

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ İÇİN HAZIRLANAN ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME  
MODELİ DESTEKLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE  
ÇALIŞMA SORUMLULUĞUNA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**AHU ÇATALBAŞ**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**BARTIN-2016**

## KABUL VE ONAY

Ahu Çatalbaş tarafından hazırlanan ‘Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi’ başlıklı bu çalışma 19/01/2016 tarihinde yapılan sözlü savunma sınavı sonucu **oy birliği/ oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yusuf ESER

.....

Bu tezin kabulü Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../2016 tarih ve .... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ  
Bartın Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## **BEYANNAME**

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin Semerci danışmanlığında hazırlamış olduğum "Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi" adlı, Yüksek lisans/doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

19/01/2016

**Ahu ÇATALBAŞ**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ .....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VII
ÖNSÖZ.....	VIII
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	XI
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.1. Denenceler.....	3
1.4. Sınırlılıklar .....	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1.6. Araştırmanın Önemi .....	4
1.7. Tanımlar, Semboller ve Kısaltmalar .....	6
BÖLÜM II.....	8
İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	8

2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme .....	8
2.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenenin Özellikleri .....	12
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	14
2.2.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri .....	15
2.2.2. Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri .....	16
2.2.3. Kaynak Yönetme Stratejileri:.....	18
2.2.4. Zimmerman ve Martinez-Pons'un Öğrenme Stratejileri: .....	18
2.3. Öz Yönelimli Geri Bildirim Döngüsü .....	19
2.3.1. Davranışsal Öz Düzenleme: .....	20
2.3.2. Çevresel Öz Düzenleme: .....	20
2.3.3. Örtülü Öz Düzenleme: .....	20
2.4. Öz Düzenleme Modelleri.....	21
2.4.1. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli: .....	22
2.4.2. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli: .....	23
2.4.3. Winne'in Öz Düzenleme Modeli: .....	24
2.4.4. Borkowski'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: .....	25
2.4.5. Kanfer'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:.....	25
2.4.6. Boekaerts'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:.....	25
2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları ve Geliştirilmesi .....	26
2.6. Öz Düzenleme Sürecinde Öğretmen.....	27
2.7. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı .....	29
2.8. İlgili Araştırmalar .....	32
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	40
2.8.3. Yurt İçindeki ve Yurt Dışındaki Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi .....	41
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44

3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	44
3.2. Çalışma Evreni ve Gruplar .....	45
3.3.Öz Düzenlemeli Öğrenme Etkinlik Planının Hazırlanması ve Uygulanması .....	48
3.4. Veri Toplama Araçları .....	54
3.5. Verilerin Analizi .....	55
3.6. Deneysel Çalışmanın Uygulama Süreci .....	55
BÖLÜM IV .....	57
BULGU VE YORUMLAR .....	57
4.1.Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	57
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	58
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	59
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	60
4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	61
BÖLÜM V.....	63
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	63
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	63
5.2. Öneriler .....	66
Kaynakça .....	68
EKLER .....	76
ÖZGEÇMİŞ.....	115

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1. Düşük ve yüksek öz düzenlemeye sahip öğrencilerin özellikleri .....	14
Tablo 2. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin dayandığı ortak temel varsayımlar. ....	21
Tablo 3. Pintrich'in öz düzenleme modeli, evreleri ve alanları.....	22
Tablo 4. Zimmerman'ın öz yönelimli üç döngüsel süreci.....	24
Tablo 5. Boekaerts'in öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin altı bileşenli modeli.....	26
Tablo 6. Cluster (Kümeleme) analizi Anova Tablosu.....	47
Tablo 7. Cluster (Kümeleme) analizi sonuçları.....	48
Tablo 8. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu öntest puanlarının gruplara göre Mann Whitney U- Testi sonucu.....	57
Tablo 9. Kontrol grubu deney öncesi ve sonrası ÖÇS testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	58
Tablo 10. Deney grubuna ait deney öncesi ve sonrası öğrenme ve çalışma sorumluluk becerileri testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	59
Tablo 11. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney U- Testi sonucu.....	60
Tablo 12. Deney grubu öğrenme ve çalışma sorumluluk testi sontest puanlarının ve kalıcılık puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	62

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil No</b>	<b>Sayfa No</b>
Şekil 1. Öz Düzenlemenin Döngüsel Evreleri.....	9
Şekil 2. Öz yönelimli geri bildirim döngüsü .....	20
Şekil 3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı .....	49

## ÖNSÖZ

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişim ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu değişimlerden etkilenen birinci unsur insandır. İçinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmek eğitimin en temel görevi olarak düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programlarının istediği öğrenci özellikleri, hedefler koyan, öğrenme sürecinde aktif rol alan, kendi öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendiren öğrencilerdir. Yani kendi öğrenme sorumluluğunu taşıyan öğrenenler istenmektedir.

Eğitimdeki bu yenilikler, son yıllarda yapılan araştırmalar ışığında öz düzenlemeli öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme bireyin öğrenme işlemini gerçekleştirmek için zihinsel ve fiziksel olarak harekete geçmesi, süreç boyunca aktif olmasıdır. Amacını belirleyen ve öğrenme sürecinde karşılaşılabileceklerini planlayan, bu süreçte kimlerden yardım alabileceğini bilen, zaman planlaması yapan ve kendini süreç sonunda nasıl ödüllendireceğini bilen, nasıl öğreneceğini bilen bireyler öz düzenleme yaparak öğrenen bireyler olduğu ifade edilebilir. Bu tez çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlikler hazırlanarak öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi incelenmiştir.

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bana çok şey kattığını düşündüğüm başta Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ olmak üzere tüm hocalarıma, bu çalışmanın başlangıcından itibaren bilgi ve tecrübesiyle çalışmama katkıda bulunan danışman hocam Prof. Dr. Çetin SEMERCİ' ye, çalışmam sırasında değerli fikirlerini aldığım Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ ve Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN' a, çalışmam süresince yardım ve desteğini hissettiğim değerli eşime ve çocuklarıma, dostlarım İlkim IŞIK ve Aziz SEVİMBAY' a içten teşekkürlerimi ve saygımı sunarım.



## **ÖZET**

### **Yüksek Lisans Tezi**

#### **Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisi**

**Ahu ÇATALBAŞ**

**Bartın Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Danışmanı: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ**

**Bartın-2016, Sayfa: XII+115**

Araştırmanın amacı ‘Hayat Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Öz düzenlemeli Öğrenme Modeli Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna Etkisini’ belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bartın ili Karahüseyinli İlkokulunda öğrenim gören 28 üçüncü sınıf öğrencisi ve Bartın ili Terkehaliller İlkokulunda öğrenim görmekte olan 29 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol grubu ve deney grubu öğrencileri cluster (kümeleme) analizi verileri doğrultusunda oluşturulmuştur. 20 öğrenci deney grubunu, 20 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma deneysel yöntemin; öntest- sontest kontrol gruplu modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı Hayat Bilgisi dersi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise Hayat Bilgisi dersleri, Hayat Bilgisi programına dayalı hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenme ve Çalışma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluklarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçęinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanların arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçęinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanların arasında anlamlı bir fark olduğu görölmüştür. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin uygulanması sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluklarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları kalıcıdır. Araştırma sonuçları öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme destekli hazırlanan etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri yüksek ve kalıcıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi dersi, öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenleme süreci.

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

**The Effect of Self Regulated Learning Model Based Activities Prepared for Social Studies Lesson on Students Responsibilities of Learning and Study**

**Ahu ÇATALBAŞ**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Educational Sciences**

**Curriculum and Instruction**

**Supervisor: Çetin SEMERCİ**

**Bartın-2016, Pp: XII+115**

The aim of the study is to determine the 'Impact of Self-regulated Learning Model Based Activities prepared for Social Studies Lesson on Student Learning and Study Responsibilities'. The sampling of the study consists of 28 third grade students studying in Bartın province Karahüseyinli Primary School and 29 third grade students studying in Bartın province Terkehaliller Primary School in the spring term of 2014-2015 academic year. In the research, the control and experimental group students have been created in line with cluster analysis data. The experimental group consists of 20 students and 20 students constitute the control group. The study is carried out on the basis of pretest- posttest control group model of the experimental method. Self-regulated Learning Model Based Social Studies Lesson is applied to the students in the experimental group. As for the control group students, Social Studies Lessons are handled in accordance with the activities of the teacher's guide book prepared according to the social studies program. Learning and Work Scale was used as a data collection tool in the study. The findings obtained from the study are as follows: It was found that there was no significant difference between experimental and control group students and their learning and work

responsibilities. It was found that there was no significant difference between the points obtained from learning and work responsibilities scale before and after the experiment by the control group students participated in the study. It was found that there was significant difference between the points obtained from learning and work responsibilities scale before and after the experiment by the experimental group students participated in the study. As a result of applying Self-regulated Learning Model aided Activities, it was found that there was significant difference in the learning and work responsibilities of experimental and control group students. The mean scores of learning and work responsibilities of Self-regulated Learning Model aided Activities and lesson applied experimental group are permanent. The research results show that Self-regulated Learning Model aided Activities have a positive impact on learning and work responsibilities of the students. Learning and work responsibility levels of the experimental group students that have class carried out using Self-regulated Learning Model aided Activities are high and permanent.

**Keywords:** Social Studies Lesson, Self-regulated Learning, Self-regulation process.

## BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, denencelerine, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın varsayımlarına, araştırma ile ilgili tanım ve sembollere yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Her alanda bilginin hızla arttığı günümüzde eğitim alanında da hızlı değişimler ve gelişmeler yaşanması kaçınılmazdır. Bu anlamda eğitimin temel amacı da bireyleri toplumdaki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek donanımlar kazandırmak olmaktadır. Bireyleri bu hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurma mecburiyeti ve geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yeterli olmayışı eğitimde yeni yönelimleri de beraberinde getirmiştir.

Çağın eğitilmiş bireyleri bilgiyi hazır, olduğu gibi alan değil, sürece aktif olarak katılan, kendi öğrenme sorumluluğunu taşıyan bireylerdir (Sarıbaş, 2009, 1). Bununla birlikte, öğrenme sürecini sadece eğitim öğretim gördüğü döneme sıkıştırmayan, yaşamı boyunca öğrenmeye açık bireyler yetiştirmek temele alınmıştır (Güvenç, 2011, 206). Bu temel üzerinde eğitim programlarında gerekli düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır.

Ülkemizde yenilenen 2005 eğitim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Yapılandırıcı yaklaşım bireyin nasıl öğrendiğini merkeze alan bir yaklaşım olmakla beraber, öğrenenin aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer almasını ve bilişsel süreçlerinin farkında olmasını yani bilgiye nasıl ulaştığını, bilgiyi nasıl yapılandığını bilmesini öngörür (Ornstein, 2014, 176-177). Yani öğrenci kendisine aktarılan bilgileri alıp, olduğu gibi ezberleyip öğrenen değil, yeni bilgileri önbilgilerinden yararlanarak yorumlayabilen, sorgulayan, eleştiren, bilgiyi zihninde yapılandıran, kişi durumundadır (Güven, 2010, 86). MEB (2005) yapılan bu düzenlemeyle araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, takım çalışması yapabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bireyi merkeze alan bu yeni programda her türlü öğrenme işinde birinci derecede sorumlu kişiler bireyin kendisi haline gelmiştir (Oruç, 2012). Bu yüzden bireyler de kendi öğrenme sorumluluğunu almalı ve öğrenme konusunda çaba göstermelidirler.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitim ğretim sürecinde, 21. Yüzyılın eğitim anlayışıyla hazırlanmış programların olması ve bu programlara dayalı etkin eğitim yaşantıların sunulması, öğrenme işlevinin gerçekleşmesine yetmemektedir (Cabı ve Yalın, 2011, 129). Öğrencilerin öğrenmelerini ve beraberinde akademik başarılarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin motive olmaları, istekli hale gelmeleri ve kendilerini tanımaları gerekmektedir. Bu amaçla bireylere ilk önce eğitim ğretim süreçlerinde, kendi öğrenmelerinin bilincinde olma, nasıl öğreneceklerini, öğrendiklerini nasıl yapılandırıdıklarını bilme becerileri öncelikle kazandırılmalıdır (Güvenç, 2010, 1461). Bir başka deyişle ğrenci aktif öğrenme stratejilerini nerde, nasıl, ne için, ne zaman, neden kullanması gerektiğini bilmeli ve kendi oluşturduğu stratejilerle öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmelidir (iltaş, 2011, 2). Kısaca ğrenme ortamındaki aktif bireyler amaçlarına ulaşmak için kendilerine sunulan yolları tercih etmek yerine, kendi yollarını izebilmelidirler.

Eğitimde kendi öğrenmeleri için hedefler koyan ve bu hedefler doğrultusunda bilişsel ve davranışsal olarak harekete geçen, kendi motivasyonlarını yöneten, kendini değerlendiren bireylerin istenmesi öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının doğmasını sağlamıştır (P.Driscoll, 2012, 368). Eker' e (2014, 419) göre birey öz düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanırken hedeflerini belirler, bu hedeflerin ona kazandıracaklarının farkında olur ve hedefleri benimserse daha başarılı olur. z düzenlemeli öğrenme bireyin öğrenme sürecinde her yönden aktif olmasını gerektirir. Öğrencilerin ğretim sürecinde araştırma yapmaları, sorgulamaları, inceleme yapmaları öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, ğrenci merkezli öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Güneş , 2014, 14). Bir ğrenme yöntemi olan öz düzenleme aynı zamanda diğer öğrenme yöntemlerinin de ön koşulu olarak görülebilir.

Kendi ğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler hedef belirleme aşamasından başlayarak değerlendirme aşamasına kadar tüm süreçte kendi öğrenme sürecini düzenler. z düzenlemeli öğrenme olarak bilinen bu öğrenme yöntemi, çok kk yaşlarda gelişmeye başlar ve her öğrenim düzeyinde her derste geliştirilerek öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasını sağlar.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Hayat Bilgisi Dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı Hayat Bilgisi Dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkilerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler oluşturulmuştur.

### **1.3.1. Denenceler**

Genel amaç doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisine ilişkin şu denenceler test edilecektir:

1. Hayat bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubu ile öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders işleyen deney grubunun öntest sonuçları arasında anlamlı farklılık yoktur.
2. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli olarak hazırlanan etkinlikler ile ders işleyen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.
4. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları ile Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işlenen kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları kalıcıdır.

## **1.4. Sınırlılıklar**

Bu bölümde araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları en aza indirmek amacı ile çalışma sınırlandırılmıştır. Sınırlandırma aşamasında aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır.

1. Araştırma Bartın ili Karahüseyinli İlkokulu ve Terkehaliller İlkokulu 3. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf öğretim programında yer alan "Dün, Bugün, Yarın" teması ile sınırlıdır.

3. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci dönemindeki Mart ve Nisan ayındaki beş hafta ile sınırlıdır.
4. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile sınırlandırılmıştır.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın aşağıdaki varsayımlarla yürütüldüğü kabul edilmektedir.

1. Araştırmada kullanılan yöntem, test ve ölçek araştırmanın amacına uygundur.
2. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklere ve hayat bilgisi programındaki etkinliklere göre dersi yöneten öğretmenler süreçte objektiftir.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler etkinliklere katılımında isteklidir.
4. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular araştırmayı desteklemektedir.
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ölçekleri yanıtlamada samimidir.
6. Araştırmadaki çalışma grubu araştırmanın evrenini temsil edebilmektedir.
7. Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.

### **1.6. Araştırmanın Önemi**

İçinde bulunduğumuz dönem bilginin hızla çoğalıp, hızla yayıldığı, bazı bilgilerin anlamını hızla yitirip kaybolduğu bir dönemdir. Bu hızlı değişim eğitim alanında öğrenci ve öğretmen rollerinde farklı beklentilerin doğmasına neden olmuştur. Bilgiyi olduğu gibi alan birey ve öğrenciye bilgiyi sunan öğretmen rolü bu yeni gelişmelerle birlikte anlamını yitirmiştir. Bireyde *kendi yaşantıları yoluyla istedik davranış değişikliği yaratma süreci* olarak tanımlanan eğitimin (Ertürk, 1993, 12), öğrenme ve öğretme aşamasında ‘öğrenme’ kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu tanımlar doğrultusunda programlarda ‘öğrenen birey’ kavramı bununla birlikte de ‘öğrenmeyi öğrenme’ kavramı 21. yüzyılın eğitim anlayışının temelini oluşturmuştur.

Öğrenme işinin kişinin parmak izi gibi kişiye özel olduğu düşüncesi (Genç ve Eryaman, 91) uygun ortamlar sağlandığında her bireyin farklı yollarla öğrenme işini gerçekleştirebileceğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin, öğrenme sürecinde öğrenme ortamını düzenleme, rehber olma, destekleme ve yön verme gibi görevleri varken öğrenme bireyin kendisine yüklenen bir özellik olmuştur. Öğrenme süreci öğrenen tarafından



belirlenip öğrenme konuları ve öğrenme zamanı bireyin kendisi tarafından belirlendiği zaman öğrenciler için aktif ve kendini yönlendiren bir süreç haline gelebilir (Küçüktepe, 2007, 207). Böyle bir süreç eğitimde istenilen ölçütleri ve kaliteyi de beraberinde getirebilecektir. Bireylere yüklenen bu özellikler bireyin kendi öğrenme sürecine hakim olması ve yönetmesini gerektirmektedir. Böylece öğrenmede yeni yönelim ve yaklaşımlar ortaya atılmaya başlanmıştır. Bu yeni öğrenme yaklaşımlarından biri de öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımıdır. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler öğrenme sürecinde planlama yapma, süreci hedefleri doğrultusunda düzenleme, yürütme, kendini ve süreci gözlemleyerek değerlendirme özellikleri göstererek, güdüsel açıdan kendilerini motive olmuş ve yeterli görerek davranışsal olarak da harekete geçme özelliği göstermektedirler (Özmenteş, 2008, 162). Bireyin kendi öğrenme sürecini düzenlemesini ön gören bu beceriler, bireyin nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olmasını, neyi ne zaman öğrenmesi gerektiğini, öğrendiklerini ne zaman kullanacağını bilmesiyle ilgilidir (Ünal, 1999, 377). Öğrenmeyi öğrenme bireye yaşam boyu ihtiyaç duyduğu her aşamada bilgiye ulaşma olanağı sağlayacaktır.

Öz düzenlemeli öğrenme öğrenci başarısını ve akademik performansını etkileyen önemli bir değişken olarak birçok araştırmaya da konu olmuştur (Sağırılı, Çiltaş, Azapağası, ve Zehir, 2010, 588-589). Öğrencilerin akademik başarı ve performansını etkileyen öz düzenleme becerileri bireyin kendini algılama, hedefler koyma, süreç boyunca kendine uygun stratejileri seçerek kendini değerlendirmesi gibi bilişsel süreçlerden etkilendiği gibi sosyal ve kültürel etmenlerden de etkilenmektedir (Aylar, 2010, 770-772). Bu sosyal ve kültürel etmenlerin başında okul ve öğretmen ilk sırada yer alır. Öğretmenler uygun sınıf ortamı oluşturdukları ölçüde öz düzenleme sürecinde öğrencilerini destekleyerek onları hayata ve hayatboyu öğrenen bireyler olmaya hazırlayacaklardır.

Öz düzenlemeli öğrenme kavramı eğitim dünyasında son yıllarda önem kazanan bir kavramdır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların son on yıl içerisinde yapıldığı ve özellikle son bir yıldır bu alanda çalışmaların hız kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, içinde bulunduğumuz çağda eğitim-öğretim sürecinden beklenen en önemli özelliklerden biri kendi öğrenmelerini kontrol ederek yaşamının her döneminde kendini geliştiren aktif bireyler yetiştirmektir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışlarından sıyrılarak öğrenme işinin

öğrencilere bırakılmasını beklemektedir (Küçüktepe, 2007, 215). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirdikleri eğitim ortamında bireyler üst düzey öğrenme becerileri geliştirecektir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisi özellikle küçük yaşlarda gelişmeye başlar ve bu dönemde desteklenmesi öğrenciye üst eğitim kademesinde ve daha sonraki yaşamında aktif öğrenen kimliği kazandıracaktır. İlgili çalışmaların incelenmesinde görüldüğü üzere ilköğretim birinci kademesi ilk üç sınıfta ve hayat bilgisi dersinde öz düzenlemeli öğrenmeyi konu edinen çalışmaya raslanmamıştır. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme süreci öğrencilerin sorumluluğuna ait bir süreç olmasına rağmen sorumluluk ile ilgili çalışmalara da raslanmamıştır. Alanyazındaki bu eksiklik doğrultusunda bu konuda çalışılmıştır.

### **1.7. Tanımlar, Semboller ve Kısaltmalar**

**Öz düzenlemeli Öğrenme:** Bireylerin çevresel düzenlemeler yaparak kendi öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaları anlamına gelen öz düzenlemeli öğrenme bireye ulaşmak istediği hedeflere ulaşma, kendini izleme gibi görevler yüklemektedir. Öz düzenlemeli öğrenme kavramı öğrencilerin yaşamları boyunca öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Yamaç, 2011, 1-50).

**Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:** Öz düzenlemeli öğrenme modeli bireyin öğrenme sürecinde amacını belirleyerek, kişisel özellikleriyle birlikte bilişsel özelliklerini, motivasyon düzeylerini, davranışlarını düzenleyip kendine uygun öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini seçme sürecidir.

**Sorumluluk:** Bireylerin kendi davranışlarını veya kendilerinin de içinde buldukları durumların sonucunda oluşan etkileri üstlenmesi ve bu etkilerden kendini mesul tutması olarak ifade edilebilir (Akalin ve diğerleri, 2013,560). Sorumluluk bireyin sonucunu üstlendiği olaylardır ve bu olaylar bireyin etki alanında yer almalıdır.

**Kalıçlık Testi:** Araştırmalarda sontest uygulaması yapıldıktan sonra, en az üç hafta (21 gün) geçmesiyle birlikte sontest uygulamasının tekrar yapılması anlamına gelmektedir. Araştırmacı tarafından araştırılan özelliğin uygulamaların üzerinden belli bir süre geçtiğinde kaybolup kaybolmadığı hakkında araştırmacıya bilgi vermektedir.

## **Semboller**

**N:** Öğrenci Sayısı;

**S:** Standart Sapma;

**r:** Korelasyon;

**t:** t Testi;

**p:** Manidarlık Düzeyi.

## **Kısaltmalar**

**ÖÇS:** Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği

**KP:**Kalıcılık puanı

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili alanyazın bilgilerine, öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

#### 2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme

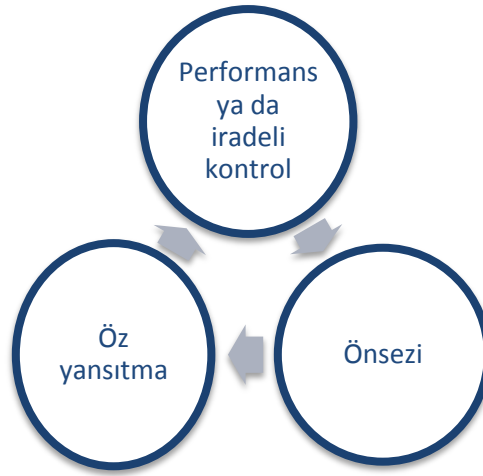
Eğitim ortamında her öğrenciye aynı eğitim durumları sunmak, öğrencilerin bazılarında olumlu sonuçlar doğursa da bazı öğrencilerin ‘motivasyonu’ düşük ve ‘başarısız’ olarak nitelenmesine yol açmaktadır. Günümüzde, her birey farklıdır anlayışıyla bireysel farklılıklara önem verilen programların hazırlanması bu olumsuzlukları giderme yolunda atılan bir adımdır. Bu süreçle birlikte yeni öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de öz düzenlemeli öğrenmedir.

Öz düzenleme kavramı 19. yy’da ilk ortaya atıldığında öğrenen bireyleri başarıya ulaştırmak için kendi bireysel sınırlılıklarının ötesine geçebilmeleri olarak algılandığından dolayı sadece düzgün diksiyon ve güzel el yazısına sahip olma kavramlarıyla sınırlıydı (Çetin ve Gelbal, 1003). Senemoğlu’na (2013, 225) göre insanlar günlük hayatlarında neleri yiyip, neleri içeceklerinden ne kadar uyuyacakları hakkında nasıl karar veriyorlarsa öğrenme durumlarında da kendi davranışlarını belirleyecek içsel süreçler geliştirebilirler.

Öz düzenlemeli öğrenme kavramı ise ilk olarak Bandura’nın sosyal öğrenme kuramıyla ortaya çıkmıştır. Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında, bireylerin kazanmak istedikleri davranışları ve becerileri kendilerine sunulan ya da kendileri tarafından oluşturulan modeli, gözleme dayalı olarak bilişsel süreçten geçirerek kazanabilecekleri düşünülür (Oruç, 2012, 18). Bandura (1991, 248) öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin, düşüncelerini, duygularını örgütleyerek motive olunan davranışlarla kimliklerini geliştirmeyi sağlayan içsel mekanizmalar olarak tanımlar. Bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşen örgütsel davranışlar bireyin kendini gerçekleştirme ve kendini geliştirmede önemli rol oynamaktadır.

Schunk (1996, 359) öz düzenlemeyi, gözlemde bulunma, yargıda bulunma ve tepki verme süreci olarak tanımlar. Bir başka deyişle birey çevreyi gözlemleyerek amaçlar koyar, bu amaçlara ulaşma yolu hakkında yargıda bulunur ve amacına ulaşmak için harekete geçer. Bu sürecin her aşamasında aktiftir.

Zimmerman (1990, 4) öğrenen bütün bireylerin belli düzeylerde öz düzenleme yapabildiklerini fakat öz düzenlemeli öğrenme yapan bireylerin süreç ve çıktı arasındaki ilişkinin farkında olduğunu belirtir. Ayrıca Zimmerman (2005) Bandura'nın sosyal bilişsel teorisini temele aldığı öz düzenleme döngüsü geliştirmiştir ve bu döngü şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öz Düzenlemenin Döngüsel Evreleri

**Kaynak:** (Zimmerman, 2005, s. 16, Akt., Ilgaz, 2011, İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz Yeterlilik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi ).

Aynı zamanda bireylerin öz düzenlemeli öğrenme yapabilmesi için, kendilerini bağımsız öğrenenler olarak hissedebildikleri eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekir (Turan ve Demirel, 2010, 289). Birey kendi ilgilerine göre düzenlediği öğrenme ortamında kendini daha rahat hissedip ihtiyaç duyduğu bilginin farkına varacaktır. Öğrenme alanı öğretmenler tarafından belirlenebilir. Öğrenen bireylerin hepsi birbirinden farklıdır ve belirlenen alanla ilgili olarak ilgileri, istekleri ve ihtiyaçları farklı olacaktır. Bireylerin belli bir alanda öğrenme ihtiyaçları duydukları andan itibaren, kendi öğrenmeleri üzerindeki etkileri öz düzenlemeli öğrenmeyi başlatmış olur (Üredi ve Üredi, 2005, 252). Çıltaş'a (2011, 3) göre öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenin kendini tanımasıyla başlayan ve kendi

kendine öğrenebilmesi amacıyla kullanabileceği tüm işlem, strateji, yöntem ve teknikleri kendi prensiplerine göre düzenleme sürecidir.

Öğrenme ortamında birey kendini her yönüyle tartıp eksikliklerinin farkına varabildiği ve bu eksiklikleri giderebilecek teknikleri belirleyebildiği oranda öz düzenleme becerisine sahip olabilir. Aynı şekilde birey güçlü yönlerinin de farkında olup bu özelliklerini avantaja çevirebilmeli, eksikliklerini tamamlamayı strateji olarak kullanabilmelidir.

Gömleksiz ve Demiralp (2012, 778-779) öz düzenlemeyi derin ve içsel bir mekanizma olarak görür ve bu mekanizma bireyin sorumluluk bilincini, hayatını kontrol edebilme, bağımsız düşünme becerilerini geliştirerek başarılı bireyler olmalarını sağlamaktadır. Batdı (2013, 71)'ya göre öz düzenlemeli öğrenme *zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri değil; öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz yönetimsel bir süreçtir.*

Erçoşkun ve Köse (2014, 417) öz düzenlemeli öğrenme sürecini bireyin hangi hedefe ulaşacağından seçiminden başlayarak, hedefe ulaşmaya kadar bağımsız olacağından özgün bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Öz düzenlemeli öğrenmede, öğrenme işi, öğretme işine karşı bir olay olarak görülmemeli, kişinin geleceğine yönelik yaptığı etkinlikler olarak görülmelidir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 141). Yani birey öz düzenleme sayesinde yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu her anda öğrenme sürecini başlatabilmekte ve geleceğine yön verebilmektedir.

Sanalan vd. (2012,106)'ne göre öz düzenlemeli öğrenmede, birey kendi belirlediği ölçütlerle davranışlarını karşılaştırıp kendini değerlendirir ve davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmek üzere harekete geçer. Öz düzenlemeli öğrenmede birey süreç boyunca kendini değerlendirdiği gibi sürecin sonunda da öğrenme işini değerlendirebilmektedir.

Pirtrich ve De Groot' a (1990, 33) göre öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin akademik görevlerini kendi gayretleriyle yönetmeleri ve kontrol altına almalarıdır. Alçı ve Altun (2007, 34) öz düzenleme kavramının çıkış noktasını başarısı düşük öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyma isteği olarak görür ve öğrencilerin öz düzenlemeyi yani kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına yardım edilmesinin önem kazandığını belirtir. Kendi öğrenme sürecini bilen bireyler, nasıl daha iyi öğrenebildiklerinin bilincindedir. Böylece başarıya ulaşmaları daha kolay gerçekleşebilir.

Aydın ve Demir (2014, 7) öz düzenlemeli öğrenmenin üç tanımlayıcı özelliği içerdiğini belirterek bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Öz yönelimli geri bildirim döngüsünün olması,
- Öğrenen bireylerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanması,
- Öğrenen bireylerin kullandığı stratejiyi neden seçtiğini belirtmesidir.

Bireyler; bu üç tanımdan anlaşılacağı gibi hedeflerini belirler, kendilerine uygun stratejileri seçip kullanarak öz düzenleme işlemini gerçekleştirmeye başlarlar. Öğrenme süreçleri boyunca da öğrenme işlemine yön veren çıkarımlarda bulunurlar.

Zimerman (2001; Akt. Aydın ve Demir, 6) öz düzenlemeli öğrenmenin anahtar unsurlarını şöyle sıralar.

1. *Amaç Belirleme*: Planlanan etkinliklerin sonuçlarının belirtilmesidir. Birey sürecin sonunda nerede olmak istediğine sürecin başında karar verir.
2. *Görev Stratejileri*: Becerileri kazanmak için kullanılan yöntemlerdir. Akademik olarak kendini gerçekleştirmek isteyen birey kendinin farkına vararak öğrenme sürecinde yararlanacağı stratejileri seçer.
3. *Kişisel Talimatlar*: Amaca ulaşmak yolunda karşısına çıkan engellerin ortadan kalkması için ya da daha fazla güdülenmek için kullanılan güdü ifadeleridir. Kişisel motivasyonu içerir.
4. *Betimleme*: Hedefin ve hedefe ulaşma sürecinin zihinsel olarak resmedilmesidir. Birey hangi aşamada ne yapacağını ayrıntılı olarak belirler.
5. *Zaman Yönetimi*: Etkinlikler için kişinin zamansal anlamda plan yapmasıdır. Her bireyin süreç için yaptığı zaman ayarlaması farklıdır.
6. *Öz İzleme*: Kişinin kendi öğrenmesine uygun olarak kendi performansı hakkında yazılı, sözlü ya da zihinsel olarak kayıt tutmasıdır. Not alma, özet yazma vb. örnek olarak gösterebilir.
7. *Öz Değerlendirme*: Bireyin kendi oluşturduğu standartlar uygun olarak kendi performansını değerlendirmesidir. Standartlara ulaşamadığında birey sürecin herhangi bir aşamasına geri dönebilir.
8. *Çevresel Yapı*: Hedeflere ulaşma aşamasında nasıl daha etkili çalışılabileceğinin ayarlamasının yapılmasıdır. Bireyin çevresini öğrenmeye uygun hale getirmesi olarak ifade edilebilir.

9. *Yardım Arama*: Öğrenen bireyin bu süreçte kendi için uygun bir kaynaktan yardım almasıdır.

Zimmerman öz düzenlemenin anahtar unsurlarını sıralayarak sürecin başından sonuna tüm aşamalarını da ifade etmiştir.

### **2.1.1. Öz Düzenlemeli Öğrenenin Özellikleri**

Öz düzenleme becerisi gelişmiş olana öğrencilerin kendi akademik başarıları hakkında hedef belirlemekten başlayarak öğrenmenin her aşamasında aktif rol aldığını söyleyebiliriz. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler kendi bilgi ve becerilerinin farkındadır, eksik yönlerini bilir ve bu eksiklikleri gidermek için harekete geçmekten çekinmez. Alanyazında öz düzenlemeli öğrenen bireylerin özellikleri hakkında birçok araştırmacı tarafından çıkarımlarda bulunulmuş ve tanımlar yapılmıştır (Çetin ve Gelbal, 1005; Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010, 591; Sanalan, Bektaş, Şahin, Yeşim ve Oktay, 2012, 110)

Öz düzenleyici olmanın en önemli yönü kişinin kendi düşünce, duygu, davranış ve başarılarını izleyebilmesi ve kontrol edebilmesidir (Ocak ve Yamaç, 2013, 370). Öz düzenleyici öğrenciler öğrenme ortamında kendilerini değerlendirerek işe başlarlar. Sahip oldukları deneyim, bilgi ve ihtiyaçlarını analiz ederek amaçlarını belirler, stratejilerini seçerler kendilerini süreç boyunca izledikleri gibi süreç sonunda da kendileri hakkında geri bildirim verirler (Çiltaş, 2011, 11). Öğrenme süreç ve sonucunun tüm kontrolü öğrenen bireye aittir.

Öz düzenlemeli öğrenenlerin amaçları bellidir ve belirledikleri amaçlara ulaşabilmek için kendi öğrenmelerine uygun stratejiler geliştirip seçebilirler (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010, 591). Eğitim ortamında öz düzenleme yapan bireyler pek çok yönden ayrılırlar. En başta dışsal olarak gerçekleşen öğretim etkilerine, tepki olarak öğrenme olayını gerçekleştirmeden, kendi öğrenme metodlarıyla kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirirler (Gömleksiz ve Demiralp, 2012, 779). Öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme sürecinde öğrenme etkisini kendileri oluşturarak öğrenmelerini gerçekleştirirler.

Öz düzenleme becerilerini etkili kullanan bireyler kendi bilişsel özelliklerini, ulaşmak istedikleri hedefe yönlterek etkinliklerini her yönden düzenlerler ve karşılıklarına çıkan engelleri ortadan kaldırarak girişimlerde bulunurlar (Ercoşkun ve Köse, 2014, 47).



Sarı ve Akınoğlu (2009, 146), öz düzenlemeli öğrenenlerin başarısızlık sebeplerini yeteneklerine ve tutumlarına bağlamaksızın sürecin tamamını değerlendirip sebepleri analiz ederek çözüm yolu aradıklarını belirtmişlerdir. Öz düzenleme becerilerini etkili kullanan bireyler yüksek motivasyona sahip olduklarından dolayı karşlarına çıkan engeller karşısında yılmazlar ve başarılı olmak için yeni yollar ararlar.

Öz düzenlemeli öğrenenler öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle işbirliği içinde çalışırlar, yarışma duygusundan kaçınırlar, kaynaklara nasıl ulaşacaklarını, nasıl kullanacaklarını hangi bilgilerden faydalanacaklarını planlarlar (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010, 591). Eğitim ortamında tek rakipleri kendileridir, kendi öğrenmelerini artırmak ve içsel olarak başarı duygusunu yaşamak için çalışırlar (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 146). Çetin ve Gelbal (1005) eğitim ve öğretim sürecinde öz düzenlemeli öğrenen bireylerin birçok bilişsel öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağını bilen, zaman planlaması yaparak sürecin işleyişinde kontrol mekanizması olan, içsel ve dışsal olarak kendi motivasyonunu destekleyen bireyler olarak tanımlamaktadır.

Alçı ve Altun' a (2007, 34) göre öz düzenlemeye sahip bireyler öğrenme sürecinin her aşamasında etkin rol oynarlar ve hedeflerine ulaşmak için sahip oldukları olumlu ve olumsuz tüm özelliklerinin farkındadırlar. Öğrenme için motive olan öz düzenlemeli öğrenenler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak tüm sorumluluklarının bilincinde kendilerini ve yaşam alanlarını kontrol edebilen başarılı bireylerdir (Aydın ve Demir, 2014, 7-8). Bireyler öğrenme sürecinde kendini tanıyarak süreci kendilerine uygun olarak düzenlemelidirler.

Zimmerman (1990, 7-8) öz düzenlemeli öğrenen bireylerin; öğrenme sürecinde sürekli çaba gösteren, öğrenme yaklaşımlarını bilen ve etkili kullanan, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için çalışan, bir engelle karşılaştığında yılmayan, kendine güvenen bireyler olduğunu söyler. Akranları içerisinde öz düzenleme yapabilen bireyler, bilgiye gereksinim duyduklarında kolaylıkla ulaşmada, bireysel kaynaklarına ve kendilerine olan güven duygusunun verdiği rahatlıkla dikkat çekerler (Batdı, 2013,81). Bireyler kendi eksikliklerinin ve kaynaklarının farkında olarak sürece girdiklerinde öğrenmeleri üzerinde daha aktif olabilirler.

Bütün öğrenenlerin öz düzenleme becerisine sahip olduğunu söyleyebiliriz fakat bireysel olarak farklılıklara sahip olduğunu söylediğimiz öğrenenlerin aynı zamanda öz düzenleme beceri düzeyleri de farklılık gösterebilir. Zimmerman öz düzenleme becerileri

açısından, yüksek öz düzenleme becerisine ve düşük öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler arasında fark olduğunu ifade etmiştir (Zimmerman, 1998; Akt., Aydın ve Demir, 2014, 8-9). Tablo 1’ de Zimmerman’ın düşük ve yüksek öz düzenlemeye sahip öğrenci özellikleri gösterilmektedir.

**Tablo 1.**Düşük ve yüksek öz düzenlemeye sahip öğrencilerin özellikleri

	<b>Düşük öz düzenlemeye sahip öğrenen özellikleri.</b>	<b>Yüksek öz düzenlemeye sahip öğrenen özellikleri.</b>
<b>Ön düşünce</b>	Belirli olmayan uzak amaçlar. Performans amaçlarına yönelme. Düşük öz yeterlilik. İlgisizlik.	Belirgin aşamalı amaçlar. Öğrenme amaçlarına yönelme. Yüksek öz yeterlilik. İçsel olarak ilgi duyma.
<b>Performans</b>	Odaklanılmamış plan. Kendini engelleme. Sonucu izleme.	Performans üzerine odaklanma. Kendi kendine öğrenme. Süreci öz izleme.
<b>Öz yansıtma</b>	Öz değerlendirmeden kaçınma. Yeteneğe bağlanma Olumsuz tepkiler. Uyumsuz olma.	Öz değerlendirmeyi araştırma. Uygulamaya bağlanma. Olumlu tepkiler. Uyumlu olma.

**Kaynak:** Zimmerman, 1998; Akt, Aydın ve Solmaz, Öz Düzenlemeli Öğrenme, 2014, 8-9.

## 2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Stratejiler belirlenen eğitsel hedefe ulaşmak için kullanılan, yöntem, teknik, materyalleri ve değerlendirme süreçlerini de içine alan eğilimlerdir (Dilci, 2011, 103). Öz düzenleme yaparak öğrenen öğrenciler, öğrenme sürecinin her aşamasında kendi sorumluluklarını taşırlar. Amaçlarına ulaşmak için de stratejiler kullanırlar. Bireyin öğrenme süreçlerini planlamasını ve düzenlemesini sağlayan öz düzenleme stratejilerini dört ana başlıkta sıralayabiliriz.

1. Bilişsel öğrenme stratejileri.
2. Üstbiliş öğrenme stratejileri.
3. Kaynak yönetim stratejileri.
4. Zimmerman ve Martinez-Pons’un öz düzenleme stratejileri.

### **2.2.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri**

Öğrenen bireylerin belirledikleri eğitsel bir amaca ulaşmak için öğrenmeyi düzenlemesini, bilgiyi yapılandırmasını sağlayan süreçlere bilişsel öğrenme stratejileri denir. Zimmerman (1990) öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrenen tarafından başarılı olmak ve beceri kazanmak için gerçekleştirilen davranış ve süreçler olarak ifade etmiştir. Pintrich (1999, Akt. Ilgaz, 2011,20) bilişsel öğrenme stratejilerini ezberleme (tekrarlama), anlamlandırma, örgütleme stratejileri olarak belirlemiş ve öğrencileri başarıya ulaştırdığını vurgulamıştır. Ayrıca Schunk' un (2009, 224-226) öngördüğü öz düzenlemede kullanılan bilişsel öğrenme stratejilerinden kavramayı öğrenme ve etkili teknikler stratejilerine de değinilmiştir.

**2.2.1.1. Ezberleme (Tekrarlama) Stratejileri:** Ezberleme stratejisi kısa sürede çok fazla bilginin öğrenilmesini sağlayan, metni veya bir takım bilgiyi yüksek sesle tekrarlayarak kısa süreli bellekte kalmasını sağlayan bir yöntemdir (Aydın ve Demir, 2014, 10). Ezberleme stratejileri dikkatin öğrenilecek bilgi üzerine yoğunlaşmasını sağlar. Devamlı aynı bilgiyi tekrarlamak, bilgiyi daha önceden öğrenilen bilgilerle organize edemeyeceğinden karmaşık öğrenmeler için uygun olmayan bir strateji olarak görülebilir (Schunk, 2009, 220). Ezberleme (Tekrarlama) stratejileri kendi içinde; altını çizme, özetleme gibi metodlarla desteklenirse öğrenmeyi daha etkili hale getirebilmektedir.

**2.2.1.2. Anlamlandırma Stratejileri:** Yeni öğrendiğimiz bilgiler ve uzun süreli bellekteki bilgiler arasında bağlantı kurarak, anlamlı hale getiren, karmaşık öğrenmeleri daha kolay belleğe kodlayan stratejilerdir (Aydın ve Demir, 2014, 10). Bilgi farklı şekillerde belleğe kodlanır. Bilginin geliştirilmesini sağlayan bu strateji tasvir etme (resmini çizme), anımsamayı sağlayan kodlamalar yapma, not alma (Schunk 2009, 223), paragraf yazma, bilgileri katagorilere ayırma, soru sorma, cevap verme bildiklerini kendi cümlesiyle ifade etme gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, Akt. Ilgaz, 1986, 21). Anlamlandırma stratejileri, bireyin eski bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler arasında köprü kurarken bunu elindeki malzemeye ve tercih ettiği yöneme uygun olarak inşa etme süreci olarak düşünülebilir. Bireysel farklılıkları olan öğrenenler anlamlandırma stratejilerini kendilerinde bulunan kaynaklara dayalı olarak seçebilmektedirler.

**2.2.1.3. Örgütleme Stratejileri:** Organize etme, düzenleme stratejileri olarak bilinen bu stratejiler bilgilerin anlamlı bir şekilde düzenlenmesine dayanmaktadır (Schunk, 2009, 223). Bir metnin anayapılarını ortaya koyma, kavram haritaları oluşturma, gruplama

gibi metodları vardır (İlgaz, 2011, 21). Öğrenen birey bu sayede konunun veya hedefin tüm alan ve aşamalarından haberdar olarak öğrenme sürecinde ilerleyecektir.

**2.2.1.4. Kavramayı İzleme:** Öğrenen bireylerin, öğrenilecek bilgiyi tam öğrenip öğrenmedikleri, stratejiyi konuya uygun olarak kullanıp kullanmadıklarının değerlendirilmesi, kendi kendine sorarak, yeniden okuyarak, karar vermelerine dayanmaktadır (Schunk, 2009, 224). Bireyin öğrenme düzeyini değerlendirilmesi ve sonuçtan memnun kalmadığı durumlarda stratejilerini geliştirerek veya değiştirerek yoluna devam etmesi olarak ifade edilebilir.

**2.2.1.5. Etki Teknikleri:** Öğrenme için uygun ortamlar oluşturmayı sağlayıcı, kişinin öğrenmeme gibi durumlardan kaynaklanan kaygı gibi olumsuz hislerini ortadan kaldırmasını sağlayan, öz yeterlilik gibi olumlu düşünceler geliştirmesi sağlayan tekniklerdir (Schunk, 2009, 224). Bireyin kendine ‘başarabilirim’, ‘sonuca ulaşabilirim’ şeklinde telkinde bulunma durumu olarak ifade edilebilir. Birey bu sayede kendine güven duyar ve kendini süreçte yeterli görerek ilerler.

## **2.2.2. Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri**

Üstbiliş kavramı Brown (1975) ve Flavel (1976) tarafından ortaya atılmıştır. Üstbiliş bireyin neyi, ne kadar, nasıl, niçin bildiği hakkında bilgi sahibi olması ve öğrenme yaşantılarında bunların kontrolünü yapabilmesidir (Alçı ve Altun, 2007, 35). Üstbilişsel bilgiler aynı zamanda bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için, kendi bilgilerinin değerlendirilmesini yapabilme becerisidir (Aydın ve Demir, 2014, 11). Öğrenen birey karşısına çıkan bir problemi çözmek isterken zihninde var olan bilgileri ve becerileri seçme ve düzenleme girişiminde bulunur ve üstbiliş stratejilerden faydalanır (Erdoğan ve Şengül, 2014, 109-110). Üstbilişsel öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sürecinde nerede olduğunun, ne kadar bildiğinin farkında olmasını gerektirir. Üstbilişsel yetenekler yavaş gelişim gösteren olgulardır ve birbirinden bağımsız düşünülemez iki bilgiyi kapsar; bunlar biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir (Schunk, 2009, 186).

**2.2.2.1. Biliş Bilgisi:** Bilişsel bilgi kişinin kendi bildikleri hakkında kendini değerlendirmesidir (Aydın ve Demir, 2014, 11). Aynı zamanda bireyin öğrenme sürecinde kendi bellek yapısı ve tercih ettiği öğrenme yöntemleriyle ne kadar öğrendiğini yorumlamasıdır (Alçı ve Altun, 2007, 35). Bu aşama *not almak ve altını çizmek, ana fikir bulmak, bellek teknikleri kullanmak, bilgiyi denemek ve ayrıntıları belirleyebilmek* gibi

konuları içermektedir (Schunk, 2009, 186). Biliş bilgisi; durumsal, koşulsal ve işlevsel bilgi olarak üçe ayrılır (Schraw, 1998, Akt. Ilgaz, 2011, 21).

**2.2.2.1.1. Durumsal Bilgi:** Öğrenen olarak bireyin, öğrenme sürecini, sonucunu ve bireysel etkinliklerini etkileyecek etmenlerin bilgisidir (Aydın ve Demir, 2014, 11). Öğrenmeyi etkileyen pekçok durum vardır ve her bireyin bu durumlardan etkilenme düzeyi farklıdır. Zihinsel kapasite, ilgi alanları, gürültü, ışık vb. durumlar öğrenme sürecinde bireyleri olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Her bireyin kendini nelerin olumlu ve olumsuz etkilediğini bilmesidir.

**2.2.2.1.2. Koşulsal Bilgi:** Öğrenen bireyin kendinde var olan bilgiyi ve yeteneği nerede, nasıl, niçin kullanacağını bilmesi ile ilgili bilgisidir (Aydın ve Demir, 2014, 12). Bireyin ne bildiğini ve bildiklerini nerede kullanacağını bilmesi öğrenme sürecinde hangi adımları atacağını bilmesini sağlayacağından beceriyi de beraberinde getirecektir.

**2.2.2.1.3. İşlevsel Bilgi:** Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan diğer stratejilerin ( not alma, özetleme vb.) kullanılma bilgisidir (Aydın ve Demir, 2014, 12). Not alma, özet yazma, ana fikir belirtme, konu alanı hakkında yorum yapma vb. stratejiler birey tarafından geliştirilebileceği gibi okulda öğretmenler tarafından yaptırılacak etkinlikler yoluyla da gelişecektir.

**2.2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi:** Bilişin düzenlenmesi bireyin öğrenme işleminin gerçekleşmesi için, yeteneklerini, kaynaklarını, kendinde varolan önkoşul bilgileri, nerede, nasıl kullanacağını bilmesidir (Schunk, 2009, 186). Birey burada üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanır ve bunlar; planlama, izleme ve değerlendirme stratejileridir (Aydın ve Demir, 2014, 12).

**2.2.2.2.1. Planlama:** Öğrenme sürecinde bireyin karşılaştığı bir problemin çözümünde, verilen veya amaçlanan bir hedefe ulaşma süresinde materyal seçme, nerede ne yapacağına karar verme yani süreci planlama olarak ifade edilir (Tortop ve Eker, 2014, 171). Öğrenme sürecine planlı giren bireyin hedefine ulaşmada kontrolü elinde tutmasını sağlayarak sürecin daha aktif ilerlemesini sağlayacaktır.

**2.2.2.2.2. İzleme:** Öğrenen bireyin kendi öğrenme sürecinde ilerleme düzeylerini belirlemek ve daha sonraki öğrenmelerine yön verecek geri bildirim almaya yarayan bilişsel süreçlerdir (Tortop ve Eker, 2014, 172). İzleme öğrencilerin dikkatini hedefe ve

konu üzerine çeken kişisel bildirimlerdir. Bireyin kendine sorular sorarak veya öğrendiği olgu üzerinde denemeler yaparak öğrenmelerine yön vermeleridir.

**2.2.2.2.3. Değerlendirme (Düzenleme):** Öğrencilerin öğrenme sürecindeki hedeflerini, hedeflere ulaşma sürecini ve ulaşılan sonucun değerlendirmesini yaparak tekrar düzenleme yapmasıdır (Tortop ve Eker, 2014, 172). Öğrencilerin öğrenemediği konuya geri dönmesi, üstesinden gelemediği bir problemin üzerinde çalışmak için sona bırakması, değerlendirme stratejilerine örnek gösterilebilir.

**2.2.3. Kaynak Yönetme Stratejileri:** Pintrich'in öz düzenleme modelinin en temel ögesi olarak gördüğü kaynak yönetme stratejisi, doğrudan başarıya etki etmeyen ancak öğrencilerin kendi hedefleri doğrultusunda, içinde buldukları çalışma ortamlarını düzenlemeleridir (Aydın ve Demir, 2014, 13). Bireyin hedefe ulaşmak için zaman tablosu hazırlaması, konu alanıyla ilgili doküman temin etmesi, kaynak yönetme stratejilerine örnek olarak gösterilebilir.

**2.2.4. Zimmerman ve Martinez-Pons'un Öğrenme Stratejileri:** Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) öğrenmede kullanılan öz düzenleme stratejileri hakkında yaptıkları araştırmalar sonucunda 14 çeşit öz düzenleme stratejisi bulunduğunu belirtmişlerdir (Aydın ve Demir, 2014, 13). Bunlardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

**Amaç oluşturma ve planlama;** öğrenen bireylerin öğrenme sürecine başlamadan önce eksikliklerini görerek kendilerinde bulunmasını istedikleri özelliği oluşturmalarıdır. Bu aşamada öğrenen bireyler neyi, nasıl yapacaklarının planlaması yaparlar.

**Zamanı yönetme;** öğrenen bireyin, öğrenme sürecinde zamanı etkili bir biçimde kullanabilmesi için amaçlarını önceden belirleyerek plan yapması ve zamanı kontrol altına almasıdır (Zimmerman, 1989, Akt., Tortop ve Eker, 2014, 174). Birey amacına ulaşmak için oluşturduğu aşamalara ne kadar süre harçayacağına karar verir. Her bireyin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde zaman esnek olarak yöneltilebilir.

**Yardım Arama;** öğrenme sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşan bireyin, ilerlemesini engelleyen bu sorunu ortadan kaldırmak için kendinden daha tecrübeli birinden yardım istemesidir. Yardım aranan birey uzman kişi, akran grupları, öğretmenler, aile bireyleri vb. olabilir.

**Çevreyi düzenleme;** Bireyin öğrenme sürecinden daha fazla faydalanması için, öğrenme ortamını, kendine uygun olarak düzenlemesi, gerekli malzemeleri yerleştirmesi, ortamın fiziksel şartlarını uygun hale getirmesidir (Ilgaz, 2011, 25). Gürültünün azaltılması, ışık kaynaklarının öğrenmeye uygun hale getirilmesi, öğrenmenin tamamlanması için gerekli malzemelerin veya kaynakların öğrenme ortamına getirilmesi örnek olarak gösterilebilir.

**Öz değerlendirme;** Öğrenen bireyin kendi belirlediği sürecin sonucunda, hedefe ulaşp ulaşmama düzeylerini ve çalışma sürecini değerlendirmesidir.

**Rapor tutma ve izleme;** öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları ilginç olay ve durumları not etmeleridir. Yeni öğrendiği terimlerin listesini yapmak örnek olarak gösterilebilir (Aydın ve Demir, 2014, 14).

**Raporları gözden geçirme;** öğrenen bireyin tuttuğu not veya raporların kalıcılığını sağlamak için belli aralıklarla gözden geçirilmesidir.

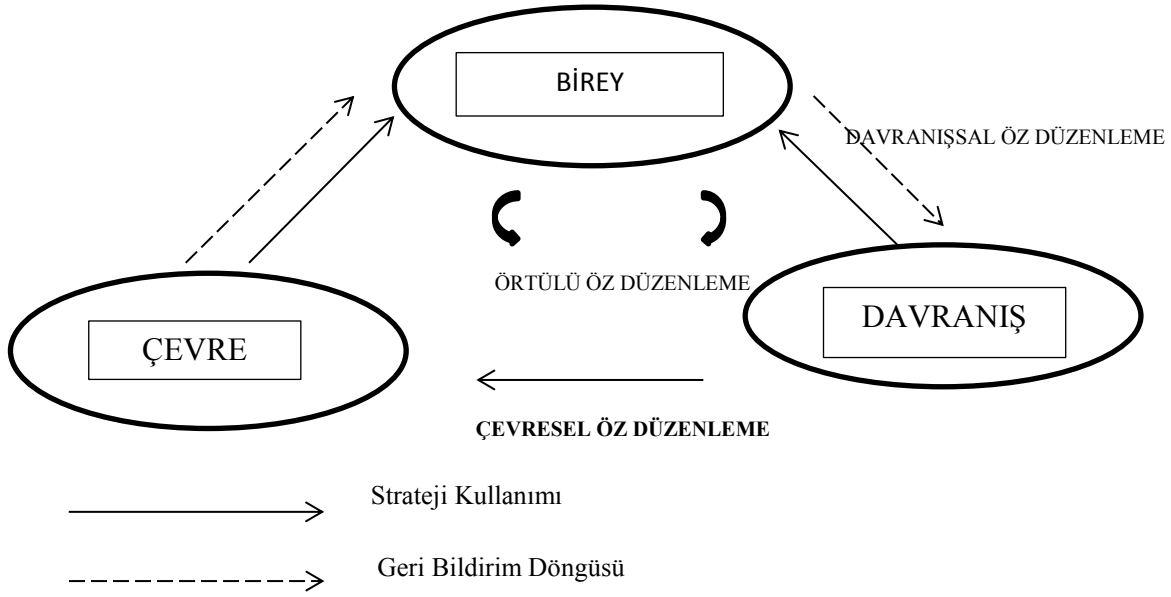
**Ezberleme ve hatırlama;** öğrencilerin ezberlemek için kendine uygun yöntemler geliştirerek hatırlama çalışmaları yapmalarıdır.

**Kişisel sonuç;** öğrenen bireyin, ulaşmak istediği hedefe ulaşması sonucunda, sürecin başlangıcında belirlediği ödülle kendini ödüllendirmesidir. Bu ödül maddi veya manevi bir ödül olabilir.

**Yönlendirilme;** bireyin öğrenme sürecinde daha önceden belirlediği kişiler (öğretmen, arkadaş, konu alanı uzmanı, aile bireyleri) tarafından bilgilendirilme veya yönlendirilme davranışlarını kabul etmesidir.

### 2.3. Öz Yönelimli Geri Bildirim Döngüsü

Öğrenen bireyin öğrenme sürecinde gerek kendi davranışları, gerek öğrenme süreci hakkında dönüt alması gerekmektedir. Çünkü öğrenme sürecinde, çevresel koşullar, kişisel özellikler, davranışsal sonuçlar devamlı olarak değişmektedir (Aydın ve Demir, 2014, 16). Bireylerin ulaşmak istedikleri hedefleri gerçekleştirmeleri için, işe koştukları öz düzenleme süreçlerinin amacına ulaşması için üç çeşit dönüt almaktadırlar (Zimmerman, 2000, 14). Zimmerman'ın üç çeşit geri bildirim döngüsü şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Öz yönelimli geri bildirim döngüsü

**Kaynak:** Zimmerman, Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications, 2000, 15.

**2.3.1. Davranışsal Öz Düzenleme:** Öğrenciler öğrenme etkinliklerine, bilgi sahibi olma, problem çözme, deneyim kazanma gibi hedefleri tamamlamak için girer ve bu süreçte kendini gözlemler, kendini yargılar ve kendi gelişimlerine olumlu ya da olumsuz tepkide bulunurlar (Schunk, 2009, 117-121). Buradaki somut sonuçlar bireyin yeterlilik algısının gelişimini etkileyerek, amacına uygun öz düzenleme yapabilmesine yardımcı olur.

**2.3.2. Çevresel Öz Düzenleme:** ‘Çevre koşullarını ve sonuçlarını gözleme ve düzenleme davranışlarını içerir’ (Aydın ve Demir, 2014,17). Birey böylece çevresi hakkında çıkarımlarda bulunarak bu çıkarımların öğrenmeye etkisi üzerinde yorum yapar. Bu yorumlar ışığında çevresini öğrenmeye uygun hale getirebilme sorumluluğunu alır.

**2.3.3. Örtülü Öz Düzenleme:** Öğrenen bireyin kendi bilişsel ve duygusal durumlarına olan inançları ayakta tutarak, hedefleri hakkındaki önyargılarını, güvensizlik gibi duygularını kontrol altına almalarını, kendilerini izlemelerini ve durumlarını düzenlemeyi içerir (Schunk, 2009, 11, 263-264). Birey bu sayede öğrenmek için kendini motive eder. Öğrenen birey öğrenme sürecinde kendisine engel olabilecek tüm kaygılarını engelleyerek kendini motive eder.



## 2.4. Öz Düzenleme Modelleri

Öz düzenlemeli öğrenme modeli bireyin öğrenme sürecinde amacını belirleyerek, kişisel özellikleriyle birlikte bilişsel özelliklerini, motivasyon düzeylerini, davranışlarını düzenleyip kendine uygun öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini seçme süreci olarak ifade edilebilir.

Öz düzenlemeli öğrenme alanyazında çok farklı ifadelerle tanımlanmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı tanımlanan öz düzenlemeli öğrenme, sürecinin farklı şekillerde düzenlenebileceği fikrini ortaya çıkarmış, bununla birlikte farklı öz düzenleme modelleri ortaya çıkmıştır. (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 142).

Öz düzenlemeli öğrenme modelleri incelendiğinde, bu modellerin bazı ortak temel varsayımlara dayandığı görülmektedir (Pintrich, 2000, Akt.; Aydın ve Demir, 2014, 40; (Eker, 2014, 429). Pintrich'in (2000) öz düzenlemeli öğrenme modellerinin dayandığı ortak temel varsayımlar düzenlenerek Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin dayandığı ortak temel varsayımlar.

Öz düzenleme modellerinin ortak temel varsayımları	Tanımları
1. Aktif yapısalcı varsayım	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenciyi aktif katılımcı olarak görürler.</li><li>• Kendi öğrenmelerini anlamlandırdıkları ve yapılandırdıkları görüşü vardır.</li><li>• Öğrencilerin amaçlarını, bilgi elde etme stratejisi olarak kullandıkları görüşü vardır.</li></ul>
2. Kontrol potansiyeli varsayımı	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öz düzenlemeli öğrenenler, davranışlarını kontrol eden, düzenleyen, izleyen bireylerdir.</li></ul>
3. Amaç, kriter ya da standart varsayımı	<ul style="list-style-type: none"><li>• Birey öğrenme için amaçlar belirler.</li><li>• Birey amaçlarına ulaşmak için süreçlerini izlerler, kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlerler.</li></ul>
4. Öz düzenleyici aktivitelerin kişisel ve durumsal özelliklerle başarı ya da performans arasındaki aracılardır varsayımı	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öz düzenleme yapan bireylerin, öğrenmelerin etkileyen faktörler kültürel, demografik, kişisel özelliklerinin yanında biliş, motivasyon ve davranış özellikleridir.</li></ul>

**Kaynak:** Pintrich, 2000, Akt.; Aydın ve Demir, 2014, 40 ve Eker, 2014, 429 verdiği bilgiler ışığında oluşturulmuştur.

Öz düzenlemeli öğrenme modellerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

**2.4.1. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli:** Pintrich'in *öz düzenlemeli öğrenme için genel çerçeve* modeli Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden etkilenmiştir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 143). Pintrich'in öz düzenleme modeli, öz düzenleme sürecini biliş, motivasyon, davranış ve çevre olarak sınıflamış ve her bir sınıfı kendi içinde planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme süzgeçinden geçirerek öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Batdı, 2013, 72). Batdı'nın (2013, 73-74) ve Sarı ve Akınoğlu'nun (2009, 145-146) Pintrich'in öz düzenleme modeli, evreleri ve alanları çalışmalarından yararlanılarak Tablo 3'te düzenlenmiştir.

**Tablo 3.** Pintrich'in öz düzenleme modeli, evreleri ve alanları.

<p><b>1. Planlama;</b> hedefleri belirleme, ön öğrenmelerin ve biliş bilgisinin etkin hale gelmesi.</p>	<p><b>Biliş:</b> Ön öğrenmelerin ve üstbiliş sürecinin harekete geçirilmesi.</p> <p><b>Motivasyon:</b> Öğrenen bireyin öz-yeterlilik algılarının harekete geçirilmesi ve görevin kendisi açısından ne kadar değerli olduğunun yargısına varılmasıdır.</p> <p><b>Davranış:</b> Zaman ve çaba planlamasının yapılması, süreç boyunca kendini gözlemlemesidir.</p> <p><b>İçerik:</b> Öğrenen bireyin öğrenme içeriğiyle ilgili algılarını kapsar.</p>
<p><b>2. İzleme;</b> öğrenmenin gerçekleşeceği ortamı, süreyi, görevin farklı yönlerini, izleyerek gereksinimlerini ortaya koymasındır.</p>	<p><b>Biliş:</b> Öğrenen bireyin bilişsel sürecin etkinliğini arttırmak için düzenlemeler yapmasıdır.</p> <p><b>Motivasyon:</b> Öğrenen bireyin algı ve inanç sistemini, değerlerini, ilgilerini ve kaygılarını izlemesidir.</p> <p><b>Davranış:</b> Öğrenen bireyin zaman ve çaba yönetimini yapabilmesini içerir.</p> <p><b>İçerik:</b> Öğrenen bireyin öğrenme içeriğiyle ilgili şartların değişip değişmediğiyle ilgili olarak yapılan izlemedir.</p>

Tablo 3'ün devamı;

<p><b>3. Kontrol;</b> görevin ya da hederlerin farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme davranışlarını içerir.</p>	<p><b>Biliş:</b> Öğrenen bireyin bilişsel sürecin üstbiliş etkinlikleri ve strateji kullanımını içerir.</p> <p><b>Motivasyon:</b> Öğrenen bireyin süreç boyunca olumsuz tutumlardan kendini uzak tutmak için kendini motive etmesidir.</p> <p><b>Davranış:</b> Öğrenen bireyin, öğrenmek için çabasını genişletmesini, gerektiğinde yardım alması ve süreyi kontrol etmesini içerir.</p> <p><b>İçerik:</b> Öğrenen bireyin öğrenme içeriğinin hedefe ulaştırıp, ulaştırmadığını kontrol etme stratejisini içerir.</p>
<p><b>4. Değerlendirme;</b> hedef ve süreçle ilgili çeşitli tepki ve yansımaları içerir.</p>	<p><b>Biliş:</b> Öğrenen bireyin bilişsel performansını değerlendirmesidir.</p> <p><b>Motivasyon:</b> Öğrenen bireyin süreç boyunca ve sonunda olumsuzluklara rağmen yılmaması kendini motive yolları aramasıdır.</p> <p><b>Davranış:</b> Öğrenen bireyin, öğrenmek için gösterdiği zaman ve çabanın yeterli olup olmadığını değerlendirmesidir.</p> <p><b>İçerik:</b> Öğrenen bireyin daha iyi öğrenme olabilmesi için içerik ile ilgili ne tür değişimler yapılabileceğinin değerlendirilmesidir.</p>

**Kaynak:** Batdı (2013, 73-74) ve Sarı ve Akınoğlu (2009, 145-146)'nın çalışmalarında verdiği bilgiler ışığında oluşturulmuştur.

**2.4.2. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli:** Zimmerman'ın *sosyal bilişsel öz düzenleme modeli* Pintrich modeli gibi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenmiştir (Aydın ve Demir, 2014, 49). Sosyal bilişsel bakış açısı öz düzenlemeyi sadece bir kişilik özelliği olarak görmektense, çevresel ve davranışsal durumlardan etkilenen canlı bir süreç olarak görmekte, aynı öğrenenin farklı ortamlarda farklı öz düzenlemeler geliştirmesini de buna bağlamaktadır (Batdı, 2013, 75).

Zimmerman 'ın öz düzenleme süreci öz yönelimli üç döngüsel süreç olarak adlandırılır. Zimmerman'ın öz yönelimli üç döngüsel süreci Batdı'nın (2013, 75-79), Sarı

ve Akınoğlu'nun (2009, 142-143) ve Aydın ve Demir'in (2014, 50-52), çalışmalarından yararlanılarak Tablo 4'te düzenlenmiştir.

**Tablo 4.** Zimmerman'ın öz yönelimli üç döngüsel süreci.

<b>1. Önceden düşünme evresi;</b> bireyin öğrenme sürecine başlamadan önceki süreçleri ve innaçları kapsayan evredir.iki süreçten oluşur.	<b>Görev analizi:</b> Öğrencilerin kendi amaçları belirlemenin başarıya götüreceği inancıyla hedef oluşturma ve stratejik plan yapmayı kapsar. <b>Öz motivasyon:</b> Öğrencilerin öğrenmeye karşı öz-yeterlilik inançlarını ve öğrenme sonucunda oluşacak beklentilerini kapsar.
<b>2. Performans evresi;</b> öğrenme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için harcanan çabayı ve davranışsal uygulamalardan oluşur.	<b>Öz kontrol:</b> Öğrenen bireyin görevine odaklanması, öz yönetim kurabilmesidir. <b>Öz gözlemeleme:</b> Bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili kayıt etmesi yani güçlü ve zayıf yönlerini farketmiş olmasıdır.
<b>3. Öz yansıtma evresi;</b> öğrenme aşamasında, gözlenen performansın öğrenme sürecinin başında belirlenen standartlara ne ölçüde ulaşıldığının birey tarafından değerlendirilmesidir.	<b>Öz yargılama:</b> Bireyin süreç sonunda kendi öğrenme seviyesi üzerinde yorum yapmasıdır. <b>Öz tepki:</b> Öğrenen bireylerin süreç sonunda öğrenmesi üzerindeki memnuniyetidir.

**Kaynak:** Batdı (2013, 75-79), Sarı ve Akınoğlu (2009, 142-143) ve Aydın ve Demir (2014, 50-52)'in çalışmalarında verdiği bilgiler ışığında oluşturulmuştur.

**2.4.3. Winne'in Öz Düzenleme Modeli:** Winne'in *dört evreli öz düzenlemeli öğrenme modeli* bireyin üstbilişsel öğrenme stratejilerinin kullanıldığı modellerdir (Aydın ve Demir, 2014,47). Birey akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Modelin adından da anlaşılacağı gibi dört evresi bulunur.

**Görev tanımı evresi:** Öğrenen olarak bireyin hedeflerini ile ilgili oluşturdukları algı ve tanımlara olarak ifade edilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 145).

**Hedef koyma ve planlama:** Hedef belirleme, hedeflerin gerçekleşmesinde, bilgilerin yapılandırılmasında çok önemli bir süreçtir ve birey kendi kapasitesine uygun hedefler belirlerse başarı duygusunu tadabilir (Batdı, 2013, 78). Başarıya ulaşmak için birey hedefini koymalı ve hedefe ulaşmak için plan yapmalıdır.

**Performans:** Bireyin koyduğu hedefe ulaşmak için kendi öğrenmesine uygun olarak strateji seçmeleri ve taktik oluşturma ve uygulama sürecidir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 141).

**Değerlendirme:** Bireyin önceki evrelerde, gerçekleşen etkileri ve kendi kontrolündeki üstbiliş stratejilerini düzenlemesidir (Aydın ve Demir, 2014,47).

**2.4.4. Borkowski'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:** Borkowski'nin *süreç odaklı öz düzenlemeli öğrenme modelini* diğer modellerden ayıran en temel evresi strateji seçme ve kullanma evresidir ve model üstbiliş konusundaki araştırmalara dayanır (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 146). Öz düzenleme isteğine neden olan yeni ve değişen durumlar yani bireysel ve bireyde bulunan motivasyon değişkenleridir (Aydın ve Demir, 2014, 45). Birey bu değişkenler sayesinde öğrenmeye istek duyar ve harekete geçer.

Borkowski'ye göre öz düzenleme becerisi çocuğun öğrendiği bilgileri zihninde yapılandırma çalışmalarıyla birlikte strateji kullanmaya başlaması, bilgiyi zihninde daha iyi yapılandırma stratejileri araması ve kendi stratejilerini oluşturmasıyla başlayacaktır (Aydın ve Demir, 2014,45).

**2.4.5. Kanfer'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:** Kanfer'in *üç aşamalı öz düzenlemeli öğrenme modeli* literatürde temel bir yer teşkil etmektedir (Eker, 2014, 428). Öz düzenlemeli öğrenme aşamaları üç başlıktan oluşur.

**Öz İzleme:** Bireyde davranış değişikliğinin meydana gelmesi için, bireyin kendi davranışlarına yoğunlaşması ve kendini gözlemlemesi son derece önemli bir aşamadır (Eker, 2014, 128). Kendi öğrenmesi üzerinde hakim olan birey kendini izleme sürecini de atlamamalıdır.

**Öz Değerlendirme:** Öz değerlendirme süreci bireyin öğrenme sürecinde oluşturduğu standartlarla kendi davranışlarını karşılaştırarak, farklılık derecesinin belirlemesidir (Aydın ve Demir, 2014, 52). Bu farklılık derecesi bireyin hedeflerine ne ölçüde ulaştığı hakkında geribildirim niteliğindedir.

**Öz Pekiştirme:** Bireyin öğrendiği bilgileri kaydetmesi ve yeni bilgiler öğrenmesi için alt yapı niteliğinde olan pekiştireçler, bireyin kendi kendine söylediği sözel ifadeler veya ödüllerdir (Eker, 2014, 428). Öğrenmenin kalıcılığını sağlayan öz pekiştireçler aynı zamanda bireyde başarıya duygusunu da geliştirerek öz yeterlilik algısını güçlendirmektedir.

**2.4.6. Boekaerts'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli:** Boekaerts'in *okula uyarlanabilen öğrenme modelinde* öğrenme hedeflerini merkeze alma düşüncesi hakimdir

(Aydın ve Demir, 2014, 45). Bireyin süreçte hedeflere ulaşmaya, bilgi edinmeye çalışırken diğer taraftan sürece zarar vermeden ilerlemelidir (Eker, 2014,425). Boekaerts'in öz düzenlemeli öğrenmede modelinde, öğrencilerin hedeflerine özgürce ulaşabilmelerini sağlayan, içeriğin temelini oluşturan önbilgiler vardır (Elaldı, 2013, 92). Bunlar bireyin öğrenme hedeflerinin içeriğiyle ilgili olan önbilgileridir. Boekaerts'in (1996) öğrenme modelinin altı bileşeni vardır ve bu bileşenler Tablo 5'de gösterilmiştir (Eker, 2014, 427).

**Tablo 5.** Boekaerts'in öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin altı bileşenli modeli.

<p><b>3.Bilişsel düzenleyici stratejiler</b> Öğrenme hedeflerini belirleme. Planlama. İlerleme. İlerlemenin izlenmesi ve başarının değerlendirilmesi.</p>	<p><b>HEDEFLER</b></p>	<p><b>6.Motivasyonel düzenleyici stratejiler</b> Zihinsel ve davranışsal olarak hazır olmak. Planlama ile zihinsel bağlantı kurmak. Planı engeller karşısında korumak ve eyleme geçmek. Planı geliştirmek için istekli olmak.</p>
<p><b>2.Bilişsel stratejiler</b> Eylemleri belirleme. Yapılandırma. Düzy soruları. Tekrar. Yöntem bilgisi.</p>	<p><b>ALANA ÖZGÜ BİLGİ</b></p>	<p><b>5.Motivasyon stratejileri</b> Öğrenmeye istek duymak. Stresi ve negatif duyguları azaltmak. Toplumsal kaynakları araştırmak için çaba göstermek.</p>
<p><b>1.İçerik alanı</b> Kavramsal bilgi. Yöntemsel bilgi.</p>	<p><b>STRATEJİ KULLANIMI</b></p>	<p><b>4. Üstbilgi bilgi ve motivasyon inançlar</b> Görevleri ile ilgili inanç, tutum ve Değerlere inanmak. Stratejilere inanmak. Kapasitesine inanmak. Hedeflere yönelmek.</p>

**Kaynak:** Boekaerts'in, 1996; Akt, Eker, Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış 2014, 427.

## 2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulamaları ve Geliştirilmesi

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar sonucunda öz düzenleme becerilerinin küçük yaşlarda gelişmeye başladığını ve yirmili yaşlara kadar geliştiğini göstermektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Akt. Gömleksiz ve Demiralp, 2012, 779). Kopp'a

(1982) göre 24 aylık bebekler kendilerini kontrol etmeyi öğrenirler, 36 ay ve üzeri dönemlerde ise strateji üretme ve bilinçli iç gözlem yapmaya başlayarak öz düzenleme yapmaya başlar (Kopp, 1982; Akt, Aydın ve Demir, 2014,57). Öz düzenleme becerisi yaş seviyelerine göre farklılık gösterdiği gibi (Aydın ve Demir, 2014,57) bireysel özelliklere göre de farklılık göstermektedir (Sanalan, Bektaş, Şahin, Yeşim, ve Oktay, 2012, 110).

Öz düzenleme becerisi çocukların gelişimsel özellikleriyle ve kişisel özellikleriyle orantılı olarak geliştiği gibi, çevreden de etkilenerek gelişebilmektedir (Yüksel, 2013, 216). Bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirilmesinde en önemli çevre; öğrenme süreçlerin gerçekleştiği okul ortamıdır. Camahalan'ın (2006) Filipinler'de 10-12 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla matematik dersine yönelik öz düzenleme programı uygulanmış ve öğrencilerin matematik dersi başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Camahalan, 2006, 194-205). Bireylerin öz düzenleme becerileri ve akademik başarıları arasında yatsınamayacak bir ilişki vardır ve çok az sayıda öğretmen öğrencilerin kendi öğrenmeleri düzenlemeleri konusunda desteklemektedir (Şahin, 2010, 1371). Kısaca öz düzenleme becerisi her bireyde görülen bir özellik olmakla birlikte, gelişimi çevresel koşullarla sağlanabilmektedir.

Öz düzenleme becerisini geliştirme de bireyin kendisi birinci derecede sorumlu olduğu gibi öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir.

## **2.6. Öz Düzenleme Sürecinde Öğretmen**

Öz düzenlemeli öğrenme ortamının oluşturulmasında, yani öz yeterliliğe sahip, öğrenme hedeflerini belirleyen, öğrenmelerini düzenleyen ve değerlendiren öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin bazı sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin hayat boyunca öğrenen bireyler olmalarını sağlamak için ilkokuldan başlayarak her öğrenim kademesinde bazı özelliklere sahip olmaları da gerekir.

Öğrencilerin öz düzenleme yapabilmeleri için uygun ortamlar yaratılabilir ve özellikle ilköğretim öğrencileri için başarı duygusunu tadmaları açısından ulaşılabilir amaçlar koymaları için yöneltmeler yapılabilir. Öğrencilerin öz düzenleme davranışlarının geliştirilmesi için öğrenme ortamı öğrencilerin başarı durumlarına uygun olarak ( başarıyı arttırmaya yönelik) olarak düzenlenmeli, öz yeterlilik algıları desteklemeli, öğrencilerin oyalanmalarına engel olunarak öğrencilerin farkındalığı arttırılmalı, öz düzenleme stratejileri uygulanmalıdır (Nelson, 2013, 78-85). Aynı zamanda öğrencilerin süreçte farklı

bilgi ve becerilerini kullanmaları için zenginleştirilmiş öğrenme içerikleri sunulabilir. Öğrenme ortamında bireysel olarak farklı öğrencilerin bulunduğu ve bu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de farklı olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Öğrenme süreci öğretmen tarafından bilgisayar destekli öğretim gibi bireysel farklılıklara uygun yöntemlerle desteklenebilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, 150). Yöntem ve içerik bakımından zengin öğrenme ortamları bireylerin nasıl daha iyi öğrendiklerine karar vermelerine de rehberlik edecektir.

Öğrencilerin öz düzenleme yapabilmeleri için gereken öz yeterlilik ve benlik inançları ilkokula başlayan öğrencilerde henüz tam anlamıyla gelişmemiştir ve bunu geliştirme görevi ilk olarak sınıf öğretmenlerindedir (Aydın ve Demir, 2014, 75). Öğrenci sosyal hayata geçişin temelini oluşturan ilkokul döneminde kendine güvenini arttıracak tutumlarla karşılaştığında olumlu benlik inancı geliştirerek, öğrenme yaşantılarına bunu yansıtacaktır. Öğretmenlerin eğitim ortamını düzenlerken dikkat etmeleri gereken diğer bir unsurda öğrencilerin hedef belirleme süreçlerine rehberlik etmektir. Burada öğretmen hazır hedefler sunmamalı, öğrencilerde başarı duygusunun gelişmesi açısından ulaşabilecekleri hedefler seçmelerini sağlamalıdır. Düzeylerinin üzerinde hedeflere yönelen bireyler öğrenme konusunda hayal kırıklığıyla birlikte olumsuz tutum geliştirebilirler.

Schraw, Crippen ve Hartley (2006, 111) fen eğitimi konusunda yaptıkları çalışmalarında fen başarısını ve öğrenmeyi artıran öz düzenleme öğelerini belirlemişlerdir ve öğretmenlere bu öğelerle öğrenme ortamını düzenlemelerini önermişlerdir. Bunlar; sorgulayıcı öğrenme, işbirlikli öğrenme, teknoloji kullanma, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme gibi öğelerdir.

Öğretmenler öğrencilerin farklı şekillerde bilgiye ulaşabileceklerini göstermeli ya da bu doğrultuda etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını sürekli kılmak için seminer, kurs verebilmeli ve araştırma görevleri, projeler vererek öz düzenleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunabilirler (Çiltaş, 2011, 8). Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin eğitim ortamına daha istekli girmeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi başlatabilmek için başarıyı hedeflemelerine katkıda bulunacak yönlendirmeler yapmalıdır (Kitsantas, Steen, ve Huie, 2009,79). Özellikle ilköğretim öğrencilerin öz düzenleme becerileri, öz yeterlilik algılarının ve motivasyonlarının yüksek olması için öğretmenlere büyük görev düşmekte ve öğretmenler bu ölçülerde yetiştirilmelidir.



## 2.7. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı

İlköğretimin temel ve zorunlu öğretimin ilk basamağı olarak, öğrencilerin aile ve çevrelerinden ayrılarak farklı insanlar, yaşamlar ve kurallarla tanıştıkları bu dönemde, bireyleri hayata hazırlamak gibi bir amacı bulunmaktadır (MEB, 2009,5). Hayat Bilgisi ders programı çocukları hayata hazırlamak, onlara içinde buldukları toplumu ve dünyayı tanıtmak için tasarlanmıştır (MEB, 2009,5). Düünden bu güne hayat bilgisi programları da bu tasarıya göre hazırlanmıştır.

Yeni öğretim programlarının (2005) hazırlanmasında merkeze alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, kendisine aktarılan bilgileri alıp, olduğu gibi ezberleyen öğrenenler değil, yeni bilgileri önbilgilerinden yararlanarak yorumlayabilen, sorgulayan, eleştiren, bilgiyi zihninde yapılandıran, kişi durumundadır (Güven, 2010, 86). Yapılandırıcı yaklaşım bireyin nasıl öğrendiğini merkeze alan bir yaklaşım olmakla beraber, öğrenenin aktif bir şekilde öğrenme sürecinde yer almasını ve bilişsel süreçlerinin farkında olmasını yani bilgiye nasıl ulaştığını, bilgiyi nasıl yapılandırdığını bilmesini öngörür (Ornstein, 2014, 176-177). Hayat bilgisi programı da yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış, yani öğrenciyi merkeze alan bir programdır.

Hayat bilgisi ders programı incelendiğinde, programın en belirgin vizyonu öğretmenlerin bir rehber olarak, öğrencilerin kendi girişimleriyle öğrenmekten zevk duyarak, kendini ve çevresini algılaması ve olumlu tutumlar geliştirmesi olduğunu görmekteyiz. Programın yapısı öğrenme sorumluluğunu öğrenciye vererek her öğrencinin bilgiyi kendine göre yapılandırmasını öngörmektedir (Oyanık, 2015,10).

Hayat bilgisi programının öncelikli amacı, *öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak ve 4. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler , fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazandırmaktır* (MEB, 2009, 14). Yani hayat bilgisi dersi programı bireyleri hayata, üst eğitim kurumlarına ve farklı disiplinlere hazırlayan bir program olma özelliğine sahiptir.

Çocuğun kimlik kazanmaya başladığı ilköğretimde öğrenci; günlük hayatta karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmeyi, ülkesine, dünyaya, yakın çevresine uyum sağlayabilmeyi, bilimsel düşünebilmeyi, analitik düşünme becerisi kazanmayı, Hayat Bilgisi dersinde geliştirir (Güneş ve Demir, 2007, 171). Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlar öğrencilerin yaparak ve yaşayarak elde edebilecekleri kazanımlardır ve

programın en önemli ögesi olarak öğrenme, öğretme etkinlikleri kabul edilir (MEB, 2009, 12). Hayat Bilgisi dersinin öğretim programında sürekli eskiyen bilgileri, olduğu gibi alan bireyler yerine, bilgilerini sürekli yenileyen bireyler yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Aykaç, 2011, 117). Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarıyla mümkündür.

Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve zeka alanlarına sahip olduğu unutulmayarak yani bireysel farklılıklara uygun olarak öğrenme yaşantıları düzenlenmelidir (MEB, 2009, 63). Öğrenme bir bütün olarak görülmeli, öğrencilerin bilişsel özellikleri dikkate alınarak öğrenme aktiviteleri düzenlenerek Hayat Bilgisi dersi yürütülmelidir (Türkmen, Kubilay, ve Tekeli, 2015, 10). Hayat Bilgisi öğretim programı incelendiğinde öğrencilere hayatları boyunca kullanabilecekleri temel bilgi ve becerileri kazandırılması üzerinde durulmaktadır. Bu becerilerden biri de öz düzenleme becerisiyle ilişkilendirebileceğimiz öz yönetim becerisidir ve 12 alt aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2009, 22-25). Bu aşamalardan ikisi *öğrenmeyi öğrenme* ve *amaç belirleme* aşamalarıdır.

### **Öğrenmeyi Öğrenme;**

- *Öğrenme sürecini anlama ve nasıl öğrenmeyi tercih ettiğine yönelik bir model oluşturma*
- *Kişisel tercihlerini, güçlü yanlarını ve bunları sürekli geliştirmenin önemini farkına varma*
- *Sorular sorma*
- *Öğrenme araçlarını uygun bir şekilde kullanma*
- *Öğrenme stratejileri seti oluşturma*
- *Olumlu bir öğrenme ortamı yaratma aşamalarıdır (MEB, 2009, 22).*

Bireyin kendi öğrenmesi sürecini düzenlemesini ön gören bu beceriler, bireyin nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olmasını, neyi ne zaman öğrenmesi gerektiğini, öğrendiklerini ne zaman kullanacağını bilmesiyle ilgilidir (Ünal, 1999, 377). Öğrenmeyi öğrenme bireye yaşam boyu ihtiyaç duyduğu her aşamada bilgiye ulaşma olanağı sağlayacaktır. Öğrencilerin öğretim sürecinde araştırma yapmaları, sorgulamaları, inceleme yapmaları öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayarak, öğrenci merkezli öğrenme ortamını oluşturmaktadır (Güneş, 2014, 14).

## **Amaç Belirleme;**

- *Yapabildiklerini ve yapamadıklarını tanıma*
- *Gerçekten ulaşmak istediği şeyleri hayal etme*
- *Yaşantısıyla uyumlu amaçlar seçme*
- *Amaçlarını yazılı hâle getirme*
- *Her bir amaca nasıl ulaşabileceğini planlama*
- *Amaca ulaşmada karşılaşılabilecek zorlukları belirleme*
- *Amaca ulaşmak için kimlere başvurabileceğini bilme*
- *Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme*
- *Amaca ulaşıldığında nasıl ödüllendirileceğini belirleme (MEB, 2009, 23).*

Öğrenme sürecinde söz sahibi olan özgür bireylerin, amaçlarını kendilerinin belirlemesi daha istekli olmalarını sağlayabilir. Bu yüzden öğrencilere kendi amaçlarını belirlemekle birlikte, haftanın, günün amaçlarını belirleme imkanı tanınmalıdır (MEB, 2009, 73).

Amacını belirleyen ve öğrenme sürecinde karşılaşılabileceklerini planlayan, bu süreçte kimlerden yardım alabileceğini bilen, zaman planlaması yapan ve kendini süreç sonucunda nasıl ödüllendireceğini bilen, nasıl öğreneceğini bilen bireyler öz düzenleme yaparak öğrenen birey özellikleri arasında yer alır.

Hayat bilgisi dersi birinci, ikinci, üçüncü sınıf programı üç temadan oluşmaktadır. Programda yer alan konular ‘Okul Heyacanım’, ‘Benim Eşsiz Yuvam’, ‘Dün, Bugün, Yarın’ tema başlıkları altında toplanmıştır. Öğrenci bir üst kademeye geçtiğinde aynı tema altında belirlenen konuların içeriklerinin yaş seviyelerine uygun olarak artar. Hayat Bilgisi dersi programıyla öğrencilere kazandırılması planlanan beceriler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, problem çözme, girişimcilik, öz yönetim, karar verme, iletişim olarak sıralanabilir (Oyanık, 2015, 11). Ayrıca program öğrencilerde bazı kişisel özelliklerin gelişmesini hedefler. Bunlar özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, yeniliğe açıklık, saygı adalet, değerleri koruma olarak ifade edilebilir.

Hayat bilgisi öğretim programına uygun olarak hazırlanan, kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler aşağıdaki yöntem ve tekniklere uygun olarak yapılandırılmıştır.

- Buluş yoluyla öğrenme stratejileri,
- Proje çalışmaları,
- Araştırma Yoluyla Öğrenme,
- Problem çözme,
- Rol yapma,
- Resimleme, poster, afiş hazırlama,
- Sonuç çıkarma,
- Görüşme yapma,
- Beyin fırtınası,
- Yaratıcı drama oynama,
- Sessiz oyun (Pantomim),
- Koleksiyon yapma,
- Philips 66,
- Kar topu,
- Görev grubu,
- Öz değerlendirme (kendini değerlendirme),
- Kavram haritaları,
- Öğrenci ürün dosyaları,
- Performans değerlendirme ölçeği (Portfolyolar),
- Tutum ölçeği.

Hayat Bilgisi dersi vizyonu, amaçları, yöntem ve teknikler incelendiğinde ortak birtakım noktalara varılmaktadır. Öğrenen bireyin süreç boyunca aktif olması, öğrenmeyi öğrenmesi, kendi amaçlarını belirleyerek bu yönde hareket edebilmesini gerekli görür. Öz düzenlemeli öğrenme modeli Hayat Bilgisi dersi ve diğer dersler için yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programlara alternatif bir model olarak görülebilir.

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde yapılan ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve kendi içlerinde tarih ve harf sırasına göre düzenlenerek sıralanmıştır.

### 2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üredi ve Üredi (2005), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veriler ‘Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. Sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerinde karne notları esas alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrenciler lehine daha anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin etkili olduğu ve en güçlü yordayıcının bilişsel strateji kullanımını olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Alçı ve Altun (2007), çalışmalarında lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve üstbiliş becerileri, cinsiyete, sınıf düzeyine ve okudukları alana göre var olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Anadolu lisesinde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

Öğrenmede ‘Motive Edici Stratejiler’ ölçeğinde yer alan “Özdüzenleme” ve “Üstbiliş” alt boyutları ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete ve lise sınıf düzeyine göre öğrencilerin özdüzenleme ve üstbiliş becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu fakat alanlara göre farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Menteş (2008), çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanılması üzerine yaptığı çalışmasında Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencileri ile Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri müzik öğretmeni adayları ile çalışmıştır. Bireysel çalgılarını çalma sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme taktiklerini belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde, performans öncesi evrede duyuşsal özelliklerin, üstbilişsel ve bilişsel taktiklerle iç içe geçtiği görülmüştür.

Sarı ve Akınoğlu (2009), araştırmalarında öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarına kuramsal bir bakış açısı getirerek, öz düzenlemeli öğrenme tanımları, modelleri, modellerinin temel aldığı teoriler, öz düzenlemeli öğrenme yapabilen öğrencilerin özellikleri, öz düzenleme için gereken öğrenme ortamları ve öğretmen özellikleri üzerinde

durularak ilgili çalışmalar incelenmiş ve ilerde yapılacak çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Sarıbaş (2009), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 54 öğrenci 27 kişilik gruplara ayrılmış ve kontrol gruplu ön test son test deneysel yöntemi kullanılmıştır. Deney grubuna öz düzenlemeli öğrenme, kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, iki grubun Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kimyaya karşı tutumlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Güvenç (2010), işbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenleme üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 84 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve araştırma bulguları Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel araştırma modeli kullanılan araştırmada deney grubuna ders günlükleri tutturularak, kontrol grubuna ise işbirliği ile öğrenme yöntemi uygulanarak dersler işlenmiştir. Araştırmanın sonunda ders günlüklerinin pek çok yönden öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir (2010), yüksek öğretimin öz düzenlemeyi öğrenme becerisine etkisini araştırmak amacıyla Atatürk Üniversitesi Matematik Bölümünde 1. Sınıfta okuyan 75 birinci sınıf öğrencisi ve 109 dördüncü sınıf öğrencisine Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği uygulamışlardır. Yapılan veri analizi sonucunda birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2010), sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimi dersindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına 'Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği' uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve güdülenme düzeylerinin akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiğini belirtilmiştir.

Turan ve Demirel (2010), öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencilerinden 810 öğrenci ile nitel ve nicel bir çalışma yapılmıştır. Veriler Öz Düzenleyici Öğrenme Beceri Ölçeğiyle ve dokuz öğrenciyle görüşme yapılarak toplanmıştır. Akademik başarı düzeyleri ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında, başarı düzeyleri yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışmanın nitel boyutunda başarılı öğrencilerin öğrenmenin tüm aşamalarında öz düzenleme becerilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Cabı ve Yalın (2011), öz düzenlemeye dayalı karma eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada rasgele seçilerek atanan 23'er deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubu öğrencilere öz düzenlemeye dayalı karma öğretim, kontrol grubuna geleneksel karma öğretim uygulamalarıyla çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda geleneksel karma öğretim ile öz düzenlemeye dayalı karma öğretim uygulamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Çiltaş (2011), 'eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma' başlığı altında öğrencilerin sadece okul döneminde değil hayatı boyunca önemli bir araç olan öz düzenleme öğretiminin önemini vurgulamak amacıyla literatür taraması yapmıştır. Bu çalışmanın sonunda öz düzenleme öğretiminin tanımı yapılarak, öğrencilere öz düzenleme becerisini kazandırmaya yönelik uygulamalar ilişkin tavsiyelerde bulunulmuştur.

Güvenç (2011), çalışma günlüklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeleri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmaya Ege bölgesinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden 117 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Ders Çalışma Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve öğrencilerin günlüklerle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Ilgaz (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu dersteki öz-yeterlilik ve özerklik algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Edirne İli Merkez İlçedeki ilköğretim okullarında, ikinci kademedeki öğrenim görmekte olan 1286 öğrencidir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri '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. Öğrencilerin başarı durumları ölçütü karnedeki notları ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır, hazırlanan model analizinde kızlar ve yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz yeterlilik ve özerklik düzeyleri her boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaş ve Altun (2011), matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemişler ve araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada gruplara "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği"nin alt boyutu olan "öz düzenleme" ölçeği uygulanmış ve ürün dosyaları kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012), çalışmalarında öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırmada, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıf öğrencilerine 'Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği' uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinde, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı fark görülmüş fakat cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmemiştir.

Oruç (2012), çalışmasında öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada nitel ve nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel bulgulara 'Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği', 'üst bilissel düşünme becerileri ölçeği' ile, nitel bulgulara görüşme formu ile ulaşılmıştır. Bu amaçla Zonguldak Merkez Köksal Toptan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeli öğrenme ile kontrol grubu öğrencilerine ise MEB öğretim klavuzunda belirlendiği ölçütte ders işlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde öz düzenlemeli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu,



tutum ve üstbilişsel düşünme becerisinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine göre deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini günlük hayatta kullanma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Sanalan, Bektaş, Şahin, Sayan, ve Oktay (2012), çalışmalarında, öz düzenlemeli öğrenmenin fen ve teknoloji eğitimi açısından değerlendirmesini yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla öz düzenleme sürecinin önemli aşamalarından olan motivasyonel inançlar ve öz düzenleme stratejilerinin fen öğrenimine olan etkisini incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin aktif katılımını yaşadığımız çevreyi yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan fen öğretim programının, öğrenme stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyonel inançları kapsayan öz düzenlemeli öğrenme kavramı, fen ve teknoloji eğitiminde önemli yer aldığı belirlenmiştir.

Uyar, Ateş ve Yıldırım (2012), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini belirlemeye çalışmışlardır. Türkçe ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan toplam 58 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin motivasyonel durumlarının düşük olduğu, okuma sırasında bilişsel stratejilerden en az birini kullandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öz düzenleme ve üstbiliş stratejileri de kullanan öğretmen sayısının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Yel (2013), çalışmalarında proje tabanlı öğrenme ortamının biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme seviyeleri ve öz yeterlilik inançlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacılar tek grup ön test, son test deneysel yöntemiyle çalışmalarını yürütmüşlerdir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve Sitoloji Laboratuvarı dersini alan toplam 40 ikinci sınıf öğrenciye öz düzenleme ölçeği ve biyoloji öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinde bir değişiklik meydana getirmediği görülmüştür. Bunun yanında biyoloji dersi öz-yeterlilik inançlarını artırdığı belirlenmiştir.

Tarıseven ve Dilmaç (2013), orta öğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak için İstanbul'daki altı farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 794 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada 'İnsani Değerler Ölçeği' ve 'Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği' kullanılarak insani değerlerin motivasyonel inançlar ve öz

düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada insani değerlerin, öğrenme ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç ve Ocak (2013), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Afyonkarahisar ilinde 204 beşinci sınıf öğrenciyle araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğrenmede Motive edici Stratejiler Ölçeği ve Matematik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öz yeterlilik ve sınav kaygısının başarıyı etkilediği aynı zamanda öz düzenleme, öz yeterlilik, görev değeri ve içsel hedef yöneliminin tutumu etkilediği son olarak görev değeri, öz yeterlilik, içsel hedef yöneliminin öz düzenleme stratejilerini etkilediği belirlenmiştir.

Ercoşkun ve Köse (2014), ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmada eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören 626 birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencisine Problem Çözme Envanteri ve Öz Düzenleyici Öğrenme Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin iyi düzeyde, problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin kız öğrencilerin ve üst sınıf öğrencilerin lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Şengül (2014), ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışmalarında 'ilişkisel tarama' modeli kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde altı, yedi ve sekizinci sınıfta okuyan toplam 325 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri arasında anlamlı fark olduğu ayrıca öğrencilerin cinsiyetine değerlendirildiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2014), öz düzenlemeli öğrenme modellerinin nasıl oluştuğu gerçeği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda Zimmerman, Pintrich, Kander ve Boekaerts'in öz düzenleme stratejileri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öz düzenleme stratejilerinin farklı açılardan konuya yoğunlaşmalar da hepsinin, kendi öğrenmesi üzerinde hakimiyet kurarak öğrenciyi başarıya ulaştırmayı hedeflediğini bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme sürecinde bu stratejileri kullanabilmeleri açısından, öğrencilerini desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Eker ve Arsal (2014), öz düzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanımının öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini iki farklı okulda öğrenim gören 113 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma 11 Hafta sürmüş ve deney grubu öğrencilerine ders günlükleri bir öz düzenleme beceri ve stratejilerini geliştirme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda ders günlükleri kullanımının öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçun her iki bölge okulundaki öğrenciler için geçerli olduğu belirtilmiştir.

Karabacak (2014), çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini, öz düzenleme düzeyleri ve kavramsal anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili merkezde bulunan 6 ilköğretim okulunda 8. sınıflar düzeyinde 120 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ‘öz düzenleme ölçeği’ ve ‘manyetizma kavramsal anlama anketi’ kullanılmıştır. Öğrencilerin öz düzenleyici stratejilerini kullanma seviyelerini belirlemek amacıyla ‘Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada bulgular nitel ve nicel verilere göre oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda Fen ve Teknoloji Dersindeki başarıyı artırıcı öz düzenleme stratejisinin tekrarlama olduğu belirlenmiştir.

Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014), çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi ilköğretim bölümünde eğitim gören 98 fen bilgisi ve 108 sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı ve akademik başarıları bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma verileri “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu stratejileri kullanma düzeyleri cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılık gösterirken anabilim dalına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Gelişli (2015) çalışmalarında ‘Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği’ ni geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Sakarya ilinde 604 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Öz-düzenleme Ölçeğinin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile belirlenmeye çalışılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sonucunda elde edilen uyum indeksleri ele alındığında, iki alt ölçekli model sonucunda uyum indekslerinin iyi sonuç verdiği görülmüştür. Algılanan öz düzenleme ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencileri eğitim-öğretim dönemleri içerisinde ‘Öz düzenleme’ becerilerini ölçebilmek için kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

### **2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Pintrich ve De Groot (1990), çalışmalarında sınıfların akademik performanslarına öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla 173 yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersindeki motivasyon inançları, öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve sınıf içindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında ölçüt bir üst sınıfa geçme derecelerinden alınmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin akademik başarılarına motivasyonun ve öz yeterlilik düzeyinin çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav kaygısı ve öz düzenlemenin başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Pintrich (1999), öz düzenlemeli öğrenmenin devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılmasında motivasyonun etkilerinin belirlenmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişki olup olmadığı belirlemek ve bu ilişkinin düzeyini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemenin öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemede ve hedeflere ulaştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılırken dışarıdan verilen hedeflere ulaştırmada etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca olumlu öz yeterlik inancını ve bireyin kendine verdiği görevlerin öz düzenleme becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pintrich (2004), üniversite öğrencilerinin motivasyon ve öz-düzenlemeyi öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla kavramsal bir yapı hazırlamıştır. Bu yapı, öğrencinin eğitim ortamında yapmış olduğu öz-değerlendirmeyi öğrenme bakış açısı olarak görmez. Bireyin motivasyonunu ve öğrenmede öz düzenlemeli öğrenmenin temeli olarak açıklamaktadır. Yani motivasyonun olması ve öz düzenlemenin işlemesi için öz

değerlendirme gerekir. Bu sebeple öz değerlendirme ve öz düzenleme yaklaşımları arasındaki farklar belirlenmeye çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin motivasyonunu ve öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla araçlar geliştirilmek istenmiştir.

Camahalan (2006) Filipinler’de 10-12 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde araştırma yapmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla matematik dersine yönelik öz düzenleme programı hazırlamıştır. Hazırladığı programı öğrencilere uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik dersi başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schraw, Crippen ve Hartley (2006) yaptıkları çalışmada öz düzenlemeli öğrenme becerisini, fen bilgisi dersindeki öz denetim becerisi referansında incelemişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin fen bilgisi başarısı ve öğrenme başarısını artıracak altı öğrenme stratejisi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, problem çözme, sorgulama, teknoloji kullanma, eleştirel düşünme olarak belirlenen bu stratejileri fen bilimleri dersinde öğretmenlerin kullanmaları önerilmiştir.

Kitsantas, Steen, ve Hue (2009), çalışmalarında 81 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin akademik başarılarına motivasyon inançları ve öz düzenleme becerilerinin etkisini araştırmak amacıyla ‘Motive edici Stratejiler Ölçeği’ ve ‘Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ uygulamışlardır. Öğrencilerin başarıları matematik, dil, fen ve sosyal bilimler dersi puan ortalamalarına ve üçüncü sınıfta aldıkları sollar test sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda motivasyon, hedef yönelimi ve öz düzenlemenin akademik başarı için önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Mahmoodi ,Kalantarib, Ghaslanic (2014) çalışmalarında İran’da dil okulunda (İngilizce) okuyan öğrencilerin akademik başarısında öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun etkisini araştırmak amacıyla 130 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma grubuna öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini ve motivasyonlarını ölçen 46 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda motivasyon ve öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, fakat dil öğrenme akademik başarısı ile öz düzenlemeli öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

### **2.8.3. Yurt İçindeki ve Yurt Dışındaki Çalışmaların Genel Değerlendirilmesi**

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmaların ülkemizde özellikle son on yılda arttığını görülmektedir.

Yurt dışındaki çalışmaların ise özellikle son yirmi yılda hız kazandığı görülmektedir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmaların çoğunun ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılmış olması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara da sık sık rastlanmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalar daha çok Türkçe, Matematik, Fen grubu derslerinde, yurt içinde yapılan çalışmalar ise İngilizce, Matematik, Fen grubu derslerinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle yapılan çalışmalar herhangi bir branş etrafında yoğunlaşmamaktadır.

Yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmalarda farklı alan ve sınıf seviyelerinde öz düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmalarını büyük çoğunluğunda öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılrken yurt dışında yapılan bir çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Derslerle ilgili tutuma etkisi incelenen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda öz düzenlemeli öğrenme yöntemi, klasik öğrenme yöntemleriyle birlikte kullanılmış ve öz düzenlemeli öğrenmenin derslerle ilgili tutuma etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda, çalışma günlüklerinin ve ürün dosyalarının öz düzenleme becerisine etkisinin incelendiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çalışma günlüklerin birden fazla araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılrken, ürün dosyalarının öz düzenleme becerisine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma becerisini ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri kullanma düzeylerini ölçen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda cinsiyet, sınıf düzeyi, ders alanı gibi değişkenlere bakılmıştır. Araştırmaların sonucunda öğrencilerin sınıf seviyesine göre öz düzenlemeli öğrenme becerilerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni esas alındığında araştırma sonuçların kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Araştırmalarda sıklıkla öz düzenlemeli öğrenmenin motivasyona etkisi incelenmiş ve hem yurt dışındaki çalışmalarda hem de yurt içindeki çalışmalarda motivasyonun öğrencilerin öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ülkemizde Türkçe dersinde yapılan çalışmaların daha çok öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaların sonucunda öz düzenlemenin öğrencilerin okuduğunu anlamada olumlu etkilerin olduğu bulunmuştur. Yurt dışındaki çalışmalarda buna ek olarak öz düzenlemeli öğrenme öz denetime referansında incelenerek fen bilgisi dersinde kullanılması önerilen öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal çerçevede incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Hayat Bilgisi dersi ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Öğrenmenin öğrencinin sorumluluğunda olduğu öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencideki sorumluluk duygusunu geliştiren bir etken olduğu düşünüldüğünde yurt dışındaki ve yurt içindeki çalışmalarda sorumluluk duygusuna etkisi ile çalışılmadığı görülmüştür. Araştırmaya benzerliği açısından incelendiğinde aşağıdaki çalışmalar örnek gösterilebilir:

Camahalan'ın 2006 yılında Filipinlerde yaptığı çalışmada 10-12 yaş aralığındaki öğrenciler için matematik dersinde öz düzenleme programı hazırlamış ve hazırlamış olduğu programın öğrencilerin matematik dersi akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sarıbaş 2009, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilere öz düzenlemeli öğrenme yöntemlerini uygulamış kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel öğrenme yöntemleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda iki grup arasında kimyaya karşı tutumlarında anlamlı fark bulunmazken, bilişsel işlem becerilerinde anlamlı fark bulunmuştur.

Cabı ve Yalın 2011'de, öz düzenlemeye dayalı karma eğitimin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeye dayalı karma öğretim, kontrol grubuna geleneksel karma öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda geleneksel karma öğretim ile öz düzenlemeye dayalı karma öğretim uygulamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, denenceleri, araştırmanın yöntemi çalışma alanı ve gruplar, araştırmanın aşamaları, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın genel amacı ‘Hayat Bilgisi Dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkilerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak denenceler oluşturulmuştur.

Genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Hayat bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubu ile öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders işleyen deney grubunun öntest sonuçları arasında anlamlı farklılık yoktur.
2. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.
3. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli olarak hazırlanan etkinlikler ile ders işleyen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.
4. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları ile Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işlenen kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları kalıcıdır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nicel bir çalışma olup deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseninden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyi tespit edilmiştir.



Araştırmada kullanılan gruplar ve grupların özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

**Deney Grubu:** Hayat Bilgisi Dersinde öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin uygulandığı gruptur. Bu grup 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Karahüseyinli İlkokulu üçüncü sınıfında okuyan 20 öğrenciyi kapsamaktadır. Öz düzenleme modeline uygun olarak hazırlanmış ders planlarıyla etkinlikler deney grubundaki öğrencilere beş hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulanan ders planları Ek 2’de verilmiştir.

**Kontrol Grubu:** MEB Hayat Bilgisi Dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin uygulandığı gruptur. Bu grup 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın Terkehaliller İlkokulu üçüncü sınıfında okuyan 20 öğrenciyi kapsamaktadır. Hayat bilgisi programına dayalı olarak hazırlanan kılavuz kitaplardaki etkinlikler kontrol grubundaki öğrencilere beş hafta boyunca uygulanmıştır.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği’ (ÖÇS) uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelle yürütülen çalışmanın simgesel görünümü aşağıda yer almaktadır.

	<b>Grup</b>	<b>Öntest</b>	<b>İşlem</b>	<b>Sontest</b>
<b>R</b>	<b>D</b>	<b>O1</b>	<b>X</b>	<b>O3</b>
<b>R</b>	<b>K</b>	<b>O2</b>		<b>O4</b>

D: Deney grubu

K: Kontrol grubu

R: Gruplara seçkisiz atama yapıldığı

O1, O2, O3, O4: Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği

X: Deney grubuna uygulanacak etkinlik (Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlik)

### **3.2. Çalışma Evreni ve Gruplar**

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı Bartın ili Karahüseyinli İlkokulunda eğitim görmekte olan 29, üçüncü sınıf öğrencisi ve Bartın ili Terkehaliller İlkokulunda eğitim görmekte olan 28, üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sorumluluk beceri düzeylerini belirlemek için 57 öğrenciye ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu ölçeği’ ve ‘Sorumluluk ölçeği’ uygulanmış ve bu öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarıları derecelendirilmiştir. Hayat bilgisi dersi başarıları ‘Geliştirilmeli (1), İyi (2), Çok iyi (3)’ şekilde derecelendirilerek puana çevrilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için belirlenen ölçütler göre cluster (kümeleme) analizi yapılarak 20 öğrenci kontrol grubuna, 20 öğrenci deney grubuna seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan ölçütler;

1. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği puanları (Semerci ve Pamuk, 2012)
2. 2014-2015 eğitim öğretim yılı birinci dönem Hayat Bilgisi dersi değerlendirme durumları puanları.
3. Sorumluluk ölçeği puanları (Golzar, 2006)

### **Sorumluluk Ölçeği**

Bu araştırmada, araştırma kapsamına alınacak öğrencilerin belirlenmesi aşamasında yapılan cluster (kümeleme) analizi kapsamında öğrencilerin sorumluluk düzeylerini belirlemek için Golzar (2006) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 24 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan maddeler öğrencilerin genel sorumluluk düzeylerini ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden sorumluluk düzeylerini ifade eden cümleleri (3) Her zaman, (2) Bazen ve (1) Hiçbir zaman olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 24, en yüksek toplam puan 72 olarak ifade edilmiştir. Ölçekten alınan puanlar öğrencilerin sorumluluk düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.

Golzar (2006) tarafından geliştirilen ‘sorumluluk ölçeği dört aşamalı bir çalışmanın sonucunda oluşturulmuştur. Birinci aşamada, 2005 -2006 öğretim yılında, Ankara ilinde, ilköğretim 5. sınıfta görev yapan 7068 öğretmen ve 70 öğrenci velisine sorumlu öğrencilerin özelliklerin belirlenmesini sağlayan açık uçlu sorular sorularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilgili kaynakları tarayarak elde ettiği verileri öğretmen ve velilerden gelen yanıtlarla birleştirerek 49 maddeden oluşan bir ön kaynak oluşturmuştur.

İkinci aşamada, hazırlanmış olan 49 maddelik ön ölçeği 13 uzmandan oluşan bir grubun değerlendirme yapmalarını istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen görüşlerin incelenmesi sonucunda madde sayısı 38'e düşürülmüştür. Üçüncü aşamada ise 38 maddeden oluşan ölçek taslağı 253 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada temel bileşenler analizi ve tek boyutlu faktör analizi yapılarak Minres faktör çıkarma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere dayanarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilir düzeyde olan 24 madde tespit edilmiştir (Golzar, 2006).

Bu üç ölçüte göre, deney ve kontrol grubunun cluster (kümeleme) analizi sonuçları tablo 6 ve tablo 7'de verilmiş olup yansızlığın dayanağı olarak gösterilebilir.

**Tablo 6.**Cluster ( Kümeleme) analizi Anova Tablosu

	Küme		Hata		F	p
	Kareler Ortalaması	sd	Kareler Ortalaması	sd		
Sorumluluk ölçeği	2151,604	1	16,653	55	129,204	,000
Hayat bilgisi dersi 1. Dönem notları	,157	1	,323	55	,486	,489
Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği	,000	1	4,092	55	,000	,994
P <0.05						

Öğrencilerin hayat bilgisi dersi başarı dereceleri ile Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Sorumluluk ölçeği puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu üç ölçütün ortalamalarına göre 57 öğrenci iki farklı kümeye ayrılmıştır. Tablo 7'de bu kümeleri ayrıntılı olarak görülmektedir.

**Tablo 7.**Cluster ( Kümeleme) analizi sonuçları.

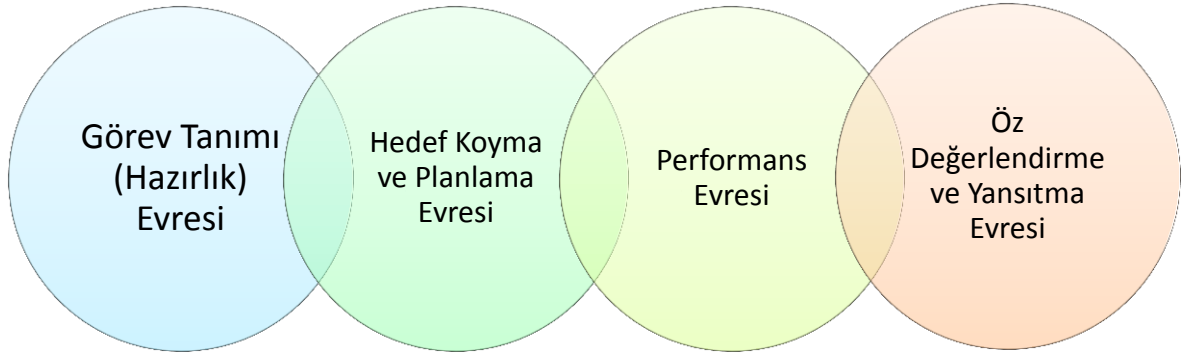
Küme Numarası	Küme Sayısı	Küme Elemanları
1. Küme	15	1, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 19, 23, 41, 43, 46, 51, 53, 55.
2. Küme	42	2, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18,20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57.

Tablo 7’de görüldüğü üzere ‘ğrenme ve alışma Sorumluluğ leği’, ‘Sorumluluk leği’ ve öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki başarıları derecelerine göre yapılan cluster (kümeleme) analizi sonucunda 57 öğrencinin ortalamalarına göre iki küme oluşturulmuştur. Birbirine yakın puan ortalamalarına sahip birinci grupta 15, ikinci kümede ise 42 ğrenci belirlenmiştir. İkinci küme sayılarının fazla olmasından dolayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. İkinci kümedeki öğrenciler kendi okullarına göre ikiye ayrılmıştır. Birinci gruba 20, ikinci gruba 22 ğrenci atanmıştır. Sayılarının eşitlenmesi amacıyla seçkisiz olarak iki ğrenci kura yoluyla belirlenerek gruptan çıkarılmış ve gruplar eşitlenmiştir. 1. grup araştırmacının çalışma koşullarına uygun olduğu için deney grubu, 2. grup ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

### **3.3.z Düzenlemeli ğrenme Etkinlik Planının Hazırlanması ve Uygulanması**

Araştırmada z düzenlemeli öğrenme modeline dayalı etkinlikler Hayat Bilgisi Dersi için hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında ‘Dn, Bugün, Yarın’ nitesi kapsamındaki konular ele alınmıştır.

Dn, Bugün, Yarın nitesi konuları kapsayan öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı olarak beş ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları Ek – 2’ de yer almaktadır. Ders planları hazırlanırken aşağıdaki ‘z Düzenlemeli ğrenme Uygulama Planı’ temel alınmıştır (şekil 3).



**Şekil 3.** Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı

Hayat bilgisi dersinde öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı hazırlanan ders planları beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm biçimsel bölüm olarak ifade edilmiş ve sürecin işleyişi hakkında öğretmene hazırlık yapma, fikir üretme fırsatı verme amacıyla oluşturulmuştur. İkinci ve daha sonraki bölümler öz düzenlemeli öğrenme modeli uygulamalarının temel dayanağını oluşturmaktadır. Bu bölümler oluşturulurken Winne'nın ve Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli basamakları ve basamakların içerikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

**1)Görev tanımı evresi:** Öğretmen tarafından veya farklı uyaranlar tarafından öğrencide öğrenme algısı oluşturulan evre olarak düşünülebilir. Öğrenci bu evrede süreç onunda ne öğrenmesi gerektiği hakkında yorum yapar. Kendini izler, kontrol eder ve kendini harekete geçirir.

**2)Hedef koyma ve planlama:** Hedef koyma evresinde öğrenci görevle ilgili plan yapmaya başlar. Bu süreçte kendisinden beklediği hedefleri düşünür ve bu hedeflere nasıl ulaşabilirim sorusunu sorarak, kendine uygun yöntem ve stratejileri planlar.

**3)Performans:** Öğrencilerin belirlemiş olduğu hedef ve bu hedeflere ulaşmak için seçtiği yöntem ve stratejileri uyguladığı evre olarak ifade edilir. Birey burada kendi öğrenmesi üzerinde söz sahibidir. Yardım alır, not tutar, etkinliklere katılır veya araştırabilir. Öğrenci kendini, süreci kontrol eder. Süreci kontrol eden öğrenci, eksiklerini belirleyerek istediği yerde tekrar başa dönebilir.

**4)Öz Değerlendirme ve yansıtma:** Öğrencinin süreç boyunca ve süreç sonunda kendini değerlendirdiği evredir. Öğrenci koyduğu hedefe ulaşım ulaşmama konusunda fikir sahibidir. Aşağıda öz düzenlemeli öğrenme uygulama planı dahilinde, derslerin hafta hafta işlenişi anlatılmıştır.

### **1. Hafta**

Birinci hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön ölçek uygulamaları amacıyla öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçęi uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler sınıf öğretmenleri tarafından Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklere dayalı olarak yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere derslerin diğer derslerden farklı işleneceği söylenmiştir. Birlikte işlenecek derslerde ders kitaplarındaki etkinliklerin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında iki ders saati olarak belirlenen kazanımların öz düzenleme modeline dayalı etkinliklerde bazen üç ders saati işlenebileceği belirtilmiştir.

### **2. Hafta**

İkinci hafta kontrol grubundaki öğrenciler Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinlikler kapsamında öğrenme sürecine devam ederken deney grubundaki öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı olarak hazırlanan etkinliklerle öğrenme sürecine başlamışlardır. Dersin başında öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmak amacıyla bazı etkinlikler ve araç-gereçler getirilmiştir. Seviyelerinin altındaki kolay etkinlikleri yapan öğrenciler, derse öğretmen tarafından getirilen diğer araç-gereçleri kullanma konusunda yetersiz olduklarını görmüşlerdir. Konuyla ilgili birkaç soru yöneltmiş ve sohbet edilerek alınan cevaplarla öğrencilerde öğrenme algısı oluşturulmuştur.

Dersin hedef koyma ve planlama bölümünde kazanımlara uygun olarak üç ana nokta yazılmıştır. Öğrencilere bu üç ana başlıktan hangisinde çalışmak istedikleri sorularak, karar vermeleri ve gruplara ayrılmaları için uygun süre verilmiştir.

Öğrencilere ‘Küçük Dedektifler’ isimli etkinlik anlatılmıştır. Etkinliğe öğrencilerin etkin bir şekilde katılmaları sağlanmıştır. Öğrenciler kendi ilgi duydukları ve onları öğrenmeye götürecek olan teknigi kendileri seçmişler ve sınıftaki diğer öğrencilere sunmuşlardır. Bu paylaşımları hem kendi öğrenmeleri üzerinde etkili olmuş hem de arkadaşlarının öğrenmelerinde kaynak olarak rol oynamışlardır. Diğer taraftan sunumu

dinleyen öğrenciler arkadaşlarının etkinliklerini takip ederek, onlara sorular sorarak ve ilginç gördükleri noktaları not alarak öz düzenlemeli öğrenme tekniklerini kullanmışlardır.

Öğrencilere konuyla ilgili olarak hazırlanan eğitsel oyun anlatılarak hep beraber eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Eğitsel oyun sonunda öğrencilerden ulaştıkları sonucu istedikleri bir yöntem ile (resim, akrostiş, düz yazı vb...) anlatmaları istenmiştir. Oyunu özetleyen bu etkinlikte öğrencilerin çok istekli oldukları ve öğrencilerin hedefe ulaşmada hiç zorluk çekmedikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Dersin öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemek yani öz-kontrolünü sağlamak amacıyla öğrencilere kavram karikatürü dağıtılmıştır. Bu etkinliğin öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesini sağlaması açısından hem ilgilerini çektiği hem de eğlenceli geldiği gözlemlenmiştir. Burada öğrencilerin süreç boyunca ulaşmaları beklenen hedefleri gözden geçirmeleri sağlanmıştır. Burada öğrencilerin notlarından ve ortaya çıkardıkları etkinliklerden faydalanmaları önerilmiştir.

Dersin sonunda öğrencilere belirlenen hedefleri içeren öz değerlendirme formu verilerek süreçte kendilerini değerlendirmeleri güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri de sağlanmıştır.

### **3. Hafta**

Deney grubundaki öğrencilerle üçüncü haftada öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı etkinliklerle ders işlenmiştir. Dersin başında öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmak amacıyla bazı yardımcı ders araç-gereçleri gösterilmiş ve bu ders araç-gereçleri hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Ulaşılan sonuçların ana noktalarını not alan öğrencilere performans evresinde konu ile ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanan eğitsel oyun anlatılmış ve öğrenciler derste bu oyunu oynamışlardır. Bu oyun öğrencilerin kendilerini nasıl ifade ettikleri hakkında bilgi verirken eğlenmelerini de sağlamıştır.

Oyun sonunda öğrencilerle insanların hangi durumda neler hissettikleri hakkında sohbet edilmiştir. Öğrencilerden ilgi duydukları duyguyla ilgili 'Yüzümde Neler Saklı' etkinliği için gruplara ayrılmaları istenir. Gruplara ayrılan öğrenciler araştırma, çevresini gözlemleme, soru sorma gibi öz düzenleme yöntemlerini kullanarak çevresindeki insanların nelere üzüldüğünü, sevindiğini, ne zaman ağladığını, heyecanlandığını korktuklarını anlatan resim, afiş, şiir gibi çalışmalarını tamamlamışlardır. Sınıfa sunulan bu

çalışmalar sınıfta sergilenmiş ve öğrenciler bu çalışmalar hakkında düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını veya öğrendikleri yeni bilgilerin kontrolünü sağlamaları için ‘Biliyorum, Öğreniyorum, Öğreneceğim’ isimli KWL şeması dağıtılmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki algılarını yoklayan ve öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlayan bu şema öğrencilerin ileriye dönük merakları hakkında da hem kendilerine hem de öğretmene bilgi verme niteliği de taşımaktadır.

Her dersin sonunda olduğu gibi öğrencilere belirlenen hedefleri içeren öz değerlendirme formu verilerek süreçte kendilerini değerlendirmeleri, güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri de sağlanmıştır.

#### **4. Hafta**

Dördüncü hafta öğrencilerin gelecekte mesleğini seçerken göz önünde bulundurması gereken noktalar kontrol grubunda ders kitabından işlenirken deney grubunda ise öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı etkinliklerle işlenmiştir. Deney grubunda işlenen derste öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme algılarını oluşturmak amacıyla öğretmen sınıfa farklı mesleklerin kullandığı aletlerle girilmiştir. Bu aletleri hangi meslek gruplarının kullandığı hakkında yorum yapan öğrenciler öz düzenleme yöntemlerinden liste oluşturma yöntemiyle çevrelerinde gördükleri, görmedikleri halde bildikleri mesleklerin listelerini oluşturarak görev bilinci oluşturmuş aynı zamanda kendilerine hedef koymuşlardır.

Öz düzenlemeli öğrenme modelinde bulunan performans evresinde ise öğrenciler ‘Ben Kimim?’ eğitsel oyununu oynarlar. Burada hem bilgilerini kontrol ederler hem de akranlarının fark ettiği ayrıntılardan öğrenmeye çalışırlar. Performans evresinde oynanan bu oyun sayesinde öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda hangi mesleğe yöneldikleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Öz kontrol evresinde de ‘Mesleğimi seçiyorum’ balıkkılçığı etkinliğiyle hem hedefe ulaşmada kendilerini sınamayabilmişler hem de süreç boyunca öğrendikleri yeni bilgileri uygulama alanı elde etmişlerdir. Burada eksik olduklarını hissettikleri noktalarda akranlarından ve öğretmenlerinden yardım alan öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmışlardır.



Öğrenciler dersin sonunda dersin hedeflerine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kendimi değerlendiriyorum öz değerlendirme ölçeğiyle süreci ve kendilerini değerlendirme olanağı bulmuştur.

## **5. Hafta**

Beşinci haftada takvim kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemlene ve gözlem sonuçlarını grafik ile gösterme ve meteoroloji tahminleriyle karşılaştırma kazanımı kontrol grubunda ders kitaplarındaki etkinliklere dayanarak işlenirken deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı olarak hazırlanan etkinliklerle işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmak amacıyla hava durumu oyunu oynatılmıştır. Örnek hava durumu grafiğini inceleyen öğrencilerle semboller hakkında konuşulmuştur. Öğrencilere sınıflarına özel, üç boyutlu hava durumu sembolleri oluşturabileceğimiz söylendikten sonra performans evresinde öğrencilerden bu sembolleri ifade edebilecek materyal toplamaları istenmiştir. Ortak çalışma yapan öğrenciler ikinci dersin başında kendi topladıkları materyallerle sembolleri yapmışlardır. Bu sembollerden uygun olanı bir hafta boyunca pencerenin kenarına koyarak hava durumu hakkında yorum yapmaları sağlanmıştır.

Öğrencilere performans evresinde hava durumu tahmin grafiği dağıtmıştır. Tahminleri yapan öğrenciler, bir haftalık meteoroloji tahminiyle kendi tahminlerini karşılaştırmışlardır. Ayrıca bir hafta boyunca havayı takip ederek takip formuna işlemişlerdir. Öz kontrollerini yapmak için bir başka deyişle kendi öğrenmeleri üzerinde bilgi sahibi olmaları amacıyla araştırmacı tarafından dağıtılan kavram haritasını dolduran öğrenciler öğrenmelerini ve süreci kontrol etmişlerdir.

Öz düzenlemeli öğrenme modelinin son evresi olan öz değerlendirme ve yansıtma da öğrenciler dersin hedeflerine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kendimi değerlendiriyorum öz değerlendirme ölçeğiyle süreci ve kendini değerlendirme olanağı bulmuştur.

## **6. Hafta**

Altıncı haftada Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade etme kazanımı kontrol grubunda ders kitaplarındaki etkinliklere dayanarak işlenirken deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı olarak hazırlanan etkinliklerle

işlenmiştir. Öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmak ve eski bilgilerinin kontrolünü sağlamak amacıyla öğrencilerle birlikte sınıf içinde Atatürk köşesi oluşturulmuştur.

Öğrenciler performans evresinde Atatürk'ün başından geçen olayları hikayeleştirilerek anlatmışlardır. Daha sonra 'Atatürk ile Sanat İstasyonu' isimli etkinlik yapılır. Öğrenciler 5'er kişilik gruplar halinde istasyona dağılmışlardır. Her grup bulunduğu istasyonda dört dakika kalmış ve dördüncü dakikanın sonunda öğrencilerin yerleri bağımsız olarak değiştirilmiştir. Yeni gelen öğrenciler arkadaşlarının kaldığı yerden etkinliğe devam etmişlerdir. Süreç sonunda tamamlanan etkinlikler sınıfta sergilenmiştir.

Dersin sonunda öğrencilere belirlenen hedefleri içeren öz değerlendirme formu verilerek süreçte ve süreç sonunda kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

### **7. Hafta**

Hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerine Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği işlemleri tamamlanmıştır.

### **8. Hafta**

Kalıcılık testinin uygulandığı haftadır. Araştırmanın uygulama sürecinden yirmi bir gün sonra deney grubunda bulunan öğrencilere 'Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği' kalıcılığın belirlenmesi amacıyla son kez uygulanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla 'Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği' (Semerci ve Pamuk, 2012) uygulanmıştır.

#### **Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği**

Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu belirlemek amacıyla yapılan öntest ve sontest uygulamalarında Çetin ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği (ÖÇS) kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan bu ölçek 2 olumsuz 16 olumlu maddeden meydana gelmiştir. Ölçekte bulunan maddeler öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerini ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden (5) Tamamen katılıyorum, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Çoğunlukla katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum derecelerinden birini seçmeleri istenmiştir.

Öğrenme ve çalışma ölçeği 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde 328 dördüncü sınıf ve 301 beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Merak Etme ve Keşfetme Ölçeği Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeğiyle birlikte kullanılmıştır. ÖÇS ölçeği 39 maddelik bir taslak olarak oluşturulmuştur. Bu taslak maddeler uzman görüşü de alınarak 20 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış üç madde taslaktan çıkarılmıştır. Oluşturulan yeni taslak 629 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Merak Etme ve Keşfetme ölçeği ölçüt geçerliliğini sağlamak amacıyla ÖÇS uygulanan 60 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçüt geçerliliği için yapılan uygulama sonucunda iki ölçek arasındaki korelasyon .368 olarak bulunmuştur.

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeğinin geçerliliği ile ilgili olarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda faktör yükü .40'ın altında bulunan 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. ÖÇS ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. CFI değeri .94, AGFI değeri .93, SRMR değeri .04 bulunan modelin iyi bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .83, tek ve çift maddeler arasındaki puanları korelasyonu .776 olarak bulunmuş güvenilirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dördüncü ve beşinci sınıflar için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Semerci ve Pamuk, 2012).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere öntest ve sontest olarak aynı zamanda kalıcılığı ölçmek için deney grubunda uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programına girilmiş ve bu verilerin analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır.

### **3.6. Deneysel Çalışmanın Uygulama Süreci**

1. İlgili makamdan izin alınmıştır. İzin belgesi Ek- 1'de verilmiştir.
2. Çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiştir.
3. Deney grubunda uygulanacak öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı ders planları hazırlanmıştır. Ders planları Ek- 2' de yer almaktadır.

4. Araştırmanın alışma grubunda yer alan öğrenciler kümeleme analizi yapılarak iki gruba ayrılmıştır.

5. ğrenme ve alışma Sorumluluğu leği n test olarak iki gruba da uygulanmıştır.

6. Deney grubunun Hayat Bilgisi dersleri araştırmacı tarafından hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklere dayalı olarak beş hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersleri MEB tarafından hazırlanan nc sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak beş hafta boyunca devam etmiştir.

7. Beş haftanın sonunda S leği son test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

8. Sontest çalışmasının uygulanmasından 21 gün sonra S leği deney grubundaki öğrencilere tekrar uygulanarak kalıcılığa bakılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerinin test edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulurken, bulgulara dayalı yorumlar yapılmıştır. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeğinden ve Sorumluluk Ölçeğinden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

#### 4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Denence 1.** Hayat bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubu öğrencileri ile öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders işleyen deney grubu öğrencilerin, öntest sonuçları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubunda ve deney grubunda yer alan öğrencilere beş haftalık farklı ders etkinlikleri uygulaması öncesinde ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği’ uygulanmıştır. Ölçekten alınan öntest puanları bağımsız gruplar Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar tablo 8’de gösterilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 8.** Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu öntest puanlarının gruplara göre Mann Whitney U- Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	17.88	357.5	147.5	0.155
Kontrol	20	23.13	462.5		

p>0.05

Öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri incelenen öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı etkinliklere katılanlarla, bu etkinliklere katılmayanların uygulama öncesindeki öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları puanların

Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (  $p > 0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının=17.88 olduğu, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının=23.13 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde anlamlı olmadığı ifade edilebilir. Araştırmanın birinci denencesine ait bulgulara bakıldığında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin araştırmaya başlamadan önce birbirine denk gruplar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Denence 2.** Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işleyen öğrencilerin (kontrol grubu öğrencilerinin) öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.

Bu denenceyi test etmek için kontrol grubunda yer alan öğrencilerle beş hafta boyunca İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan Hayat Bilgisi öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilere ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği’ öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu ölçeğinden alınan öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları tablo 9’da gösterilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 9.** Kontrol grubu deney öncesi ve sonrası ÖÇS testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	8	88	1.60	0.109
Pozitif Sıra	4	8	32		
Eşit	5	-	-		

$p > 0.05$

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına göre, Öğrenme ve çalışma sorumluluk becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre negatif ve pozitif sıra ortalamaları eşit bulunmuştur. Tablo 9’da p değerine bakıldığında  $p = 0.109$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanların arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Araştırmanın ikinci denencesine ait bu bulgular Hayat Bilgisi dersi öğretim programına göre hazırlanan kılavuz kitaplardaki etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu önemli ölçüde etkilemediğini söyleyebiliriz.

#### 4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Denence 3.** Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işleyen öğrencilerin (deney grubu öğrencilerinin) öğrenme ve çalışma sorumluluğu anlamlı ölçüde artmıştır.

Bu denenceyi test etmek için deney grubunda yer alan öğrenciler beş hafta boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan hayat bilgisi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilere ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği’ uygulanmıştır. Ölçekten alınan öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre değerlendirilerek tablo10’da gösterilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 10.** Deney grubuna ait deney öncesi ve sonrası öğrenme ve çalışma sorumluluk becerileri testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0	0	3.92	0
Pozitif Sıra	20	10.5	210		
Eşit	0	-	-		

$p < 0.05$

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası öğrenme ve çalışma sorumluluklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanların arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Puanların sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, belirlenen bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü denencesine ait bu bulgulara göre uygulanan öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı ders planlarının öğrencilerin öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmede etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir.

#### 4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

**Denence 4.** Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler ile ders işlenen deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu son test puan ortalamaları ile Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işlenen kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu denenceyi test etmek için deney grubunda yer alan öğrenciler ile beş hafta boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan hayat bilgisi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlikler doğrultusunda ders işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hayat bilgisi dersi programı doğrultusunda hazırlanan kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler beş hafta boyunca uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna beş haftanın sonunda ‘Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği’ uygulanmıştır. Ölçekten alınan sontest puanları Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre değerlendirilerek tablo11’de gösterilerek yorumlanmıştır

**Tablo 11.** Öğrenme ve çalışma sorumluluğu sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney U- Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	30.28	605.5	4.5	0.0
Kontrol	20	10.73	214.5		

P <0.05



Öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeyleri incelenen öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme modeline dayalı etkinlikler ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile, bu etkinliklere katılmayan Hayat Bilgisi kılavuz kitaplarındaki etkinliklerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’de p değerine bakıldığında  $p= 0.0$  olarak bulunmuştur. Buna göre beş haftalık bir deneysel çalışma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluk puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamaları=30.28, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının=10.73 olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları sonuçlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın dördüncü denencesine ait bu bulgulara göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu artırmada, öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan etkinliklerin, Hayat Bilgisi dersi öğretim programına göre hazırlanan etkinliklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

#### **4.5. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

**Denence 5.** Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli hazırlanan etkinlikler (deney) ile ders işlenen grubun öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları kalıcıdır.

Bu denenceyi test etmek için deney grubunda bulunan öğrencilere sönstest uygulamaları yapıldıktan 21 gün sonra son testleri olan ÖÇS ölçeği kalıcılık puanlarını oluşturmak amacıyla tekrar uygulanmıştır. Ölçekten alınan kalıcılık puanları ve sönstest puanları Wilcoxon işaretli sıralar test sonuçlarına göre değerlendirilerek tablo13’te gösterilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 12.** Deney grubu öğrenme ve çalışma sorumluluk testi sontest puanlarının ve kalıcılık puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest- KP	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	11.63	93.0	0.32	0.74
Pozitif Sıra	10	7.80	78.0		
Eşit	2				

$p>0.05$

Hayat Bilgisi Derslerini öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklere dayalı ders planlarıyla beş hafta işleyen deney grubuna Öğrenme ve Çalışma Sorumluluk Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Uygulamadan 21 gün sonra tekrar uygulanan ÖÇS ölçeği tekrar uygulanarak kalıcılık puanları elde edilmiştir. Deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluklarının kalıcılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’de p değerine bakıldığında  $p=0.74$  olarak belirtilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin ÖÇS ölçeğinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $z=0.32$ ,  $p>0.05$ . Bu sonuçlara göre deney grubuna uygulanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını kalıcı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar açıklanmış; bu sonuçlar, alanyazında ulaşılan kaynaklarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Son olarak sonuç ve tartışmalar ışığında önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bulguları açıklanarak sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alanyazın incelemesi ile ulaşılan kaynaklarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Bu bölümde tez çalışmasının sonuçlarından yararlanılarak öneriler sunulmuştur.

Günümüzde gelişmiş toplumların eğitim alanındaki en büyük hedeflerinden biri de öğrenen için hazırlanıp sunulan hazır bilgileri olduğu gibi alan bireyler yetiştirmek yerine bilgiye ulaşan, bilgiyi özümseyen ve uzun vadede bu bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmek olmuştur. Ülkemizde de yapılandırmacı yaklaşımın en büyük hedefi eğitim sürecinde aktif öğrenme becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir. Öğrenme becerisi kazanmış bireyler öğrenmek için motivasyonları yüksek bireylerdir. Ayrıca yaşamları boyunca kendilerinde bilgiye ulaşma gücü, isteği bulacaklardır. Son yıllarda ülkemizde de üzerinde sıkça çalışılan çalışmalardan biri olan öz düzenlemeli öğrenme, bireyin öğrenme sorumluluğunu üzerine aldığı bir süreç olarak görülmektedir. Birey bu sürecin başından sonuna kadar aktiftir. Öncelikle konu alanı içerisinde kendine süreç sonunda nerede olmalıyım sorusunu sorarak öğrenme hedefini belirler. Hedefini belirleyen birey süreci kendi bilişsel, duyuşsal ve çevresel özelliklerin göre düzenler, stratejiler belirler ve sonuca ulaşır. Sonuçtan ve süreçten memnun kalmazsa sürecin herhangi bir aşamasına geri dönebilir. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenme hedef ve stratejilerini kendileri belirleyerek kendi öğrenme süreçleri arasında koordineli bağı kurarak öğrenme sürecini planlamaları olarak da ifade edilebilir. Bu süreçte öğrencinin kendine olan güveni üst düzeydedir. Öğrenci öğrenme sürecinin tüm aşamalarında kendini kontrol edebilir. Öz düzenlemeli öğrenme her yaş seviyesindeki öğrencinin, her ders alanında uygulayabilecekleri etkili bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme modelinde sorumluluk öğrenciye aittir. Öğretmen sürecin başından itibaren öğrencilere rehber olmalıdır. Her öğrencinin öğrenme şekli ve hızının farklı olduğu öğrenmenin merkezine oturtulmalıdır. Öğrenme sürecini kendine göre düzenleyen öğrencinin sürecin zamanını, hızını kendine göre ayarlaması muhtemeldir. Öğrenci sürecin aşamalarında öğretmenden her anlamda yardım alabilir. Yardım isteme öz düzenlemeli öğrenme modelinin olmazsa olmazlarından biri olarak kabul edilebilir. Fakat öğretmen bu modelde öğrencinin neye ne kadar ulaşması gerektiğini belirleyen, dersi anlatan, sorunları bir bir çözen, eksiklikleri gideren, öğrenciyi değerlendiren olarak algılanmamalıdır. Öğretmen yol gösteren olarak algılanmalı, gerektiğinde öğrencinin öğrenmelerini destekleyebilmelidir.

Öz düzenlemeli öğrenme öğrenci başarısındaki en önemli etken olarak öğrencinin öğrenme işiyle meşgul olması ve gerektiğinde kendi kendine dönüt verebilmesidir (Çalışkan, 2015, 424-427). Öğrenci öğrenme hedefine ulaşma sürecinde farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bu sorunları ortadan kaldırabilmek için çeşitli stratejiler geliştiren öğrenci bazen en başa dönmek zorunda da kalabilir. Bu durumda öğrenciler hedefine ulaşmak için yeni şeyler deneyebilir, bazen de hedeflerini değiştirerek yoluna devam edebilir. Öğrenciler süreç sonunda hedefi ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini kendilerine sorarlar ve kendilerini değerlendirme imkanı bulurlar. Öğrenciler kendilerini eksik hissettiklerini düşünürlerse kendi belirledikleri öğrenme basamağına dönerek süreci farklı strateji ve yöntemlerle yenileyebilirler.

‘Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğına etkisi’ konulu tez çalışması yukarıda saydığımız nedenlerin ışığında her öğrencinin farklı olduğu düşüncesinin hakim olduğu eğitim programlarına katkı getirebileceğı düşüncesiyle oluşmuştur.

Bu tez çalışmasında Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, ilgili alanyazın incelenmiş, bu alanda yapılan araştırmalara bakılmış ve Hayat Bilgisi dersi için araştırmacı tarafından beş hafta süreyle uygulanabilecek öz düzenlemeli öğrenme modeline uygun ders planları hazırlanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlikler deney grubundaki öğrencilere uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere Hayat Bilgisi programı doğrultusunda hazırlanan kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma

sorumluluklarını ölçmek için Semerci ve Pamuk (2006) tarafından geliştirilen ÖÇS ölçeği öntest ve sontest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırma deneysel olarak çalışılmış, deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunu belirlemek için cluster (kümeleme) analizi yapılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test olarak uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grubunun deney öncesinde birbirine istatistiksel açıdan denk olduğu görülmüştür. Bu sonucun cluster (kümeleme) analizi sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere beş hafta boyunca Hayat Bilgisi ders programında yer alan etkinlikler uygulanmış ve süreç sonunda öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencileri öntest ve sontest puanları açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilere beş hafta boyunca öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerle hayat bilgisi dersi araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmanın başlangıç haftasında öntest olarak uygulanan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği bu eğitim sürecinin sonunda tekrar sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkın nedeni olarak öğrenciler uygulanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinlikler olduğu düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin sontest puanları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve sorumluluk becerilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu farklılık deney grubuna uygulanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu artırdığı görüşünü daha da destekler niteliktedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin araştırmanın sontest uygulanmasından yirmi bir gün sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına bakıldığında öğrenme ve çalışma sorumluluğu sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür. Bu durumda öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu kalıcı davranış olarak yerleştirdiği söylenebilir. Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencinin sorumluluk almasının gerektirdiği düşünüldüğünde bu sonuca ulaşılanın olası olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Öneriler bölümünde araştırmaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler incelenmiştir.

1. Araştırma için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders planı ilköğretim hayat bilgisi dersi programına dayalı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklere oranla daha fazla zaman aldığı unutulmamalıdır.

2. Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi ders programında yer alan etkinliklere dayalı ders işleme eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin bu aşamada öğrencilere iyi birer rehber olmaları gerekmektedir. Sürecin başlangıcında öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders planlarının içeriği öğrencilere iyi bir şekilde anlatılmalı ve gerektiğinde yol gösterici olunmalıdır.

3. Araştırma öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarına etkilerini incelemenin yanında akademik başarıları gibi daha bilişsel yönlerini inceler nitelikte yapılarak ilişkisel bir sonucun çıkarılması mümkün olabilir.

4. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk becerilerine etkileri incelenirken nicel bulguların yanında nitel bulgulara da yer verilebilir. Bireylerin süreçte kendilerini değerlendirmeleri istenerek anket hazırlanabilir veya araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulabilir.

5. Yapılan araştırmada yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek, Hayat Bilgisi dersinde öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Hayat bilgisi dersi, öz düzenlemeli öğrenme merkeze alınarak öğrencilerin ilgi, tutum gibi farklı özelliklerini inceler nitelikte araştırmalara yer verilmesi literatürde önemli bir eksikliği giderebilir.

6. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkileri incelenirken Hayat Bilgisi dersi yerine farklı derslerde kullanılması literatürü zenginleştirerek, bu alanda yapılacak araştırmacılara örnek teşkil edebilir.

7. Yapılan araştırma ilkokul üçüncü sınıflara uygulanmıştır. Aynı çalışma birinci ve ikinci sınıflara da yapılarak etkileri araştırılabilir.

8. Öz düzenleme ile ilgili çalışmaların ilköğretim düzeyinde genellikle Türkçe gibi belli dersler etrafında toplandığı görülmüştür. Özellikle öz düzenlemeli öğrenme modeli, Türkçe dersindeki okuduğunu anlama alanında yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bu modelin diğer derslerdeki uygulama sonuçlarına da bakılabilir.

9. Yapılacak diğer çalışmalarda öz düzenlemeli öğrenme modeli ayrı derslerdeki ortak kazanımlar çerçevesinde yapılarak bir program olarak etkisine bakılabilir.

10. Öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli ders etkinliklerinin öğrencilerin özgüvenlerini büyük ölçüde artırdığı görülmüştür. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı denencelerle ilişkilerine bakılabilir.

## **Kaynakça**

- Akalın, Ş. H., Toparlı, R., Aruşah, M., Aydın, E., Tan, A., Güner, G., et al. (2013). *Türkçe Sözlük*. (R. Toparlı, Dü.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alçı, B., & Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyet, Sınıfa ve Alana Göre Farklaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz Düzenlemeli Öğrenme* (1.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aylar, E. (2010). Bir Örnek Olay İncelemesi: Sosyo-Kültürel Teori Bağlamında GeleceğeYönelik Hedefler ve Öz Düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation,”. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(50), 248-287.
- Batdı, V. (2013). İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri Moyivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Büyüküstün, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 15). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E., & Yalın, H. (2011). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğretimin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 125-142.



- Camahalan, F. M. (2006). Effects of Self-Regulated Learning on Mathematics Achievement of Selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Çalışkan, M. (2015). Etkili Dönüt Verme Yolları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 417-430.
- Çetin, S., & Gelbal, S. (2008). Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö., & Aydın, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Öğretmen Eğitiminde Politikalar ve Sorunlar 4. Uluslararası Sempozyumu*, (s. 69-84). Ankara.
- Dilci, T. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dilci, T. (2011). Öğretimde Kuram, Model, Strateji, Yöntem ve Teknik. T. Dilci içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 101-179). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *e-dergi Atatürk Üniversitesi*, 223-231.
- Dökmen, Ü. (1988). *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi*. Mayıs 16, 2014 tarihinde Dergiler ankara veritabanı: [dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6402.pdf](http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/516/6402.pdf) adresinden alındı
- Eker, C. (2014). Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433.
- Elaldı, Ş. (2013). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Tam Öğrenme Modelinin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Öz Düzenleme Stratejileri, Öz Yansıtma Becerileri, Öz Yeterlilik İnançları Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*.

- Ercoşkun, N., & Köse, E. (2014). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Scienses*, 6(2), 413-428.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz Düzenleme Stratejileri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 108-118.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme* (7. Baskı b.). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Genç, S. Z., & Eryaman, Y. M. (tarih yok). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim ParadigmaSI. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-103.
- Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 1-119. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gökhan, I., & Gül, A. (20114). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-287.
- Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Güneş, F. (2014). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-86.
- Güvenç, H. (2010). İşbirlikli Öğrenme ve Ders Günlüklerinin Öğretmen Adayı Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1459-1487.

- Güvenç, H. (2011). Çalışma Günlüklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 206-218.
- Hançer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225.
- İlgaz, G. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz Yeterlilik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kahraman, H. (2007). Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Yüksek lisans tezi*. Mersin.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3, 1695-1708.
- Kılıç, E. Ç., Aygün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., & Demirel, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-82.
- Köksal, A. (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Küçüktepe, C. (2007). Yapılanmacı Öğrenme. A. Oktay, & P. Unutkan içinde, *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış* (s. 195-218). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mahmoodi, M. H., Kalantarib, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-Regulated Learning (SRL), Motivation and Language Achievement of Iranian EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062 – 1068.
- MEB. (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El kitabı.

- MEB. (2009). İlköğretim 1., 2., 3., Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Klavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nelson, L. B. (2013). *Creating Self- Regulated Learners* (1. Baskı b.). Sterling, Virginia: Stylus .
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları,Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Ornstein, A. C. (2014). *Eğitim Programları Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. (A. Sarı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oruç, A. (2012). Öz düzenlemeli Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Oyanık, M. (2015). *İköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Açılım.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin Kabul Red Düzeyi İle Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 23-30.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- P.Driscoll, M. (2012). *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi*. (Ö. Tutkun, S. Okay, & E. Şahin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-24.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Sağırlı, M., iltaş, A., Azapağası, E., & Zehir, K. (2010). Yüksek ğretimin z Düzenleme Becerisine Etkisi (Atatürk niversitesi rneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sanalan, A., Bektaş, ., Şahin, R., Yeşim, S., & Oktay, E. (2012). z Düzenlemeli ğrenmenin Fen ve Teknoloji Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *EFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 103-118.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). z Düzenlemeli ğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 139-154.
- Sarı, G. (2013). İlköğretim İkinci Kademedeki ocukların Empatik Eğilimlerinin ve Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Kuramsal eğitim bilim dergisi*, 6(4), 496-519.
- Sarıbaş, D. (2009). z Düzenlemeye Yönelik ğrenme Stratejilerini Geliştirmeye Yönelik Kavramsal Anlama Bilişsel İşlem Becerisi ve Kimyaya Karşı Tutum zerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi ğretmenliği Bilim Dalı*. İstanbul.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*(36), 111–139.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. H. (2009). *ğrenme Teorileri* (5. b.). (M. Ş. Ph.D., ev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, ., & Pamuk, M. (2012). ğrenme ve alışma Sorumluluğu leğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi. *Eğitimde ve Psikolojide lme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, ğrenme ve ğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Şahhüseyinoğlu, D., & Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3 – 5. Sınıf) Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 587-600.
- Şahin, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerindeki Akademik Başarıları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1370-1381.
- Tortop, H. S., & Eker, C. (2014). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterliliği İle Fen Öğrenme Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Türkmen, D. B., Kubilay, E. S., & Tekeli, E. (2015). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Ünal, F. (2003). Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğa olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(11), 373-378.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyon İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Varol, M. (1998). İletişim, Empati ve Hiyerarşi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-94.
- Yamaç, A. (2011, Kasım). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.

Zimmerman, B. J. (1990). Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self Regulation : A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (s. 13-39). San Diego, USA: Elsevier Academic Press.


## EKLER

<b>Ek No</b>	<b>Sayfa No</b>
1. İzin Belgesi .....	77
2. Ders Planları .....	78
2.1. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planı 1 .....	78
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planı 2 .....	84
2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planı 3 .....	90
2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planı 4 .....	95
2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planı 5 .....	102
3. Uygulama Fotoğrafları .....	107
4. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği.....	113
5. Sorumluluk ölçeği.....	114



**EK 1**

**İZİN BELGESİ**



**T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 24925745/605/3957030  
Konu: Araştırma İzni  
( Ahi ÇATALBAŞ )

13/04/2015

**BARTIN ÜNİVERSİTESİNE  
( Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü )**

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Ahi ÇATALBAŞ'ın "Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi" konulu çalışmasını İlimiz Karahüseyinli ve Terkehaliller İlkokullarında uygulayabilmesine ilişkin Olur yazmamız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

**Yaşar DEMİR**  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
- Olur ( 1 Adet )  
- Çalışma Takvimi ( 1 Adet )

**Güvenli Elektronik  
İmzalı Ahi İle Aynıdır.**  
13.04.2015  
*JA*  
**ismail ALKIZ**  
V.H.K.I.

Adres : Gölbucaklı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN  
Tel : (0178) 227 68 40 (327)  
Fax : (9578) 227 96  
e-posta : izmlegetim74@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:  
Ahmet GÜNERHAN- Şube Müdürü  
(Temel Eğitim Şubesi)  
Elektronik Ağ :http://bartin.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. İmza kontrolünü yapmak için adresinizde 5a8b-2f84-3b58-0585-b267 kodu ile veri alınabilir.

## EK 2.

### DERS PLANLARI

#### DERS PLANLARI -1

#### ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI 1

##### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

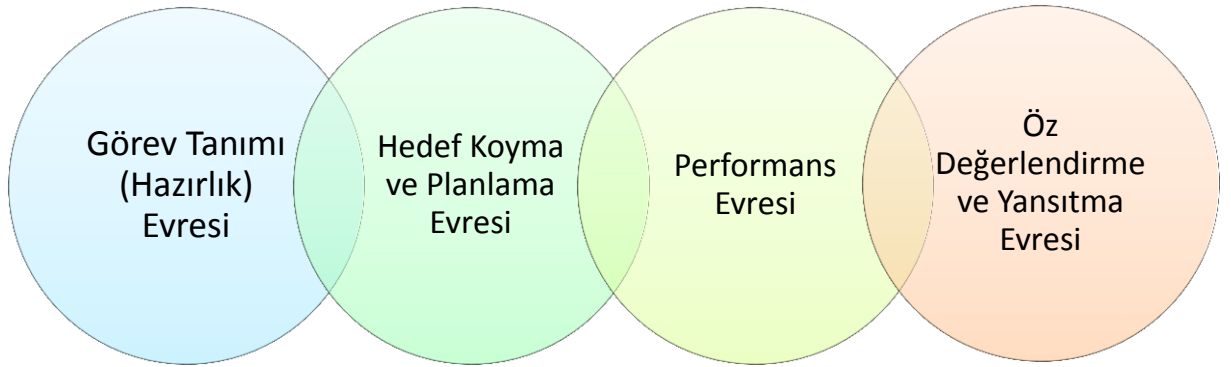
**Ünitenin adı:** Dün, Bugün, Yarın

**Süre:** 3 ders saati

**Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Tekniği:** Kavram karikatürü, araştırma- sorgulama, soru cevap, öz değerlendirme.

**Etkinlikler:** Küçük Dedektifler, Zaman Makinası, Şirin Köyümüz, Kendimi Değerlendiriyorum.

#### Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı



**Kaynaklar:** Öğretmenler, öğrenciler ve ders kitabı.

**Araç- Gereçler:** Resim kağıdı, karton, pastel boya, şiş, yumak, çizgi tamamlama resim etkinliği, metre, tartı, Şirin köyümüz etkinlik kâğıdı, kalem, silgi.

## ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Hayatımızda meydana gelen değişiklikler.

Fiziksel özelliklerimizde meydana gelen değişiklikler.

Önceki yıllarda yapamayıp, şimdi yapabildiğimiz etkinlikler.

### ANA NOKTA

Bireyin hayatındaki değişiklikleri farketmesi, bireylerin yaşları ilerledikçe belli olgunlukları elde etmelerinin bilincinde olmaları açısından önemlidir. Ayrıca öğrenciler büyüdükçe kendilerinde bir işi başarmak için gereken bilgi ve becerilerin de gelişeceğini bilincine varacaklardır.

### YARDIMCI NOKTALAR

Öğrencilerin gerek hayatlarındaki gerekse fiziksel özelliklerindeki değişiklikleri farkedebilmeleri ve bunu büyümeye bağlayabilmeleri için kendi kişisel gelişimlerini farketmeleri sağlanmalıdır.

**Kazanım 1.** Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder.

**Kazanım 2.** Zaman içinde ortaya çıkan değişimlerin nedenlerini açıklar.

**Kazanım 3.** Grup çalışması yapar.

## B. GÖREV TANIMI (HAZIRLIK EVRESİ)

Öğretmen sınıfa öğrencilerin birinci sınıfta bolca yaptıkları etkinliklerden olan nokta birleştirerek resim oluşturma etkinliği getirerek öğrencilere dağıtır ve seviyelerinin çok altındaki bu etkinlik hakkındaki öğrencilerin yorumlarını sınıfla paylaşmalarını bekler.

Bu etkinlik sonrasında öğretmen sınıfa getirdiği iki şiş ve yünü öğrencilere göstererek bunları kullanarak neler yapılabileceğini sorar ve sınıftaki öğrencilere ‘Benim için kazak örebilir misiniz?’ sorusunu sorar, yorumlarını dinler ve içerikle ilgili olarak öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmuş olur.

Bu dersin sonunda nasıl bazı işlerin bize çok kolay gelip, bazı işlerin çok zor görüldüğünü kavrayacağız. Nokta birleşme etkinliğini her biriniz kolaylıkla yapabildiği halde şişlerle

kazak örme hepinize zor geldi. Önceki yıllarda yapamadığımız pek çok davranışı artık kolaylıkla yapabildiğimizi farkettiler mi? sorusuyla derse başlanır.

### **C. HEDEF KOYMA VE PLANLAMA**

Öğrencilere önceki yıllarda yapamadığımız pek çok davranışı artık kolaylıkla yapabildiğimiz, bazılarını da hala yapamadığımız söylenir. Bu davranışları belirlemek için ‘Küçük Dedektifler’ adlı etkinliğini yapacağımız söylenir. Bu amaçla öğrencilerden üç gruba ayrılmaları istenir. Birinci grubun geçmişte yapamayıp şimdi yapabildiğimiz davranışları, ikinci grubun şimdi büyüklerimiz yardımıyla yapabildiğimiz davranışları, üçüncü grubun ise geçmişte yapmayı planladığımız davranışları araştırarak sınıfa sunmaları istenir. Ayrıca her grubun kendine bir isim vermesi istenir.

Bu amaçla öğrencilerin farklı çevrelerden yaranmalarını sağlamak amacıyla okuldaki diğer öğretmen, öğrencilere sorarak, çevrelerini gözlemleyerek, ders kitabından yararlanarak sonuca ulaşmaları önerilir.

Her gruptan ulaştıkları sonuçları sınıfta sunmaları için resim, sessiz sinema, canlandırma, pano için afiş hazırlama gibi etkinliklerden yararlanabilecekleri söylenerek planlama yapmaları istenir. Hayatımızda meydana gelen bu değişikliklerin farkedilmesi becerilerimize etkisi hakkında bilgi sahibi olacağımız ifade edilir.

### **D. PERFORMANS EVRESİ**

#### **1. ETKİNLİKLER:**

##### **Etkinlik-1**

Öğrenciler planları doğrultusunda hazırladıkları ‘Küçük Dedektifler’ etkinliklerini tamamlar. Etkinliklerini tamamlayan öğrenciler sırayla çalışmalarını sınıfa sunar, diğer öğrencilere ilginç gördükleri yerleri not etmeleri önerilebilir.

**ARA ÖZET:** Geçmiş yıllarda yapamadığımız pek çok şeyi zamanla yapabildiğimizi farkettiler. Bu değişimin nedeninin büyüme olduğu sonucuna ulaştık.

**ARA GEÇİŞ:** Yıllar geçtikçe büyüyüp geliyoruz ve bununla birlikte vücudumuzda değişikliklerin meydana geldiği ifade edilir.

## **Etkinlik-2**

Öğrencilere şimdi ‘Zaman Makinası’ isimli etkinliği yapacağımız söylenir. Bu amaçla beş arkadaşımızı zaman makinasıyla geçmişe göndereceğimiz söylenir. Onları geçmişte beş arkadaşımızın beklediği ve çok gizli bilgiler olan bir zarfı geleceğe getirmeleri istenir. Bu arkadaşlarını geçmişe göndermekle sorumlu olan üç kişinin olacağı söylenir. Öğrenciler belirlenir.

Sınıftaki metre ve tartının zaman makinasının anahtarı olduğu zaman yolculuğuna çıkan öğrencilerin boy ve kilolarını ölçüp not alarak onları geçmişe gönderebilecekleri söylenir. Bu esnada öğretmen tarafından öğrencilerin geçen yılki boy ve kiloları yazılıp zarfa yerleştirilip geçmişteki öğrencilere verilir. Beş öğrencinin boy ve kilosu ölçülüp not alındıktan sonra geçmişe gönderilen öğrenciler tarafından getirilen zarf açılır ve içinden çıkan bilgiler öğrenciler ile paylaşılır.

Öğrencilerin geçen yılki boy ve kilolarını gören öğrencilerden şimdiki boy ve kilolarını karşılaştırmaları istenir. Öğrencilerin geçen yılki boyu ve kilosu arasındaki farkı hesaplar ve diğer arkadaşlarının kilo ve boy artışı ile karşılaştırır. Her öğrencinin farklı hızla büyüdüğü sonucuna ulaşmaları sağlanır.

Öğretmen tarafından bugün neler öğrendik sorusu sınıfa yöneltilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılması sağlanır.

- Zaman içinde büyüyüp gelişiriz. Bunun sonucunda becerilerimizde gelişir. Her geçen yıl farklı şeyleri başarabiliriz.
- Bu sene yapamadığımız birçok şeyi seneye yapabiliyor olacağız. Bir sonraki sene bedensel olarak büyüdüğümüz gibi becerilerimizde gelişecek.

## **2. ÖZ KONTROL**

Öğrencilerden ders sonunda ulaştıkları yeni bilgilerinin kendileri tarafından kontrolünü sağlamaları amacıyla ‘Şirin Köyümüz’ isimli kavram karikatürünü yapmaları istenir. Öğrencilerin ders sonunda ulaşması planlanan kazanımlar kavram karikatüründe gösterilir ve kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı verilir.

## ŞİRİN KÖYÜMÜZ



Bence her birey farklı hızda büyüyüp gelişir.

Büyüyüp geliştikçe boyum ve kilom artıyor.



Zamanla büyüyüp geliştikçe farklı becerilere sahip olacağım.

Önceki yıllarda yapamadığım davranışları artık yapabiliyorum.



SEN NE DÜŞÜNÜYORSUN?

## E. ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITMA

Öğrencilere öz değerlendirme formu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

### KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>Her Zaman (3)</b>	<b>Bazen (2)</b>	<b>Hiçbir Zaman (1)</b>
1. Önceki yıllarda tek başıma yapamadığım halde artık yapabildiğim davranışları bilirim.			
2. Zamanla yeni beceriler kazanırım.			
3. Büyüyüp geliştikçe boyum ve kilom artar.			
4. Her birey farklı hızda büyür ve gelişir.			
5. Grup çalışmalarında üzerime düşen görevleri yerine getirebilir.			
<b>TOPLAM</b>			

## DERS PLANI-2

### ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI-2

#### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin Adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

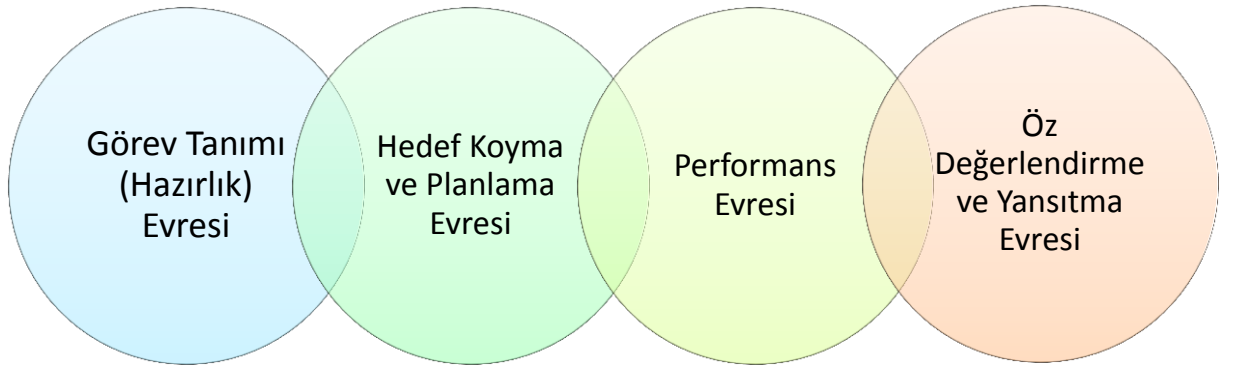
**Ünitenin Adı:** Dün, Bugün, Yarın

**Süre:** 3 ders saati

**Öğrenme Öğretme Yöntem ve Tekniği:** Eğitsel Oyun ve Canlandırma, Gözlem Yapma, KWL Şeması, öz değerlendirme.

**Etkinlikler:** Bin Bir Surat Ayşe Murat, Yüzümde Neler Saklı?, Biliyorum, Öğreniyorum, Öğreneceğim, Kendimi Değerlendiriyorum.

#### Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı



**Kaynaklar:** Öğretmen, öğrenciler, yakın çevremiz ve ailemiz, ders kitapları.

**Araç Gereçler:** Karton, yapıştırıcı, keçeli kalem, paket lastiği, balon, KWL etkinlik kağıdı, kalem, silgi.

#### ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Başkalarının duygularını nasıl anlıyorsunuz?



Duygularımızdaki değişim yüzümüze ve beden dilimizi nasıl yansıır?

Başkalarının duygularına karşı duyarlı olmalıyız.

Duygularımızı nasıl kontrol altına alabiliriz?

### **ANA NOKTALAR**

Çevresindeki insanların beden dili ve mimiklerini izleyen öğrenciler başkalarının duyguları hakkında çıkarımlarda bulunurlar. Başkalarının duygularını bu şekilde anlayan bireyler çevresindeki insanların duygularına duyarlı olmayı da öğrenirler.

### **YARDIMCI NOKTALAR**

Başkalarını duygularını mimik ve beden dilinden anlayan ve bu duygulara duyarlı olan bireyler kendi duygularının kontrol etme becerine sahip olacaklardır. Bu beceriler beraberinde iletişim becerisini de gerekli kılacak ve bu beceriyi geliştirecektir.

**Kazanımlar 1.** Kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimin yüzlerine ve bedenlerine nasıl yansıdığıı bilir.

### **B) GÖREV TANIMI (HAZIRLIK EVRESİ):**

Öğretmen sınıfa elinde rengarenk balonlarla girerek öğrencilerin dikkatini balonlara çeker. Sınıftan bir öğrencinin balonlardan bir tanesini şişirmesini ister. Şişen balonu ip ile bağlar ve üzerinde olan duygu ifadesinin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlar. ‘Öğrencilere bu balon nasıl bir balon?’ sorusunu yöneltir ve uygun cevapları alır. Aynı işlem diğer duyguları anlatan balonlar içinde uygulanarak öğrencilerde öğrenme algısı oluşturulmuş olur.

Duygularımızı anlatmanın farklı yolları vardır. İçinde bulunduğumuz duyguyu anlatmaya yarayan ipuçları vardır ve bunlardan biri de az önce balonlarda da gördüğümüz gibi yüz ifadelerimizdir.

### **C. HEDEF KOYMA VE PLANLAMA:**

Öğrencilere yüz ifademizin içinde bulunduğumuz duruma göre farklı şekiller aldığıı söylenerek bu duyguların neler olduğu sınıfa sorulur. Ulaşılan sonuçlar (sevinç, üzüntü, kızgınlık, korku, utanma, şaşırma) tahtaya yazılır. Arkadaşlarımızın yüz ifadelerine

bakarak onların ne hissettiğini anlayabiliriz. Bu yüz ifadelerimizi kullanarak bir oyun oynayacağımız söylenir.

#### **D. PERFORMANS EVRESİ:**

##### **1. ETKİNLİKLER**

###### **Etkinlik-1**

Öğrencilere oyunun nasıl oynanacağı anlatılır. Oyunun adının ‘Bin bir Surat Ayşe, Murat’ olduğu söylenir. Oyun için bir ebe seçilir. Ebe öğrencilere sırtını dönerek yüzünü duvara kapatır. Sınıf ebe olan öğrencinin arkasında ayakta bekler. Ebe öğrenci aşağıdaki tekerlemeyi söyler.

‘1, 2, 3, 4, 5, 6,

Elma, armut sepetin altı,

Dedem meyve satamadı,

Hepsini hoşaf yaptı,

Bin bir surat Ayşe, Murat,

Korkudan ödü patladı, üzüntüden ağıt yaktı, mutluluktan göbek attı, şaşkınlıktan dondu kaldı, kızgınlıktan ateş saçtı’ cümlelerinden birini söyler.

Diğer öğrenciler ebenin söylediği cümleye ait duyguyu yüz ifadeleriyle ve duruşlarıyla anlatmaya çalışırlar. Ebe onlara döndüğünde kimse kımıldayamaz. Kımıldayan öğrenci oyundan çıkar. Ebe en güzel duyguyu yansıtan arkadaşını seçer ve ebe olur. Oyun bu şekilde sınıfta veya bahçede oynanabilir.

**ARA ÖZET:** Duygularımızı ifade etmek için yüz mimiklerimizden ve hareketlerimizden yararlanırsınız.

**ARA GEÇİŞ:** Bu aynı zamanda başkasının ne hissettiği hakkında da bize bilgi verir.

###### **Etkinlik-2**

Öğrencilere şimdi ‘Yüzümde Neler Saklı’ isimli etkinliği yapacağımız söylenir. Öğrencilerden beşer kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Her gruba çalışmak istedikleri bir

duygu verilir. Çevrelerinde gördükleri kişilere bu duyguları hangi durumlarda yaşadıkları sorularak veya bu kişileri gözlemleyerek bir liste oluşturmaları istenir.

Bu amaçla öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanmalarını sağlamak amacıyla okuldaki diğer öğretmen ve öğrencilere sorarak, çevrelerini gözlemleyerek, aile bireyleri ve yakın çevresindeki kişiler gözlemlenerek ders kitabından yararlanarak sonuca ulaşmaları önerilir.

Her gruptan ulaştıkları sonuçları sınıfta sunmaları için listeleme, afiş hazırlama, resimle anlatma, gibi etkinliklerden yararlanabilecekleri söylenerek planlama yapmaları istenir. Etkinliklerini tamamlayan öğrenciler sırayla çalışmalarını sunarlar, diğer öğrencilerden ilginç gördükleri yerleri not etmeleri istenebilir.

## **2. ÖZ KONTROL**

Öğrencilerden ders sonunda ulaştıkları yeni bilgilerinin kendileri tarafından kontrolünü sağlamaları amacıyla 'Biliyorum, Öğreniyorum, Öğreneceğim' isimli KWL şemasını doldurmaları istenir. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki algıları yoklamalarını ve öğrenmelerini kontrol etmeleri sağlanacaktır.

## BİLİYORUM, ÖĞRENİYORUM, ÖĞRENECEĞİM

BİLDİKLERİM	MERAK ETTİKLERİM
ÖĞRENDİKLERİM	

## E. ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITMA

Öğrencilere aşağıdaki değerlendirme formu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

### KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>Her Zaman (3)</b>	<b>Bazen (2)</b>	<b>Hiçbir Zaman (1)</b>
1. Arkadaşlarımın yüzüne bakarak duygularındaki değişimi anlayabilirim.			
2. Arkadaşlarımın yüz ifadesinin neden değiştiğini anlayabilirim.			
3. Yüz ve beden duruşuna bakarak arkadaşımın duygu ve düşüncesini tahmin edebilirim.			
4. Üzülen arkadaşımın yüzündeki değişimi fark ederim.			
5. Sevinen arkadaşımın yüzündeki değişimi fark ederim.			
<b>TOPLAM</b>			

## DERS PLANLARI -3

### ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI - 3

#### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

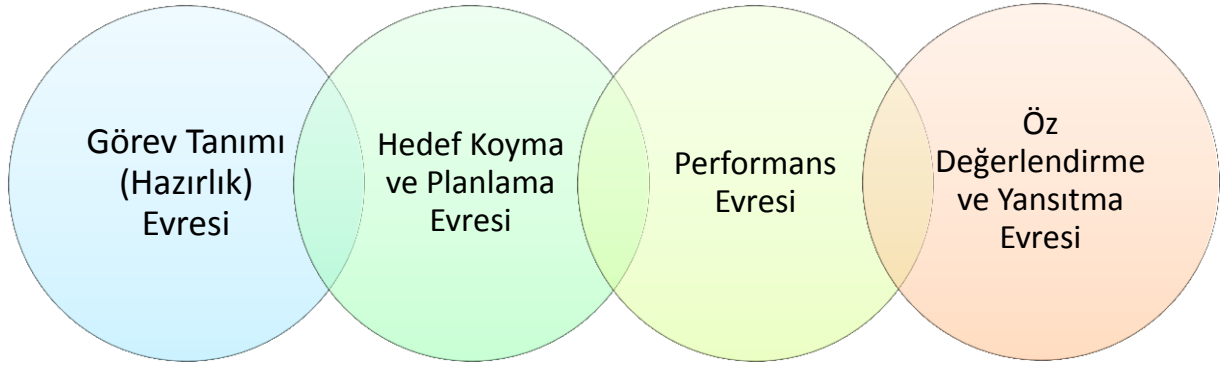
**Ünitenin adı:** Dün, Bugün, Yarın

**Süre:** 3 ders saati

**Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Tekniği:** Eğitsel oyun, balıkkılçığı tekniği, öz değerlendirme.

**Etkinlikler:** Ben Kimim, Mesleğimi Seçebilirim, Kendimi Değerlendiriyorum.

#### Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı



**Kaynaklar:** Öğretmenler, öğrenciler ve ders kitabı.

**Araç- Gereçler:** Balıkkılçığı diyagramı etkinlik kağıdı, kalem, silgi, steteskop, çekiç, fırça, cetvel, kalem, fotoğraf makinası, makas.

#### ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Gelecekte meslek seçiminde neleri göz önünde bulunduracağını bilme.

İlgi alanlarını ve becerilerinin farkına varma.

Mesleklerin özelliklerini ve gerektirdiği işlerin farkına varma.

## **ANA NOKTA**

Meslek seçiminde öğrencilerin kişisel özelliklerinin farkına varmaları önemlidir. Öğrenciler kendi ilgi ve isteklerin doğrultusunda meslek seçmediklerinde o mesleğin gereklerini yapmada zorlanacaklar ve mutsuz olacaklardır.

## **YARDIMCI NOKTALAR**

Meslek seçimi için mesleklerinde çok iyi bilinmesi ve mesleğin gerektirdiği işleri, zorluklarını ve avantajlarını iyi bilmek gerekir.

**Kazanım 1.** Gelecekte mesleğini seçerken göz önünde bulundurması gereken noktalar hakkında sorular sorar.

## **B. GÖREV TANIMI (HAZIRLIK EVRESİ)**

Öğretmen sınıfa stetoskop, çekiç, fırça, cetvel, kalem, fotoğraf makinası, makas gibi aletlerle girer. Bu aletleri sınıfa gösterir ve ne işe ne işe yaradıklarını, hangi alanlarda kullanıldıkları sorar, uygun cevapları alır.

Bu aletlerin hangi mesleklerde kullanıldığını bilip bilmedikleri sorulur. Uygun cevaplar alınır. Bazı aletlerin farklı mesleklerde de farklı şekillerde kullanıldığını dikkat çekilir. Örnek olarak makasın terziler ve berberler tarafından kullanılması gösterilebilir. Öğrencilerde meslekler ile ilgili öğrenme algısı oluşturulmuş olur.

Dünyada çok sayıda meslek olduğu, bu mesleklerinin hepsinin çok değerli olduğu ve bu mesleklerin her birinin insanların yaşamlarını kolaylaştırdığı söylenir. Bu dersin sonunda herkes kendine uygun olan meslekler hakkında bilgi sahibi olabilir.

## **C. HEDEF KOYMA VE PLANLAMA**

Öğrencilerle birlikte çevremizde gördüğümüz ve bildiğimiz mesleklerin listesi yapılır. Listedeki bu mesleklerle ‘ Ben Kimim?’ oyunu oynayacağımız söylenir. Bu oyunun sonunda listedeki meslekleri ve bu meslekleri seçen insanların nelerden ve neleri yapmaktan hoşlandığını, hangi konuda yeteneklerinin olduğu hakkında bilgi sahibi olacağımız açıklanır.

## **D. PERFORMANS EVRESİ**

### **1. ETKİNLİKLER:**

#### **Etkinlik-1**

Öğrencilere ‘Ben Kimim’ oyununun nasıl oynanacağı açıklanır. Bu oyunu oynarken hem eğleneceğimiz hem de öğreneceğimiz söylenir. Her öğrenci öğretmenin yanına gelerek hazırlamış olduğumuz meslekler listesinden bir meslek seçer. Seçtiği meslek ile ilgili olarak şu sorulara yanıt arar.

Sevdiğim şeyler nelerdir?

Neleri yapmaktan hoşlanırım?

Mesleğimi yaparken ne giyerim?

Bu meslekteki en önemli görevim nedir?

Öğrencilere bu sorulara yanıt ararken öğretmeninden okuldaki diğer arkadaşlarından, çalışanlardan ve öğretmenlerden yardım aramaları önerilebilir. Hazırlıklarını yapan öğrenciler sırayla tahtaya gelirler. Sınıftaki arkadaşlarına sırayla yukarıdaki soruların yanıtları olan ipuçlarını sunarlar. Diğer öğrencilerde arkadaşının mesleğini tahmin etmeye çalışır. Böylece sınıftaki her öğrenci listedeki tüm meslekler hakkında bilgi sahibi olurken eğlenecektir.

**ARA ÖZET:** Her meslek sahibinin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahip olan bireyler mesleğini severek, zorlanmadan yapacaklardır.

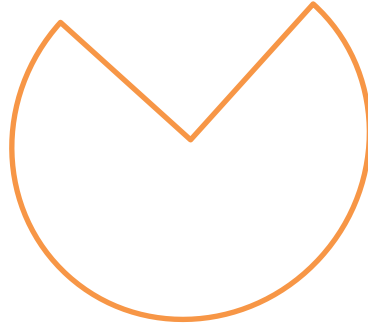
**ARA GEÇİŞ:** Peki siz hangi becerilere ve ilgi alanlarına sahipsiniz? Hangi mesleklerin sizin için uygun olabileceğini düşünüyorsunuz?

### **2. ÖZ KONTROL**

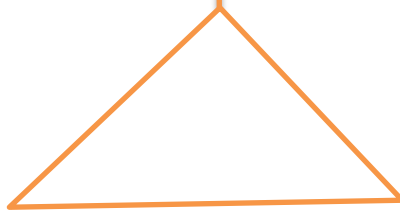
Öğrencilerden kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini düşünmeleri istenir. Bu ilgi alanlarına ve yeteneklerine en uygun mesleği bulmalarını sağlamak ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlamak amacıyla ‘Mesleğimi Seçebilirim’ isimli Balıkkılçığı Diyagramı öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları istenir. Öğrencilerden balıkkılçığının bir bölümüne seçebileceği mesleği diğer bölümüne o mesleği seçme nedenini yazmaları söylenir.



## MESLEĞİMİ SEÇEBİLİRİM



MESLEĞİM



## E. ÖZ DEĞERLENDİRME VE YANSITMA

Öğrencilere aşağıdaki değerlendirme formu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

### KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

ÖLÇÜTLER	EVET(2)	HAYIR(1)
1. Özelliklerimin her mesleğe uygun olmadığını bilirim.		
2. Özelliklerime uygun meslekleri bilirim.		
3. Seçmeyi düşündüğüm mesleklerin özelliklerini bilirim.		
4. Seçeceğim meslek ile ilgili sorular sorabilirim.		
5. Neden bu meslekleri seçebileceğimi açıklayabilirim.		
<b>TOPLAM</b>		

## DERS PLANLARI -4

### ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI - 4

#### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

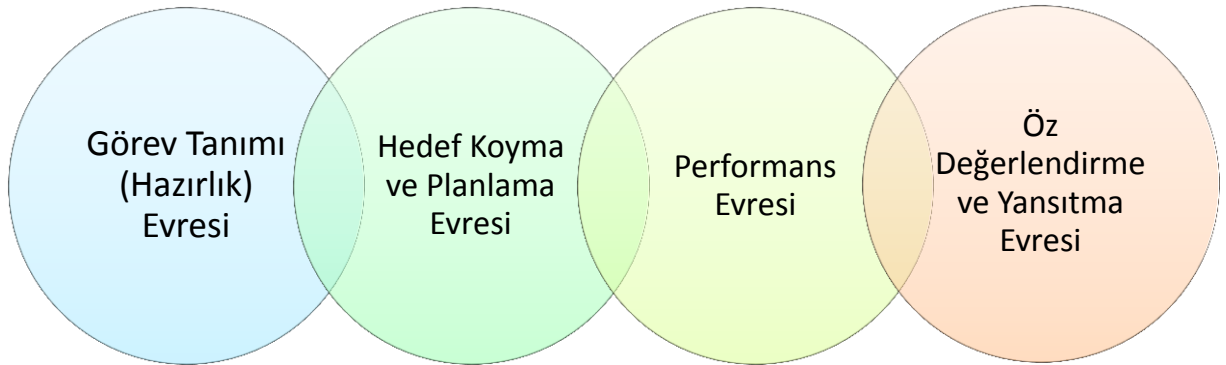
**Ünitenin adı:** Dün, Bugün, Yarın

**Süre:** 3 ders saati

**Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Tekniği:** Görsel okuma, eğitsel oyun, örümcek ağı kavram haritası, tahmin ve çıkarımda bulunma, öz değerlendirme.

**Etkinlikler:** Yağmur, Dolu, Fırtına Oyunu, Hava Durumu Sembollerim, Havada Neler Oluyor?, Meteoroloji Uzmanıyım, Kendimi Değerlendiriyorum.

#### Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı



**Kaynaklar:** Öğretmenler, öğrenciler ve ders kitabı.

**Araç- Gereçler:** Boş pet şişeler, renkli ponponlar, renkli simler, griserin, su yaprak şeklinde pullar, örnek hava tahmin grafikleri,

#### ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Doğada meydana gelen değişiklikler.

Hava durumunda meydana gelen değişiklikler.

Hava durumu tahmini ve grafikte gösterilmesi.

## **ANA NOKTA**

Bireyin doğada meydana gelen değişiklikleri farketmesi, bireylerin doğaya karşı duyarlı olmaları açısından çok önemlidir. Bu bireyler doğada meydana gelen değişiklikleri fark edip yorumlayabilirler. Özellikle hava durumundaki değişikliklerin farkına varan bireyler günlük, haftalık hatta aylık işlerini buna göre planlayabilirler.

## **YARDIMCI NOKTALAR**

Öğrencilerin doğadaki ve hava olaylarındaki değişiklikleri farketmesi, çevresini gözlemlemeye bağlıdır. Bu tip gözlemlerde bulunan bireylerin araştırma ve içinde bulunduğu yer ve zamanı doğru algılama becerisini geliştirecektir.

**Kazanım 1.** Takvim kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemler ve gözlem sonuçlarını grafik ile gösterir ve meteoroloji tahminleriyle karşılaştırır.

## **B. GÖREV TANIMI (HAZIRLIK EVRESİ)**

Öğretmen sınıfa girdiğinde bu ders hep birlikte ‘Yağmur, Dolu, Fırtına oyunu oynayacağımızı söyler. Oyununda öğretmen tarafından yağmur, kar, dolu, fırtına, sis gibi hava durumu kavramlardan biri söyleneceği ifade edilir. Öğrencilerden bu kavrama uygun hareketi hep birlikte yapmaları istenir.

Yağmur: Eller göğsümüze hafifçe vurularak yağmur sesi çıkarılır.

Dolu: Ayaklar yere hafifçe vurularak dolu sesi çıkarılır.

Fırtına: Eller birbirine sürtülerek fırtına sesi çıkarılır.

Gök gürültüsü: Eller birbirine vurularak gök gürültüsü sesi çıkarılır.

Bu eğitsel oyun sonrasında öğrencilere hava durumunda bu oyundaki gibi bazı değişiklikler olduğu söylenir. Öğrencilere ‘ hava durumunda başka hangi olayların meydana gelir sorusu sorularak uygun cevaplar alınır. Bu şekilde öğrencilerde öğrenme algısı oluşturmuş olur. Bu dersin sonunda hava durumunda meydana gelen değişiklikleri ve bu değişikliklerin hayatımızı nasıl etkilediğini göreceğimiz aynı zamanda kendi hava durumu grafiği oluşturacağımız söylenir.

## **C. HEDEF KOYMA VE PLANLAMA**

Öğrencilerle birlikte aylık, haftalık, günlük bir hava tahmin grafiği incelenir. Bu grafikteki hava olaylarını anlatan sembollerin ifade ettiği hava olaylarına dikkat çekilir ve öğrencilerden incelemeleri istenir. Öğrencilere birlikte sınıfımızda üç boyutlu hava durumu sembolleri yapabileceğimiz söylenir. Bunun için öğrencilerden güneşli, parçalı bulutlu, bulutlu, yağmurlu, karlı, rüzgarlı olmak üzere altı gruba ayrılmaları söylenir. Gruplar belirlenirken öğrencilerin hangi hava durumu sembolüyle çalışmak istedikleri esas alınabilir.

## **D. PERFORMANS EVRESİ**

### **1. ETKİNLİKLER:**

#### **Etkinlik-1**

Öğrenciler planları doğrultusunda ‘Hava Durumu Sembollerim’ etkinliklerini yapmak için içi su dolu pet şişelere griserin koyarak etkinliğe başlarlar. Her hava durumu sembolü için sim, ponpon, pullardan yararlanarak üç boyutlu semboller oluşturulur. Her grup sembolünü hangi materyallerle hazırladıklarını nedenleriyle birlikte sınıfa sunarlar.

**ARA ÖZET:** Hava grafiklerinde her hava olayını anlatan semboller vardır. Bizde sınıfımızda kendi üç boyutlu sembollerimizi yaptık.

**ARA GEÇİŞ:** Meteoroloji uzmanları bilimsel yöntemlerle aylık, haftalık ve günlük hava durumu tahminleri yaparlar. Bizde bir haftalık hava durumu tahmini yaparak gerçek sonuçlarla karşılaştırabiliriz.

#### **Etkinlik-2**

Öğrencilere şimdi ‘Meteoroloji Uzmanıyım’ isimli etkinliği yapacağımız söylenir. Bu amaçla öğrencilere bir haftalık hava durumu grafiği verilir. Öğrencilerden bir haftalık hava tahminlerini grafiğe doldurmaları söylenerek, bir hafta boyunca hava durumunu gözlemleyerek gerçek sonuçları da yanlarına işleyebilecekleri söylenir.

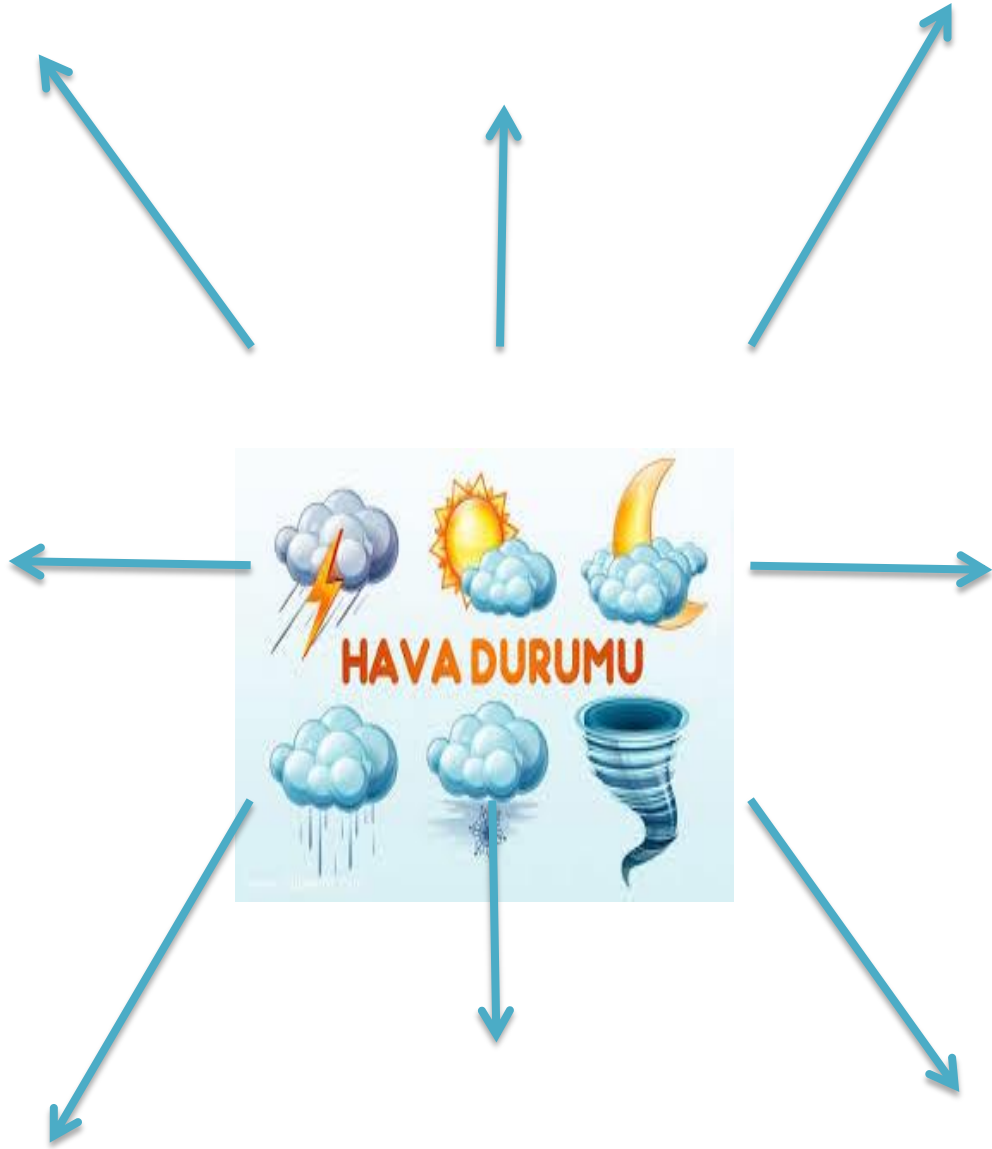
**METEOROLOJİ UZMANIYIM**

<b>7. GÜN</b>	<b>HAVA DURUMU TAHMİNİM</b>		<b>GERÇEK HAVA DURUMU</b>	
<b>6. GÜN</b>				
<b>5. GÜN</b>				
<b>4. GÜN</b>				
<b>3. GÜN</b>				
<b>2. GÜN</b>				
<b>1. GÜN</b>				

## **2. ÖZ KONTROL**

Öğrencilerden ders sonunda ulaştıkları yeni bilgilerinin kendileri tarafından kontrolünü sağlamaları amacıyla ‘Havada Neler Oluyor’ isimli örümcek ağı kavram haritası yapmaları istenebilir. Bu etkinlikte öğrencilerden hava durumu ile ilgili kavramları yazmaları beklenir.

## HAVADA NELER OLUYOR?





## E. ÖZ DEĞERLENDİRME ve YANSITMA

Öğrencilere aşağıdaki değerlendirme formu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

### KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

ÖLÇÜTLER	EVET(2)	HAYIR(1)
1. Havada meydana gelen olayların farkındayım.		
2. Hava durumunu günlük, haftalık, aylık gözlemleyebilirim.		
3. Hava sembolleri oluşturabilirim.		
4. Hava durumunu grafikte gösterebilirim.		
5. Hava durumu tahmin grafiğimi, meteorolojinin tahminleriyle karşılaştırabilirim.		
<b>TOPLAM</b>		

## DERS PLANLARI -5

### ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI - 5

#### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Hayat Bilgisi

**Sınıf:** 3

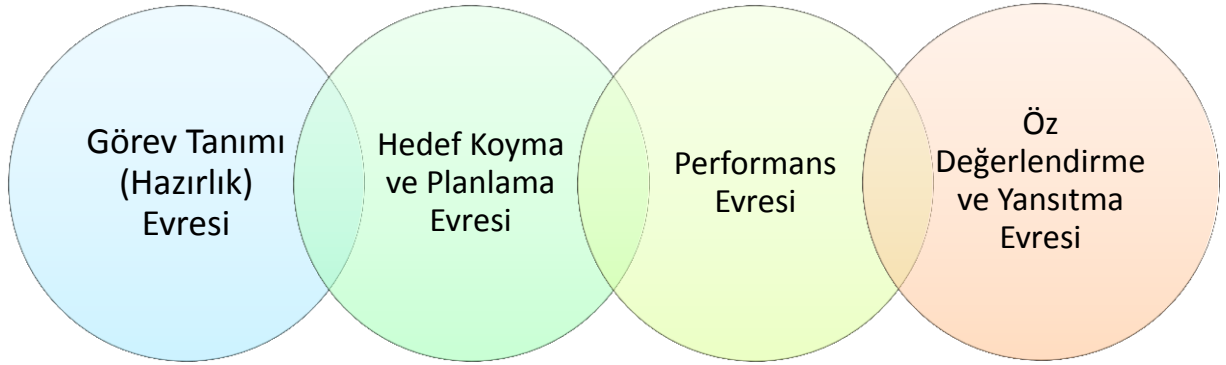
**Ünitenin adı:** Dün, Bugün, Yarın

**Süre:** 3 ders saati

**Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Tekniği:** İstasyon tekniği, hikaye anlatma, öz değerlendirme.

**Etkinlikler:** Atatürk Köşem, Ben Mustafa Kemal, Atatürk ile Sanat İstasyonu.

#### Öz Düzenlemeli Öğrenme Uygulama Planı



**Kaynaklar:** Öğretmenler, öğrenciler ve ders kitabı.

**Araç- Gereçler:** Karton, yapıştırıcı, Atatürk resmi, istasyon tekniği çalışma karton ve kâğıtları.

#### ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Atatürk'ün hayatı ile ilgili temel bilgiler.

Atatürk'ün hayatıyla ilgili önemli olaylar.

Atatürk'ün hayatı ile ilgili olgu ve olayların sanat yoluyla ifade edilmesi.

## **ANA NOKTA**

Türkiye cumhuriyetinin ve bu ülkenin koruyucusu Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayların pekiştirilmesi açısından önemlidir. Atatürk'ün hayatındaki imkansızlıklara rağmen oturmuş karakteri, kararlı duruşu öğrencilere örnek olacaktır.

## **YARDIMCI NOKTALAR**

Atatürk'ün hayatındaki olgu ve olayların sanat yoluyla ifade edilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirirken, Atatürk'ün hayatına dair bildiklerini pekiştirecektir.

**Kazanım 1.** Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.

## **B. GÖREV TANIMI (HAZIRLIK EVRESİ)**

Öğretmen sınıfa çeşitli Atatürk resimleriyle girer. Öğrencilere birlikte 'Atatürk Köşem' etkinliği yapacağımız söylenir. Resimler öğrencilere dağıtılarak kesmeleri istenir. Uygun büyüklükteki kartona uygun sırayla yapıştırılır. Bu sırada öğrencilerle bu resimler hakkında sohbet edilir. Bu şekilde öğrencilerde öğrenme algısı oluşturulmuş olur.

## **C. HEDEF KOYMA VE PLANLAMA**

Öğrencilerin hazırlamış olduğu Atatürk Köşesi sınıfta uygun yere asılır. Öğrencilerden Atatürk köşesini incelemeleri istenir. Atatürk'ün hayatıyla ilgili ilginç gördükleri yerleri düşünmeleri ve hikaye oluşturmaları beklenir. Bu hikayeleri Atatürk'ün dilinden anlatmak için plan yapmaları beklenir. Çalışmalarında grup çalışmaları yapabilecekleri, kütüphanedeki kaynaklardan veya okuldaki öğretmenlerden yararlanabilecekleri önerilir.

## **D. PERFORMANS EVRESİ**

### **1. ETKİNLİKLER:**

#### **Etkinlik-1**

Öğrencilere ‘Ben Mustafa Kemal’ isimli hikaye anlatma etkinliğini yapacağımız söylenir. Öğrenciler planları doğrultusunda hazırladıkları hikayeleri sınıfta sunarlar. Diğer öğrencilerden ilginç gördükleri yerleri not almaları istenebilir.

**ARA ÖZET:** Atatürk çocukluğundan itibaren zorluklarla karşılaşmış ve hiç yılmamıştır. Ülkesini ve milletini çok sevmiş ve onlar için son nefesine kadar mücadele etmiştir.

**ARA GEÇİŞ:** Atamızın sanata ve sanatçıya büyük önem vermiştir. Şimdi sizlerle Atatürk’ün hayatını sanat yoluyla ifade edeceğiz.

#### **Etkinlik-2**

Öğrencilere ‘Atatürk ile Sanat İstasyonu’ isimli istasyon tekniğini uygulayacağımız söylenir. Bunun için sınıfta şiir yazıyorum, resim yapıyorum, hikaye yazıyorum, afiş hazırlıyorum, drama hazırlıyorum istasyonları hazırlanır. Öğrenciler 5’er kişilik gruplar halinde istasyona dağıtılır. Her grup bulunduğu istasyonda dört dakika kalır ve dördüncü dakikanın sonunda öğrencilerin yerleri bağımsız olarak değişir. Yeni gelen öğrenciler arkadaşlarının kaldığı yerden etkinliğe devam eder. Süreç sonunda tamamlanan etkinlikler sınıfta sergilenir.

### **2. ÖZ KONTROL**

Öğrencilerden ders sonunda ulaştıkları yeni bilgilerinin kendileri tarafından kontrolünü sağlamaları amacıyla bir sanat dalını seçerek Atamı Tanıtıyorum etkinliği dağıtılmıştır.

## ATAMI TANIYORUM



Aşağıdaki boşluğa Atatürk ile ilgili bir olay veya olguyu resim, şiir, şarkı veya afiş ile anlatınız.

## E. ÖZ DEĞERLENDİRME ve YANSITMA

Öğrencilere aşağıdaki değerlendirme formu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir.

### KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

ÖLÇÜTLER	EVET(2)	HAYIR(1)
1. Atatürk hakkındaki temel olguları bilirim.		
2. Atatürk'ün başından geçen önemli olayları bilirim.		
3. Atatürk'ün hayatına ilgili olgu ve olayları anlatabilirim.		
4. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade ederim.		
<b>TOPLAM</b>		

### EK 3.

### UYGULAMA FOTOGRAFLARI





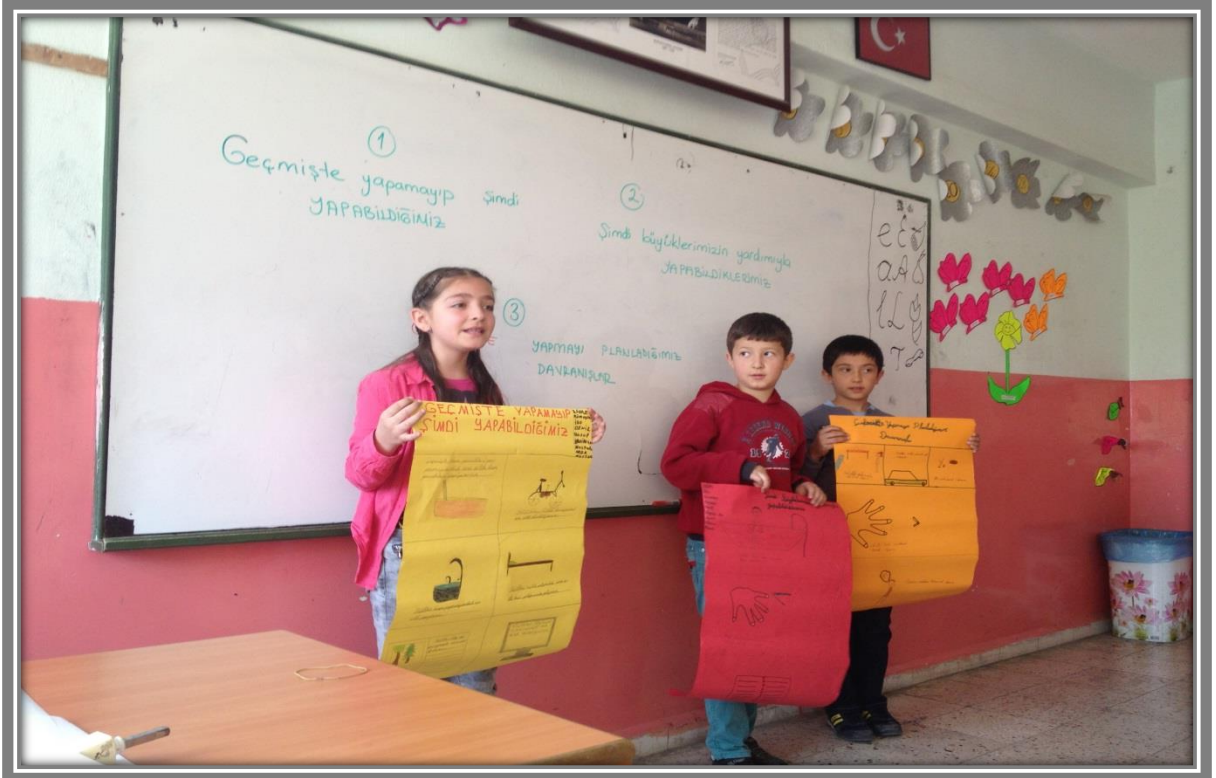
















#### EK 4.

### ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞU (ÖÇS) ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler aşağıdaki 18 maddeyi dikkatlice okuyarak, hiç katılmıyorum, çoğunlukla katılmıyorum, kısmen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde size uygun olandan birine katılma derecenizi yazınız.

Adı Soyadı:

Cinsiyeti: (.....)Kız (.....)Erkek

1- Hiç Katılmıyorum. 2- Çoğunlukla Katılmıyorum. 3- Kısmen Katılıyorum 4- Çoğunlukla Katılıyorum. 5- Tamamen Katılıyorum.

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrenmede istekliyim.	( )
2. Çalışırsam öğreneceğime inanırım.	( )
3. Kendi kendime çalışma alışkanlığım yoktur.	( )
4. Eve gittiğimde ödevimi yaparım.	( )
5. Öğrenmeyi seviyorum.	( )
6. Ders çalışmak benim için oyundan önemlidir.	( )
7. Öğretmenim ne derse yaparım.	( )
8. Nasıl öğreneceğimi bilirim.	( )
9. Ders kaçırmam.	( )
10. Günü gününe çalışırım.	( )
11. Konulara farklı kaynaklardan da çalışırım.	( )
12. Bol soru çözerim.	( )
13. Ailemden biri hatırlatmadığı sürece çalışmam.	( )
14. Sınavlarda yanlış yaptığım soruların konularına tekrar bakarım.	( )
15. Sınıfta düzgün not tutarım.	( )
16. Gerektiğinde öğretmenimden yardım alırım.	( )
17. Ödevlerimi düzenli yaparım.	( )
18. Çalışma programıma uyarım.	( )

## EK 5.

### SORUMLULUK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ankette sorumluluk değeri ile ilgili 24 madde vardır. Sizden bu anketteki her bir madde ile ilgili karşısında yer alan kutuların içerisine size en uygun gelen cevabı işaretlemeniz istenmektedir. İşaretlemenizi her cümle için ilgili kutunun içine (X) işaretini koyarak yapınız ve lütfen hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Anketi içtenlik ve samimiyetle cevaplamanız çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ahu ÇATALBAŞ

**Adı-Soyadı:**           **Sınıfı:**

MADDE	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1. Yapmam gereken işleri uyarılmadan yaparım.			
2. Yapmam gerekenleri kimse söylemeden fark ederim.			
3. Gitmem gereken yerlere zamanında yetişirim.			
4. Verdiğim sözü tutarım.			
5. Özel eşyalarımı temiz tutarım.			
6. Temizlik alışkanlıklarımı (diş fırçalama, yüz yıkama) kimse hatırlatmadan yerine getiririm.			
7. Okuldan eve döndüğümde okul kıyafetlerimi ve çantamı koyulması gereken yere koyarım.			
8. Kirli çamaşırlarımı kirli sepetine koyarım.			
9. Özel eşyalarımı özenle korurum.			
10. Yaptığım yanlışları kabul ederim.			
11. Eksiklerimi fark ettiğimde onları gidermeye çalışırım.			
12. Gerektiğinde hatalarım için özür dilerim.			
13. Yaptığım hataları düzeltmeye çalışırım.			
14. Yaptığım işlerin sonuçlarını kabullenirim.			
15. Bir iş yaparken ailemi ve arkadaşlarımı incitmemeye çalışırım.			
16. İhtiyaçlarımı giderirken diğerlerini engellemem.			
17. Yaptığım işlerle diğerlerine faydalı olmaya çalışırım.			
18. Bir karşılık ve kazanç beklemeden ailem ve arkadaşlarıma yardım ederim.			
19. Bana yapılan haksızlık karşısında kabalığa başvurmadan hakkımı savunurum.			
20. Ailem ve arkadaşlarımı kötülüklerden korumaya çalışırım.			
21. Benden küçükler için iyi bir örnek olmaya çalışırım.			
22. Elimde olan imkânlarla yapmam gerekenin en iyisini yaparım.			
23. Başkalarına haksızlık yapıldığında haksızlığa uğrayana destek olurum.			
24. Bulduğum ortamdaki eşyaları korumaya çalışırım.			

## ÖZGEÇMİŞ

**ADI VE SOYADI:** Ahu ÇATALBAŞ

**DOĞUM TARİHİ:** 13.09.1980

**DOĞUM YERİ:** Bartın

**ÜNVANI:** Sınıf Öğretmeni

**Çalıştığı Kurum:** MEB

**İletişim:** ahucatalbas@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU

DERECE	ALAN	ÜNİVERSİTE	YIL
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İnönü Üniversitesi	1999-2003
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Bartın Üniversitesi	2014-