



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 35 Volume: 7 Issue: 35

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ ETKİNLİK VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE GÖRE ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF 5TH GRADE STUDENTS' SELF-REGULATION STRATEGIES AND MOTIVATIONAL BELIEFS ACCORDING TO IN-CLASS ACTIVITIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS

Yasemin Solmaz DEMİRCAN*

Işıl TANRISEVEN**

Öz

Çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırmada veriler, "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği" "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve "Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıflara ait fen ve teknoloji dersi yıl sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançlar, Sınıf İçi Etkinlik Düzeyi, Akademik Başarı

Abstract

The aim of this study is to examine Self-Regulation Strategies and Motivational Beliefs of 5th Grade Students Based on In-Class Activities and Academic Success Levels in Science Course. Mixed research approach was accepted in the study which quantitative and qualitative data collection techniques are used collectively. Data are collected in the research through "In-Class Activity Scale for Children", "Motivational Strategies Scale Based on Learning" and "Interview Form". Also, science and technology course year end grade averages of fourth and fifth classes are used for the purpose of determining academic successes of science and technology course of students in the research group. Research results indicated that students whose activity and success levels are higher have higher self-regulation strategy usage, self-efficacy perceptions and intrinsic value perceptions when compared with other students.

Keywords: Self-regulation Strategies, Motivational Beliefs, In-Class Activity Level, Academic Success.

1. Giriş

Günümüzde sürekli olarak gelişmekte olan bilgi çağında toplumlar, eleştiren, sorgulayan, düşünen, yorumlayan, yaratıcı bireylere gereksinim duymaktadırlar. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak etkili bir eğitim-öğretim ile mümkün olmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler etkili öğretimi gerçekleştirebilmek amacıyla eğitim sistemlerini sürekli olarak geliştirme çabasıdadırlar. Bu süreçte bir yandan kültürel aktarımla toplumsal devamlılık sağlanırken, diğer taraftan aynı toplumu bir adım ileriye götürecek, kültürel mirasa yeni kazanımlar ekleyecek insan gücü de yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Hotaman, 2009). Bu

* Öğretmen, Hatice Uluğ İlkokulu

** Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD

amaçlar doğrultusunda planlanan eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin başarısız olması, ekonomik kaynakların, zamanın ve enerjinin boşa gitmesine neden olacağı gibi aynı zamanda toplumda kendi beklenti ve ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetişmeyeceği endişesini de ortaya çıkarmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000). Öğrencinin başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Geniş kapsamlı bir kavram olan başarı, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Başarı "istenilen sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir" (Wolmen, 1973: Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Ancak eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973: Akt. Taşçı, 2012). Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006). Öğrencilerin sergilemiş oldukları akademik başarı, istedik düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanıldığı gibi, üniversiteye giriş, iş başvurusu gibi alanlarda da dikkate alınmaktadır. Okulda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek, bu performans sonuçlarına dayanarak öğrenci hakkında karar vermek, öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre başarılı olacakları alanlara yönlendirmek, genel olarak eğitim sisteminin görevidir (Silah, 2003).

Bireyin akademik başarısı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000). Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir (Hoge ve ark., 1997). Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Yılmaz, 2000). Akademik başarının bireyin yaşantısı üzerinde de önemli etkileri vardır. Keskin ve Sezgin'e (2009) göre gelişen insan, yapıcı değişikliklere uğrar. Problemlerini çözmeyi becerebilen, üretken ve başarılı bir birey olur. Bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği bildirilmiştir (Erdoğan, 2006).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok değişkenin olduğu genel bir kabuldür. Bireyin duygusal gelişimi, akademik benlik algısı, motivasyonu, zaman yönetimi, dikkati, zihinsel gelişimi, öğrenme stilleri, anne-baba tutumları, arkadaşları, cinsiyeti, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi ve kişilik özellikleri bunlardan bazılarıdır (Moneta, Marcantonia ve Felicitas, 2006). Bütün bu faktörlerin yanı sıra akademik başarı ve başarısızlığı etkileyen en önemli faktörlerden birisi etkili bir öğretme-öğrenme sürecidir. Anlamlı ve kalıcı öğrenme için, öğretmenin rehber olduğu öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi kurulduğu öğretme ortamından en iyi şekilde faydalanılması esas alınmalıdır (Çalışkan, 2005).

Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretme durumlarının temel görevi, öğrencilerin etkin öğrenme çabasına girmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda yaparak, yaşayarak öğrenmenin, eğitim sürecinin etkililiğini artırmada önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz. Bundan dolayı, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmada öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir (Özçelik, 1992). Öğrenme etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılmada en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Ergün, 2002). Öğretmenler; bilgi taşıyan, depolayan ve aktaran değil, öğrencilerine bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, öğrenmeyi kolaylaştıran, toplumsal sorunları ortaya koyan ve çözümleri öğrencileriyle birlikte arayan, tartışma kültürü oluşturan bir rehber olmalıdır (Erkul, 2001). Aktif öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciyi rehberlik ederek öğrencinin etkinliklere katılımını sağlar. Bu sayede aktif öğrenci pasif öğrenciyeye göre daha iyi performans gösterir. Başarı duygusu öğrencinin motivasyonunun artmasını sağlar. (Worsley, Landzberg ve Papagiatis, 2004). Benzer şekilde Kohen de (2006) derste aktif olan öğrencilerin düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini ve katılıma dayalı

öğrendiklerini belirtmiştir. Katılım, öğrencinin istendik davranışı kazanabilmesi için öğretme durumlarıyla belli düzeyde etkileşimde bulunmasıdır (Nas, 2000). Bir şeyleri duymanın ya da görmenin öğrenme üzerindeki etkisi önemlidir ancak öğrenme için yeterli değildir. Bireyin kendisine öğretilmesi düşünülen bilgilere hazır olması gerekmektedir. Bu anlamda pasif olan öğrencinin öğrenmesi zorlaşmaktadır (Silberman, 1996: Akt. Künkül, 2008).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasında sınıf ortamının özellikleri önemlidir. Bir okulda sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin amacı olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlamaktadır (Başal, 2001). Sınıftaki ortam; öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunma olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturuluyorsa, öğrenmeyi zenginleştirmek ve derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog fırsatı hazırlıyorsa sınıfta sağlıklı bir etkileşimin varlığından söz edilebilir (Yavuzer, 2004). Bu bağlamda etkili öğrenmenin oluşmasının yolu öğrenenlerin beyinlerini kullanmalarından ve derslerde birçok etkinliği kendilerinin uygulamasından geçmektedir (Kıyıcı, 2004).

Öğrencinin sınıfta yapılan çalışmalarda aktif olarak yer almasının önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Demirci (2003), etkin bir şekilde öğrenmeye katılmanın pasif durumda olan öğrencileri aktif bireyler haline getirdiğini vurgulayarak, derse katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin etkin katılım düzeyleri ile onların amaca ulaşma, başarı ve öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Baloğlu, 2002). Sınıf içi katılım bireyin gelecekte topluma katılmasını, toplumsal sorunların farkında olmasını, bu sorunları giderme olasılığını ve çeşitli değerlendirmeler yapabilmesini de sağlar (Tüter, 1989: Akt. Sağlam, 2006).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde merkeze alınması, onların kendi öğrenme sürecine etkin katılımını vurgulayan öz-düzenleme kavramının önemini gündeme getirmektedir. Öz-düzenleme öğrencinin başarısını ve akademik performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Sağır ve ark., 2010). Eğitim bilimlerinde yapılan pek çok çalışma öğrencilerin akademik başarılarında, öz-düzenleme ve motivasyonun etkili olduğunu ortaya koymuştur (Cabı, 2009; Cheng, 2011; Eom ve Reizer, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Akademik başarı ve sınıf içi performans üzerinde etkisi olduğu düşünülen öz-düzenleme kavramının farklı alanlarda farklı tanımları yapılmıştır. Bu kavram Bandura (1986) tarafında bireyin, öğrenme hedeflerini oluşturması, öğrenme sürecinde etkin rol oynaması ve bu süreci kontrol edebilmesi şeklinde ortaya atılmıştır. Bandura (1986), öz-düzenleme becerisine sahip bireyin, kendi öğrenme hedeflerini oluşturduğunu, bilişüstü yeterliliğini ve davranışlarını ayarladığını, öğrenme sürecinde aktif olduğunu ve bu süreci kontrol edebileceğini savunmuştur. Pintrich'e (2000) göre öz-düzenleme öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir.

Öz-düzenleme becerisinin geliştirilmesinde stratejilerin önemi büyüktür. Öz-düzenlemeye dayalı stratejiler, devinşsel ve bilişsel süreçleri içeren bilgilerin ya da yeteneklerin öğrenciler tarafından kazanılmasını hedefleyen eylemler ve işlemler bütünüdür (Zimmerman, 1989). Pintrich ve diğerleri (1991) öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olarak ikiye ayırmıştır. Bilişsel stratejiler, bilişüstü öz-düzenleme, tekrarlama, ayırtılendirme, örgütlenme ve eleştirel düşünme stratejilerini kapsar. Kaynakları yönetme stratejileri ise hem öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarına hem de kendi hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerindeki ortamı değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1989). Bu strateji; zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, arkadaştan öğrenme ve yardım arama boyutlarını içermektedir (Pintrich ve diğerleri 1991; Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Başarıyı sağlamak için bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya motive olması da önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Öz-düzenlemede öğrencilerin motive olmalarına yardımcı olan en önemli öğelerden biri motivasyonel

inançlardır. Motivasyonel inançlar öğrencilerin objeler, olaylar ya da konu alanına ilişkin sahip oldukları inançlar, fikirler ve değer yargılarıdır (Boekaerts, 2002). Motivasyonel inançlar hedef yönelimi, amaca odaklanma, konu değeri, öğrenme inançları, öz-yeterlik ve sınav kaygısını kapsar (Erden ve Altun,2006).

Öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi etkinliklerini önemli ölçüde etkilediği düşünülen öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların çeşitli derslerde ölçülmesi ve geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler, fen dersini sıkıcı, zor, karışık sanmakta ve fen için yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler (Aydede, 2006).

Bilimsel bilginin gittikçe arttığı, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Eğitim sistemi içinde bir ülkenin ihtiyacı olan, çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünün kazandırılması ancak ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ile mümkündür (Korkmaz, 2000).

Fen öğretiminde temel amaç; kişinin kendisini doğasını ve çevresini anlayabilmesi için gereken bilgi birikiminin aktarılması, her şeyi bilen bireyler değil, bilgiye ulaşma becerisine sahip, bilgi üreten bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerimizi yeteneklerini ortaya çıkarmak için problem çözme becerisine sahip analiz, sentez düzeyinde becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmektir (Kaptan, 1999). Öğrencilerin fen ve teknoloji ile ilgili bilgi, beceri, anlayış, istek, tutum ve değerler geliştirmeleri özel bir öneme sahiptir (Maskan ve ark.,2007). Bu anlamda ilkokul ve ortaokul kademesinde okutulan ve bireyin gelecekteki yaşamında önemli bir etkiye sahip olan fen ve teknoloji dersinde, öğrencilerin başarılı ve etkin olabilmeleri için bu derste öğrenme sürecinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla öz-düzenleme becerisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmekte ve bu çalışmalarda öz-düzenleme ve motivasyonel inançlar ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmaktadır (Altun, 2005; Haşlamam ve Aşkar, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005).Ancak sınıf içi etkinlik düzeyi ile öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Etkili öğrenme, aktif öğrenme, sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise aktif öğrencilerin başarılarının yüksek, pasif öğrencilerin ise başarıların düşük olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Başal (2001),gerçekte ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocukların ne kadar aktif ya da etkin olduklarını değerlendirirken neye göre hareket ettiklerinin, çocukların sınıf içinde göstermiş oldukları hangi özelliklere ya da davranışlara göre; onların etkin ya da etkin olmadıkları hakkında karar verdiklerinin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Jones ve Gerig (1994) tarafından öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik yapılan bir çalışma ile sınıftaki sessiz öğrencilerin sınıf içi etkileşimden mümkün olduğunca kaçındıkları ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve risklerden kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir. Ancak araştırmada, sınıftaki başarısı bakımından sessiz öğrencilerle sessiz olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durum, sınıfta etkin olduğu düşünülen öğrencilerin yüksek başarının yanı sıra düşük başarıya, etkin olmadığı düşünülen öğrencilerin de düşük başarının yanı sıra yüksek başarıya da sahip olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyleri ve akademik başarılarının öğrenme süreçleri ve motivasyonlarına nasıl yansıdığı incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları farklılık göstermekte midir?

2. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Bu çalışmada, karma araştırma yaklaşımının kullanılmasındaki amaç, nicel verilerle elde edilen bulguları nitel verilerle desteklemektir. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel araştırma türüne dayanan nedensel karşılaştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri nitel verilerle destekleme amacıyla öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

2.2.Araştırma Grubu

Araştırmada Mersin'in Akdeniz bölgesinde yer alan orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun tüm beşinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. İlköğretim okulunun 10 şubesinde öğrenime devam eden toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi araştırma gurubunu oluşturmuştur. Yaşları 10-13 arasında değişen öğrencilerin 124'ünü kız öğrenciler, 141'ini de erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan aykırı durum örnekleme yoluyla seçilmiş olan dört öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde etkinlik ve başarı düzeylerinin en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurulmuştur.

2.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği", "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve "Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarını tespit etmek amacıyla 4. ve 5. Sınıfa ait fen ve teknoloji dersi yılsonu not ortalamaları kullanılmıştır.

"Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği" İlköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarına devam eden çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini belirlemek amacı ile Başal (2001) tarafından geliştirilmiştir. "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği"nde, istatistiksel yollarla sınıanmış, her biri ayrı bir özelliği ölçen 39 madde bulunmaktadır. Ölçek likert tipi dörtlü dereceleme ölçeği olup, ölçeği cevaplandırarak öğrenci, her bir maddenin ifade ettiği özelliği kendisinin gösterme derecesine göre, "Hiçbir zaman = 1", "Bazen = 2", "Çoğu zaman = 3", "Her zaman = 4" seçeneklerinden birini seçmektedir. Bu şekilde elde edilen puanların toplanmasıyla çocuğun sınıf içi etkinlik düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir. Dolayısıyla, bir çocuğun ölçekten alabileceği puanlar 39 ile 156 arasında değişmektedir. Puanın yüksekliği öğrencinin sınıftaki etkinlik düzeyinin yüksek olduğunu, puanın düşüklüğü ise öğrencinin etkinlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı 0.91'dir (Başal, 2001). Ölçme aracının bu araştırma kapsamındaki verilerin analizinden elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır.

"Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği", öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek amacıyla Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş, Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracında 44 madde bulunmaktadır. Ölçek yedi dereceli olup, ölçeği cevaplayacak öğrenci, her bir ifadenin kendine uyma derecesine göre, "bana hiç uymuyor = 1" ile "bana tamamen uyuyor = 7" uçları arasında belirlenen derecelerden birini seçmektedir.

Ölçme aracı öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının öz-düzenleme stratejileri boyutu; bilişsel strateji

kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracının motivasyonel inançlar boyutu ise; öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde), sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracı, öz-düzenleme stratejileri boyutunun bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde; tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçmektedir. Öz-düzenleme ölçeğinde ise; planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini ölçmektedir. Ölçme aracı, motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde; sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçmektedir. İçsel değer ölçeğinde; içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini ölçmektedir. Sınav kaygısı ölçeğinde ise; sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir.

Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında, alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerlerinin; bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde 0.82, öz-düzenleme ölçeğinde 0.84, öz-yeterlik ölçeğinde 0.92, içsel değer ölçeğinde 0.88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0.81 olduğu belirlenmiştir (Üredi, 2005). Ölçme aracının bu araştırma kapsamındaki verilerin analizinden elde edilen Cronbach Alpha Katsayısı, bilişsel strateji kullanımı ölçeğinde 0.80, öz-düzenleme ölçeğinde 0.76, öz-yeterlik ölçeğinde 0.76, içsel değer ölçeğinde 0.73 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme Formu: 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik açık uçlu 12 soru bulunmaktadır. Soruların hazırlanmasında Pintrich (2000)'in öz-düzenlemeye ilişkin genel modelinden yola çıkılarak bilişsel strateji kullanımı (3 soru), öz-düzenleme (2 soru), öz-yeterlik (2 soru), içsel değer (3 soru), sınav kaygısı (2 soru) boyutlarına yer verilmiştir. Görüşme soruları iki uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlar soruları kapsam geçerliği ve anlaşılabilirlik yönünden değerlendirmişlerdir.

2.4. Veri Toplama Süreci

2011-2012 bahar döneminde çalışma grubunda yer alan öğrencilere "Çocuklar İçin sınıf İçi Etkinlik Ölçeği" ile "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan ölçme araçları çalışma grubuna birlikte verilmiştir. Öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla, dördüncü ve beşinci sınıfa ait not ortalamalarından yararlanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere ait not ortalamaları, okul idaresinden temin edilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre "Düşük etkinlik düzeyi - Düşük akademik başarı" , "Düşük etkinlik düzeyi - Yüksek akademik başarı" , "Yüksek etkinlik düzeyi - Yüksek akademik başarı" , "Yüksek etkinlik düzeyi - Düşük akademik başarı" olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Etkinlik ve başarı düzeyleri en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurularak her bir kategoriden seçilen birer öğrenciye, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak görüşme formu uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, araştırmanın birinci alt problemi için verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edildiği için veriler, non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bu alt problemin analizi için oluşturulan kategorilerin belirlenmesinde ise etkinlik ve başarı düzeylerinin aritmetik ortalaması temel alınmıştır.

5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmede öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kayıt

cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak için; veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir, yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır, araştırmacının yapacağı yorumlar arasında ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında veri analizinde geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama süreci baştan sona kayıt altında tutulmuş, oluşturulan yapıyı detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla katılımcıların sorulara verdikleri cevapların tamamı katılımcıların ifade ettikleri şekilde betimlenmiştir. Katılımcıların cevapları nesnellüğün sağlanması için iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3. Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde 5. Sınıf öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, bu amaçla veriler Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		GRUPLAR	N	SIRA ORT.	Sd	X ²	P
Öz-düzenleme Stratejileri	Bilişsel strateji kullanımı	Dedb	83	83,54	3	91,607	,000
		Deyb	41	108,83			
		Yedb	51	129,47			
		Yeyb	90	191,62			
	Öz-düzenleme	Dedb	83	87,54	3	74,148	,000
		Deyb	41	124,45			
		Yedb	51	120,66			
		Yeyb	90	185,82			
Motivasyonel İnançlar	Öz-yeterlilik	Dedb	83	76,65	3	104,019	,000
		Deyb	41	115,02			
		Yedb	51	132,25			
		Yeyb	90	193,67			
	İçsel Değer	Dedb	83	89,62	3	63,020	,000
		Deyb	41	118,22			
		Yedb	51	131,52			
		Yeyb	90	180,58			
	Sınav Kaygısı	Dedb	83	152,84	3	17,489	,001
		Deyb	41	134,26			
		Yedb	51	145,74			
		Yeyb	90	106,91			

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($X^2_{\text{bilişsel str. kul.}}=91.607, p<0.05$), ($X^2_{\text{öz-düzenleme}}=74.148, p<0.05$), ($X^2_{\text{özyeterlilik}}=104.019, p<0.05$), ($X_{\text{içsel değer}}=63.020, p<0.05$), ($X^2_{\text{sınav kaygısı}}=17.489, p<0.05$). Öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasının bilişsel strateji kullanımında yüksek etkinlik-yüksek başarı (191.62) grubuna ait olduğu bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (129.47), düşük etkinlik-yüksek başarı (108.83) ve düşük başarı-düşük etkinlik (83.54) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Öz-düzenlemede en yüksek sıra ortalamasının yüksek etkinlik-yüksek başarı (185.82) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla düşük etkinlik-yüksek başarı (124.45), yüksek etkinlik-düşük başarı (120.66), düşük etkinlik-düşük başarı (87.54) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Öz-yeterlilik algısında en yüksek sıra ortalamasının yüksek etkinlik-yüksek başarı (193.67) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (132.25),

düşük etkinlik-yüksek başarı (115.02) ve düşük etkinlik-düşük başarı (76.65) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. En yüksek sıra ortalamasının içsel değerde yüksek etkinlik-yüksek başarı (180.58) grubuna ait olduğu bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (131.52), düşük etkinlik-yüksek başarı (118.22) ve düşük etkinlik-düşük başarı (89.62) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Sınav kaygısında en yüksek sıra ortalamasının düşük etkinlik-düşük başarı (152.84) grubuna ait olduğu, bunu sırasıyla yüksek etkinlik-düşük başarı (145.74), düşük etkinlik-yüksek başarı (134.26) ve yüksek etkinlik-yüksek başarı (106.91) düzeyine sahip grupların izlediği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmış sonuçlar Tablo 1.1’de verilmektedir.

Tablo 1.1. Düşük Etkinlik-düşük başarı ile düşük etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	P
Biliş. Str.kul.	Dedb	83	56,89	4722,00	1236,00	,013
	Deyb	41	73,85	3028,00		
Öz-düzenleme	Dedb	83	55,73	4625,50	1139,50	,003
	Deyb	41	76,21	3124,50		
Öz-yeterlilik	Dedb	83	53,92	4475,50	989,50	,000
	Deyb	41	79,87	3274,50		
İçsel Değer	Dedb	83	53,36	4760,50	1274,50	,023
	Deyb	41	72,91	2989,50		
Sınav Kaygısı	Dedb	83	65,59	5444,00	1445,00	,172
	Deyb	41	56,24	2306,00		

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı (U=1236.00, p<0.05), öz-düzenleme (U=1139.50, P<0.05), öz-yeterlik(U=989.50, P<0.05), içsel değer (U=1274.50, P<0.05) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı açısından bu gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0.05).

Düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (73.85), öz-düzenleme (76.21), öz-yeterlik algısı (79.87) ve içsel değerinin (72.91) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.2. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	P
Biliş. Str. Kul.	Dedb	83	57,17	4745,50	1259,50	,000
	Yedb	51	84,30	4299,50		
Öz-düzenleme	Dedb	83	59,81	4964,50	1478,50	,003
	Yedb	51	80,01	4080,50		
Öz-yeterlilik	Dedb	83	56,52	4691,00	1205,00	,000
	Yedb	51	85,37	4354,00		
İçsel Değer	Dedb	83	59,50	4938,50	1452,50	,002
	Yedb	51	80,52	4106,50		
Sınav Kaygısı	Dedb	83	96,23	5746,00	1973,00	,509
	Yedb	51	64,69	3299,00		

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-

düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=1259.50$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1478.50$, $P<0.05$), öz-yeterlik algısı ($U=1205.00$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1452.50$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı açısından bu gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (84.30), öz-düzenleme (80.01), öz-yeterlik algısı (85.37) ve içsel değerinin (80.52) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 1.3'de sunulmuştur.

Tablo 1.3. Düşük etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	p
Biliş. Str. Kul.	Dedb	83	53,48	4438,50	952,50	,000
	Yeyb	90	117,92	10612,50		
Öz-düzenleme	Dedb	83	55,99	4647,50	1161,5	,000
	Yeyb	90	115,59	10403,50		
Öz-yeterlilik	Dedb	83	50,11	4159,50	673,50	,000
	Yeyb	90	121,02	10891,50		
İçsel Değer	Dedb	83	56,77	4711,50	1225,5	,000
	Yeyb	90	114,88	10339,50		
Sınav Kaygısı	Dedb	83	102,02	8468,00	2488,0	,000
	Yeyb	90	73,14	6583,00		

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=952.50$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=1161.50$, $P<0.05$), öz-yeterlik algısı ($U=673.50$, $P<0.05$), içsel değer ($U=1225.50$, $P<0.05$) ve sınav kaygısı ($U=2488.00$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (117.92), öz-düzenleme (115.59), öz-yeterlik algısı (121.02) ve içsel değerinin (114.88) daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (102.02) sahip olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 1.4'de sunulmuştur.

Tablo 1.4. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-düşük başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	p
Biliş. Str.kul.	Deyb	41	41,65	1707,50	846,50	,117
	Yedb	51	50,40	2570,50		
Öz-düzenleme	Deyb	41	47,23	1936,50	1015,50	,813
	Yedb	51	45,91	2341,50		
Öz-yeterlilik	Deyb	41	42,84	1756,50	895,50	,238
	Yedb	51	49,44	2521,50		
İçsel Değer	Deyb	41	44,20	1812,00	951,00	,457
	Yedb	51	48,35	2466,00		
Sınav Kaygısı	Deyb	41	44,23	1813,50	952,50	,464
	Yedb	51	48,32	2464,50		

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p<0.05$).

Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 1.5'de sunulmuştur.

Tablo 1.5. Düşük etkinlik-yüksek başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarı öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	P
Biliş. Str. Kul.	Deyb	41	35,33	1448,50	587,50	,000
	Yeyb	90	79,97	7197,50		
Öz-düzenleme	Deyb	41	43,01	1763,50	902,50	,000
	Yeyb	90	76,47	6882,50		
Öz-yeterlilik	Deyb	41	34,32	1407,00	546,00	,000
	Yeyb	90	80,43	7239,00		
İçsel Değer	Deyb	41	43,11	1767,50	906,50	,000
	Yeyb	90	76,43	6878,50		
Sınav Kaygısı	Deyb	41	75,78	3107,00	1444,00	,045
	Yeyb	90	61,54	5539,00		

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı ($U=587.50$, $p<0.05$), öz-düzenleme ($U=902.50$, $P<0.05$), öz-yeterlik algısı ($U=546.00$, $P<0.05$), içsel değer ($U=906.50$, $P<0.05$) ve sınav kaygısı ($U=1444.00$, $P<0.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (79.97), öz-düzenleme (76.47), öz-yeterlik algısı (80.43) ve içsel değerinin (76.43) daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (75.78) sahip olduğu görülmektedir.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarı öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 1.6'da sunulmuştur.

Tablo 1.6. Yüksek etkinlik-düşük başarı ile yüksek etkinlik-yüksek başarı öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	GRP.	N	SIRA ORT.	SIRA TOP.	U	P
Biliş. Str. Kul.	Yedb	51	46,76	2385,00	1059,00	,000
	Yeyb	90	84,73	7626,00		
Öz-düzenleme	Yedb	51	46,74	2383,50	1057,50	,000
	Yeyb	90	84,75	7627,50		
Öz-yeterlilik	Yedb	51	49,43	2521,0	1195,00	,000
	Yeyb	90	83,22	7490,00		
İçsel Değer	Yedb	51	54,65	2787,00	1491,00	,000
	Yeyb	90	80,27	7224,00		
Sınav Kaygısı	Yedb	51	84,73	4321,00	1595,00	,003
	Yeyb	90	63,22	5690,00		

d:düşük, , y:yüksek, e:etkinlik, b:başarı

Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan, yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı (U=1059.00, p<0.05), öz-düzenleme (U=1057.00, P<0.05), öz-yeterlik algısı (U=1195.00, P<0.05), içsel değer (U=1491.00, P<0.05) ve sınav kaygısı (U=1595.00, P<0.05) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip grubun bilişsel strateji kullanımı (84.73), öz-düzenleme (84.75), öz-yeterlik algısı (83.22) ve içsel değerinin (80.27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip grubun ise daha yüksek sınav kaygısına (84.73) sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen veriler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

		GRUPLAR	P		
d:düşük, , e:etkinlik,	ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ	Bilişsel Str. Kul.	deyb>dedb	,013	y:yüksek, b:başarı
			yedb>dedb	,000	
			yeyb>dedb	,000	
			yedb- deyb	,117	
			yeyb>deyb	,000	
			yeyb>yedb	,000	
	MOTİVASYONEL İNANÇLAR	Öz-düzenleme	deyb>dedb	,003	
			yedb>dedb	,003	
			yeyb>dedb	,000	
			yedb- deyb	,813	
			yeyb>deyb	,000	
			yeyb>yedb	,000	
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	Öz-yeterlik	deyb>dedb	,000		
		yedb>dedb	,000		
		yeyb>dedb	,000		
		yedb-deyb	,238		
		yeyb>deyb	,000		
		yeyb>yedb	,000		
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	İçsel Değer	deyb>dedb	,023		
		yedb>dedb	,002		
		yeyb>dedb	,000		
		yedb-deyb	,457		
		yeyb>deyb	,000		
		yeyb>yedb	,000		
MOTİVASYONEL İNANÇLAR	Sınav Kaygısı	deyb-dedb	,172		
		yedb-dedb	,509		
		yeyb<dedb	,000		
		yedb-deyb	,464		
		yeyb<deyb	,045		
		yeyb<yedb	,003		

Araştırma sonucu etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenleme stratejilerinin her bir boyutunda ve sınav kaygısı dışındaki motivasyonel inançlarda paralellik göstermiştir. En yüksek sıra ortalamalarının yüksek etkinlik ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere en düşük sıra ortalamalarının ise düşük etkinlik düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Yüksek etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarılı öğrencilerin sıra ortalamaları öz-düzenleme boyutlarına göre farklılık gösterse de bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sınav kaygısı boyutunda ise düşük etkinlik-düşük başarılı, düşük etkinlik-yüksek başarılı ve yüksek etkinlik-düşük başarılı öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek etkinlik yüksek başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda sınıf içi etkinlik ve başarı düzeylerine göre dört kategoriye ("Düşük etkinlik düzeyi - Düşük akademik başarı", "Düşük etkinlik düzeyi - Yüksek akademik başarı", "Yüksek etkinlik düzeyi - Düşük akademik başarı") ayrılan öğrencilerden, etkinlik ve başarı düzeyleri en düşük ve en yüksek olma durumu göz önünde bulundurularak seçilen dört öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmış ve 12 soru sorulmuştur. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar betimsel yolla analiz edilmiştir ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersinde Sıkıldığı Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede ilk soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersinde Sıkıldığı Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konular olduğunda çalışmada ısrarlı olduğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuyu geçerek çalışmaya devam ettiğini belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirmeye çalıştığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci sıkıldığı konuya çalışmayı bıraktığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*"Sıkıldığım konuların üstüne giderim, biraz dinlenir sıkıntımın geçmesini beklerim ve yine o konuya çalışmaya devam ederim. Konuyla ilgili testler çözerek konunun üstüne giderim. Sıkıntımı atmaya çalışırım ve kendimi rahatlatarak aynı konuya çalışırım".*

Y.E.-D.B.:*"Sıkıldığım konular olduğunda o konuyu geçerim, sıkıldığım konunun üstünde durmayı sevmem, başka konuya çalışmaya devam ederim".*

D.E.-Y.B.:*"Öğretmeni dinlerken sıkıldığım zaman, dinlemeyi bırakır başka şeylerle uğraşırım. Kendi kendime çalışırken sıkıldığım konular olduğunda ise o konuyu eğlenceli hale getirerek anlamaya çalışırım".*

D.E.-D.B.:*"Sıkıldığım konularda ders çalışmaya ara veririm başka şeylerle uğraşırım daha sonra o konuya tekrar döner ve çalışırım, yine de sıkılıyorsa o konuya çalışmayı bırakırım".*

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersinde Zorlandığı Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede ikinci soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersinde Zorlandığı Konular Olduğunda Ne Yaparsın ?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, tekrar okuduğunu, farklı örnekler baktığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de zorlandığı konularda yardım aldığını, yüksek sesle okuduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konuları yüksek sesle ya da altını çizerek okuduğunu belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci zorlandığı konuya çalışmayı bıraktığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*"Zorlandığım konuyu daha iyi bilen birisine sorarım, yardım alırım. Konuyla ilgili internet ya da farklı kaynaklara bakarım, konunun ana fikrinin anlamaya çalışırım ve daha sonra konuyla ilgili sorular çözerim, test çözerim. Hala zorlanıyorsa konuyu tekrar tekrar okurum ve farklı örnekler bakarım".*

Y.E.-D.B.:*"Zorlandığım konuyu bilen bir arkadaşına sorarım ve tekrar anlatmasını isterim. Kendi kendime çalışırken de zorlandığım konuyu daha iyi anlamak için yüksek sesle okurum".*

D.E.-Y.B.:*"Zorlandığım konuyu anlamak için önce yüksek sesle okurum, hala anlamıyorsa altını çizerek tekrar okurum ve bu şekilde anlamaya çalışırım".*

D.E.-D.B.:*"Konu beni gerçekten zorluyorsa pek üstüne gitmem, anlamadığım yerde bırakıp farklı bir konuya ya da derse geçerim".*

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersine Çalışırken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede üçüncü soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersine Çalışırken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendi notları okuduğunu, sonra kitaptan çalışacağı konuyu okuduğunu, daha sonra konuyu özetlediğini ve sorular çözdüğünü belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu derse çalışırken kendi notlarından tekrar yaptığını, kitaptan okuyarak çalıştığını, sorular çözdüğünü belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci fen ve teknoloji dersine çalışırken notlarını okuduğunu, özet çıkardığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de kendi notlarını okuduğunu, tekrar yaptığını ve soru çözdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: "*Fen ve teknoloji dersine çalışırken öncelikle defterimden kendi aldığım notları okurum, Konularla ilgili kitaptaki bilgileri de okurum, daha sonra kendi cümlelerimle konuların özetini kağıda yazarım ve ezberlerim, daha sonra bu konularla ilgili soru çözerim*".

Y.E.-D.B.: "*Fen ve teknoloji dersine öğretmenim yazdırdığı şeyleri okuyarak çalışırım ve tekrar ederim, kitaptan okuyarak çalışırım, konularla ilgili soru çözerim*".

D.E.-Y.B.: "*Deftere aldığım notlarımın başka bir kağıda özetini çıkarırım, kendi yazdığım özetlerden okuyarak çalışırım*".

D.E.-D.B.: "*Defterime aldığım notlarımı okurum, tekrar yaparım ve soru çözerek çalışırım*".

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersinin Ödevlerini Yaparken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede dördüncü soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersinin Ödevlerini Yaparken Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevlerini yardım alarak yaptığını, ödevi zor olsa bile mutlaka yaptığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci ödevlerini kitabından, internetten faydalanarak yaptığını, zamanında yaptığını, zorlandığında yardım aldığını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevini ödevlerini yaparken zorlandığında yardım aldığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise ödevlerini yaparken farklı kitaplar ya da internet gibi kaynaklardan yararlandığını, konuyla ilgili araştırma yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.: "*Fen ve teknoloji dersinin ödevlerini yaparken konuyla ilgili iyi bilen birisinden yardım alırım, süre problemim varsa daha hızlı yapmaya çalışırım, ödevim zor bile olsa mutlaka yaparım*".

Y.E.-D.B.: "*Ödevlerimi yaparken defterimden, kitaplardan, internetten bakarak yaparım, ödevlerimi son ana bırakmam, öğretmenin söylediği güne mutlaka yetiştiririm, ödevi vermeden önce mutlaka kontrol ederim, eğer ödev çok zorlandığım bir konudaysa mutlaka yardım alırım*".

D.E.-Y.B.: "*Ödevlerimi kendim yaparım, eğer zorlanırsam yardım alırım*".

D.E.-D.B.: "*Ödevlerimi yaparken farklı kaynaklara bakarım, kitaplardan ya da internetten faydalanırım, konuyla ilgili araştırma yaparım ve yazarak ödevimi yaparım*".

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilenleri Anlamak İçin Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede beşinci soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilenleri Anlamak İçin Nasıl Bir Yol İzliyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci sınıfta öğretmeni çok iyi dinlediğini, evde mutlaka tekrar yaptığını, öğretileni anlamakta zorlandığında ise mutlaka bilen birisinden yardım aldığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci öğretileni anlamak için kitaptan ve defterden yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ise fen ve teknoloji dersinde öğretileni anlamak için dersi iyi dinlediğini, anlamadığı konuların tekrar anlatılmasını istediğini, evde mutlaka tekrar yaptığını, konuyla ilgili soru çözdüğünü belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci öğretilenleri anlamak için öğretmeni dikkatle dinlediğini, not aldığını,

anlamadığı konuları arkadaşlarına sorduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*“Fen ve teknoloji dersinde öğretilenleri anlamak için sınıfta öğretmeni çok iyi dinlerim ve eve geldiğimde sınıfta öğrendiklerimi tekrar ederim. Eğer öğretilenleri anlamakta zorlanıyorsam mutlaka bilen birisinin anlatmasını isterim”*.

Y.E.-D.B.:*“Öğretilenleri anlamak için öğretmenin anlattıklarını tekrar ederim, evde defterimden ve kitabımdan yüksek sesle okurum”*.

D.E.-Y.B.:*“Öğretmeni derste iyi dinlerim, anlamadığım konuları tekrar anlatmasını isterim, yine de anlamakta zorlanırsam konuyu anlayan başka bir arkadaşuma sorarım. Evde öğretilen konuları tekrar ederim, sorular çözerim”*.

D.E.-D.B.:*“Öğretilenleri anlamak için öğretmeni derste dikkatlice dinlerim, defterime not alırım, anlamadığım konuları bir arkadaşuma sorarım”*.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersindeki Performansın Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede altıncı soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersindeki Performansın Hakkında Ne Düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste performansı çok iyi bulduğunu, kendisini çalışkan olarak gördüğünü, yüksek notlar aldığı zaman kendisini yeterli hissettiğini belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu derste performansının normal olduğunu, sorulara cevap veremediğinde ve konuları anlamadığında kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ise bu derste kendisini başarılı bulduğunu, derse aktif olarak pek katılmasa da sınavlardan yüksek notlar aldığı zaman kendisini yeterli hissettiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci bu dersin ilgisini çeken bir ders olmadığını, konuyu anlayamadığında derse katılmadığını ve kendisini yetersiz hissettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*“Fen ve teknoloji dersindeki performansım benim için çok iyi, benden tembel öğrenciler var, kendimi çalışkan olarak görüyorum. Sınıfta parmak kaldırıp sorulara cevap verdiğimde, yazılardan yüksek notlar aldığım zaman kendimi yeterli hissediyorum. Aktif olmadığım zamanlarda, sorulara cevap veremediğimde, düşük notlar aldığım zaman kendimi yetersiz hissediyorum”*.

Y.E.-D.B.:*“Bu derste normal olduğumu düşünüyorum, sorulara cevap veremediğimde kendimi yetersiz hissediyorum. Cevabımı bildiğim sorularda mutlaka parmak kaldırırım, konuyu anlamadığım zamanlarda da kendimi yetersiz hissediyorum”*.

D.E.-Y.B.:*“Bu derste kendimi başarılı buluyorum. Notlarım yüksek ancak derse pek katılmam sadece dinlerim, yine de kendimi başarılı görüyorum. Derste öğretmenin sorduğu soruların cevabını bilsem bile parmak kaldırıp söylemem kendi içimden cevaplarım, bu nedenle kendimi yetersiz görüyorum ancak yazılardan yüksek notlar aldığım zaman kendimi yeterli hissediyorum”*.

D.E.-D.B.:*“ Ben bu derste kendimi kurtarabiliyorum, dört dörtlük bir öğrenci olduğumu düşünmüyorum ancak kötünün biraz iyisiyim. Konuyu anlamadığım zamanlarda pek derse katılmıyorum ve kendimi yetersiz hissediyorum. Bu ders ilgimi çeken bir ders değil ve pek çalışmıyorum”*.

Öğrencilerin “Diğer Öğrencilerle Karşılaştırıldığında Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Durumun Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede yedinci soru olarak “Diğer Öğrencilerle Karşılaştırıldığında Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Durumun Hakkında Ne Düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendisini sınıftaki diğer öğrencilere göre çalışkan ve başarılı bulduğunu, diğer öğrencileri geçmek için sürekli çalıştığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında kendisini orta seviyede bulduğunu, kendisinden daha yüksek notlar alan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kendisini diğer öğrencilerden daha başarılı bulduğunu, onlardan daha fazla çalıştığını ve daha yüksek notlar aldığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kendisinin diğer öğrencilere göre yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*"Diğer öğrencilerle karşılaştığımda kendimi çalışkan ve başarılı buluyorum, sürekli diğer öğrencileri geçmek için gayret gösteriyorum"*.

Y.E.-D.B.:*"Diğer öğrencilerle karşılaştığımda kendimi orta seviyede buluyorum çünkü benden daha çalışkan ve daha yüksek notlar alan öğrenciler var"*.

D.E.-Y.B.:*"Kendimi diğer öğrencilerden daha başarılı buluyorum çünkü onlardan daha çok ders çalışıyorum. Onlara göre daha yüksek notlar alıyorum"*.

D.E.-D.B.:*"Diğer öğrencilerle kıyaslanırsam yetersizim, onlar benim çok üstümdeler çünkü onlar evde de ders çalışıyorlar"*.

Öğrencilerin "Sana Göre Fen ve Teknoloji Dersinin Diğer Derslere Katkısı Nedir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede sekizinci soru olarak "Sana Göre Fen ve Teknoloji Dersinin Diğer Derslere Katkısı Nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B grubundaki öğrenci bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu, vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgilerin beden eğitimi dersine katkısı olduğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu ve bazı konuların da beden eğitimi dersine katkısı olduğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste vücudumuzu tanıyarak ve iyi beslenmeyi öğrenerek beden eğitimi dersine, bazı konularda işlemler yapıldığı için de matematik dersine katkısı olduğunu belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste yapılan işlemlerin matematik dersine katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*"Fen ve teknoloji dersinde işlem yaptığımız konular var, bu işlemleri matematik dersinde de yapıyoruz, beden eğitimi dersine de katkısı oluyor, bu derste vücudumuzu tanıyoruz"*.

Y.E.-D.B.:*"Bu dersin matematik ve beden eğitimi dersine katkısı var. Bu derste bazı konularda işlem yapıyoruz, bunun da matematiğe katkısı oluyor. Vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgilerinde beden eğitimine katkısı oluyor"*.

D.E.-Y.B.:*"Bu dersin beden eğitimi dersine katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü vücudumuzu tanıyoruz ve doğru beslenmeyi öğreniyoruz. Matematik dersine de katkısı var çünkü bu derste de bazı konularda işlemler yapıyoruz"*.

D.E.-D.B.:*"Fen ve teknoloji dersi içinde matematik işlemleri de var, ona yardımcı olabilir"*.

Öğrencilerin "Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilen Konuların Senin İçin Önemi Nedir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede dokuzuncu soru olarak "Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretilen Konuların Senin İçin Önemi Nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste öğrendiği konuların günlük hayatına katkısı olduğunu, bu derste başarılı olduğu için ilerde bu dersle ilgili bir meslek seçebileceğini belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de yaşamında bu dersle ilgili konuların karşısına çıktığını belirtmektedir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu derste öğrendiği konuları hayatında uygulayabildiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de bu derste konuların hayatında karşısına çıkabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:*"Bu derste öğrendiğimiz konuları günlük hayatımızda daha çok kullanıyoruz, bu nedenle benim için önemli. Bu derste kendimi başarılı bulduğum için dersi seviyorum. Belki ilerde seçeceğim mesleğim fen ve teknoloji dersi ile ilgili olabilir, mesleğimi daha iyi yaparım"*.

Y.E.-D.B.:*"Hayatımızın birçok yerinde bu konular karşımıza çıkıyor, örneğin hayvanlarla ilgili öğrendiklerimiz gibi"*.

D.E.-Y.B.:*"Bu derste konuların gerçek hayatımıza katkısı oluyor, bu nedenle önemli. Bu derste öğrendiğimiz konuları hayatımızda uygulayabiliyoruz"*.

D.E.-D.B.:*"Bu derste konular günlük hayatımızda karşımıza çıktığı için önemli. Örneğin vücudumuzla ilgili öğrendiğimiz bilgiler karşımıza çıkıyor"*.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinde Yaptığın Ödev Seçiminde Kolay Görevlerimi Zor Görevlerimi Tercih Edersin? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede onuncu soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinde Yaptığın Ödev Seçiminde Kolay Görevlerimi Zor Görevlerimi Tercih Edersin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci bu dersteki ödev seçimlerinde zor görevleri tercih ettiğini, böylece ödevleri yaparken anlamadığı konuları daha iyi anladığını belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kolay görevleri tercih ettiğini çünkü zorlanmadan yapacağını belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci ödevleri daha iyi yapabilmek için kolay görevleri tercih ettiğini belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci de ödevleri yapabilmek için kendi seviyesine göre kolay görevleri tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:“Zor görevleri tercih ederim, çünkü kolay konuları bildiğim için zor olanlara yüklenirim. Zor ödevleri yaparken anlamadığım konuları daha iyi anlamış olurum”.

Y.E.-D.B.:“Kolay görevleri tercih ederim çünkü anladığım konularla ilgilidir, zorlanmadan yapacağım için bildiğim konulardaki kolay ödevleri seçerim”.

D.E.-Y.B.:“Kolay görevleri tercih ederim çünkü ödevi daha iyi yapacağımı düşünürüm”.

D.E.-D.B.:“Ödevleri yapabilmek için kolay görevleri seçerim, kendi seviyeme göre basit konuları tercih ederim”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Girdiğin Zaman Neler Hissediyorsun?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede on birinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Girdiğin Zaman Neler Hissediyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci heyecanlandığını ve korktuğunu belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrenci de korktuğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci heyecanlandığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci ise kaygılandığını ve korktuğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:“Heyecanlı hissediyorum ve korkuyorum, çünkü çalıştığım konulardan çıkacak mı diye düşünüyorum. Yazılıdan kaç alacağımı düşünüp korkuyorum, bazen soruları anlayamayacağım diye korkuyorum ve titriyorum”.

Y.E.-D.B.:“Heyecanlanıyorum, çok terliyorum, kızarıyorum”.

D.E.-Y .B.:“Heyecanlanırım, acaba çalıştığım yerlerden mi çıkacak diye düşünürüm. Nasıl bir not alacağımı düşünürüm”.

D.E.-D.B.:“Kaygılanıyorum. Fen ve Teknoloji dersinin adı bile beni korkutuyor. Bir matematik dersinden bir de bu dersten korkarım. Sınavdan geçecek kadar not alabilir miyim acaba diye düşünürüm”.

Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Hazırlanırken Kaygı Duyuyor musun? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğrencilere görüşmede on ikinci soru olarak “Fen ve Teknoloji Dersinin Sınavına Hazırlanırken Kaygı Duyuyor musun? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Y.E.-Y.B. grubundaki öğrenci kaygı duyduğunu, çünkü çalıştığı yerlerden çıkıp çıkmayacağını, doğru cevap verip veremeyeceğini düşündüğünü belirtirken, Y.E.-D.B. grubundaki öğrencide kaygılandığını, çünkü düşük not almaktan korktuğunu belirtmiştir. D.E.-Y.B. grubundaki öğrenci de düşük not almaktan korktuğu için kaygılandığını belirtirken, D.E.-D.B. grubundaki öğrenci dersi zor bulduğunu, pek başarılı olamadığını bu nedenle de sınavlarından da zayıf alacağını düşünüp kaygılandığını belirtmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Y.E.-Y.B.:“Kaygı duyuyorum. Çalıştığım konulardan çıkıp çıkmayacağını düşünüyorum, tahmin ettiğim soruların çıkıp çıkmayacağını düşünerek kaygılanıyorum, doğru cevaplar verip veremeyeceğimi düşünüyorum”.

Y.E.-D.B.:*“Kaygılanıyorum. Düşük not almaktan korkuyorum, ailem kızacağı için kaygılanıyorum, düşük not aldığımda arkadaşlarım beni dışlayacağı için korkuyorum”*.

D.E.-Y.B.:*“Kaygı duyuyorum. Düşük not almaktan korkuyorum, yüksek not almak için elimden geleni yaparım. Dersin öğretmeni sert bir hoca kızacağı için kaygılanırım”*.

D.E.-D.B.:*“Düşük notlar aldığım, pek başarılı olamadığım bir ders, bu nedenle endişeleniyorum, korkuyorum. Bu dersin konuları bana ağır geliyor, yeteri kadar da çalışmıyorum ve zayıf not alacağım için korkuyorum”*.

4.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre oluşan gruplardan; düşük etkinlik-düşük başarı ve düşük etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer bakımından anlamlı bir fark vardır. Bu gruplar arasında sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark yoktur. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu iki gruba ait birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci ise zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken korku ve heyecan duyduklarını, sınav sırasında kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değer bakımından anlamlı bir fark vardır. Sınav kaygısı bakımından bu gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken korktuklarını ve sınav sırasında kaygılandıklarını ifade etmişlerdir.

Düşük etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Düşük etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Düşük etkinlik-düşük

başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konulara çalışmayı bıraktığını, konuyu anlamadığında derse katılmadığını ve kendini yetersiz hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci ise sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-düşük başarı düzeylerine sahip gruplar arasında öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından anlamlı bir fark yoktur. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar da paralellik göstermektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu, sınava hazırlanırken ve sınav sırasında heyecan ve kaygı duyduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci de zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekraryaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı öğrencilere göre başarısız olduğunu, sınava hazırlanırken korktuğunu ve sınav sırasında kaygılandığını belirtmiştir.

Düşük etkinlik-yüksek başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Düşük etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Düşük etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konuları altını çizerek ya da yüksek sesle okuduğunu, sıkıldığı konuları eğlenceli hale getirerek çalışmaya devam ettiğini, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, diğer öğrencilere göre başarılı olduğunu, belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci de sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrenci de fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Yüksek etkinlik-düşük başarı ve yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeylerine sahip gruplar arasında bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer ve sınav kaygısı bakımından anlamlı bir fark vardır. Yüksek etkinlik-yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı ve içsel değerleri daha yüksektir. Yüksek etkinlik-düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin ise sınav kaygısı daha yüksektir. Bu iki gruba ait üçüncü ve dördüncü alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik algısı, içsel değer bakımından paralellik gösterirken, sınav kaygısı bakımından paralellik göstermemektedir. Yüksek etkinlik-düşük başarı grubundaki öğrenci zorlandığı konularda yardım aldığını, ders çalışırken yüksek sesle okuduğunu, tekrar yaptığını, soru çözdüğünü, sınıftaki bazı öğrencilere göre başarısız olduğunu belirtirken, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubundaki öğrenci sıkıldığı konuları çalışmakta ısrarlı olduğunu, zorlandığı konuyu tekrar tekrar okuduğunu, farklı örneklerle baktığını, yardım aldığını, ders çalışırken konuyu kendi cümleleriyle özetlediğini, soru çözdüğünü, evde mutlaka tekrar yaptığını, yüksek notlar aldığını ve kendini yeterli hissettiğini, sınıftaki diğer öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiştir. İki gruptaki öğrencide fen ve teknoloji dersinin sınavına hazırlanırken ve sınav sırasında kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Künkül (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf içi etkinlik düzeyi ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu, sınıf içi etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Waxman ve Huang (1997) tarafından yapılan bir araştırma ile öğrencilerin sınıf içi davranışları, motivasyonları ve öğrenme ortamını algılamaları temel alınarak etkin olan ve etkin olmayan öğrenciler arasında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada etkin olarak nitelendirilen çocuklar ile etkin olarak nitelendirilmeyen çocukların bireysel çalışmaları, öğretmenleriyle etkileşimleri ve ödevleri hazırlarken göstermiş oldukları davranışlar gözlenmiştir. Etkin ve etkin olmayan öğrenciler arasında başarı güdüsü ve iyi not alma isteği, akademik bakımdan kendine güven, kurallara uyma ve görev sorumluluğu bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına paralel olarak sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin etkin katılım düzeyleri ile onların amaca ulaşma, başarı ve öğrenme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Balcıoğlu, 2001). Öz-düzenleme becerisi yüksek olan bir öğrenci, öğrenme süreci içerisinde aktif bir katılımcıdır (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990). Öz-düzenleme stratejilerini üst düzeyde kullanan öğrenciler ısrarla çalışmalarını sürdürürler ve başarılı olurlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu duruma paralel bir şekilde bu araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmada daha etkili oldukları ve motivasyonel inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgulara dayalı sonuçlara bakıldığında, motivasyonel inançların sınav kaygısı boyutunda, yüksek etkinlik-yüksek başarı grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durum yüksek etkinlik ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin diğerlerine göre sınav kaygılarının daha düşük olduğunu gösterirken, görüşmeler sırasında bütün gruplardaki öğrenciler sınavlarda kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir. Malpass ve arkadaşları (1999) ortaöğretime devam eden öğrencilerle yaptıkları bir araştırmada kaygı ile matematik başarısı arasında negatif, öz-düzenleme ile matematik başarısı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. McDonald'a (2001) göre sınav sırasında veya sınavdan önce öğrencilerin kaygı düzeyi idealin üzerinde ise öğrenciler gerçek yeteneklerini ortaya koymada başarısız olabilirler. Bu şartlar altında mevcut sınav korkusu, sınava hazırlanmayı olumsuz etkileyebilir ve performansla zarar verecek düzeyde endişeye sebep olabilir. Böylece çocuk sınava negatif olarak yaklaşabilir, sınavın önemini reddederek yeteri kadar hazırlanmada başarısız olabilir ve derslere yeteri kadar hazırlanmayabilir, hatta sınava zamanında ulaşmada bile başarısız olabilir. Bu görüşlerden hareketle başarı için kaygının gerekli olduğu ancak kaygının derecesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu nedenle de bütün gruplardaki öğrenciler sınavlarda kaygılı olduklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu anlamda yapılan görüşmelerin sınav kaygısının düzeyini belirlemede yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın sınırlığını oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf içi etkinliklere katılım etkileşime dayalı bir süreci içerdiği için öğrencilerin öz-değerlendirmelerine dayalı bir ölçme aracına bağlı olarak yapılan ölçümlerin de araştırmanın diğer sınırlılığını oluşturduğu söylenebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak öz-düzenleme becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini gözlemlemeye, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamlarının oluşturularak öğrencilerin bu ortamlardaki sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin nasıl geliştiğini incelemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ALTUN, S (2005). Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- AYDEDE, N. M. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDOĞDU, M., KESERCİOĞLU, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BALOĞLU, N. (2002). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset Matbaacılık.
- BALCIOĞLU, İ. (2001). *Şiddet ve Toplum*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- BAŞAL, H. A. (2001). "Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği", *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 49-63.
- BOEKAERTS, M. (2002). *Motivation to Learn*. Geneva: International Bureau of Education.
- BOEKAERTS, M., NIEMIVIRTA, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self Regulation*, 417-450. San Diego: Academic Press.
- CABI, E. (2009). Öz-düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CHENG, E. C. K. (2011). "The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance", *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- ÇALIŞKAN, F. (2005). İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRCİ, C. (2003). "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişmeye Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-47.
- EOM, Y., REISER, R. A. (2000). "The Effects of Self Regulation and Instructional Control on Performance and Motivation in Computer-based Instruction", *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-261.
- ERDEN, M., ALTUN, S. (2006). "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- ERDOĞDU, Y. M. (2006). "Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- ERGÜN, M. (2002). Türkiye'de Eğitimde Ortaöğretim Reformu. 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. 8-9 Haziran 2002. İstanbul: Kültür Üniversitesi yayınları. 2003. 307-312
- ERKUL, H. (2001). YİBO Yönetim ve Denetiminde Verimlilik-Türkiye'de Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Yönetici ve Deneticilerinin Verimlilik İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOEKAERTS, B. K., YU, S. L., PINTRICH, P. R. (1998). Teaching College Students To Be Self Regulated Learners. Zimmerman B. ve Shunk D. (Eds), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self Reflective Practice*, 57-85. New York: The Guilford Press.
- HOGUE, D., SMIT, E., CRIST, J. (1997). "Four Family Process Factors Predicting Academic Achievement in Sixth and Seventh Grade", *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- HOTAMAN, D. (2009). "Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1), 528-546.
- JONES, M.G., GERİG, T.M. (1994). "Silent 6th-Grade Students Characteristics, Achievement and Teacher Expectations", *Elementary School Journal*, 95, 169-182.
- KAPTAN, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- KAPTAN, F., KORKMAZ, H. (2000). "Yapısalcılık (Constructivism) Kuramı ve Fen Öğretimi", *Çağdaş Eğitim*, 265, 22-27.
- KESKİN, G., SEZGİN, B. (2009). "Bir Grup Ergen Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi", *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18
- KIYICI, G. (2004). "Aktif Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Öğretim", 8, 28-32.
- KOHEN, L. (2006). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KORKMAZ, H. (2000). "Fen Öğretiminde Araç Gereç Kullanımı ve Laboratuvar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-252.
- KÜNKÜL, T. (2008). Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MALPASS, J. R., O'NEIL, J., HAROLD, F., HOCEVAR, D. (1999). "Self-regulation, Goal Orientation, Self-efficacy, Worry and High Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students", *Roepers Review*, 21 (4), 281-290.
- MASKAN, A. K., MASKAN, M. H., ATABAY, K. (2007). "İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Değerlendirme Ölçütleri Yönünden İncelenmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-32.
- MCDONALD, A. S. (2001). "The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children", *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- MONETA, G. B., MARCANTONIA, M. P. VE FELİCİTAŞ, M. R. (2006). "Approaches To Studying When Preparing For Final Exams As A Function Of Coping Strategies", *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191-202
- NAS, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- ÖZÇELİK, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- PINTRICH, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications*, 452-502. San Diego, CA: Academic Press.

- 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). *Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*, University of Michigan.
- SAGIRLI, M. Ö., ÇILTAŞ, A., AZAPAĞASI, E., ZEHİR, K. (2010). "Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği)", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- SAGLAM, H. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SCHUNK, D. H., ERTMER, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*, 631-649. San Diego, CA: Academic Press.
- SİLAH, M. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- ÜREDİ, İ., ÜREDİ, L. (2005). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-560.
- WAXMAN, H.C., HUANG, S. (1997). "Classroom Instruction and Learning-Environment Differences Between Effective and Ineffective Urban Elementary Schools for African-American Students", *Urban Education*, 32, 7-44.
- WORSLEY, D., LANDZBERG, J., PAPAGIOTAS, A. (2004). "Personalized Teaching", *Principal Leadership*, 5(4), 28-34.
- YAVUZER, H. (2004). *Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- YILMAZ, A. (2000). "Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki", *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(2), 85-93.
- ZIMMERMAN, B. J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning", *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990). "Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview", *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J., MARTINEZ-PONS, M. (1986). "Development of a Structured Interview For Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies", *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- ZIMMERMAN, B. J., MARTINEZ-PONS, M. (1990). "Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use", *Journal of Educational Psychology*, 1(82), 51-59.
- ZIMMERMAN, B.J., RISEMBERG, R. (1997). Self-regulatory Dimensions of Academic Learning and Motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*, 105-125. San Diego: Academic Press.