u81/Turkheimer_et_al_2003_.pdf [25.04.2014].
- Türe, Ayşe. 2010. Seviye Belirleme Sınavının Öğrenci Başarısına Etkisi ve Motivasyon Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk, Emrullah. 2007. Ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanelerin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, Recep. 2009. Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) yönelik Hazırlık Kursları Düzenleyen Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin ve Öğrenci Velilerinin Dershane Beklentilerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uzun, Ceyhun. 2010. İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, Ayşen. 2012. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz-düzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üredi, Işıl. 2005. Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üredi, Işıl, Üredi, Lütfi. 2005. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, **Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1 , No. 2 , 250-260.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/download/5000003018/5000003551> [10.06.2013].
- _____. 2007. Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması. **Edu**. 7. C.2. No. 2.
http://www.zgefdergi.com/Makaleler/504346645_20_15_ID_322.pdf [11.06.2013]
- Weinstein, Claire, E., Mayer, Richard, E. 1983. The Teaching of Learning Strategies. **Innovation Abstracts**. c.5.s. 35. <http://eric.ed.gov/?id=ED237180> [23.03.2014]
- Wigfield, Allan, Eccles, Jacquelynne, S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology** c.25: 68–81.
http://aguda.org.il/files/academic_bank/2/322/55859/2_2007_55859_11709807_23.97.pdf [10.02.2014]
- Winne, Phil, H., Perry, N. E. 2000. Measuring self-regulated learning. **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic:531-565).
- Williams, Webb, J. 2006. **Self Efficacy in the Primary Classroom: An Investigation Into the Relationship with Performance**. Paper presented at the British Educational Research Association New Researchers/Student Conference, University of Warwick.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166271.htm> [02.04.2014].
- Wolters, Christopher, A., Pintrich, Paul, R. 1998. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. **Instructional Science**. c.26: 27–47.
http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43860/11251_2004_Article_136746.pdf?sequence=1 [10.01.2014]

- Wolters, Christopher, A., Pintrich, Paul. R., ve Karabenick, Stuart. A. 2003. **Assessing academic selfregulated learning**. Paper Prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends, National Institutes of Health. http://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf [27.11.2013]
- Yamaç, Ahmet. 2011. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yen, N., Lee, Bakar, K., Abu, Roslan, Samsilah., Luan, W., Su, Rahman, P. Z. M. A. 2005. Predictors of Self-Regulated Learning in Malaysian Smart Schools. **International Education Journal**. c.6.s.3: 343-353. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/ng/paper.pdf> [21.02.2014]
- Yeşilyurt, Selami. 2008. Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dershaneleri tercih etme sebepleri ve dershanelerdeki biyoloji öğretiminin durumu üzerine bir çalışma. **Türk Fen Eğitimi Dergisi**. c.5.s.2: 95-109. <https://www.pegem.net/akademi/3-47754-Universiteye-Giris-Sinavina-Hazirlanan-Ogrencilerin-Dershaneleri-Tercih-Etme-Sebepleri-ve-Dershanelerdeki-Biyoloji-Ogretiminin-Durumu-Uzerine-Bir-Calisma.aspx> [15.02.2014]
- Yumusak, Necmettin, Sungur, Semra, Çakıroğlu, Jale. 2007. Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. **Educational Research and Evaluation** c.13.s.1: 53 – 69. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803610600853749#.U36wHnJ_vhk [04.12.2013].
- Zabun, Engin. 2011. Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana- Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zimmerman, Barry, J. 1990. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. **Educational Psychologist**. c.25.s.1: 3-7. <http://www.rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/zimmerman.pdf> [12.09.2013]
- _____. 1998a. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. **Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice**. ed. Barry. J. Zimmerman, Dale H. Schunk. London: Guilford Press:1-19.
- _____. 1998b. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. **Educational Psychology**. s.33: 73–86. <http://www2.sunysuffolk.edu/benharm/ed%20psych/Web%20Articles/Academic%20studying%20a%20self%20regulatory%20perspective%20full%20article.pdf> [10.10.2013]

- _____. (2000a). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. **Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications**. ed. Monique. Boekaerts, Paol. R. Pintrich, Moshe Zeidner, San Diego, CA: Academic:13-39.
- _____. (2000b). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**. s.25: 82-91.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf [30.08.2013].
- _____. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. ed. Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum:1-38.
http://books.google.com.tr/books?id=I2GQFz3v2T8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [03.10.2013]
- _____. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**. c.41.s.2: 64-70. <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf> [15.10.2013]
- Zimmerman, Barry, J., Martinez-Pons, Manuel. 1986. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, c.23.s.4: 614–628.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1163093?uid=2&uid=4&sid=21103792794641> [10.09.2013].
- _____. 1990. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. **Journal of Educational Psychology**. c.82.s.1: 51-59.
http://www.researchgate.net/publication/232583872_Student_differences_in_self-regulated_learning_Relating_grade_sex_and_giftedness_to_self-efficacy_and_strategy_use/file/79e41512c2ef708a73.pdf [11.09.2013].
- Zimmerman, Barry, J., Schunk, Dale, H. 2008. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. ed. Dale. H. Schunk, Barry. J. Zimmerman. New York: Lawrence Erlbaum Associates:1-30.
<http://books.google.com.tr/books?id=MDQLfOg0jX0C&printsec=frontcover&d#v=onepage&q&f=false> [29.08.2013]
- _____. 2011. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge Press.
- Zimmerman, Barry, J., Greenberg, Daphne, Weinstein, Claire, E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman. Hillsdale, NJ: Lawrence: 181-202.
http://books.google.com.tr/books/about/Self_regulation_of_Learning_and_Performance.html?id=IZZsd75ere4C&redir_esc=y [03.01.2014].

Ziya, Engin. 2008. Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programına (PISA 2006) Göre Türkiye'deki Öğrencilerin Matematik Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu:

Adınız Soyadınız:

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Okulunuz:

Sınıfınız:

Dershaneye gidiyor musun? Evet () Hayır ()

Yukarıdaki sorunun cevabı evetse kaç yıldır dershaneye gidiyorsunuz? yıldır.

Özel ders alıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Yukarıdaki sorunun cevabı evetse kaç yıldır özel ders alıyorsunuz? yıldır.

Sevgili Öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla bu ölçekteki ifadelerle içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Ölçekten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı Teşekkür Ederiz.

Araştırmacı
Nazife Süer

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve
Öğretim Ana Bilim Dalı

EK – 2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği:

Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6	7	
bana hiç uymuyor						bana tamamen uyuyor	
1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7

- 41.** Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim. 1 2 3 4 5 6 7
- 42.** Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım. 1 2 3 4 5 6 7
- 43.** Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7
- 44.** Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım. 1 2 3 4 5 6 7

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nazife Süer
Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya- 10.06.1987

Eğitim Durumu

Lise : Metin- Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi (2001-2005)
Antalya
Lisans : Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Öğretmenliği (2005-2009) Ankara
Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim (2010-2014) İstanbul

İş Deneyimleri:

2010-2013 : İstanbul Güngören Şehitler İlköğretim Okulu Bilişim
Teknolojileri Öğretmeliği
2013- : İstanbul Güngören 75. Yıl Ortaokulu Bilişim teknolojileri
Öğretmenliği

İletişim:

E-Posta Adresi : nazifesuer@gmail.com
Tarih :