

# Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı ve Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi\*

## The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN\*\*, Ahmet DOĞANAY\*\*\*

### Öz

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki ilköğretim okulunda okuyan, bir deney ve iki kontrol grubunda yer alan 90 beşinci sınıf öğrencisi ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeli, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veriler, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan modelin, güdülenme ve öğrenme stratejilerinden bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarken; sınav kaygısı ve yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

**Anahtar sözcükler:** Öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleme becerileri, okuduğunu anlama, akademik başarı.

### Abstract

This study aims to examine whether a self-regulated learning model used in a 5th grade Turkish course has any effects on academic achievement in reading (comprehension) and self-regulatory skills. The study lasted 12 weeks and the participants were 5th grade students enrolled in two primary schools located in Adana in Spring 2011. The experimental and control groups consisted of 90 students enrolled in 5<sup>th</sup> grade primary schools in Adana. "Reading Comprehension Achievement Test", "Motivation and Learning Strategies Scale", "Personal Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" were used in the research. After controlling for the pre-test scores, findings showed a significant difference in favor of the experimental group when the post-test mean scores in reading comprehension are considered. Furthermore, there was a statistically significant impact of the self-regulated learning model on cognitive awareness-learning strategies, perceived self-competence, time and study context management, and task value. There was no significant effect on test anxiety and recourse.

**Keywords:** Self-regulated learning, self-regulation skills, reading comprehension, academic achievement

Gönderilme Tarihi: 25.05.2017

Kabul Tarihi: 25.09.2017

\* Bu makale, "Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

The 3<sup>rd</sup> International Congress on Curriculum and Instruction" da sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, kbilge01@gmail.com

\*\*\* Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, adoganay@cu.edu.tr

## Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında bilgi, sürekli değişim gösteren bir dinamik halindedir ve sürekli olarak güncelliğini yitirmektedir. Bilgiye olan bakış açısındaki değişim, öğrenciye, öğretmene, öğrenmeye bakış açısını da değiştirmekte, bu durumda, öğrencilere bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgiyi kullanmalarını da öğretmek giderek önem kazanmaktadır. Bilgiye ulaşma ve onu kullanma, hem eğitimin odak noktası hem de bireye yaşam boyu öğrenme sürecinde gerekli olan bir beceri haline gelmekte, bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleri önem kazanmaktadır.

Kendi yeteneklerine güvenen ve bunları kendini geliştirmede etkili bir şekilde kullanabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, öğrenme sürecini denetleyebilen ve bu süreçte aktif olan bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bireyler, bilginin pasif bir alıcısı olmaktan kurtulup, herhangi bir yardıma gereksinim duymadan kendi öğrenme süreçlerine yön verebildiklerinde, bağımsız birer öğrenen haline gelebilirler. Bağımsız bir öğrenen olan bireylerin sosyal etkileşim ve kültürel unsurlar ile bilgiyi zihinlerinde aktif bir şekilde organize etmeleri beklenmektedir. Bu tür bireylerin yetiştirilebileceği öğretim ortamları öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve onlara farklı öğrenme yollarının sunulduğu zenginleştirilmiş ortamlardır (Fer, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğretim ortamını, kullandıkları yöntem ve stratejilerini bu özelliklere göre düzenlemeleri başarıyı artırmada önemli rol oynar. Bunların yanı sıra, konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, sahip olunan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden bilişsel farkındalık da öğrenmeyi etkileyen ve başarıyı artıran diğer bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Bilişsel farkındalık ve sosyal biliş üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak 1970’lerin sonu 1980’lerin başında, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar üzerine yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların sonunda, 1980’lerde “öz-düzenleyici öğrenme” yaklaşımı gündeme gelmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları (Pintrich, 1999: 459-460); öz-düzenleme ise, bireyin bilişsel farkındalık, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994: s.3). Öz-düzenleyici öğrenme kuram ve araştırmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde nasıl uzman olabilecekleri sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlenmemesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisine sahip olmamaları öğrenmedeki başarısızlığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Chularut ve DeBacker, 2004; McWhaw ve Abrami, 2001; Paterson, 1996; Paulsen ve Feldman, 1999). Bu durumda, öğrencilerin başarılarını arttırmada, oluşturulan öğrenme ortamının etkili olduğu göz önüne alındığında, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları, hedeflerine ulaşmak için, duyu, düşünce ve davranışlarını sistematik bir şekilde kendi kendine yönlendirdikleri bir süreç olan öz-düzenleme (Schunk & Zimmerman, 1994: ix), öğrenci başarısını arttırmak için kullanılabilir.

Öz-düzenleme stratejileri, başarı değişkenliğinin %93’ünü açıklamaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Yapılan araştırmalar, akademik başarı ile öz-düzenleme arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aktan, 2012; Budak, 2016; Canca, 2005; Dadlı, 2015; Eilam, Zeidner ve Aharon, 2009; Eshel ve Kohavi, 2003; Graham ve Haris, 1994; Güneyli, 2016; İsrail, 2007; Kitsantas, Winsler ve Huie, 2008; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Shen, 2002; Stephenson, Poissant ve Dade, 1999; Wolters, 1999; Won, Wolters ve Mueller, 2017).

Öz-düzenleme eğitiminin verildiği çalışmalar incelendiğinde, bu eğitimin öğrencilerin başarılarında (Aguilar, 2008; Ataş, 2009; Azevedo, Moos, Grene, Winters ve Cromley, 2008; Cabı, 2009; Camahalan, 2006; Eker, 2012; Gülay, 2012; İsrail, 2007; Paterson, 1996; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Uygun, 2012); hatırlama düzeylerinde (Eker, 2012; İsrail, 2007); öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinde (Camahalan, 2006; Eker, 2012; Haşlaman, 2011; İsrail, 2007; Jayawardena, Kraayenoord ve Carroll, 2017; Paterson, 1996; Uygun, 2012); derse karşı tutumlarında

(Eker, 2012; Taylor ve Corrigan, 2005; Uygun, 2012), öğrenme ve çalışma sorumluluklarını arttırmada (Çatalbaş, 2016) olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenlemeye dayalı strateji eğitiminin, öğrenci yazılarında genel yazı kalitesi ve uzunluk açısından gelişme sağladığı ve yazma konusunda kendine güveni de arttırdığı (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Graham, Haris ve Mason, 2005; Gültekin, 2016; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbunn ve Bruning, 2013); öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirdiği (Hardalaç, 2012) belirtilmiştir.

Başarı, tutum, öz-yeterlilik, yazma becerisi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, öz-düzenlemenin etkili olduğu alanlardan birinin de okuduğunu anlama olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Housand ve Reis, 2008; Oruç, 2012; Schunk ve Rice, 1987, Akt. Housand ve Reis, 2008; Schunk ve Zimmerman, 1997, Akt. Schunk ve Zimmerman, 2007; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Uyar, 2015). Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin başarıyı arttırdığı ya da başarılı öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için birçok strateji geliştirilmiştir. Ancak bu stratejilerin daha çok lise ve üniversite düzeylerinde kullanıldığı görülmüştür. İlköğretim birinci kademedeki öz-düzenlemenin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran sadece bir çalışmaya (Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006) rastlanmıştır.

Öğrencinin motivasyon ve başarısını artıran bir süreç olan öz-düzenleyici öğrenme öğretilebilir bir süreçtir (Zimmerman ve Schunk, 2001). Öz-düzenleme becerilerinin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren gelişim göstermesi, bu dönemde çocuklara öz-düzenleme becerisi kazandırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Aktan (2012) tarafından Türkiye örneğinde yapılan çalışmada da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de geliştirilmesi planlanmaktadır.

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, öz-düzenleyici öğrenmenin ilköğretim birinci kademedeki Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesinin, ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, öz-düzenleyici öğrenmenin, Türkçe dersinde özellikle de okuma becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılacağına ilişkin bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip, bu sayede hayat boyu öğrenebilen öğrenciler yetiştirebilme ihtiyacı göz önüne alındığında, öz-düzenleyici öğrenme modeli, Türkçe derslerinde kullanılabilir ve okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerilerinde ne derecede etkili olduğu araştırılabilir. Başarı üzerinde, öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin etkileri göz önünde tutulduğunda bu çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

### Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınımlamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınımlanmıştır:

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin,

1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin, *Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, Öz-yeterlilik algısı, Zaman ve çalışma ortamı, Görev değeri, Sınav kaygısı, Yardım istemealt ölçeği* öntest

toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

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

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında,

**Soru 1:** Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?

**Soru 2:** Kullandıkları öz-düzenleme becerilerinden kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

**Soru 3:** Kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

**Soru 4:** Sınav kaygılarına ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, tek bir araştırma ya da araştırmalar dizisine ilişkin, aynı temel olgular kapsamında nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda, deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Nicel verilerle birlikte nitel verilerin de elde edilmesiyle konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmiş, böylece çalışmanın hem güvenilirliğinin hem de iç geçerliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana İli Çukurova İlçesi’ndeki iki ilköğretim okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile 12 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları, uygulamanın yapıldığı iki okulun beşinci sınıflarından üç dersliğinde öğrenim gören, her derslikten 30 öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okullar, çevre, okul ve öğrenci özellikleri birbirine benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının iki ayrı okuldan seçilmesinin nedeni; deney ve kontrol gruplarındaki aynı düzey sınıfların aynı derslerde birbirlerinden etkilenmeleri olasılığını en aza indirmektir. Bu şekilde deneysel işlemin geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler açısından birbirleriyle önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundan toplanmıştır. Nitel verilerin toplandığı grup seçilirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler; “cinsiyet”, “öntest puanları” ve “başarı durumları” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlere göre öğrenciler seçilirken ilk olarak “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, ölçekten alınan puanlara göre alt-orta-üst gruplara ayrılmışlardır. Daha sonra bu gruplar içerisinde Türkçe karne notlarının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin yardımıyla, okumada başarılı, orta düzeyde ve daha az başarılı dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci, cinsiyet dağılımına da dikkat edilerek seçilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesiyle, öz-düzenleme becerilerini kullanan veya daha az kullanan, okumada farklı başarı düzeyleri gösteren öğrencilerin de görüşleri alınarak farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"; "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

### **Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için kullanılan test, ilgili alanyazındaki benzer okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi oluşturulurken, bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici yazı, şiir, fabl ve fıkra gibi farklı metin türlerinden dokuz okuma parçası seçilmiştir. Denemelik form bu parçalara göre hazırlanan 32 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testi hazırlanırken sorular, PIRLS'te (Progress in International Reading Literacy Study) (2001) kullanılan ve dört farklı zihinsel düzeyde (metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma; metinden doğrudan çıkarımlar yapma; fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama; metnin öğelerini, içeriğini-dilini inceleme ve değerlendirme) tanımlanan aşamalı sınıflamaya göre hazırlanmıştır. Hazırlanan denemelik form, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından; ilköğretimde görev yapan iki sınıf öğretmeni tarafından da sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiştir. Uzmanların önerilerine göre düzenlenen form, geçerlik-güvenirlilik çalışması için, 157 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda üç madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Madde güçlükleri .35 ile .91; ayırıcılık güçlükleri .27 ile .63 arasında değişen ve 29 maddeden oluşan testin KR 20 güvenirliliği .85 olarak hesaplanmıştır.

### **Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği**

Araştırmada, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ), "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (GÖSÖ) adıyla Türkçe'ye uyarlanarak ve beşinci sınıf düzeyine indirgenerek kullanılmıştır. MSLQ, güdülenme alt boyutunu ölçmeye yönelik 31 madde, kullanılan öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik 50 madde olmak üzere toplam 81 madde olup, hepsinin bir arada veya tek başlarına kullanılabilmesi için 15 farklı ölçekten oluşmaktadır.

GÖSÖ, uzman görüşleri doğrultusunda güdülenme alt boyutuna yönelik 31 madde iki maddenin ikiye bölünmesiyle 33 madde olarak; öğrenme stratejileri alt boyutuna yönelik 50 maddeden üçü çıkarılarak 47 madde olarak kullanılmış, toplamda 80 maddelik denemelik form geçerlik-güvenirlilik çalışması için dokuz ilköğretim okulunda, toplam 30 derslikte okuyan 802 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve altı faktörün varyansın %41.026'sını açıkladığı görülmüştür. Alt ölçeklerde sırasıyla 19, 6, 6, 3, 4 ve 2 madde yer almış; 40 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Alt ölçekler orijinal ölçekle uyumlu olarak "bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri", "öz-yeterlik algısı", "zaman ve çalışma ortamının yönetimi", "görev değeri", "sınav kaygısı" ve "yardım isteme" olarak adlandırılmış; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .86, .75, .66, .76, .60 ve .50 olarak hesaplanmıştır.

40 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yeni bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA için ölçek, üç ilköğretim okulunda, toplam 10 derslikte okuyan beşinci sınıftaki 423 öğrenciye uygulanmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin uyum indeksleri;  $\chi^2/sd=1.42$ , GFI=.89, AGFI=.88, RMSEA=.03, RMR=.07, SRMR=.049, CFI=.97, NNFI=.97, NFI=.91, PGFI=.79 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indekslerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 40 madde ve altı bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2001) sahip olduğu belirlenmiştir.

### **Kişisel Bilgiler Formu**

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Form, çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe

dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir.

#### *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*

Deney grubundaki öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin öğrencilerin bu becerileri kullanmalarına etkisini incelemek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, veri toplama aracı olarak kullanılan form, uzman görüşlerine sunulmuş, gelen öneriler ve beşinci sınıfta öğrenim gören dört öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonucunda son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulamanın hem başında hem de sonunda kullanılmıştır.

#### *Verilerin Toplanması*

Araştırma kapsamında, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde iki haftasında hazırlık olmak üzere altı hafta süreyle ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir; elde edilen bulgular sonucunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmıştır. Ön deneme uygulaması, asıl uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından bir derslikte okuyan toplam 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında, Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile dört haftası hazırlık çalışmaları olmak üzere 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlık çalışmaları kapsamında, öz-düzenleme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Dersler, deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeline göre geliştirilen ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğretimin kullanıldığı Türkçe ders planları; İlköğretim Türkçe programının beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar, belirli gün ve haftalar, mihver derslerde işlenen konular ile öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders planları öz-düzenleyici öğrenme modeline göre hazırlanırken, Zimmerman (2002, s.67) tarafından belirtilen evreler-alt süreçler ve Pintrich ve De Groot (1990), Pintrich (1999, s.460) tarafından tanımlanan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Ayrıca planlarda, beş temel dil becerisinin/öğrenme alanının da (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Dersin "Ön Düşünme Evresi" olarak planlanan Giriş/hazırlık aşamasında, *çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlamaya öncelik verilmiştir*. Dersin, "Performans Evresi" olarak planlanan geliştirme aşamasında; örgütlenme- kendini izleme ve yönetme stratejilerine öncelik verilmiştir. Dersin "İçsel Yansıtma Evresi" olarak planlanan değerlendirme aşamasında okudukları arasında benzerlik ve farklılıkları bulma, bildiklerini ve bilmesi gerekenleri listeleme, yeni okuduklarıyla önceki bilgilerini karşılaştırma, düşüncelerini paylaşma vb. çalışmalar yapılmıştır. Kontrol gruplarında dersler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmen kılavuz kitabı (2005) doğrultusunda işlenmiştir.

Çalışmanın ilk haftasında, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" ve kişisel bilgiler formu bütün gruplara uygulanmıştır. Öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney grubunda dört hafta süreyle öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Hazırlık çalışmalarının sonunda, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" bütün gruplara öntest olarak uygulanmıştır. Öntestler uygulandıktan sonra, sekiz hafta boyunca haftada beş saat olmak üzere Türkçe dersleri, deney ve birinci kontrol gruplarında araştırmacı; ikinci kontrol grubunda sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Deneysel işlemler sonunda, başarı testi sontest olarak verilmiştir. Uygulamanın sonunda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme modeli ve bu modelin kendi öğrenme süreçlerine etkisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde; öntest ortalamaları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi; ve Scheffe-f ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiş; farklılaşmanın yönü Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 20 programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan ön ve son görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler, ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlamalar yapılırken, oluşturulan metinler birkaç defa okunmuş ve araştırmanın amaçlarına göre bazen doğrudan verilerden hareket ederek bazen de ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturularak metin üzerinde belirlenmiştir. Ön görüşme için ilk görüşülen öğrenci ÖÖ1, ikinci görüşülen ÖÖ2; son görüşme için ilk görüşülen öğrenci SÖ1, ikinci görüşülen SÖ2 olarak adlandırılmıştır. Oluşturulan kodlardan hareket ederek verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belli kategorilerde toplayabilen temaların bulunması için önce kodlar incelenmiştir. Tematik kodlama olarak adlandırılacak bu süreçte ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek, birbiriyle ilişki olan kodların bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kodlamadan sonra, aynı kod ya da tema altında, veri setinde yer alan ifadeler tanımlanmış ve ortaya çıkan kod ya da temaya göre bu bilgiler birbiriyle ilişkili bir biçimde sunulmuştur. Belirlenen temalar ve kodlar aktarılırken, öğrenci ifadeleriyle ilgili doğrudan alıntılara tırnak içinde yer verilmiştir.

Nitel analizin geçerlik çalışması kapsamında, seçilen bir parça üzerinde araştırmacı ve ikinci bir kodlayıcı ayrı ayrı kodlama yapmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve temalar önce alan uzmanlarına sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler ve yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinen iç geçerliğe ilişkin olarak, elde edilen bulguların, kavramsal çerçeve ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine konu edinen dış geçerliğe (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ilişkin olarak da, araştırma örneklemini, ortam ve süreçlerin özellikleri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak tanımlanmış; araştırma sonuçları araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlı hale getirilmiştir.

Dış güvenilirlik kapsamında, araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir biçimde tanımlanmıştır. Veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın ham verileri, tekrar incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Araştırmada iç güvenilirlik kapsamında, görüşmelerden elde edilen bilgiler, tüm gerçekliği ile sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde, ikinci bir kodlayıcı görev almış; elde edilen kodlar ve temalar üzerinde, diğer kodlayıcı tarafından yapılan çalışma ile üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan kodlar-temalar belirlenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki kodlayıcı güvenilirliği, "Kodlayıcı Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100)" formülü kullanılarak .90 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

### Okuduğunu Anlama Başarısı

Okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar incelendiğinde, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ( $\bar{X} = 19.62$ ), kontrol gruplarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 16.82$ ;  $\bar{X} = 17.47$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

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

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Bonferroni)
<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	1496.743	1	1496.743	176.114	.000	D>K1 D>K2
<b>Grup</b>	127.484	2	63.742	7.500	.001	
<b>Hata</b>	730.890	86	8.499			
<b>Toplam</b>	31527.000	90				

Tablo 1'e göre kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruba ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [ $F(2, 86) = 7.500; p \leq .001$ ]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

#### *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri*

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin alt ölçekleri için deney ve kontrol gruplarında alınan ve ayrı ayrı hesaplanan, kovaryans analizinde dikkate alınan düzeltilmiş sontest toplam puan ortalamaları sırasıyla *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=82.26; \bar{X} k1=71.68; \bar{X} k2=74.66$ ); *öz-yeterlik algısı* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=27.33; \bar{X} k1= 25.05; \bar{X} k2=24.85$ ); *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=21.51; \bar{X} k1=18.28; \bar{X} k2=18.15$ ); *görev değeri* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=14.14; \bar{X} k1=11.98; \bar{X} k2=11.84$ ); *sınav kaygısı* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=10.89; \bar{X} k1=12.29; \bar{X} k2=12.30$ ); *yardım isteme* alt ölçeği için ( $\bar{X} d=8.23; \bar{X} k1=8.06; \bar{X} k2=8.18$ ) olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalamalarının, kontrol gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.



**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

<b>GÖSÖ</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı fark (Bonferroni)</b>
<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	3585.959	1	3585.959	35.945	.000	D>K1 D>K2
	<b>Grup</b>	1639.215	2	819.607	8.216	.001	
	<b>Hata</b>	8579.641	86	99.763			
	<b>Toplam</b>	535586.000	90				
<b>Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	383.462	1	383.462	43.185	.000	D>K1 D>K2
	<b>Grup</b>	114.234	2	57.117	6.432	.002	
	<b>Hata</b>	763.638	86	8.880			
	<b>Toplam</b>	60911.000	90				
<b>Öz-yeterlik algısı</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	920.149	1	920.149	42.376	.000	D>K1 D>K2
	<b>Grup</b>	216.332	2	108.166	4.981	.009	
	<b>Hata</b>	1867.385	86	21.714			
	<b>Toplam</b>	36670.000	90				
<b>Zaman ve çalışma ortamının yönetimi</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	211.955	1	211.955	41.647	.000	D>K1 D>K2
	<b>Grup</b>	94.086	2	47.043	9.244	.000	
	<b>Hata</b>	437.679	86	5.089			
	<b>Toplam</b>	15109.000	90				
<b>Görev değeri</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	743.194	1	743.194	72.446	.000	---
	<b>Grup</b>	35.709	2	17.855	1.740	.182	---
	<b>Hata</b>	882.238	86	10.259			
	<b>Toplam</b>	14434.674	90				
<b>Sınav kaygısı</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	103.783	1	103.783	38.075	.000	---
	<b>Grup</b>	.412	2	.206	.076	.927	---
	<b>Hata</b>	234.417	86	2.726			
	<b>Toplam</b>	6332.000	90				
<b>Yardım isteme</b>	<b>Kontrol Edilen Değişken (Öntest)</b>	103.783	1	103.783	38.075	.000	---
	<b>Grup</b>	.412	2	.206	.076	.927	---
	<b>Hata</b>	234.417	86	2.726			
	<b>Toplam</b>	6332.000	90				

Tablo 2'de görüldüğü gibi, "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği"nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri* alt ölçeklerinden alınan puanların kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 8.216; p≤.001]; . [F(2, 86)= 6.432; p< .05],[F(2, 86)= 4.981; p< .05], [F(2, 86)= 9.244; p<.001]. Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi, belirlenen farklılığın, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine olduğunu göstermiştir."Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği"nin sınav kaygısı ve yardım isteme alt ölçeklerinden alınan puanların kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [F(2, 86)= 1.740; p< .05]; [F(2, 86)= .076; p< .05].

### Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuş, alınan yanıtlar, dersi sevme ve dersin özellikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dersi sevme temasında, öğrencilerden beşi dersi sevdiğini/çok sevdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci görüşünü, "*Türkçe benim için çok iyi bir ders....Bu dersi çok seviyorum. Her dersten daha iyi bence.*"(ÖÖ6) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden üçü ise Türkçe dersinin sevdiği derslerden biri olduğunu söylemiştir. Bu öğrencilerden biri düşüncelerini, "*Eğitici. Anlatma ve düşünce gelişiyor. Sevdiğim derslerden biri*" (ÖÖ11) sözleriyle ifade etmiştir. Dersin özellikleri temasında, sekiz öğrenci Türkçe dersini güzel, çok iyi bir ders olarak tanımlarken; ikişer öğrenci kolay bir ders, bazen sıkıcı ve önemli olarak, bir öğrenci de okuma-anlatma becerilerini geliştiren bir ders olarak tanımlamışlardır.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, dersi sevme temasında, 10 öğrenci derse daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladığını, altısı yapılan farklı etkinliklerle dersi daha çok sevdiğini, dört öğrenci Türkçe dersini çok sevdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, "*Sınıfta yaptığımız etkinliklerden çok hoşlanıyorum. Türkçe dersi okumalarla dinlendirici bir ders hem de bazı becerilerimizi geliştirebileceğimiz bir ders. Türkçe dersini seviyorum. Şimdi sizin yaptırduğunuz etkinliklerle daha çok sevmeye başladım Türkçe dersini, daha çok önem veriyorum Türkçeye.*" (SÖ2) sözleriyle ifade etmiştir.

Dersin özellikleri temasında, 10 öğrenci dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduğunu, dört öğrenci Türkçe dersinin becerilerini geliştirebileceği bir ders olduğunu, iki öğrenci derse daha çok önem verdiğini, bir öğrenci ise dinlendirici bir ders olduğunu söylemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: "*Eskiden Türkçe derslerinde biraz zorlanıyordum. Şimdi Türkçe derslerinde hiç kaygım olmuyor. Not alarak çalıştığım için sorulara daha kolay cevap verebiliyorum. Daha zevkli. Eskiden daha az seviyordum, şimdi daha çok sevmeye başladım Türkçe derslerini*" (SÖ3). Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye, dersi daha çok sevmeye, güzel ve eğlenceli bulmaya başladıkları görülmektedir. Aynı zamanda Türkçe dersinin beceri geliştiren bir ders olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

### Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumlarına Yönelik Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersindeki başarı durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin yanıtları, başarı durumu ve sorumluluk temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede başarı durumu temasında sekiz öğrenci kendini başarılı bulduğunu, dört öğrenci ise kısmen başarılı bulduğunu; sorumluluk temasında ise bir öğrenci öğretmenin verdiği etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: "*Kendimi başarılı buluyorum. Öğretmenimizin verdiği etkinlikleri yapıyorum Anlamadığım yerler olursa öğretmenlerime soruyorum*" (ÖÖ2).

**Tablo 3**

*Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumları ile ilgili Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Başarı durumu	Kendini başarılı bulma	8	Başarı durumu	Kendini başarılı bulma	10
	Kısmen başarılı bulma	4		Gittikçe daha başarılı olduğunu düşünme	2
Sorumluluk	Öğretmenin verdiği etkinlikleri yapma	1	Sorumluluk	Sorumluluklarını yerine getirme	2

Uygulama sonrası yapılan son görüşmede, başarı durumu temasında, 10 öğrenci kendini başarılı bulduğunu, iki öğrenci gittikçe daha başarılı olduğunu düşündüğünü; sorumluluk temasında iki öğrenci sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, *“Yapılan etkinliklerde kendimi başarılı buluyorum. Derslere, etkinliklere katılıyorum. Sorulara cevap veriyorum. Arkadaşlarıma söz hakkı veriyorum. Sorumluluklarımı yerine getiriyorum”* (SÖ9) şeklinde ifade etmiştir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin duygu-düşüncelerinin ve başarı durumlarına ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu hale geldiği; bu dersten beklentilerinin daha çok dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

#### **Öğrencilerin Kaynak Yönetimi Stratejileri Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimine İlişkin Görüşleri**

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden zaman ve çalışma ortamının yönetimine ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklar sorulmuştur. Yapılan ön görüşmede öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık ve fiziksel ortam temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında, 10 öğrenci kitap-defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci diğer ders araç-gereçlerini (kalem-silgi) hazırladıklarını; amaç belirleme temasında nelere çalışacağını belirlediğini-düşündüğünü, bir öğrenci fiziksel ortam temasında, sekiz öğrenci odada, masada çalıştıklarını, dört öğrenci de sessiz bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci, *“Sessiz sakin bir ortamda, genellikle kendi odamda. Annemler yokken diğer odalarda da çalışırım. Önce kitaplarımı, kalemlerimi hazırlarım”* (ÖÖ12) şeklinde görüş bildirmiştir.

Son görüşmede ise, öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık, amaç belirleme, fiziksel ortam ve zaman yönetimi temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında 10 öğrenci, dikkat dağıtacak şeyleri ortadan kaldırdıklarını, yedi öğrenci kitaplarını/defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci de not almak için kağıt hazırladıklarını belirtmişlerdir. Amaçbelirleme temasında, üç öğrenci nelere çalışacaklarını düşünüp belirlediklerinden, iki öğrenci de okuma amaçlarını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Fiziksel ortam temasında, yedi öğrenci odada masada çalıştığını, beş öğrenci de sessiz-sakin bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir.

Zaman yönetimi temasında iki öğrenci çalışma zamanını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda bir öğrenci, *“Başlamadan önce kendime bir zaman belirliyorum ve bu zaman bitmeden bırakmadan devam ediyorum”* (SÖ6) şeklinde görüş bildirmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce daha fazla ön hazırlık yaptıkları, zaman yönetimine dikkat etmeye başladıkları ve çalışmaya-okumaya bir amaç belirleyerek başladıkları görülmektedir.

### Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalar

Deney grubundaki öğrencilere, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilere ilişkin olarak Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
<b>Dikkati toplama</b>	Ara verip tekrar başlama	6	<b>Dikkati toplama</b>	Ara verip tekrar başlama	9
	Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	2		Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	7
	Aileden yardım alma	2		Yoğunlaşmaya çalışma	5
<b>Okuma teknikleri</b>	Dikkat vererek tekrar okuma	3	<b>Okuma teknikleri</b>	Sessiz bir ortama geçme	1
				Tekrar okuma	4
				Okunan metni gözünde canlandırma	2
				Farklı okuma tekniklerini kullanma	1

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıklarına ilişkin yanıtları, dikkat toplama ve okuma teknikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dikkat toplama temasında altı öğrenci ara verip tekrar başladıklarından, ikişer öğrenci de dikkati dağıtan şeyleri kaldırdıklarından ve aileden yardım aldıklarından söz etmişlerdir. Okuma teknikleri temasında, üç öğrenci dikkat vererek tekrar okuduklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin görüşü şu şekildedir: *“Dikkatimi toparlayamadığımda bir 10 dakika dinleniyorum ondan sonra devam ediyorum çalışmalarına”* (ÖÖ1). Yapılan son görüşmede dikkat toplama temasında, dokuz öğrenci, ara verip tekrar başladığını, yedi öğrenci dikkati dağıtan şeyleri kaldırdığını, beş öğrenci yoğunlaşmaya çalıştığını, bir öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini, *“Dikkatimi toparlamak için önce dikkatimi dağıtan şeyi oradan uzaklaştırırım veya ben başka bir yere geçerim. Okuduklarımı tekrar okuyup, anlamaya çalışırım”* (SÖ11) sözleriyle belirtmişlerdir.

Okuma teknikleri temasında dört öğrenci tekrar okuduğunu, iki öğrenci okunan metni gözünde canlandırıldığını, bir öğrenci de farklı okuma tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bir öğrenci görüşünü; *“Başka okuma tekniklerini kullanırım. Eğer sessiz okuyor ve anlayamıyorsam, sesli okuma veya görsel okuma yöntemini kullanabilirim. Eğer okuduğum metin zor anlaşılacak bir metinse, işaretleyerek, not alarak veya seçici okuma yöntemlerini kullanabilirim”* (SÖ10) şeklinde ifade etmiştir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, dikkat toplama stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkatlerini toplamak için kullandıkları okuma tekniklerini değiştirdikleri görülmektedir.

### Öğrencilerin kaynak yönetimi stratejilerinden yardım istemeye ilişkin görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alıp almadıklarına ilişkin yanıtları, yardım alma, kaynaklar ve durum temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede yardım alma temasında, 10 öğrenci yardım aldığını, iki öğrenci ise yardım almadığını belirtmiştir. Kaynaklar temasında, öğrencilerin sekizi anne/babasından, ikisi abiden/abladan, birer öğrenci de öğretmenden ve kitaptan/internette yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise dört öğrenci anlamadığı konularda, üç öğrenci bilmediği sorularda, iki öğrenci ise bilmediği sözcüklerde yardım istediğini

ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci, “Bazen anlamadığım bir konu oluyor, annem de babam da çalıştığı için internetten veya kitaplardan yardım alıyorum.” (ÖÖ5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Yapılan son görüşmede, yardım alma temasında 11 öğrenci yardım aldığını, bir öğrenci ise yardım almadığını söylemiştir. Kaynaklar temasında, 10 öğrenci anne/babadan, üçer öğrenci abiden/ablasından, öğretmenden ve arkadaşlarından, bir öğrenci ise kitaptan/internetten yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise beş öğrenci zorlandığı çalışmalarda, ikişer öğrenci bilmediği sözcüklerde ve anlamadığı konularda, bir öğrenci bilmediği sorularda yardım istediğini ifade etmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersinde kaynak yönetimi stratejilerini, uygulama öncesine kıyasla daha fazla kullanmaya başladıkları ve kullanılan bu stratejilerde çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

### *Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Öğrenme ve Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri*

#### *Metni Okumaya Başlamadan Önce Yapılanlar*

Öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak bir metni okumaya başlamadan önce neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme temasında toplanmıştır. Bir metni okumaya başlamadan önce yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, beş öğrenci başlığa baktıklarını, birer öğrenci de metinle ilgili tahminde bulduklarını ve metnin yazarına baktıklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili bir öğrenci görüşlerini, “... İlk resimleri inceler, kendi kendime hayaller kurarım, fikir edinirim, sonra okumaya başlarım” (ÖÖ2) şeklinde ifade etmiştir.

**Tablo 5**

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

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Ön İnceleme	Metnin resimlerini inceleme	7	Ön İnceleme	Başlığınan veya resimlerden metni tahmin etme	11
	Başlığına bakma	5		Metnin resimlerini inceleme	7
	Metinle ilgili tahminde bulma	1	Metni gözden geçirme	3	
	Yazarına bakma	1	Fiziksel Düzenleme	Dikkat dağıtan şeyleri kaldırma	5
		Sessiz bir ortama geçme		1	
				Yanında not kağıdı bulundurma	1

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme ve fiziksel düzenleme temalarında toplanmıştır. Ön inceleme temasında, 11 öğrenci başlığınan veya resimlerden metni tahmin ettiklerini, yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, üç öğrenci ise metni gözden geçirdiklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşlerini, “Önce başlığına ve resimlerine bakarım. Ne hakkında olduğunu düşünürüm. Okuduktan sonra da tahminimin doğru olup olmadığını bakarım” (SÖ6) sözleriyle belirtmişlerdir. Fiziksel düzenleme temasında beş öğrenci bir metni okumaya başlamadan önce dikkat dağıtan şeyleri kaldırdıklarını, birer öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini ve yanında not kağıdı bulundurduğunu,

*“Dikkatimi dağıtan şeyleri kaldırıyorum, not kağıdı alırım yanıma, önce resimlere bakarım, başlığına bakarım”* (SÖ1) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okumaya başlamadan önce ön inceleme stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel düzenleme yapmaya başladıkları görülmektedir.

#### **Metni Okuma Sırasında Yapılanlar**

Uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi ile not ve işaretleme olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında altı öğrencinin tekrar okuma, iki öğrencinin de sesli okuma yaptığı görülmektedir. Not ve işaretleme temasında ise birer öğrenci, resimlerle ilgili not yazdığını ve bilinmeyen kelimelerin altını çizdiğini söylemiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci, *“Bir daha okurum anlamadıysam, resimleri incelerim, o resimlerle ilgili düşüncelerimi yazarım”* (ÖÖ2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, not ve işaretleme, anlamayı kontrol etme ve okuma yöntemi temalarında toplanmıştır. Not ve işaretleme temasında dokuz öğrenci, önemli bilgilerin altını çizdiğini/işaretleyerek okuduğunu, yedi öğrenci de not alarak okuduğunu belirtmiştir. Anlamayı kontrol etme temasında yedi öğrenci, okunanları gözünde canlandırıldığını; birer öğrenci de kendine sorular sorduğunu ve metnin ana hatlarını belirlediğini söylemiştir. Okuma yöntemi temasında ise ikişer öğrenci sesli okuma ve tekrar okuma yaptıklarını; birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve okuma yöntemine karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci görüşleri şu şekildedir: *“Okurken gözümde canlandırıyorum. Bir paragrafı okuyup, gözümü kapatıp, burada ne anlatıldığını düşünüyorum. Önemli bilgilerin altını çiziyorum. Bazı bilgileri metnin kenarına not alıyorum”* (SÖ2), *“Daha iyi anlamamı sağlamak için önce okurum, sonra kendime sorular sorarım. Eğer bilemiyorsam soruları tekrar okurum. Bazen altını çizerim, gözümde canlandırırım”* (SÖ4).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okurken daha iyi anlamak için not alarak ve işaretleme yaparak okumayı daha fazla kullandıkları; okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir.

#### **Anlamakta Zorluk Çekilen Bir Metni Okurken Yapılanlar**

Uygulama öncesinde öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi, araştırma-inceleme ve yardım olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında üç öğrenci tekrar okuma yaptığını, bir öğrenci daha yavaş okuduğunu belirtmiştir. Araştırma-inceleme temasında birer öğrenci okuduğu konuyu araştırdığını, ön inceleme yaptığını ve resimleri incelediğini belirtmiştir. Yardım temasında üç öğrenci anne ya da babasına okuduğunu söylemiştir.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, okuma yöntemi, araştırma, not ve işaretleme, anlamayı kontrol etme ve yardım temalarında toplanmıştır. Okuma yöntemi temasında sekiz öğrenci tekrar okuma, dört öğrenci de sesli okuma yaptığını, birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve seçici okuma yaptığını belirtmiştir. Araştırma temasında altı öğrenci, anlamını bilmediği kelimeleri araştırdığını, bir öğrenci de okuduğu konuyu araştırdığını söylemiştir. Not ve işaretleme temasında, yedi öğrenci okuduklarının altını çizerek-işaretleyerek, dört öğrenci de not alarak okuma yaptıklarını; anlamayı kontrol etme temasında beş öğrenci metni gözünde canlandırıldığını, bir öğrenci özetlemeye çalıştığını; yardım temasında iki öğrenci anne ya da babasına okuduğunu, bir öğrenci de görsellere baktığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Başka bir yöntemle okurum. Seçici, işaretleyerek veya görsel okuma yaparım. Ama anlamakta zorlandığım bir metninse genelde not alarak okuma ve seçici okuma yaparım”* (SÖ10), *“Tekrar okurum. Sesli okurum. Okuduğum şey hakkında internetten araştırma yapıyorum. Gözümde canlandırıyorum. Bilmediğim kelimelerin anlamına sözlükten bakarım”* (SÖ7).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri bir metni okurken, daha fazla okuma yöntemi kullandığı, araştırma yaptığı, not alarak ve işaretleyerek okuduğu, okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumları incelendiğinde, okuma öncesinde fiziksel düzenlemeye daha çok dikkat ettikleri, okurken daha iyi anlamak için kullandıkları stratejilerin artış gösterdiği söylenebilir.

### Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında sınav kaygılarına yönelik olarak Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların kod ve frekans dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili yanıtlarının, olumsuz duygu ve öz-güven olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Yapılan ön görüşmede öğrencilere Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulduğunda, olumsuz duygu temasında altı öğrenci heyecanlı, dört öğrenci tedirgin/kaygılı, iki öğrenci düşük not alma korkusu hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında iki öğrenci sınav esnasında heyecanlanmadığını, bir öğrenci de kendine güvendiğini söylemiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *"Biraz kaygılanıyorum acaba düşük bir not alacak mıyım diye, endişe duyuyorum, heyecanlı oluyorum"* (ÖÖ4).

**Tablo 6**

*Öğrencilerin Türkçe Sınavında Sırasındaki Hislerine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Olumsuz duygu	Heyecanlı	6	Olumsuz duygu	Heyecanlı	3
	Tedirgin/kaygılı	4		Tedirgin/kaygılı	2
	Düşük not alma korkusu	2	Öz-güven	Korku ve kaygıda azalma	3
Öz-güven	Heyecanlanmama	2		Rahat olma	2
	Kendine güvenme	1		Kendine güvende artış	2
				Daha az heyecan	1

Yapılan son görüşmede olumsuz duygu temasında öğrencilerden üçü Türkçe sınavında heyecanlı, ikisi tedirgin/kaygılı hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında üç öğrenci sınav esnasındaki korku ve kaygılarında azalma olduğunu, iki öğrenci rahat hissettiğini, iki öğrenci kendine güveninin arttığını, bir öğrenci de daha az heyecanlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda bir öğrenci görüşlerini, *"Sınav sırasında kendimi, bu sınavı başarabilirim, çalışarak geldim, bu sınavda başarılı olabileceğimi düşünüyorum diyerek kendimi iyi yönlendiriyorum. Eskiden her sınava girdiğimde sıkılırdım. İlk soruyu yaparken ya diğer soruları da yanlış yaparsam ya çok düşük bir not alırsam diye kaygılarım olurdu. Şimdi pek bir kaygım olmuyor"* (SÖ10) şeklinde ifade etmiştir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, sınavlarda daha az heyecanlı ve tedirgin/kaygılı hissettikleri, kendilerine güvenlerinin arttığı görülmektedir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, uygulamanın sonunda öğrencilerin sınav kaygılarında azalma olduğu; sınavlarda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıkları söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Akademik Başarı

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” verilmiş, sonuçta öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Başarı testinden elde edilen bulguya paralel olarak, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin, bu derste kendilerini daha başarılı buldukları ve kendini başarılı bulanların sayısının arttığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların bu bulguyu desteklediği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Aguilar, 2008; Gouin, 2003; Housand ve Reis, 2008; Kılıç, 2016; Nicaise, 1993; Oruç, 2012; Schunk ve Rice, 1987, Akt. Housand ve Reis, 2008; Schunk ve Zimmerman, 1997, Akt. Schunk ve Zimmerman, 2007; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Uyar, 2015).

Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin, okuma durumlarıyla ilişkili olan amaç belirlemeye, nedensel yüklemeye ve bireysel gelişime odaklanmalarını sağlaması sonucunda, motivasyon ve çabayı artırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öz-düzenlemenin, okumanın geliştirilmesi için kullanışlı bir çerçeve oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmalara paralel olarak, öz-düzenleyici öğrenmenin diğer derslerdeki akademik başarı üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Aguilar, 2008;Ataş, 2009;Azevedo, Moos, Grene, Winters ve Cromley, 2008; Bol, Campbell, Perez, veYen , 2016; Cabı, 2009;Camahalan, 2006; Eker, 2012;Graham, Haris ve Mason, 2005; Gülay, 2012;İsrael, 2007;Paterson, 1996; Tracy, Reid ve Graham, 2009;Smul, Van Keer, Heirweg, ve Devos, 2017;Uygun, 2012).Yapılan çalışmalarda, öz-düzenleme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öz-düzenleme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da arttığı vurgulanmıştır.

Öz-düzenleme, bireyin bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasını ifade eder (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994, s.3). Öz-düzenleme yapabilen başarılı öğrencilerin ulaşılabilir hedefleri vardır ve yeteneklerini, çalışmalarını bu doğrultuda kullanarak hedeflerine ulaşırlar. Kendilerine yaptıkları eleştirilerinde daha yapıcıdır. Çalışmalarını etkili bir şekilde düzenleyebilirler ve başarısız olmaları durumunda hemen vazgeçmezler. Öz-düzenleme yapan öğrenciler daha başarılıdır; çünkü başarı ya da başarısızlıklarının nedenini şansa değil, kendi çabalarına yüklerler. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğretim süreçlerinde bilişlerini düzenlemelerine yardımcı olmaktadır ve öğrencilere öğrenme gelişimini desteleyecek, sınıftaki öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardımcı olabilecek bir perspektif sağlamaktadır (Darr ve Fisher, 2004).

Kendi öğrenme sürecini gözleyen, yapılandıran ve değerlendiren bir öğrencinin diğer derslerde olduğu gibi okumada da başarılı olacağı söylenebilir. Buna paralel olarak, Shen (2002), Bailer (2006), Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ile okuma başarılarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okumada gösterdikleri başarı, stratejileri etkili olarak kullanmalarına bağlanabilir. Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğrenci bir metni okumaya, okuma amaçlarını belirleyerek başlar, okuma parçasının ana hatlarını belirleyerek metnin ne ile ilgili olduğunu ve bölümleri arasındaki ilişkileri daha net görebilir. Metni okuyup geçmek yerine, metin üzerinde düşünür ve önceki bilgileriyle, okudukları arasında ilişki kurabilir.

Nicaise (1993), öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının üç temel nedene bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, bilişsel farkındalığın yetersiz olması, ikincisi etkili olmayan strateji kullanımı ve üçüncüsü de zayıf öz-yeterlik algısıdır. Bireye öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasıyla başarısızlık sebebi olarak gösterilen bu durumların geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Çünkü öz-düzenleme yapan öğrenci hedefini belirler, bu hedefine ulaşmak için



kullanacağı bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini iyi seçer ve kullanır, performans sürecini yönetir ve gözlerler (Zimmerman, 2002). Bu paralelde, öz-düzenleme yapan öğrencilerin, aynı zamanda stratejik birer okuyucu oldukları söylenebilir.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, okurken daha uzun süreler boyunca öz-düzenlemeyi kullanabildikleri ve üst düzey düşünme gerektiren sorulara cevap verebildikleri belirtilmiştir (Housand ve Reis, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki artış, bilişsel farkındalık öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çabayı düzenleme ve yardım arama gibi akademik başarının güçlü yordayıcılarının kullanılmasıyla açıklanabilir.

### **Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri**

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” verilmiş, sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülürken; *sınav kaygısı ve yardım isteme* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Bu bulguya paralel olarak, Uygun (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, öz-düzenleyici strateji gelişimi (ÖDSG) modeli ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik öz-düzenlemelerini geliştirdiğini ortaya konmuştur. Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da, öz-düzenleyici öğrenme uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin kullandıkları bilişsel, bilişsel farkındalık ve motivasyon stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Yine bu bulguya paralel olarak Camahalan (2006), dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme programının, deney grubunun öz-düzenleyici öğrenme puanlarında anlamlı düzeyde bir artış sağladığını belirtmiştir. Paterson (1996) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin uygulandığı deney grubunun, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultuda, öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilere, bilişsel, bilişsel farkındalık ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanabilecekleri fırsatlar sunulmuştur. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin artmış olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde, herhangi bir metni okumaya, okuma amacının ve metnin ana hatlarının belirlenmesiyle başlanmış, öğrencilerin derste dinlediklerinin ya da okuduklarının inandırıcı olup olmadığını sorgulaması sağlanmıştır. Öğrenciler, Türkçe dersindeki bilgileri ile diğer derslerdeki bilgilerini ilişkilendirmeleri ve farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri bir araya getirilmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Bu durum, öz-düzenleyici öğrenme kapsamında yapılan bu ve benzeri çalışmaların, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını harekete geçirilmesi sebebiyle, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de görev değeridir. Görev değeri kapsamında, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri, dersi sevme durumları, derse katılım durumları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşlerden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, yapılan farklı etkinliklerle Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladıklarını, dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme modeli kapsamında yapılan farklı etkinlikler ve yapılan etkinliklerden hangisini ne için yaptıklarının farkında olmaları, öğrencilerin dersi daha

çok sevmelerinin nedenleri arasında sayılabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak, Kılıç (2016) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleyici öğrenme ile öğrenciler, çalışarak başarılı olacaklarını fark ettiklerini, yabancı dillerini geliştirdiklerini ve İngilizce dersini daha çok sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Uygun (2012) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yamaç (2011) tarafından yapılan çalışmada da görev değerinin, derse ilişkin tutumu açıklayan öz-düzenleme stratejilerden biri olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de öz-yeterliliklerdir. Öz-yeterlilik kapsamında, öğrencilerin dersle ilişkili olarak kendilerine duydukları güven durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin, öz-yeterlilik üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Öz-düzenleyici öğrenme uygulamaları öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler derste kendilerini daha iyi ifade edebilme ve geliştirebilme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca içsel değerlendirme yapma fırsatı buldukları için öğrenciler hangi konularda başarılı olduklarını veya nerelerde eksikleri olduğunu görebilmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin kendilerine duydukları güveni arttığı yani öz-yeterliliklerinin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ataş (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Zimmerman (1989), öğrencilerin öz-yeterlilik algısı ile görev seçimi, görevde süreklilik, etkili öğrenci etkinlikleri ve akademik başarı gibi öğrenme sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemiştir. Bu durumda, öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişmesi, okuduğunu anlamadaki akademik başarının da artmasıyla açıklanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de zaman ve çalışma ortamının yönetimidir. Bu beceri kapsamında, öğrencilerin akademik çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla zamanı etkili bir şekilde kullanma, planlama yapma ve öğrencinin çalışacağı yeri amacına ulaşmasına imkan verecek şekilde düzenlemesi kapsamında yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenmenin, zaman ve çalışma ortamının yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulguya paralel olarak, İsrail (2007) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme eğitiminin öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırdığı ve onların evdeki çalışmalarını da düzenlemelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden bir diğeri de yardım aramadır. Araştırma sonucunda uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin yardım arama davranışlarında değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu görülmektedir. Ryan ve Pintrich'e (1997) göre, yardım arama sosyal etkileşim içerdiğinden, diğer stratejilerinden farklıdır. Öğrencinin kimden ve ne zaman yardım almayı bilmesini gerektiren etkililikleri içeren yardım arama stratejisi, sosyal öğrenmenin önemli bir unsurudur. Aktan (2012) tarafından yapılan çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinden yardım aramaya yönelik davranışları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yardım almaksızın derslerini yapma yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Özetle, öz-düzenleyici öğrenme, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını arttırmak ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öz-düzenleyici öğrenmenin, diğer dil becerileri üzerindeki etkileri, farklı sınıf düzeylerinde incelenebilir. Bu alanda yapılacak başka bir çalışmada, uygulanan programın etkisini araştırmak için boyutsal bir çalışma yapılabilir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanımlarına ilişkin değişimlerin daha detaylı olarak incelenebilmesine olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- Aguilar, A. C. (2008). Developing, transferring, and adapting self-regulated learning processes. *Dissertation Abstract International*, 69(8). (UMI Number: 3326303).
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of "PLEASE" strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade EFL students' descriptive writing: Strategy training on planning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, *motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ataş, İ. (2009). Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia?. *Educational Technology Research & Development*, 56, 45-72.
- Bailer, D. L. (2006). A multivariate analysis of the relationship between age, self-regulated learning, and academic performance among community college developmental education students. *Dissertation Abstract International*, 66(12). (UMI Number: 3201703).
- Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, *motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cabı, E. (2009). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve *motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Can, B. (2016). Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Darr, C., & Fisher, J. (2004). Self-regulated learning in the mathematics class. Retrieved April 29, 2014 from <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13903.pdf>.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420-432.

- Eker, C. (2012). Öz-düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260.
- Fer, S. (2009). Öğretim tasarımı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.
- Gülay, A. (2012). Öz düzenleyici öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Gültekin, D. (2016). *Self-regulatory strategy development in writing: A case study of a Turkish EFL learner*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneşli, T. (2016). *6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Hardalaç, N. (2012). Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haşlamam, T. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 108-136.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55
- İsrael, E. (2007). Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jayawardena, K. P. R.; Kraayenoord, C. E. & Carroll, A. (2017). Promoting self regulated learning in science: A case study of a Sri Lankan secondary school science teacher. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(3), 195-198.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8 : Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kılıç, Ş. (2016). İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kitsantas, A.; Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics, 20*, 42-68.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant, 43*, 265-275.
- Bol, L.; Campbell, K. D. Y.; Perez, T., & Yen, C. (2016) The effects of self-regulated learning training on community college students' metacognition and achievement in developmental math courses, *Community College Journal of Research and Practice, 40*(6), 480-495

- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.
- Nicaise, M. (1993). Fostering the self-regulation of reading comprehension in college students. *Dissertation Abstract International*, 54(06). UMI Number: 9318636.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Oruç, (2012). Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Paterson, C. C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42(2), 48-53.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 16(2), 83-91.
- PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://earged.meb.gov.tr> adresinden 29.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' helpseeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Shen, H. J. (2002). Motivational and self-regulated learning components in relation to language learners' self-assessment, reading strategy use and reading achievement. *Dissertation Abstract International*, 65(9), 3279. (UMI Number: 3148896)
- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Stephenson, R., Poissant, H., & Dade, M. (1999). *Third graders' self-regulation and self efficacy in a concept formation task: Differences between low and high achievers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED455004).
- Smul, M., Van Keer, H., Heirweg, S., & Devos, G. (2017). Exploring diversity in teachers' implementation of self-regulated learning in primary schools: A mixed-method study. *The European Association for Research on Learning and Instruction*, <http://hdl.handle.net/1854/LU-8517072>
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Taylor, N., & Corrigan, G. (2005). Empowerment and confidence: Preservice teachers learning to teach science through a program of self-regulated learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(1), 41-60.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332.

- Uyar, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uygun, M. (2012). Öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences*, 11 (3), 281-301.
- Won, S.; Wolters, C. A. & Mueller, S. A. (2017): Sense of belonging and self-regulated learning: testing achievement goals as mediators, *The Journal of Experimental Education*, DOI: 10.1080/00220973.2016.1277337.
- Yamaç, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

### Extended Abstract

#### The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills

Stemming from the studies regarding cognitive awareness and social cognition, a new point of view about the individual differences among students appeared at the end of the 1970's and beginning of the 1980's. These studies brought forward "self-regulated learning" which started to gain acceptance in the 1980's. Self-regulated learning theory and research appeared as a response to questions concerning how students could be experts in their learning processes (Zimmerman, 2001). Self-regulation is defined as to what extent an individual actively takes part in his/her learning processes in terms of individual awareness, motivation and behavior (Zimmerman, 1986; cited in Zimmerman, 1994, p.3). On the other hand, self-regulated learning involves students' using a variety of cognitive strategies and cognitive awareness strategies (Pintrich, 1999, pp.459-460).

Self-regulation strategies account for 93% of variety in success (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Studies revealed a correlation between academic success and self-regulation (Pintrich & De Groot, 1990; Graham & Haris, 1994; Stephenson, Poissant & Dade, 1999; Wolters, 1999; Shen, 2002; Eshel & Kohavi, 2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Canca, 2005; İsrail, 2007; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; Aktan, 2012).

In addition to its positive impacts on success, attitude, self-competence and writing skill, one of the areas in which self-regulation is effective is reading comprehension. Studies revealed that usage of self-regulated learning strategies is effective in enhancing reading comprehension success (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997; cited in Schunk & Zimmerman, 2007; Schunk & Rice, 1987; cited in Housand & Reis, 2008; Housand & Reis, 2008). Self-regulated learning, a process enhancing motivation and success of a student, is a process that can be taught (Zimmerman & Schunk, 2001). The fact that self-regulated skills start developing in the early years of primary school shows the significance of children's acquisition of these self-regulation skill.

When the national studies are considered, to our knowledge, currently there is no research studying the effect of self-regulated learning on reading comprehension in Turkish lessons offered at primary schools. The investigation of the impact of self-regulation learning on the reading skill may contribute to the literature. It is expected that this study could offer some guidance on using self-regulated learning in Turkish courses, particularly related to the reading comprehension skill.

The main aim of this research is to check over whether there is a significant difference between the academic achievements directed at reading comprehension and self-regulation skills of the group (experimental group) in which self-regulated learning model is applied and the groups (control groups) in which teaching is conducted in line with the Instructional Program for the Turkish language course. A mixed methods design in which qualitative and quantitative data collection methods and analyses are integrated was used in the study. The research was conducted with the 5th graders studying in two state elementary schools in Adana in Spring 2011. 90 students enrolled in 5th grade in the elementary schools in Adana constituted the experimental and control groups. "Reading Comprehension Achievement Test", "Motivation and Learning Strategies Scale", "Personal Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" were used in the study.

Within the scope of the study, a six-week preliminary trial application was conducted with the 5th grade students in a state elementary school in Adana. Based on the findings, the materials for the actual study implementation were prepared. The actual implementation was conducted with the 5th graders in a state school in Adana for 12 weeks. Four weeks within this period were dedicated to preparatory study phase.

Covariation analysis was used in the analysis of qualitative data and Bonferroni pair wise comparisons test was used to determine the way of differentiation. The data were analyzed using SPSS 20 statistical package program and 0.5 was regarded as the significance level in the interpretation of the results. Content analysis was used in the analysis of pre and post interviews using semi-structured interview forms in the study.

As a result, it was found that self-regulated learning model was more effective in reading comprehension achievement than the model applied in line with the existing instructional program in this study context. Furthermore, there was a statistically significant impact of the self-regulated learning model on cognitive awareness-learning strategies (related to motivation and learning strategies), perceived self-competence, time and study context management, and the task value. There was no significant effect on test anxiety and recourse.

In the interviews conducted after the implementation, it was found that the students regarded themselves as successful and the number of students who regarded themselves successful increased. When the opinions of the students about their cognitive awareness-learning strategies were analyzed, it was found that the strategies used by the students had improved. In the interviews, the students expressed that they had started showing more interest in Turkish lessons, began to like the course and regarded the lessons more enjoyable with the implemented activities.